

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

ДЕНЬ НАУКИ

Сборник статей
XXII студенческой научной конференции

Самара
2021

УДК 009
ББК 72
Д34

Печатается по решению Ученого совета СФ ГАОУ ВО МГПУ

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

Д34 **День науки: сборник статей XXII студенческой научной конференции / под ред.**
О. А. Корниловой, Н. В. Липиной. – Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2021. – 270 с.

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

Издание адресуетя всем, кто занимается научными исследованиями.

УДК 009
ББК 72

СОДЕРЖАНИЕ

Абдеряхимова Гульнур Бяшировна Вовлечение в научно-исследовательскую деятельность обучающихся образовательных организаций высшего образования ФСИН России: постановка проблемы	8
Аброськина Юлия Владимировна 3D-фото- и видеосъёмка как необходимый аспект фиксации следственных действий и оперативно розыскных мероприятий	12
Акулова Ангелина Владимировна Особенности градостроительной политики в послевоенной Германии	14
Алексеева Елена Васильевна Развитие лексической компетенции студентов неязыковых направлений подготовки при помощи метода перевернутого обучения на основе профессионально ориентированных текстов	19
Алешин Дмитрий Владимирович Особенности проявления эмоциональных состояний тяжелобольных пациентов	21
Анриенко Максим Александрович Особенности использования различных типов интерактивных виртуальных досок в обучении	23
Безухова Антонина Андреевна Образ выпускника как интегративный показатель сформированности имиджа школы академического типа	25
Белоусова Юлия Вячеславовна Человеческий капитал в условиях цифровой трансформации	29
Бобыкина Татьяна Борисовна Анализ и перевод метафор в произведении Бернарда Шоу “Pygmalion”	31
Богданова Екатерина Сергеевна Роль социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку	34
Бочкарев Николай Владимирович Формирование ценностного отношения к здоровью у подростков 13–14 лет	37
Брагина-Марова Анастасия Анатольевна Сенсорное развитие детей дошкольного возраста средствами дидактических игр	41
Вакунова Екатерина Андреевна, Лядашева Елена Дмитриевна Критический анализ дискурса и масс-медийный дискурс в СМИ	43
Васильева Алена Сергеевна Трансформация рынка электронной рекламы	46
Васильева Анна Юрьевна Развитие социокультурной компетенции студентов языковых специальностей в процессе аудирования аутентичных текстов	49
Ведяева Алена Александровна Платформы для развития навыков и умений аудирования у обучающихся по направлению «Психология развития и обучения» при дистанционном обучении	51
Ворожейкина Екатерина Александровна Гражданско-правовое регулирование трансплантации органов и тканей человека в Российской Федерации	56
Воронина Ольга Владиславовна Фильмы о спорте в современной культуре	59
Воронова Анастасия Владимировна Творчество в представлениях студенческой молодежи	61
Гадеева Аделя Радиковна Македонская военная организация эллинистической эпохи в свете эпиграфических источников	63

Галялутдинова Алсу Ильшадовна Формирование и развитие лексических навыков и умений в процессе работы с информацией у студентов младших курсов неязыковых специальностей	65
Глубокова Евгения Сергеевна Формирование аутентичности личности при помощи художественной фотосъемки	67
Горлова Алена Витальевна Проектирование цикла математических экскурсий по улицам города Самары для организации внеурочной деятельности обучающихся основной школы	70
Горлова Алена Витальевна, Погосян Лидия Тиграновна Сайт как учебный инструмент при изучении среды Desmos	73
Давыденко Арина Вячеславовна Развитие навыков и умений иноязычной монологической речи у студентов неязыковых специальностей	76
Дайбова Мария Михайловна Возможности дистанционного тренинга в процессе развития коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта в подростковом возрасте	79
Данилова Мария Александровна Обогащение словаря младших школьников средствами фольклора и художественной литературы	81
Достова Екатерина Александровна Организация режимных моментов в дошкольной образовательной организации	84
Дубецкий Степан Михайлович Современные подходы и тенденции оценки качества дополнительного образования детей	87
Запрягаева Ирина Алексеевна Веб-технологии на уроках иностранного языка: проблемы и перспективы (на материале анкетирования обучающихся 9–11-х классов)	91
Захарова Александра Станиславовна Личностная готовность старшеклассников массовых и коррекционных школ к интеграции в социум	95
Калашникова Виктория Вячеславовна Условия профессиональной адаптации молодых педагогов	98
Карелин Вадим Валерьевич Оптимизация детско-родительских отношений в ипповенции	101
Каштанова Елена Игоревна Процесс отчуждения в образовательной деятельности	104
Кирдянова Юлия Константиновна Взаимосвязь особенности самовосприятия у больных сахарным диабетом с типами межличностных отношений	108
Киров Егор Михайлович Развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста	111
Кистенева Юлия Николаевна Особенности развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	114
Колесникова Аурелия Геннадьевна Формирование волевых качеств у детей 6–9 лет, посещающих секции фигурного катания	116
Корнеева Надежда Сергеевна Психологическое здоровье педагога дошкольного образования и пути его сохранения ...	118
Коробач Елена Андреевна Индивидуальный стиль оратора (на материале выступлений американского актёра Джонни Деппа)	122

Кривенкова Анастасия Сергеевна Конструирование плоских кривых с помощью проектирования кривых цилиндрической геометрии	124
Кубеткина Юлия Владимировна К вопросу о правовом регулировании суррогатного материнства в Российской Федерации	128
Кузнецова Анастасия Александровна История развития и специфика диалекта кокни	130
Кузьмин Семен Юрьевич Условия организации самостоятельной работы обучающихся вуза	133
Куразева Снежана Валерьевна Проектное управление в системе дополнительного образования	135
Куслиева Татьяна Сергеевна Использование технологии смешанного обучения на уроках математики в основной школе	139
Кутибаева Вероника Темуралиевна Внеурочная деятельность как средство формирования языковой личности младшего школьника	143
Кшуманева Екатерина Сергеевна Развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста средствами сыпучих материалов	148
Левина Диана Андреевна Процессы ассимиляции и адаптации заимствований в английском и китайском языках	153
Легостаева Виктория Сергеевна Формирование межличностных отношений старших дошкольников средствами игровых технологий в группе кратковременного пребывания	155
Ледовская Мария Юрьевна Влияние тульпы на жизнь юношей и девушек (тульпа: плюсы и минусы)	158
Лямасова Виктория Сергеевна Организационно-педагогические условия развития мелкой моторики у детей в условиях детского развивающего клуба	161
Макухина Анна Вадимовна Кадровая политика в учреждениях дополнительного образования	166
Медведева Мария Евгеньевна Формирование эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста средствами мультипликации	171
Медведева Олеся Евгеньевна Видеопроjekt Askme как продукт виртуальной психологической помощи	173
Михайлова Алина Сергеевна Психологические особенности старших дошкольников с учетом их цветовых предпочтений	175
Муляшова Эльмира Раифовна Использование игр с конструированием Craft Games для изучения языковых единиц на уроках иностранного языка	177
Неманова Марина Руслановна Государственная политика по санитарному просвещению населения на примере Самарского уезда, 1923–1928 гг.: ожидания и реальность	180
Никитина Елена Викторовна Личностные детерминанты как сопутствующие факторы соматизации у студентов с выраженным перфекционизмом	182

Нургалиева Алина Азатовна	
Психологическое насилие в детско-родительских отношениях	186
Овчинникова Алена Геннадьевна	
Условия и факторы формирования самосознания личности подростка	189
Осипов Сергей Олегович	
Формирование исторических мемов в социальных сетях и их влияние на подростков	192
Пачколина Анастасия Владимировна	
Ролевой конфликт работающей женщины: теоретический обзор	194
Подольская Мария Владиславовна	
Развитие навыков и умений диалогической речи обучающихся языковых специальностей с помощью использования сюжетно-ролевых игр	199
Рафикова Наира Асфаровна	
Формирование умения младших школьников работать с данными при решении текстовых задач	203
Рогов Денис Валерьевич	
Анализ цифровых инструментов формирующего оценивания учебных достижений учащихся основной школы	206
Родионова Виктория Александровна	
«Взрослое волонтерство»: мотивы и особенности деятельности	209
Рудных Анастасия Андреевна	
Педагогические средства формирования естественно-научной грамотности младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир»	212
Рыбакова Нина Геннадьевна	
Взаимосвязь отношения к учебной деятельности и готовности к саморазвитию у студенток с различными типами полоролевой идентификации	215
Рыженкова Елизавета Сергеевна	
Теоретический анализ применения арт-техник в процессе конструктивных изменений индивидуально-личностных характеристик человека	219
Сальников Григорий Андреевич	
Правовые проблемы реализации налога на прибыль организаций в Российской Федерации	222
Саяпина Анастасия Алексеевна	
Реализация функционально-графической линии в среде Desmos	224
Семенюк Михаил Денисович	
Технологии в кинематографе и для кинематографа	228
Сергеева Кристина Александровна	
Император Сильбаннак	231
Старшинова Полина Павловна	
Эвфемизмы в публицистическом дискурсе (на материалах англоязычных СМИ, посвящённых коронавирусу)	233
Сычева Анастасия Сергеевна	
Дидактические возможности использования аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка с целью развития коммуникативной компетенции	236
Тяпкин Василий Александрович	
Особенности эмоциональной сферы у студентов с различной степенью выраженности гендера	239
Четверикова Алла Александровна	
Коррекция страхов дошкольников в игре	244
Чижов Никита Станиславович	
Методика использования аутентичных видеофильмов для развития лексических навыков и умений у обучающихся языковых направлений подготовки в вузах	248

Чуракина Диана Дмитриевна	
Эвфемизация и политкорректность в англоязычном политическом дискурсе	250
Шиндяпина Ксения Юрьевна	
Взаимосвязь социофобии с чувством вины и стыда у студентов	254
Шкодовский Антон Дмитриевич	
Загадочные книги Нумы Помпилия	257
Шунаева Олеся Анатольевна	
Организация инклюзивного обучения в общеобразовательной организации в условиях дистанционного обучения	261
Яковлев Павел Александрович	
Сайт как учебный инструмент при знакомстве с динамической программой GeoGebra ...	266

ВОВЛЕЧЕНИЕ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ФСИН РОССИИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Абдеряхимова Гульнур Бяшировна

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения
Научный руководитель – д. п. н., доцент В. И. Безруков

Аннотация. В статье анализируются проблемы вовлечения в научно-исследовательскую деятельность обучающихся образовательных организаций высшего образования ФСИН России. На основании анализа литературных источников и собственных наблюдений автор констатирует, что большинство инструментов, которые используются для управления вовлеченностью обучающихся в научно-исследовательскую деятельность, недостаточно эффективны. В статье рассматривается содержание компонентов ключевого понятия; производится анализ организации процесса научно-исследовательской деятельности в вузах ФСИН России. Отмечены положительные и негативные тенденции практической реализации данной деятельности. В качестве одного из путей решения выявленных проблем предложена планомерная деятельность по направлению управления проектами в вузе.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, вовлечение, управление проектами.

Вхождение России в единое европейское образовательное пространство, участие с 2003 года в Болонском процессе вызвало необходимость ряда преобразований, а именно: обновление системы образования в России, введении в деятельность образовательных учреждений новые образовательные стандарты, повышение требований к качеству подготовки будущих специалистов; реализация поставленных задач посредством вовлечения обучающихся в различные виды академической деятельности.

Решению данной проблемы, по нашему мнению, будет способствовать целенаправленное включение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность (далее – НИД), которая в соответствии со статьей 29 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 24 марта 2021 г. № 51-ФЗ) «Об образовании в Российской Федерации» является одним из направлений деятельности образовательных организаций высшего образования, поскольку способствует не только самореализации личностных и творческих способностей обучающихся, но и выступает значимой составляющей профессиональной культуры.

Анализ научной литературы по рассматриваемой теме позволяет утверждать, что проблема организации НИД в образовательных организациях и вовлечение в нее обучающихся с целью повышения качества подготовки будущих специалистов не является для научно-педагогического сообщества абсолютно новой:

– выявлению особенностей НИД и форм вовлечения в нее студентов посвящены работы Е. В. Афоной, Н. В. Басс, С. В. Бегичевой, А. Н. Захаровой, А. М. Новикова, Д. А. Новикова и др.;

– состояние НИД внутри отдельно взятых вузов анализируется в исследованиях Д. В. Артамоновой, Е. А. Печерской, Е. А. Савеленок, Е. М. Тимофеевой и др.;

– вопросы исследовательской деятельности студентов педагогического вуза, проблемы мотивации к НИД обучающихся в соответствии с их возрастными особенностями рассматривались Ю. М. Грузиной, М. В. Мельничук, Д. И. Фельдштейн, А. В. Шишкиной и др.

Вместе с тем не все инструменты вовлечения обучающихся в НИД нашли отражение в указанных работах. На сегодняшний день следует констатировать факт недостаточных мотивационных оснований к этому виду деятельности в ведомственных вузах, в частности в образовательных организациях высшего образования ФСИН России. Именно в этом контексте проявляется наш интерес к заявленной проблеме и соответствующая постановка задачи – поиск наиболее эффективных путей, актуализирующих личностную заинтересованность обучающихся как молодых исследователей, рассматриваемых в качестве кадрового потенциала уголовно-исполнительной системы.

Для реализации поставленной задачи исследования, уточним содержание и компоненты ключевого понятия темы – «вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность».

Данное понятие содержит в себе ряд предметных значений:

– *вовлечение* (вовлечь) – побуждение, привлечение к участию в чем-нибудь [3, с. 110];

– *наука* – особый вид познавательной деятельности человека, направленный на получение, обоснование и систематизацию объективных знаний о мире, человеке, обществе и самом познании, на основе которых происходит преобразование человеком действительности [1];

– *деятельность* – необходимое условие развития человека, в процессе которого он обретает жизненный опыт, познает окружающую действительность, усваивает знания, приобретает умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность [5, с. 34];

– *исследование (в педагогике)* – процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, её содержании, принципах, методах и организационных формах [4, с. 14–15];

– *научно-исследовательская деятельность* – вид творческой, познавательной деятельности, направленной на овладение студентами самостоятельной теоретической и экспериментальной работой, современными методами научного исследования, техникой эксперимента [2];

– *исследовательская деятельность* – это специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверка полученного знания определяют специфику и сущность этой деятельности [6, с. 14].

В качестве структурных компонентов понятия вовлеченности в НИД обучающихся вузов выделим когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Опишем наиболее значимые, на наш взгляд, критерии указанных компонентов.

1. Критерии когнитивного компонента:

- умение свободно общаться;
- ориентироваться в ситуации общения;
- спокойно и уверенно излагать свои мысли;
- мотивированность;
- общеобразовательные знания, умения и навыки;
- познавательная активность;
- интерес к познавательной деятельности;
- гибкость мышления;
- способность к анализу, синтезу и обобщению;
- креативность;
- память;
- удовлетворенность от познания.

2. Критерии аффективного компонента:

- позитивное эмоциональное отношение к научно-исследовательскому процессу;
- готовность и добровольность участия в НИД;
- интерес и восприимчивость к социальным проблемам;
- способность контролировать и управлять своими эмоциями (самоконтроль);
- уверенность в себе, самостоятельность в решении задач.

3. Критерии конативного (поведенческого) компонента:

- контроль своего поведения;
- сознательность и дисциплинированность;
- воля;
- трудоспособность и умение доводить начатое до конца;
- самостоятельность и целеустремленность;
- активное участие в НИД.

Итак, в нашем исследовании под вовлечением обучающихся в НИД вузов мы будем понимать совокупный показатель описанных выше критериев, при сформированности которых обучающийся будет готов прилагать дополнительные усилия в обучении, активно участвуя в целенаправленном процессе по развитию своего ресурсного потенциала и устойчивой мотивации к научно-исследовательской деятельности.

В рамках нашего исследования рассмотрим особенности организации процесса НИД и необходимость вовлечения в нее обучающихся в вузах ФСИН России.

Главными целевыми установками в реализации образовательных программ высшего образования ФСИН России является формирование у обучающихся знаний и навыков, необходимых для выполнения задач, которые поставлены перед уголовно-исполнительной системой Российской Федерации (далее – УИС). Среди них не только регулирование порядка и условий исполнения и отбывания наказаний, но и решение проблем ресоциализации и социальной адаптации бывших осужденных после выхода из пенитенциарных учреждений.

Однако мы видим необходимость осуществления курсантами различных видов НИД, продиктованную требованиями, предъявляемыми к личности сотрудника УИС, который должен эффективно выполнять свою служебную деятельность. Служба в УИС носит экстремальный характер и относится к особо опасным и сложным видам деятельности, осуществляемых в экстремальных условиях (травмирующие психику события). Такие условия деятельности в соответствии с классификацией, рекомендованной Минздравом России, считаются очень тяжелыми (относятся к 6-й категории). Эффективность деятельности в таких напряженных условиях зависит от умений сотрудников анализировать ситуацию, разрабатывать план действий и оценивать риски при его выполнении, что возможно при критичности и дисциплинированности, которые тренируются именно в процессе осуществления НИД.

Вовлечение обучающихся вуза ФСИН России в научно-исследовательскую деятельность позволит, на наш взгляд, эффективнее развивать профессиональные компетенции, прививать навыки самостоятельного мышления, вырабатывать готовность к решению широкого круга ситуаций, возникающих при исполнении служебных обязанностей.

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Самарский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний» (далее – Институт) действует в составе УИС, поэтому основным заказчиком научно-исследовательских работ (далее – НИР), осуществляемых в вузе, является Федеральная служба исполнения наказаний. Так в 2020 г. сотрудниками института было подготовлено 59 НИР по заявкам структурных подразделений и территориальных органов ФСИН России.

НИД вуза регламентируется приказом ФСИН России от 2 сентября 2020 г. № 606 «Положение об организации научного обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы». Научно-исследовательская работа курсантов и слушателей (далее – НИРКС) предполагает деятельность по двум направлениям:

- обучение курсантов и слушателей элементам исследовательского труда, формирование умений на основе доказательной базы делать умозаключения, необходимые для решения задач, требующих творческого поиска, и привитие исследовательских навыков;
- проведение под руководством профессорско-преподавательского состава института собственных научных исследований.

Таким образом, НИРКС является важным средством повышения качества подготовки выпускников с высшим профессиональным образованием, обладающих навыками исследова-

ния и способных творчески применять их в практической деятельности УИС, способствует овладению ими основами научных теорий, методологией научных исследований.

В настоящее время в институте действует студенческое научное общество. В него входят курсанты и студенты, активно занимающиеся научной деятельностью в рамках научных кружков, организованных на 10 кафедрах Института. Привлечение курсантов и студентов к научно-исследовательской деятельности осуществляет профессорско-преподавательский состав института.

В 2020 г., несмотря на пандемию, обучающиеся Института приняли участие в 67 научных мероприятиях, в том числе, в 50 научных мероприятиях посредством видеоконференц-связи, проходивших на базе вузов ФСИН России, а также в 17 научных мероприятиях, проходивших на площадках других образовательных организаций.

По итогам участия в научных мероприятиях были награждены дипломами 1-й степени – 38 обучающихся, дипломами 2-й степени – 30 обучающихся, дипломами 3-й степени – 31 обучающийся, сертификатами и грамотами – 23 обучающихся.

Тем не менее большая часть курсантов и студентов неохотно включаются в данный вид деятельности. Одни объясняют это большой загруженностью, необходимостью, кроме учебных занятий, уделять внимание служебно-боевой и строевой подготовке. Другие считают занятие НИД пустой тратой времени, так как данное направление деятельности не пригодится им в будущей профессии, которая предполагает практическую реализацию норм действующего законодательства. Третьи лишь иногда занимаются НИД для получения удовлетворительной оценки по тому или иному предмету, так как у них отсутствует внутренняя мотивация к занятиям НИД.

Таким образом, выявление причин низкой вовлеченности обучающихся в НИД и поиск эффективных средств вовлечения является одной из приоритетных задач образовательных организаций высшего образования ФСИН России.

Анализируя практическую реализацию НИД в вузах ФСИН России, мы выявили следующие негативные тенденции:

- несоответствие требований УИС к уровню профессиональной компетентности сотрудников УИС к профессиональным знаниям, умениям и навыкам выпускника, приобретенным в ходе обучения в вузе;

- слабая внутренняя мотивация обучающихся к занятиям научно-исследовательской деятельностью;

- превалирование базовой подготовки и недостаточное включение проектной деятельности в практику обучения в вузах ФСИН России.

Приходится констатировать, что приобщение обучающихся к НИД в вузе недостаточно задействует компонент личностной заинтересованности молодых ученых. В качестве одного из путей решения вопроса по выявленным проблемам, может стать планомерная деятельность по оптимизации процесса управления проектной деятельностью с закрепленным руководителем, который способен организовать, направить, отследить эффективность работы обучающегося.

Мы осознаем, что управление проектами в образовательном процессе приведет к необходимости четкого видения будущего состояния управляемого объекта. Вместе с тем структурное обновление режима включения обучающихся в НИД позволит применить спиральный цикл управления развитием педагогической системы, особенно при решении непрототипического класса задач [7].

Вовлечение обучающихся вуза ФСИН России в НИД с помощью проектной деятельности, на наш взгляд, позволит эффективнее развивать профессиональные компетенции курсантов и слушателей, прививать навыки самостоятельного мышления; реализовать обучающимся творческий и научный потенциал для решения актуальных задач уголовно-исполнительной системы в условиях ее развития. Таким образом, именно интерес, внутреннее желание заниматься НИД будет способствовать повышению эффективности подготовки

компетентных кадров для системы УИС, способных решать служебные задачи на уровне, отвечающем высоким запросам современной пенитенциарной практики.

Список литературы:

1. Гуманитарная энциклопедия. Концепты научного дискурса / В. С. Стёпин [и др.]. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6860> (дата обращения: 18.03.2021).
2. Колдина М. И. Общеобразовательная характеристика процесса подготовки к научно-исследовательской деятельности бакалавров // Символ науки. – 2016. – № 11-2. – С. 129–132.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – М.: Оникс, 2008. – 1200 с.
4. Словарь психолого-педагогических понятий: справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения / авт.-сост. Т. Г. Каленникова, А. Р. Борисевич. – Минск: БГТУ, 2007. – 68 с.
5. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
6. Шашенкова Е. А. Исследовательская деятельность: словарь. – М.: Перспектива, 2010. – 88 с.
7. Spiral model of procedural cycle of educational process management // SHS Web of Conferences, Vol. 29 (2016). 2016 International Conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA-2016), Moscow, Russia, June 6-7, 2016 / S. V. Ivanova and E. V. Nikulchev (Eds.). – URL: <http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/07/contents/contents.html> (дата обращения: 15.04.2021).

3D-ФОТО- И ВИДЕОСЪЁМКА КАК НЕОБХОДИМЫЙ АСПЕКТ ФИКСАЦИИ СЛЕДСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ И ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Аброськина Юлия Владимировна

Юридический факультет, 3-й год обучения

Научный руководитель – ст. преподаватель О. А. Гришин

Аннотация. В статье рассматривается фиксация следственных действий и оперативно-розыскных мероприятий (ОРМ) при помощи 3D-фото- и видеосъемки. Приводятся ее преимущества при осуществлении ОРМ и основные проблемы ее использования. Даются рекомендации по устранению выявленных проблем.

Ключевые слова: технические средства, 3D-фото- и видеосъемка, фиксация, преступление, доказательства.

В настоящее время приобретает актуальность проблема относительно использования при проведении оперативно-розыскных мероприятий (ОРМ) современных технических средств фото- и видеосъемки. Данная проблема определена факторами научно-технического прогресса, который предоставляет реальные возможности для применения в оперативно-розыскной деятельности (ОРД) разнообразных, качественно новых средств и методов фиксации следов преступления.

Безусловно, в последнее время в Российской Федерации все больше вводятся перспективные технические средства в ОРД. По этой причине закономерен интерес к различным изменениям в технике фото- и видеофиксации, которые дают возможность экономичнее, оперативнее и результативнее получить, зафиксировать и обработать доказательственную информацию при раскрытии и расследовании преступлений.

Следует отметить, что на сегодняшний день еще не сложился устойчивый понятийный аппарат, который связан с достижениями технических инноваций, применяемых при осуществлении ОРМ. На наш взгляд, наиболее четкое определение цифровым техническим средствам, применяемым в процессе ОРМ, даёт Т. Н. Вотановский, который предполагает под ними совокупность научно обоснованных средств, приёмов и методов, основанных на цифровых технологиях, применяемых в соответствии с нормами уголовно-процессуального закона для надежного закрепления, отображения, изъятия и исследования доказательственной информации уполномоченными на то лицами, обладающими определенными знаниями, не нарушающими прав законных интересов участников уголовного производства [2, с. 400].

В настоящее время одним из эффективных средств фиксации при осуществлении ОРМ выступает 3D-фото- и видеосъемка. Е. К. Дмитриев отмечает, что современное 3D – это изо-

бражение, снятое и переданное специальным способом. При просмотре такого изображения у человека появляется иллюзия его объемности [3, с. 118].

3D-фото- и видеосъемка создаётся специальным образом. Так, подобные снимки и видео следует делать с двух точек, расположенных друг от друга на расстоянии 65 мм. По сути, эта дистанция соответствует расстоянию между зрачками глаз человека. По этой причине и применяются две синхронизированные камеры с системой зеркал.

Помимо отмеченного способа имеется и другой вариант, при котором необходимо задействовать специальную 3D-видеокамеру, имеющую два объектива, но это минимальное количество для создания панорамного видео на 360 градусов. Во время показа фильма два видеопотока демонстрируются таким образом, чтобы каждый из них попадал в свой глаз. Тогда мозг человека формирует из двух изображений одно. Результат получается тот же – иллюзия объема.

Обратим внимание на то, что данный метод является сложным по технике исполнения и поэтому применяется в тех случаях, когда съемка производится при наличии многих расположенных друг к другу планов и при большом нагромождении различных объектов, а также необходимости мгновенно зафиксировать обстановку места происшествия.

Существует опыт применения 3D-фото- и видеосъемки в других странах. Например, в Америке криминалисты используют технологии 3D-фото- и видеосъемки в своей работе для воссоздания места преступления. Благодаря им прокурор имеет возможность представить в суде не только фотографии с места преступления, но и полностью, поэтапно, с расстановкой мебели и расположением улик, вплоть до малейшей детали, показать присяжным его трехмерный объект [1, с. 139].

Как можно увидеть, преимуществом 3D-фото- и видеофиксации информации является ее достоверность и объективность. Правоохранительные органы имеют возможность наиболее полно воспроизвести картину преступления и, как следствие, приблизиться к его раскрытию.

Таким образом, 3D-фото- и видеосъемка при фиксации следственных действий и ОРМ способствует:

- получению наглядного иллюстративного, доказательственного и ориентирующего материала;
- выявлению таких объектов, следов и фактов, которые, находясь за пределами порога чувствительности органов зрения и слуха, не воспринимаются обычным способом. Помимо этого, данные средства являются еще надежным средством памяти;
- создают иллюзию объема и дают возможность наиболее подробно проанализировать собранную доказательную базу.

Однако, несмотря на то, что 3D-технологии являются эффективным средством при осуществлении следственных действий и ОРМ, имеется ряд проблемных моментов, связанных с их использованием:

1. Дорогостоящее оборудование. Из-за достаточно высокой цены на 3D-технику становится сложным обеспечить ею правоохранительные органы.
2. Недостаток специалистов в данной области. 3D-фото- и видеосъемка отличаются от обычных цифровых средств фото- и видеофиксации информации. Это означает, что качественный снимок может сделать лишь тот специалист, который хорошо разбирается в данной области.

На основании выявленных проблем предлагаются следующие рекомендации:

1. Ввести для преподавания дисциплину «Технические средства 3D-съемки и особенности применения их для фиксации следственных действий и ОРМ», с целью подготовки квалифицированных специалистов в области 3D-съемки.
2. Внести изменения в ч. 2 ст. 166 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации (далее – УПК РФ) [4, ст. 4921] следующего содержания: «Протокол может быть написан от руки или изготовлен с помощью технических средств и 3D-технологий».

3. Дополнить ст. 6 Закона «Об оперативно-розыскной деятельности» следующим положением: «в ходе проведения оперативно-розыскных мероприятий используются информационные системы, видео- и аудиозапись, фотосъемка, как в аналоговом, так и в 3D-формате».

Таким образом, предложенные рекомендации позволят правоохранительным органам использовать в своей работе инновационные технологии, благодаря которым они смогут наиболее полно воспроизвести картину преступления, приблизиться к его раскрытию и предоставить собранные материалы в качестве доказательной базы в суде.

Список литературы:

1. Балтаева А. А. Сравнительный анализ голографии и фотографии как методов фиксации криминалистических объектов // Прорывные научные исследования как двигатель науки: сб. статей науч.-практ. конф., 15 декабря 2015 г. – Уфа, 2015. – С. 138–141.

2. Вотановский Т. Н. Фотоснимки, видеозаписи, фонограммы в системе доказательств в уголовном процессе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 11. – С. 400–403.

3. Дмитриев Е. К. Использование современных фотографических технологий в судебной запечатлевающей фотографии / Е. К. Дмитриев, Г. П. Шамаев // Эксперт-криминалист. – 2017. – № 4. – С. 116–119.

4. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 24.02.2021) // Собрание законодательства РФ. – 2001. – № 52 (ч. I), ст. 4921.

ОСОБЕННОСТИ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В ПОСЛЕВОЕННОЙ ГЕРМАНИИ

Акулова Ангелина Владимировна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель – д. и. н., профессор Е. П. Барина

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности градостроительной политики в Германии в послевоенный период.

Ключевые слова: градостроительная политика, Германия, послевоенный период, архитектура.

После Второй мировой войны на территории Германии возникли два государства. В результате войны, на территории Западной Германии были разрушены бомбардировками многие города и села; без крова остались 6 миллионов семей, безвозвратно погибли многочисленные памятники зодчества. В первые послевоенные годы масштаб работ по восстановлению разрушенных городов был крайне незначительным, только деловые центры отстраивались с лихорадочной поспешностью. Это было в основном восстановительное строительство, которое осуществлялось в Западной Германии стихийно, без общего плана.

Дабы помочь развитию городов, в связи с очень большой концентрацией и чрезвычайно неравномерным распределением промышленности до 1945 г. был принят ряд законов о размещении восстанавливаемых предприятий, но перебазирование промышленности, возможное и рациональное, по мнению германских специалистов, не было достигнуто. «После Второй мировой войны почти все промышленные предприятия, – пишет по этому поводу проф. Хенн, – были восстановлены на своих старых местах, даже в тех случаях, когда они были сильно разрушены и имелись достаточно веские доводы против их восстановления на прежнем месте». Лишь немногие городам удалось осуществить более или менее значительную реконструкцию центральных разрушенных районов: к ним можно отнести Ганновер, Бремен, Киль, Кассель [2, с. 186].

Одним из проявлений пресловутого «экономического чуда» Западной Германии было развитие строительной промышленности и строительства. Острейший жилищный кризис в послевоенной Германии был вызван военными разрушениями, строительство стало одной из отраслей, где емкость внутреннего рынка была особенно велика, что создавало исключительно благоприятные условия для помещения капитала.

Необходимость восстановления разрушенных городов и обеспечения населения хотя бы самым скромным жилищем отодвинуты эстетические моменты на второй план. Сыграло роль и то, что после падения власти гитлеровцев и их моральной дискредитации художественные идеалы, которые в течение десяти лет усиленно внедрялись в умы немцев, потерпели фиаско. Художественная интеллигенция переживала период идейной растерянности [2, с. 187–189].

В первые послевоенные годы строительство носило исключительно утилитарный характер. Расчищались разрушенные кварталы, восстанавливались здания, строились многочисленные бараки, главным образом в виде стоящих на земле сводов стали. Из щебня разрушенных построек изготавливались строительные материалы. Характерным примером архитектуры тех лет считается типовой проект церкви, получивший название «Ноткирхе», составленный в 1946 г. архитектором О. Бартнингом, имевшим длительный опыт церковного строительства.

Так называемое «экономическое чудо на фоне жестко ограниченного экономического строительства» начало развитие деятельности совершенно противоположного характера, вызвало к жизни строительство правительственных учреждений, конторских зданий, банков, универмагов, отелей и т. д. Здания эти должны были иметь импозантную внешность, это были здания-рекламы, по этой причине, перед немецкими архитекторами встал вопрос о направленности архитектуры. Большинство западногерманских архитекторов того времени получило воспитание в духе архитектуры Бонатца и Шмиттхеннера, которые в догитлеровской Германии определяли «добропорядочный» средний уровень архитектуры, а в период фашизма стали ведущими архитекторами. То была архитектура, опиравшаяся на региональные традиции и догмы классицизма [2, с. 191]. Хотя это направление не пользовалось популярностью в послевоенной Германии, однако консервативные стилизаторские тенденции в то время были довольно распространены.

Для архитектуры ФРГ было характерно, с одной стороны, наличие консервативной традиции, с другой – попытка войти в русло мирового развития архитектуры путем «подключения» то к одной, то к другой традиции современной архитектуры. Последнее определяет специфическую сложность архитектуры ФРГ, не имевшей преемственной связи с прогрессивной архитектурой Германии 20-х годов.

В официальных общественных зданиях и в жилищной архитектуре наибольшее распространение получил некий промежуточный «современный отечественный стиль», возникший после окончания войны, когда немецкие архитекторы пытались примирить элементы новой европейской архитектуры с тем, что было получено в наследство от периода фашизма [4, с. 43]. Такой компромисс особенно устраивал строительные ведомства. Наряду с этим получили распространение колоссальные плоскости так называемых «раст-фасадов», заполненных безразличной сеткой бетонных или металлических членений. Для смягчения их однообразия прибегали к усложнению общего объемного построения, к сочетанию разных по высоте объемов, к асимметрии и т. д. Архитектор Г. Маурер так характеризовал массовое строительство: «То, что публикуется в журналах, составляет ничтожное количество всего сооружаемого строительными организациями, строительными сберегательными кассами и другими, которые уродуют города и места привлечения туристов. Нельзя не отметить, что и масса многоэтажных и односемейных домов далеко не достигла сколько-нибудь, удовлетворительного уровня» [2, с. 168].

Для выявления и популяризации новых тенденций в области строительной техники, функциональных решений и экономике в ФРГ поощряется экспериментальное строительство, ведется большая исследовательская работа. В этих же целях используется и метод, традиционный для германской архитектуры, – устройство архитектурно-строительных выставок, например, периодические выставки в Ганновере.

Клерикальный характер, пропагандируемый в Западной Германии, также находит отражение в архитектуре – в огромных масштабах церковного строительства и в стремлении сделать эту область ведущей в смысле идеологического воздействия архитектуры. Здесь, проявляются образные устремления архитекторов. Встречаются примеры примечания сложных

конструкций, причудливых, ничем не ограничиваемых решений пространственной структуры, эффектов освещения, использования средств монументально-декоративного искусства.

Наибольшую известность получили работы, выполненные по реконструкции Ганновера, проходившие под руководством архитектора Р. Хиллебрехта. В новой планировке авторы стремились решить современную транспортную проблему и в то же время сохранить характер исторически сложившейся структуры. Центр оставлен на своем историческом месте, очень сильно разрушенного во время войны, втрое увеличен по площади. Новый общественный центр закрыт для городского транспорта и превращен в пешеходную зону, застроен общественными зданиями небольшой этажности и хорошо озеленен. С его застройкой контрастируют многоэтажные дома, расположенные на опоясывающей кольцеобразной улице. Транзитные дороги, сходявшиеся раньше к центру, после реконструкции выведены на окраины города. Между городскими кварталами проходят зеленые зоны, которые связывает город с окружающим лесным массивом.

Основным показателем, к которому стремятся при реконструкции городов в Германии, является снижение плотности застройки и плотности населения. Средством для достижения невысокой плотности считается смешанная застройка домами разной этажности вместо зонирования в соответствии с «Афинской хартией» не принесли ожидавшегося успеха: центры в крупных городах превратились в обособленные, хаотично застроенные «супергорода», отданные во власть транспорта.

Большой раздел градостроительных работ составляет проектирование и строительство жилых поселков, а с середины 50-х годов также и городов-спутников при крупных промышленных центрах. Поселковое строительство усиленно пропагандируется как наиболее рациональная и здоровая форма расселения. Одной из главных в то же время, специфических задач, которую ставили перед собой архитекторы, являлась обеспечение тишины и безопасности в жилых зонах путем соответствующей организации транспорта: вся сеть улиц расположена так, что количество прямых углов сокращено до минимума и улицы почти не имеют перекрестков. Создана система пешеходных дорожек, обрамленных зеленью. В тех местах, где необходимо изменить направление движения машин, устроены поворотные петли [4, с. 66–68]. Примером такого города является Зенненштадт с рассредоточенным размещением промышленности и торговли, что имеет цель избежать длительных поездок в транспорте.

В послевоенные годы в Германии жилищный кризис достиг катастрофического уровня. По официальным данным не хватало примерно 5 млн. квартир. Работы по жилищному строительству разворачивались постепенно, начиная только с 1949 г., когда было построено 215 тыс. квартир. В последующие годы эта цифра росла и в 1956 г. достигла максимума, составляющего 561 тыс. квартир. После 1956 г., несмотря на продолжающийся жилищный кризис, начался некоторый спад темпов жилищного строительства [2, с. 170]. В жилищном строительстве в первые послевоенные годы участвовало государство. Но уже во второй половине 1950-х годов доля государства в финансировании жилищного строительства сократилась до 2,5–3 %. В связи с этим в Западной Германии усиленно пропагандируются и получают развитие тенденции строительства индивидуальных собственных жилищ и продаж квартир в многоэтажных жилых домах вместо сдачи их в наем [2, с. 172].

Типология современных жилых зданий в Германии разнообразна. Для жилых районов в больших городах и для поселков характерны ряды сблокированных 1–2 этажных домов или секционные дома в 3–4 этажа. Новым типом для немецкой архитектуры стал в послевоенное время башенный жилой дом, почти всегда односекционный. В поисках разнообразия и большой пластической выразительности новой застройки западногерманскими архитекторами были созданы интересные примеры планировки дома – башни [4, с. 70–71]. Уже с конца 50-х годов в жилищное строительство начинают внедряться новые идеи, новые типы зданий, сформированные на основе гибких пространственных структур многоярусные, террасные композиции. Иногда во внешнем облике таких зданий используются мотивы традиционного немецкого жилого дома.

Одной из ведущих отраслей архитектуры Германии, во многом определяющей лицо центральных деловых районов в городах, являются многочисленные правительственные, административные, банковские и конторские здания, которые характерны стремлением к повышенной представительности и импозантности наружного облика и главных помещений. Однако значительно больший интерес представляют в западногерманской архитектуре такие типы зданий, как театры и концертные залы.

Не меньший урон Вторая мировая война, принесла и Восточной части Германии, катастрофически сказавшись на состоянии городов. Берлин 1945 г. был необозримой по своим масштабам руиной. В результате развязанной фашизмом войны 32 % жилого фонда, 86 % школьных зданий, 79 % больничных зданий, половина общего числа мостов и вся территория общегородского центра Берлина были уничтожены [5, с. 38].

Жемчужина архитектуры – Дрезден – в феврале 1945 г., когда война практически подошла к концу, стал жертвой английских и американских бомб. За одну ночь была уничтожена вся центральная зона города. Грудой развалин и дымящимися пожарищами стали уникальные памятники зодчества, в том числе дворец «Цвингер», соборы «Фрауэнкирхе», «Хофкирхе», творения Земпера – Оперный театр и многие другие. В Магдебурге были уничтожены центр города и почти половина жилого фонда. В Лейпциге в руины были превращены дома на 44 тыс. квартир и 40 % общественных зданий. Аналогичные разрушения претерпели практически все города. Следует также отметить, что оставшийся строительный фонд был частично сильно поврежден и в целом полностью амортизирован [5, с. 39–41].

В первые, послевоенные годы ещё не могло идти речи о комплексных планах реконструкции городов. И тем не менее уже в то время возникали мысли и концепции, направленные на реализацию градостроительных планов и нашедшие выражение в ряде эскизов и фотопроектов. В Берлине в 1946 г. состоялась выставка «Берлин в планах», на которой впервые были рассмотрены и широко обсуждены идеи реконструкции города. Г. Шарун с коллективом авторов представил проект-идею, согласно которой Берлин следовало застраивать вдоль осей рек Шпрее и Хавель [2, с. 171].

Проектируемые жилые районы напоминали поселки, характерные для 20-х годов. Б. Таут предлагал дезинтеграцию Берлина на относительно автономные массивы, звездообразно группирующиеся вокруг общегородского центра. М. Вагнер зашел столь далеко, что даже проектировал закладку города на новой территории. Градостроительные идеи и проекты разрабатывались и в других городах – Дрездене, Лейпциге, Магдебурге и Потсдаме.

Вопрос, стоящий перед архитекторами, звучал следующим образом: «реконструкция городов на основе старой структуры или на основе принципиально новых идей?» В мышлении зодчих доминировал принцип Афинской хартии, возникшей как протест против хаотического роста капиталистических городов и прорекламированной строгое зонирование города по функциональным признакам. Но в этот период еще трудно было ответить на столь основополагающий вопрос. Для решения крупных градостроительных замыслов не было не только никаких материально-технических условий, но и основополагающих общественных идей, которые могли бы верно ориентировать градостроительство. В Германии начались поиски новой архитектуры и борьба мнений, значительно влиявшая на выбор генерального пути. Дискуссия развернулась прежде всего с задачей реконструкции Берлина [3, с. 12]. Пока существовал единый магистрат Большого Берлина, имелась организационная возможность для совместных градостроительных усилий в обеих частях города. Мероприятия, начатые администрацией и архитекторами Берлина, были рассчитаны на весь городской организм в целом [2, с. 187].

Ещё в 1949 г., было принято решение о восстановлении разрушенного во время войны рабочего района Фридрихсхайна. В том же году на прежней Франкфуртер-аллее было начато строительство новых жилых домов. Архитекторы исходили при этом из представлений, характерных для проектов рабочих поселков 20-х годов. В принципах функционализма, особенно в традициях Баухауза, они усматривали исходные позиции для развития архитектуры.

В 1950 г. в прессе началась оживленная общественная дискуссия по поводу зданий, построенных на основе этой концепции [1, с. 65].

Главное требование общественности, нашедшее поддержку таких известных архитекторов, как К. Либкнехт и Х. Хопп, заключалось в сознательном развитии архитектуры как искусства, опирающегося на высшие достижения национальной архитектурной традиции [1, с. 66].

6 сентября 1950 г. народная палата ГДР приняла «Закон о строительстве». Совместно с «16 принципами градостроительства», утвержденными Советом Министров ГДР 27 июля 1950 г., этот закон явился генеральной основой градостроительной политики ГДР. Город рассматривался как единый организм, а это позволяло, в свою очередь на новой основе возродить идеи создания взаимосвязанных градостроительных ансамблей [3, с. 15]. Существенный вклад в разработку идеологических основ градостроительства внесли теоретические труды, основанной в 1951 г. Академии строительства ГДР. Творческой переработке национального культурного наследия были посвящены работы ряда архитекторов, особенно К. Либкнехта, Х. Хоппа, Р. Паулика и К. Магрица. Восстановительные строительные работы этих лет опирались на инициативу сотен тысяч добровольцев, поддерживавших принятую в 1951 г. «Национальную программу строительства» и отдавших большую часть своего свободного времени для расчистки развалин.

Западный Берлин развивался несколько иначе. Новый общественный центр в районе Курфюрстендамм формируется вокруг руины, построенной в конце XIX в. архитектором Ф. Швехтенем в псевдороманском стиле церкви «Памяти кайзера Вильгельма» [3, с. 16].

Стимулом для развития новых идей в планировке и архитектуре жилого квартала должна была послужить организованная в 1957 г. на территории квартала Ганза близ Тиргартена международная выставка «Интербау», её объектами служили капитальные жилые дома и общественные здания крупного объема. В этой выставке участвовали многие западногерманские архитекторы – Г. Шарун, М. Таут, Г. Вебер, С. Руфи др., и ряд крупнейших архитекторов других стран: Ле Корбюзье, В. Гропиус, А. Аалто и др. Придерживаясь, впрочем, весьма относительно, общего генерального плана, участники выставки были свободны выбирать для своих проектов любые планировочные и конструктивные решения [2, с. 189].

На территории Ганзаквартала выстроено около 50 зданий: жилые дома разных типов и этажности, библиотека, кинотеатр, детский сад, две церкви и другие сооружения. Вне этого квартала сооружены важные объекты, также входившие в выставку «Интербау»: жилой дом Ле Корбюзье, а также «Конгрессхалле». Построенный по проекту американского архитектора Х. Стаббинса в качестве дара американского правительства Западнему Берлину [2, с. 190].

В градостроительном отношении, организация жизни и сети обслуживания планировку Ганзаквартала также нельзя признать удачной: его территория расчленяется автомагистралями, внутриквартальные пространства мало отвечают требованиям жилого района; школа находится за железнодорожной линией, на расстоянии километра от жилья; при наличии в квартале 1160 квартир имеется только один детский сад на 85 мест; зонирование этажности носит довольно случайный характер и т. д.

То есть со второй половины 50-х годов начинает складываться комплекс культурного центра столицы Восточной Германии. Здесь, строятся крупные объекты культурного назначения – филармония, Национальные галерея и библиотека. Ансамбль нового культурного центра создается на композиционном контрасте между произведениями в духе неоэкспрессионизма и рафинированной геометрией постройки позднего Мис ван дер Роэ.

Список литературы:

1. Академия строительства ГДР. Научно-исследовательский институт районной, городской и сельской планировки. Транспорт и планировка городов: пер. с нем. – М., 1990. – 135 с.
2. Иконников А. В. Всеобщая история архитектуры // Архитектура капиталистических стран XX в. – М.: Стройиздат, 1973. – С. 187–189.
3. Кренц Г. Современная архитектура ГДР. – М.: Стройиздат, 1975. – 213 с.
4. Haesler O. Mein Lebenswerk als Architekt. – Berlin, 1957. – 346 s.
5. Honecker E. Bericht des Zentralkomitees an den VIII. Dietz Verlag. – Berlin, 1971. – 93 s.

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДА ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Алексеева Елена Васильевна

Филологический факультет, 1-й год обучения
Научный руководитель – к. п. д., доцент Э. С. Чуйкова

Аннотация. Постоянный рост объема информации приводит к тому, что преподавателю становится трудно строить учебный процесс в соответствии с изменяющимися условиями, применяя традиционные формы работы. Необходимо внедрение новых подходов в обучении иностранному языку, более приспособленных к изменяющейся роли преподавателя и потребностям студентов. Одной из наиболее актуальных технологий обучения выступает метод перевернутого обучения, применение которого дает широкий спектр новых возможностей.

Ключевые слова: перевернутое обучение, неязыковые направления подготовки, лексическая компетенция, профессионально ориентированное обучение, профессиональный текст, самостоятельное обучение.

В настоящее время общество стремится к виртуализации жизнедеятельности и коммуникации. Если учитывать огромный объем информации, к которой у обучающихся есть доступ, для преподавателя становится невозможным быть единственным ее источником. С целью повышения качества образования целесообразно будет использовать новые приемы и методы обучения, соответствующие потребностям современных студентов и их уровню.

Согласно ФГОС ВПО, самостоятельная деятельность обучающегося играет важную роль и деятельность преподавателя должна быть направлена на построение учебного процесса таким образом, чтобы подготовить компетентного, имеющего способности к самоконтролю, самоорганизации и рефлексии выпускника и специалиста, который, кроме того, будет постоянно повышать свою квалификацию и обновлять знания [1].

В изменяющихся условиях социальной и экономической сферы деятельности необходимо заложить у студентов основы самостоятельной работы и обновления знаний, а также повышения своей квалификации. В данной ситуации задачей преподавателя является выбор форм и способов построения образовательного процесса, результаты которого в определенных условиях покажут высокий уровень качества подготовки студентов. Одной из недавних методик зарубежных стран считается технология перевернутого обучения.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании эффективности метода перевернутого обучения для развития лексической компетенции.

Благодаря рассмотрению работ зарубежных и отечественных исследователей (С. J. Bonk, С. R. Graham, D. R. Garrison, M. Oliver, H. Kanuka, С. Twigg, K. Trigwell, A. Alammary, Ю. И. Капустин и др.) можно прийти к следующему выводу: форма перевернутого обучения включает в себя не только привычные студентам занятия в аудитории, но и дистанционное обучение в электронном формате, которое заменяет некоторую часть аудиторной работы различными компонентами обучения в онлайн-среде.

Можно условно выделить несколько характеристик перевернутого обучения. К таким характеристикам можно отнести персонализацию процесса обучения, благодаря которой каждый обучающийся способен, основываясь на подходящем для него объеме материала и темпе, строить свой план обучения. Доступность заданий предполагает возможность студентов иметь доступ к учебной информации. Применение различных форм работ между преподавателем, группой и каждым студентом, основанных на применении ИКТ помогают в развитии таких необходимых компетенций как коммуникативная, информационная, социальная и др. Благодаря тому, что некоторые темы могут быть подготовлены для самостоятельной работы, преподаватель может более эффективно распределять учебное время. Данный прием не только помогает увеличить объем некоторого материала, но и развивает навыки поиска и отбора необходимой информации, самостоятельно обучения. Помимо этого обучающийся становится активным участником образовательного процесса, и его автономия в рамках образования повышается. Преподаватель, в свою очередь, начинает больше направлять и контролировать дея-

тельность студентов, а не просто транслировать знания. Повышения самостоятельности студентов благоприятно сказывается на том, что они создают креативные и индивидуальные образовательные продукты. Применение различных компонентов ИКТ влияет на мотивацию [2].

Рассмотренные характеристики помогают создать уникальное личностно ориентированное учебно-развивающее пространство, позволяющее обучающимся наиболее эффективно раскрыть свои потенциал.

Перевернутые классы были успешно опробованы во многих странах; на каждом уровне класса, от детского сада до колледжа; в классах всех размеров, от дюжины студентов до нескольких сотен (самое большое количество студентов было 350 студентов в университете в Огайо, США). Следуя такому методу, учителя предоставляют учащимся ресурсы для проверки перед тем, как они придут в класс, где эти предварительные знания могут использоваться в виде дискуссий.

Довольно часто они представлены в виде видеолекций, либо созданных самим преподавателем, либо взятых из одного из многочисленных популярных видеофильмов лекций, свободно доступных в Интернете. Известные примеры таких онлайн-порталов включают Ted-Ed, Khan Academy, iBiology и т. д. Заинтересованные учителя также могут смоделировать свои перевернутые классы после опытных сверстников, например, класс биологии или курс биологических принципов в Технологическом университете Джорджии. «Краткое руководство по началу работы» из Центра преподавания и обучения Техасского университета Остина рекомендует преподавателям делать доступными 3–5 видеороликов каждую неделю, каждый из которых длится всего 3–5 минут. Короткие видеоролики имеют решающее значение, поэтому ни учителя, ни ученики не чувствуют себя подавленными. Примеры инструментов, помогающих учителям создавать свои собственные видео, включают TeacherTube, Windows Movie Maker и ScreenCast.

Применение метода перевернутого обучения оказывается актуальным при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку. На это влияют такие показатели, как недостаточное количество часов работы в аудитории, увеличение объема информации для самостоятельного изучения, а также изменения в ролях преподавателя и обучающегося в процессе обучения.

При обучении специалистов высших учебных заведений иностранному языку одной из основных задач выступает формирование лексической компетенции, целенаправленное воздействие на которую может эффективно осуществляться при помощи перевернутого обучения. Развитие способности и готовности выпускников к обсуждению профессиональных тем и текстов определенных жанров на иностранном языке является одним из важнейших этапов подготовки и обуславливает актуальность поиска новых способов и методов формирования лексической компетенции на основе используемых методик.

Работа по развитию лексических навыков у студентов неязыковых направлений подготовки на основе профессионально ориентированных текстов может быть организована несколькими способами. Рассматривая многочисленные классификации этапов развития данной компетенции можно условно выделить три основных ступени.

На ознакомительном этапе происходит введение новой лексики. Это может осуществляться при просмотре специально подобранных обучающимися видеороликов, вебинаров, подкастов, презентаций. Подобрать материалы таким образом, чтобы они включали всю необходимую лексику, может быть затруднительно, поэтому не включенную лексику можно ввести при помощи карты слов. Сочетая разные виды материала, преподаватель может развивать навыки чтения или аудирования.

Следующий этап представляет собой, так называемую тренировочную работу с лексическим материалом. Например, если мы ставим целью развитие лексических навыков, обучающиеся могут выполнять различные проекты, готовить презентации и вести дискуссии. Обычно указанные этапы занятий могут проходить как в очной, так и в заочной форме.

Проверка изученной лексики может осуществляться при помощи тестирования, опроса, составления карт памяти, мозгового штурма, «облаков слов». Выбор материала и разработка

модуля заданий осуществляется в соответствии с рабочей программой группы и оценочными материалами, разработанными для конкретных направлений подготовки.

Проведя анализ способов применения метода перевернутого обучения, можно сделать следующий вывод. Указанный метод положительно влияет на увеличение автономности обучающихся, помогает более рационально распределять часы, отведенные на очную работу, педагогическое воздействие приобретает различные формы. Информация на занятиях становится аутентичной и приобретает формат электронной работы, следовательно, метод перевернутого обучения имеет все шансы повысить эффективность обучения иностранному языку у студентов неязыковых направлений подготовки.

Таким образом, перевернутый класс дает преимущества как обширной групповой дискуссии, так и индивидуального внимания к студентам – в необходимом объеме, в котором это обычно бывает сложно сделать в традиционной обстановке.

Список литературы:

1. Бондарев М. Г. Принципы смешанного обучения английскому языку для специальных целей / М. Г. Бондарев, А. С. Трач // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2013. – № 10. – С. 41–48.
2. Евсеева А. М. Смешанное обучение как форма организации учебного процесса по иностранному языку в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 955–956.
3. Berrett D. How 'flipping' classroom can improve the traditional lecture // The Chronicle of Higher Education. – URL: <http://chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857>

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ТЯЖЕЛОБОЛЬНЫХ ПАЦИЕНТОВ

Алешин Дмитрий Владимирович

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – д. психол. н., проф. Н. Н. Телепова

Аннотация. Представлен анализ эмоциональных состояний тяжелобольных пациентов. Установлена взаимосвязь различных факторов на эмоциональное состояние пациентов и даны соответствующие рекомендации.

Ключевые слова: эмоциональное состояние пациента, монотония, личностные качества, темперамент.

Важная роль изучения эмоциональных состояний пациента в лечебном процессе заключается в том, что они способствуют лучшему пониманию психологических причин и проявлений болезни человека, а также более эффективному проведению лечения. В связи с этим данная тема является достаточно актуальной в настоящее время. Целью исследования является изучение различных эмоциональных состояний у тяжелобольных пациентов.

Предполагается, что эмоциональные состояния тяжелобольных пациентов зависят от различных факторов, которые оказывают прямое воздействие на особенности их проявления. Методом исследования было выбрано наблюдение. Исследование проводилось на базе Самарской городской клинической больницы № 1 им. Н. И. Пирогова, была подобрана группа в количестве тридцати пяти тяжелобольных пациентов от 20 до 75 лет. Основными заболеваниями испытуемых являются ОНМК (острые нарушения мозгового кровообращения) и ДЭП (дисциркуляторная энцефалопатия).

Для тяжелобольных пациентов характерны различные виды негативных эмоциональных состояний. Одним из них является состояние монотонии, или же скуки, которое может проявляться в связи с однообразной обстановкой при нахождении в палате либо дома для соответствующего лечения, какими-либо внешними ограничениями, изоляцией от людей. Оно является противоположным состоянию напряжения. Немецко-американский философ и психолог Э. Фромм считал, что для больных людей скука связана с неудовлетворением, которое они испытывают по отношению к жизни. Термин «скука» определяется как психическое состояние, которое характеризуется неспособностью человека к установлению отношений

с окружающим миром, с другими людьми и с собой, которые могли бы эмоционально захватить его и пробудить интерес к созидательной деятельности. По мнению канадского ученого В. Герона (Heron, 1957), изучавшего влияние на психику и деятельность человека монотонной окружающей обстановки, необходимо постоянное изменение вербального окружения человека для его естественного существования. Стремление к получению разнообразных впечатлений является важной биологической потребностью. Иначе данное состояние приведет к психическому утомлению вследствие нервного истощения и уменьшения объемов внимания. С точки зрения Э. Фромма, результатом «некомпенсированной скуки» могут быть деструктивность и насилие. В пассивной форме следствием может оказаться проявление интереса у пациента к преступлениям и катастрофам, просмотр различных телевизионных программ с жестокими сценами кровавых убийств. В активной форме компенсация достигается путем проявления агрессии, садистского и деструктивного поведения. Мотивом некоторых убийств становится именно скука, которая связана с потребностью увидеть какие-либо нестандартные ситуации для прекращения монотонности повседневной жизни. В научных работах С. В. Гольмана (1935) говорится о том, что у больных с парализованными или ампутированными конечностями воображаемая работа, легкодостижимая из-за отсутствия мышечных чувств, очень быстро приводит к утомлению с типичными признаками – ощущением усталости в отсутствующей конечности, болью в ней и т. д. [1, с. 265].

Также существует множество научных разработок в области влияния на эмоциональное состояние человека. Данные разработки также могут применяться к пациенту, у которого выявлена соответствующая эмоция. Можно рассмотреть, как пример, использование музыки в лечебных целях. В России по инициативе В. М. Бехтерева в 1913 г. было основано «Общество для выяснения лечебно-воспитательного значения музыки и ее гигиены». В. М. Бехтерев относился к музыке как к властительнице чувств и настроений человека. Связано это с тем, что в проведенном ряде исследований она способна ослабить излишнее возбуждение, перевести из грустного в хорошее настроение, а также придать бодрость и снять усталость в некоторых случаях.

У пациентов могут проявляться также другие эмоциональные состояния, как фрустрация, проявляющиеся иногда в ощущениях гнетущего напряжения, гнева, отчаяния, тревожности и т. д. [2, с. 341].

Важно подчеркнуть, что подобные проявления данных состояний зависят от личностных качеств больного. К примеру, есть люди, осознающие ответственность за свое состояние, другие же могут ссылаться на случайность или судьбу. В первом варианте пациенты обычно активнее борются с заболеванием, соблюдают диету и рекомендации врача. Также есть пациенты с личностными качествами, которые характеризуют повышенную внушаемость. На них достаточно просто оказать воздействие при лечении. Есть пациенты со склонностью к тревоге. Для пациентов с таким личностным качеством, как догматизм, важно то, кто передал информацию. На эмоциональное состояние больного также оказывают свойства темперамента, такие как активность, темп реакций, пластичность и т. д. Они определяют динамику психической деятельности человека. Можно выделить наиболее важные для врача проявления свойств темперамента больных. Установить контакт обычно легче с экстравертами, которые направлены во внешний мир. Ригидные, или негибкие пациенты нередко настолько погружены в болезнь, что постоянно думают о ее последствиях. Высокую или низкую эмоциональную чувствительность нужно учитывать при анализе субъективных симптомов, жалоб больного [3, с. 243]. Меланхолики часто их переоценивают, а флегматики – недооценивают. Ригидность усложняет адаптацию больного к пребыванию в стационаре, что может привести к возникновению конфликтов. Информация, сообщаемая холерику, обычно воспринимается поверхностно. Для более эффективного лечения необходим более объемный диалог с пациентом. Сангвиник часто недооценивает тяжесть своего заболевания. В разговоре он легко увлекается интересной темой, но без труда может переключить внимание. Флегматикам и меланхоликам нужно время на понимание и запоминание сообщаемой информации, не следует торопить их с ответами. Меланхолики к тому же обычно ранимы, впечатлительны [4, с. 54].

На основании вышеизложенного различные эмоциональные состояния тяжелобольных пациентов могут быть общими, которые возникают под влиянием внешних факторов, таких как окружение, обстановка, характер заболевания и т. д. Данные эмоции в свою очередь рожают различные психологические отклонения, с которыми возможно бороться, применяя научные разработки. В пример можно привести лечение музыкой. Также эмоциональные состояния тяжелобольных пациентов могут быть индивидуальными, которые зависят от внутренних факторов, таких как личностные качества больного, свойства его темперамента и отношения к болезни. Соответственно, гипотеза о влиянии различных факторов на эмоциональные состояния тяжелобольных пациентов подтвердилась. Основной рекомендацией можно выделить учет внутренних и внешних факторов при проведении лечения.

Список литературы:

1. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. – М.: Питер, 2005. – 411 с.
2. Косенко В. Г. Медицинская психология для медсестер и фельдшеров: учеб. пособие для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования, обучающихся по мед. специальностям / В. Г. Косенко, Л. Ф. Смоленко, Т. А. Чебуракова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 413 с.
3. Меделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: учеб. пособие для студентов мед. вузов. – М.: МЕДпресс-информ, 2005. – 426 с.
4. Полянцева О. И. Психология для средних медицинских учреждений: учеб. пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования, обучающихся в медицинских училищах и колледжах / под ред. Б. В. Кабарухина. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 414 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ИНТЕРАКТИВНЫХ ВИРТУАЛЬНЫХ ДОСОК В ОБУЧЕНИИ

Андреенко Максим Александрович

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. А. Богданова

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности использования различных типов интерактивных виртуальных досок в обучении. Проанализированы существующие ресурсы, позволяющие использовать интерактивные виртуальные доски в учебном процессе.

Ключевые слова: виртуальные доски, интерактивное обучение, дистанционное обучение.

В современных условиях, когда внедрение информационно-компьютерных технологий в систему образования является столь актуальным, увеличивается количество образовательных учреждений, дополняющих традиционные формы дистанционным обучением [4]. Кроме того, в настоящее время большинство молодых людей владеют информационными технологиями и навыками использования информации, полученной из интернета.

Информатизация образования и растущие требования к качеству и количеству высококвалифицированных специалистов привели к необходимости разработки и внедрения инновационных образовательных методов и технологий, способствующих формированию новых форм образования, не ограниченных пространством и временем [5]. Этим требованиям отвечает идея виртуального обучения и использования интерактивных виртуальных досок, в том числе в обучении геометрии в средней школе. Эта технология позволяет получить качественное образование через Интернет, независимо от географического положения обучающихся [3].

На практике в России и за рубежом преподаватели и учителя используют элементы виртуальной образовательной среды в дистанционном обучении для преподавания и обмена опытом в очной и дистанционной форме обучения школьников и студентов [7].

Использование наглядных средств делает обучение более доступным и легким для усвоения. Это особенно актуально для уроков, проводимых онлайн, что в свою очередь требует существенной переработки и изменения традиционных наглядных средств обучения. Они должны стать динамичными, интерактивными и мультимедийными. В связи с этим особый интерес вызывает компьютерная визуализация учебной информации [1].

Рассмотрим возможности виртуальных интерактивных досок как принципиально нового инструмента для обучения.

Виртуальная интерактивная доска – это сетевой социальный ресурс, предназначенный для организации совместной работы по созданию и редактированию изображений и документов, общения в реальном времени. Это принципиально новый инструмент обучения, благодаря которому возможно сочетание текста, изображения, видео- и аудиоматериала на одной площадке. Электронные доски или стены появились в 2006–2007 гг. и сейчас популярны среди педагогов [2].

На сегодня в сети Интернет создано большое количество виртуальных интерактивных досок. В соответствии с особенностями использования в образовательном процессе, их условно можно разделить на 4 группы:

- доски для создания интерактивных плакатов, школьных газет;
- доски для рисования;
- доски для хранения заметок;
- доски для организации совместной работы с разнообразным контентом с возможностью совместного редактирования.

Ниже рассмотрим платные и бесплатные сервисы, доступные с регистрацией и без, которые адаптированы для учебы и совместной работы.

IDroo – интерактивная онлайн-доска с полным набором инструментов для ввода математических формул и рисования. Можно писать от руки, рисовать линии, прямоугольник, эллипс (рис. 1). Также присутствует возможность в онлайн-доске печатать текст, изменяя его цвет или шрифт.

Чтобы пригласить участника сессии нужно лишь отправить ему ссылку-приглашение. Одновременно на доске могут работать несколько пользователей. В платных версиях есть возможность добавлять документы и изображения, менять фон доски. Размеры досок бесконечные. Созданные доски можно сохранить в PDF-файл или изображение.

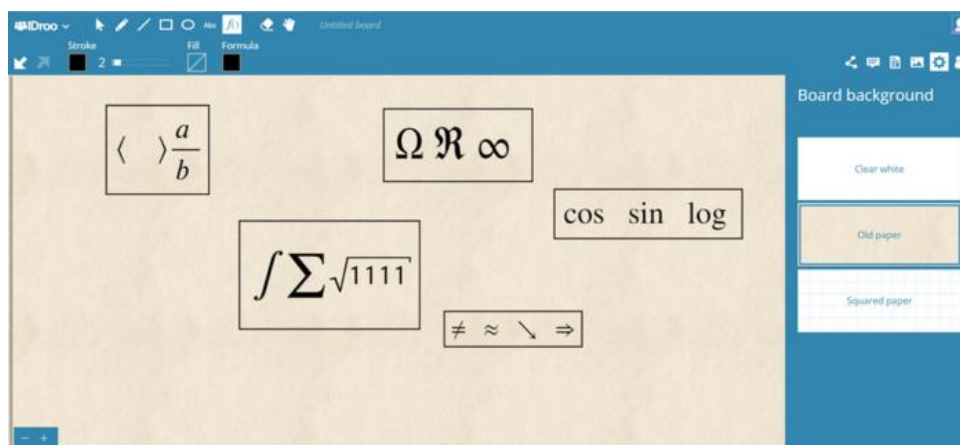


Рис. 1. Интерфейс сервиса IDroo

Twiddla – онлайн доска, предназначенная для совместной работы. Позволяет размещать текст, иллюстрации, математические формулы; геометрические фигуры; встраивать документы, виджеты и html-код; общаться с помощью чата и звука. Есть возможность совместного просмотра веб-сайтов в режиме онлайн. Имеет визуально привлекательный и интуитивно понятный интерфейс. Регистрация не требуется, ссылка на рабочее пространство генерируется сайтом. Учитель и ученики могут совместно комментировать текст. В бесплатном режиме, в котором не нужна регистрация, нет возможности загружать на доску несколько объектов одновременно, отделять и перемещать встроенные объекты, закрашивать создаваемые фигуры, отменять действия, нет функции сохранения созданных досок.

Migo – это ресурс, содержащий набор шаблонов, которые помогают структурировать и организовать планирование и работу с информацией. Ресурс ориентирован на проведение онлайн-уроков, есть возможность создавать план работы или закреплять задания, которые нужно

выполнить. Предусмотрена возможность приглашать участников через ссылку и по электронной почте. Интерфейс доски доступен только на английском языке. Ресурсом можно воспользоваться как с компьютера, так и со смартфона. Очевидным преимуществом Miro является разнообразный инструментарий, который позволяет создавать бесконечные доски для загрузки документов, таблиц, изображений, рисования схем и графиков, создания коллажей и т. д.

Рассматриваемая интерактивная доска позволяет создавать геометрические фигуры, изменить настройки толщины линий (прямые, ломаные, дугообразные, пунктир и т. п.) и цвета. По завершении работы возможно сохранение созданных досок как плакатов в формате изображений, файлов pdf, загрузка резервных копий, сохранение на Гугл Диск. Также реализована функция сохранения доски в виде презентации. Доска поддерживает работу со стикерами: важные идеи останутся на поле, пользователи смогут записывать идеи или комментарии, а педагог – стимулировать совместную работу и обратную связь.

Следует отметить, что современное образование должно основываться на использовании виртуальной образовательной среды, которая в настоящее время является основным средством коммуникации между преподавателем и учащимися.

В настоящее время российские преподаватели используют интерактивные виртуальные доски в качестве одного из инструментов преподавания в дистанционном формате, создания схем и решения различных творческих и проектных задач [6]. Однако остаются актуальными вопросы разработки комплексного подхода к организации эффективной учебной деятельности в информационно-образовательной среде.

Список литературы:

1. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М.: Дашков и Ко, 2016. – 159 с.
2. Диков А. В. Школьные доски во Всемирной паутине // Образовательные технологии. – 2016. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnye-doski-vo-vsemirnoy-pautine> (дата обращения 11.03.2021).
3. Емельянова Ю. С. Использование виртуальных досок для групповой работы в сфере дистанционного обучения математике / Ю. С. Емельянова, Е. Е. Смирнова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-virtualnyh-dosok-dlya-grupповой-raboty-v-sfere-distantsionного-obucheniya-matematike> (дата обращения 11.03.2021).
4. Захарова И. Г. Информационные технологии для качественного и доступного образования // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 87–91.
5. Калимуллина О. В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций / О. В. Калимуллина, И. В. Троценко. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tsifrovye-obrazovatelnye-instrumenty-i-tsifrovaya-kompetenost-analiz-suschestvuyuschih-problem-i-tendentsiy> (дата обращения 11.03.2021).
6. Уваров А. Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-tsifrovoy-shkoly-i-tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya> (дата обращения 11.03.2021).
7. Церюльник А. Ю. Использование дистанционного формата обучения студентов в образовательном процессе. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-distantsionного-formata-obucheniya-studentov-v-obrazovatelnom-protse> (дата обращения 11.03.2021).

ОБРАЗ ВЫПУСКНИКА КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ИМИДЖА ШКОЛЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ТИПА

Безухова Антонина Андреевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – д. п. н., профессор И. А. Носков

Аннотация. В статье рассматривается понятие «образ выпускника», а также вопрос о его влиянии на процесс формирования имиджа образовательного учреждения академического типа.

Ключевые слова: образ выпускника, имидж ОУ, участники образовательного процесса, позитивный имидж.

Актуальность имиджа образовательного учреждения связана с мнением всех заинтересованных сторон. При взаимодействии появляются новые впечатления, усиливающие или ослабляющие доверие к учебному заведению. Исследования подтверждают, что в большинстве случаев качество услуг образовательного учреждения академического типа менее важно, чем ее имидж, поскольку положительное или отрицательное эмоциональное восприятие оказывается сильнее определенных характеристик, показателей и результатов.

В ряде исследований отмечается приоритетность цели формирования имиджа школы академического типа, поскольку положительное или отрицательное эмоциональное восприятие оказывается сильнее определенных характеристик, показателей и результатов его деятельности. Целенаправленная работа над имиджем образовательной организации позволяет, по мнению И. А. Носкова, «...не только привлечь потребителей в свою систему, но и создать условия, в которых каждый из участников образовательного процесса стремился бы повышать качество образования, формировать комфортную образовательную среду, реагировать на запросы социальной практики, развивать продуктивные партнерские связи» [6, с. 142].

К школам академического типа в последние годы принято относить базовые школы Российской Академии наук, ориентированные на обучение талантливых детей, мотивирующие выпускников на построение успешной карьеры в области науки и высоких технологий. В такие школы осуществляется строгий конкурсный отбор.

Н. В. Болдырева утверждает, что «формирование имиджа образовательного учреждения академического типа считается процедурой, в результате которой на основе имеющихся ресурсов создается конкретный, заранее спланированный образ. Понимая важность имиджа как часть конкурентоспособности, современные образовательные учреждения академического типа активно работают над его формированием и укреплением» [2, с. 29].

Определить все факторы, влияющие на формирование имиджа образовательного учреждения академического типа, довольно трудно, так как различные целевые аудитории отвечают различным комбинациям факторов. Однако стоит отметить, что исследователи Дж. А. Манси, П. Султан, Х. Ю. Вонг, Р. Веллен, Л. Арпан и др. в своих работах упоминают такой важный фактор как социальные, научные и личностные результаты выпускников образовательных учреждений [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт [11] рассматривает термин «Портрет выпускника, как комплекс личностных характеристик, которыми должен обладать учащийся на момент окончания школы». Основной мыслью, которая прописывается во ФГОС является «формирование готовности обучаемого к саморазвитию и непрерывному образованию; проектированию и конструированию социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся». Там же прописаны и определенные условия, связанные с образом выпускника основной школы: «Активно и заинтересованно познает мир, осознает ценность труда, науки и творчества; умеет учиться, осознает важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способен применять полученные знания на практике».

К. А. Авдякова в своей работе предлагает следующее определение образа выпускника общеобразовательной школы: «это некая модель выпускника или, иначе говоря, теоретический образ, служащий основой для формирования политики образования общеобразовательного учреждения и конкретных требований к профессиональному уровню педагогического состава. Основной концепцией в формируемом образе, будет являться сформированная мотивация обучения в получении знаний, которые необходимы для дальнейшего продолжения образования и благополучной социализации в будущем. Иными словами, выпускник школы – это та личность, которая готова к жизненному, социальному, профессиональному и гражданскому самоопределению; которая устойчива к сложным социально-экономическим обстоятельствам и часто меняющейся реальности» [1, с. 10].

Выстраивая образ выпускника школы академического типа, необходимо сравнить особенности формирования имиджа с простыми общеобразовательными школами. Можно констатировать, что последние не уделяют особого внимания проблеме выстраивания своего

имиджа. Они не позиционируют себя с помощью социальных сетей, слабо отражают информацию на собственных сайтах, не используют каких-то иных каналов своего позиционирования, имеют более низкие показатели итоговых результатов.

Существенную разницу образовательных результатов школ Д. Л. Константиновский и В. С. Вахштайн объясняют «в первую очередь, различием реализуемых ими образовательных программ. Школы повышенного уровня – лицеи, гимназии, школы с углубленным изучением определенных направлений, чаще всего относятся к категории высокоэффективных образовательных учреждений» [3, с. 16].

Материалы различных исследований свидетельствуют о том, что результаты ЕГЭ в определенной степени соотносятся с типом образовательной организации. В особенности, высокие результаты ЕГЭ имеют значимую положительную связь со статусом школ – лицеев и гимназий, которые осуществляют углубленные программы [10, с. 114].

В качестве примера можно привести ГБОУ СО «Гимназия № 1» г. о. Самара, в которой заложена идея многопрофильной подготовки, а также профильное обучение лингвистике, а также в социально-гуманитарных, социально-экономических, информационно-технологических, физико-математических, медико-биологических направлениях.

Показателями сформированности имиджа академического типа можно считать неизменно качественный уровень подготовки будущих абитуриентов и высоких итоговых результатов, которые позволяют им успешно обучаться и реализовываться в престижных вузах страны и за рубежом.

На основе анализа официального сайта ГБОУ СО «Гимназия № 1» [7] можно сказать, что гимназия имеет высокие результаты достижений школьников. По результатам Государственной итоговой аттестации на 2020 год: более 25 обучающихся сдали экзамен по русскому языку от 90 до 100 баллов; 5 обучающихся сдали экзамен по профильной математике от 92 до 100 баллов; 1 человек сдал экзамен по литературе на 100 баллов; 14 человек сдали иностранные языки на 93–100 баллов; 13 человек сдали обществознание и историю на 90–100 баллов; 2 человека сдали физику и химию на 91 балл.

На сайте ГАОУ СО «Самарский лицей информационных технологий» г. о. Самара [8] предоставлена информация о том, что выпускники в 2020 году поступили на бюджет не только в вузы самарской области, но и в учреждения Нижнего-Новгорода, Казани, Калининграда, Санкт-Петербурга, Москвы, а также в учреждения иностранных учебных заведений, среди которых Торонто, Онтарио, Нью-Йорк, Прага и др. В общей сложности, более 25 обучающихся поступили в вузы за пределами родной области.

Отличительной чертой, и в тот же момент, показателем, влияющим на формирование имиджа школы академического типа, является интеллектуальная и научная деятельность разного уровня, например, всеразличные олимпиады, конференции, интеллектуальные марафоны, фестивали, игры и т. д. Сюда же относится и вся внеучебная деятельность. Примером служит ГБОУ СО «Гимназия № 11» г. о. Самара [9]. Данное учреждение активно участвует в предметных праздниках. Например, лингвистические мероприятия, среди которых «Конкурс английской песни», «Конкурс стихов на английском языке», «Театральный фестиваль на английском языке», проект «Русская поэзия в переводах на английском языке» и др. Учащиеся, в том числе и выпускники гимназии, активно участвуют на всероссийских конкурсах, конференциях, а также принимают участие в гуманитарных и научно-исследовательских проектах для ассоциированных школ ЮНЕСКО. В гимназии благополучно осуществляется проект «Умные каникулы».

Помимо этого, гимназия сохраняет неизменно высокие итоговые результаты: 11 выпускников получили аттестаты о среднем общем образовании с отличием и награждены медалями «За особые успехи в учении».

Особое внимание при выстраивании образа выпускника стоит также обратить на те мероприятия и традиции, которые существуют в учреждении академического типа, и которые непосредственно связаны с будущими студентами. Например, в ГБОУ СО «Гимназия № 1» г. о. Самара одиннадцатые классы передают будущим выпускникам основные символы гимна-

зии в виде ключа (от гимназии) и шпагу, которая является символом доблести и чести. Это призывает преемников сохранять гимназический дух, любить и беречь то место, где они обучаются, достойно продолжать традиции гимназии, а также в полной мере осознавать высокую ответственность звания гимназиста.

Новые символы гимназии появились в 2005 году: выпускники передали своим преемникам мяч – мяч спортивных достижений, хрустальную туфельку – символ творчества, книгу – символ знаний и научного поиска.

Именно такие подходы позиционирования образовательного учреждения академического типа как большой семьи и братства, с неповторимыми традициями позволяет поддерживать положительный психологический климат внутри учебного заведения, а также является показателем привлекательности для школьников и их родителей, формирует неформальные связи между различными поколениями выпускников [5, с. 103].

Позитивно сформированный имидж общеобразовательного учреждения особое внимание должен уделять особенностям его формирования и средствам привлекательности, среди которых немаловажную роль занимает образ выпускника. В исследованиях, посвященных имиджу образовательных организаций, неоднократно отмечается, что «сегодня учреждения образования редко воспринимают своих обучающихся, как субъект, ради которого необходимо формировать свой положительный имидж». Но ведь именно выпускники будут являться одними из основных «пиарщикаов» того места, где обучаются. Положительно сформированный образ выпускника будет служить «визитной карточкой» и являться показателем сформированности имиджа. Ведь то, как они будут позиционировать то место, где обучаются, и то, как они будут себя вести в обществе, будет непосредственно указывать на те определенные стандарты и правила, которые были приняты и одобрены в образовательном учреждении академического типа.

Именно выпускники являются, своего рода, продуктом образовательной деятельности учебного заведения. Насколько у них сформирован уровень образованности, насколько они готовы и способны творчески и неординарно мыслить, находить и принимать правильные решения, быть инициативным и конкурентоспособным – все это и будет непосредственно влиять на привлекательность и престиж школы академического типа и влиять на ее имидж.

Список литературы:

1. Авдякова К. А. Портрет выпускника школы // Амурский научный вестник. – 2017. – № 1. – С. 5–10.
2. Болдырева Н. В. Управление имиджем и репутацией в современных условиях развития бизнеса // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 5-5. – С. 29–35.
3. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения / Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракин, Я. М. Рощина. – М.: Логос, 2006. – 208 с.
4. Зуева Е. И. Подходы к формированию имиджа образовательного учреждения // Образование и наука в третьем тысячелетии: сборник статей к четвертой международной научно-теоретической конференции / Алтайский экономико-юридический институт. – 2012. – № 12. – URL: <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2002/zueva.html> (дата обращения 15.04.21).
5. Иванова Ю. О. Влияние программ международного обмена студентами на формирование и развитие имиджа университета // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2016. – Т. 198.
6. Носков И. А. Имидж в маркетинговой стратегии развития образования // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы XI Международной научно-практической конференции. – Самара, 2016. – С. 139–143.
7. Официальный сайт ГБОУ СО «Гимназия № 1». – URL: <https://gymn1sam.prod-parus2.ru/> (дата обращения 16.04.21).
8. Официальный сайт ГАОУ СО «Самарский лицей информационных технологий». – URL: <https://samlit.net/>(дата обращения 15.04.21).
9. Официальный сайт ГБОУ СО «Гимназия № 11». – URL: <http://www.gymnasium11.com/> (дата обращения 16.04.21).
10. Прахов И. А. Динамика инвестиций и отдача от дополнительной подготовки к поступлению в вуз // Прикладная эконометрика. – 2015. – Т. 37, № 1. – С. 107–124.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 17.04.21).

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Белоусова Юлия Вячеславовна

Факультет права и управления, 3-й год обучения

Научный руководитель – ст. преподаватель А. Ю. Смолькова

Аннотация. Цель исследования – определение сущности человеческого капитала в условиях цифровой трансформации. Научная новизна заключается в изучении важности человеческого капитала на предприятии. В результате исследования были выделены проблемы организаций на данном этапе развития общества и варианты их решения.

Ключевые слова: человеческий капитал, цифровая трансформация, цифровая экономика.

Человеческий капитал – это совокупность навыков знаний и умений, которые используются для удовлетворения потребностей человека и общества в целом [2, с. 12].

Цифровая трансформация – это пересмотр в организации бизнес-стратегии, целей, моделей и т. д. [2, с. 13].

Человеческий капитал можно классифицировать следующим образом (рис. 1.) [1, с. 5].

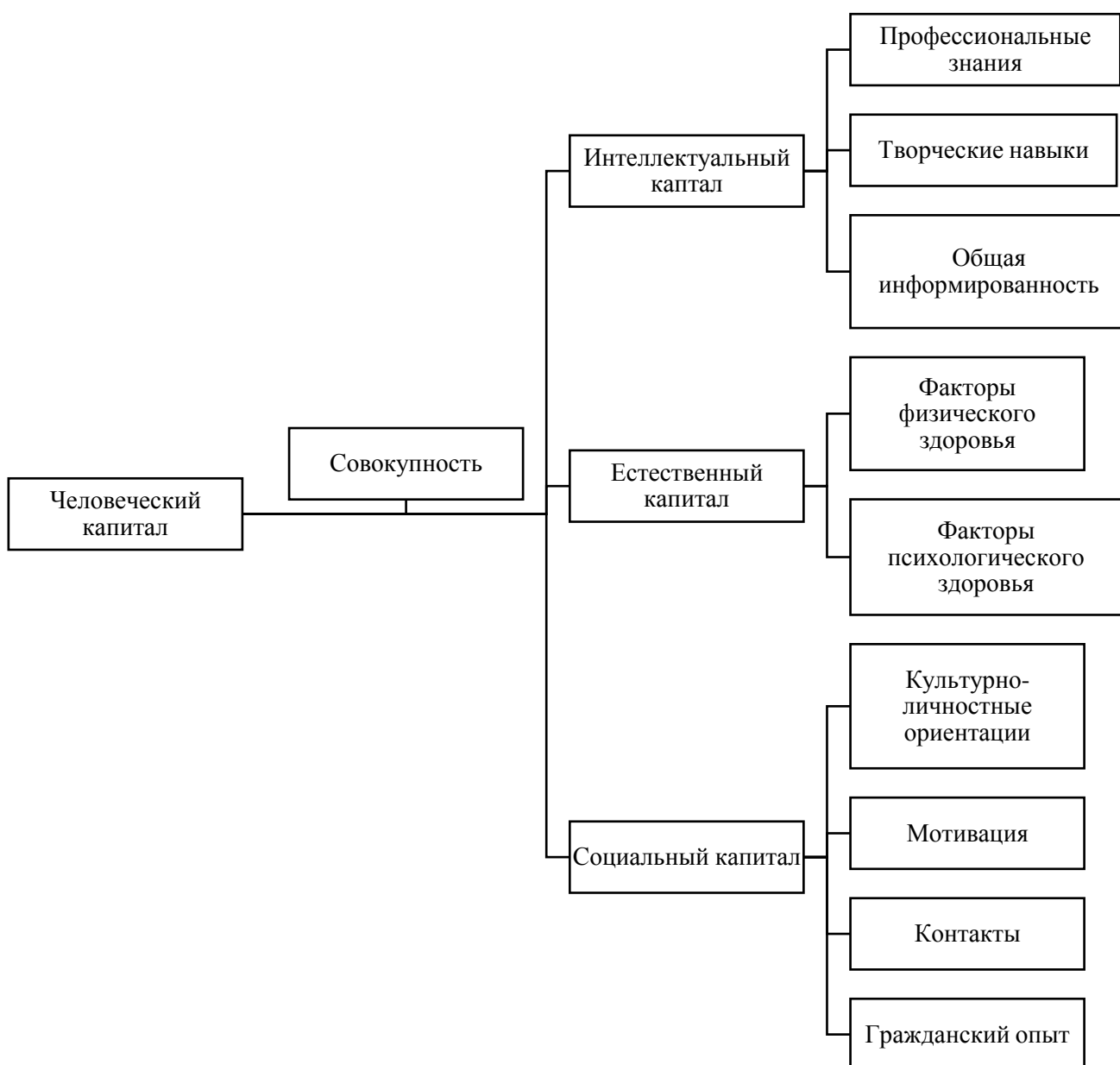


Рис. 1. Элементы человеческого капитала

По оценкам Всемирного банка, по индексу человеческого капитала Россия в 2020 году заняла 41-е место с результатом 69 %. Первые места у Сингапура (88 %), Гонконга (81 %), Японии (80 %), последнее 174-е место – Чад (30 %) (рис. 2).

В России на 2018 год наблюдается следующая ситуация: на первых местах Москва (95,9 %), Санкт-Петербург (95,1 %), Тюменская область (92,4 %). Самарская область занимала 17-ю строчку с результатом 89,3 %, на последнем – 85-м месте Республика Тыва (80,8 %) (рис. 3).

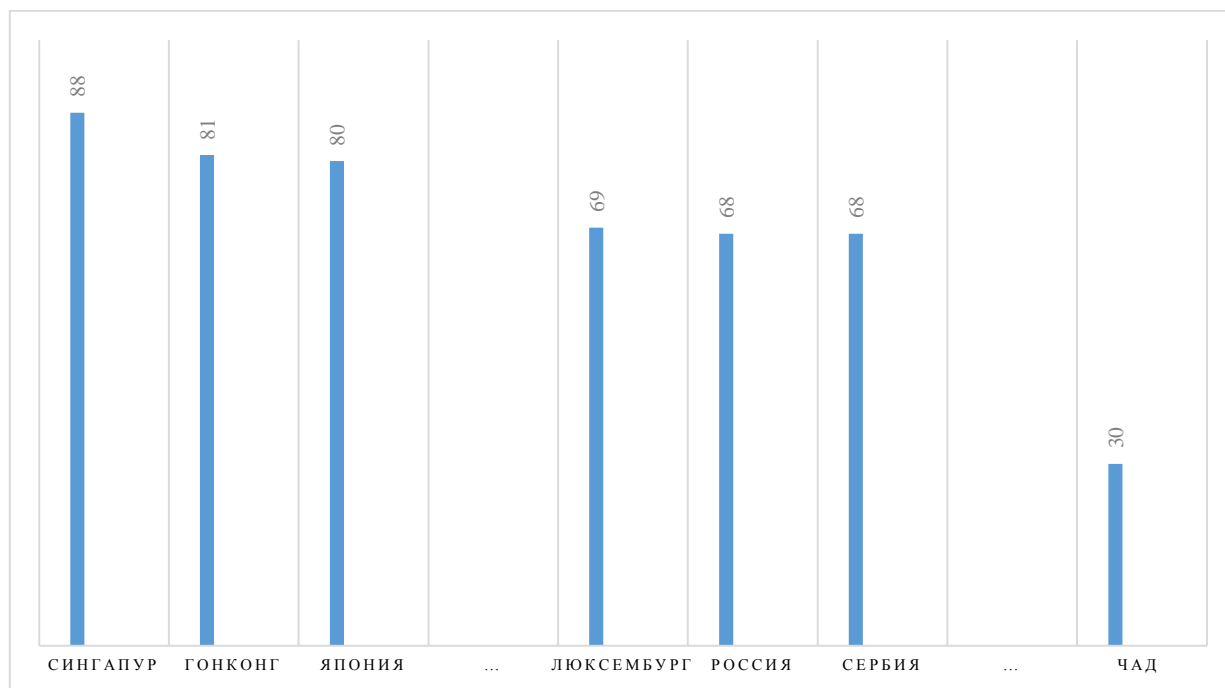


Рис. 2. Индекс человеческого капитала по странам мира

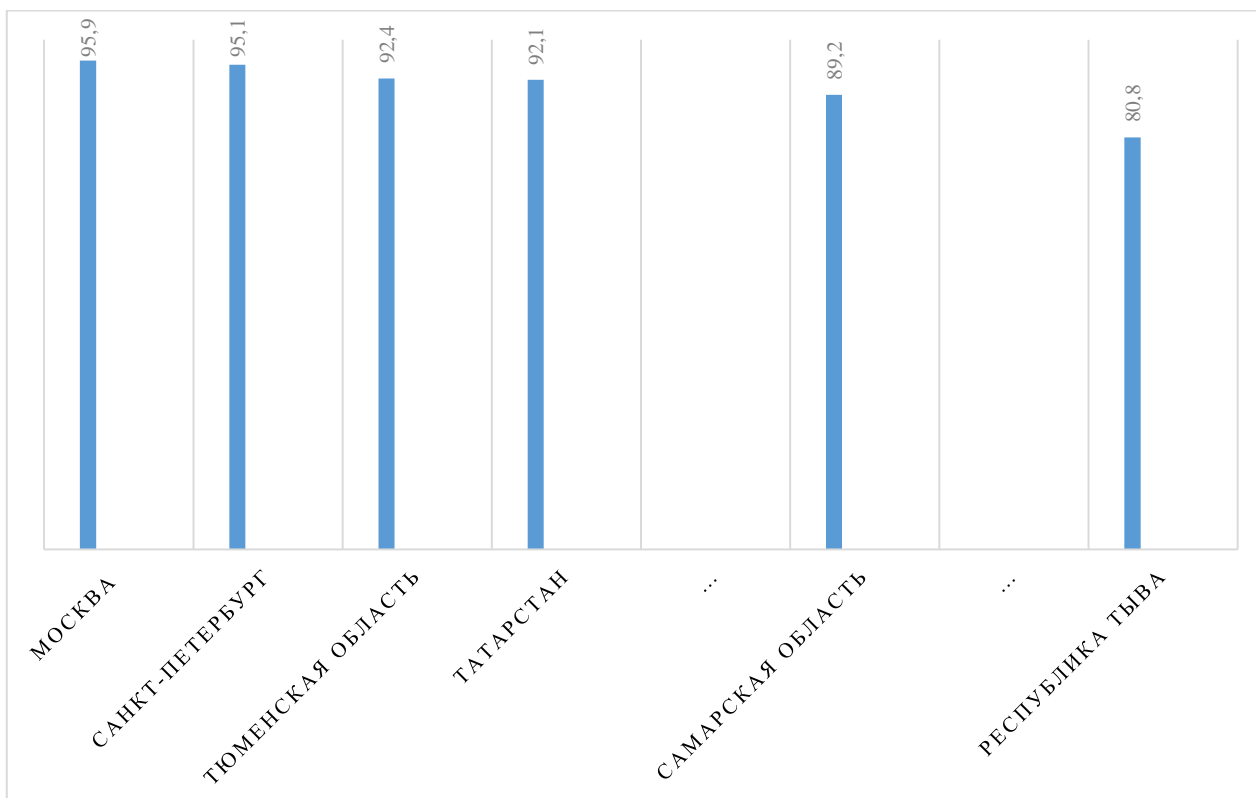


Рис. 3. Индекс человеческого капитала по субъектам РФ

Помимо национального и регионального уровня, важно рассчитывать и человеческий капитал и на уровне организации. На уровне фирмы человеческий капитал – это ЗНАНИЯ + УМЕНИЯ + НАВЫКИ + ОПЫТ + ИНИЦИАТИВЫ. Расчет уровня человеческого капитала организации позволяет эффективно проводить наём кадров, удерживать работников, развивать и обучать персонал, а также выполнять эффективные сделки поглощения и слияния с другими организациями.

В настоящее время опыта и профессиональных навыков работников недостаточно для перехода к цифровой экономике, а также устаревшая система управления людьми в организациях образуют дисбаланс на рынке труда. Для решения этих проблем необходимо создавать привлекательную среду для развития и профессиональной реализации работников. Государство, общество и корпорации должны действовать сообща.

Список литературы:

1. Веснин В. Р. Управление персоналом в схемах: учеб. пособие для вузов. – М.: Проспект, 2008. – 253 с.
2. Возрастная периодизация и цифровая грамотность: базовые цифровые компетенции для каждого уровня образования ИКТ и Рамочная программа действий ЮНЕСКО «Образование 2030». – URL: <http://www.fa.ru/org/dpo/finprofessional/Documents/ueft.htm> (дата обращения: 26.04.2021).

АНАЛИЗ И ПЕРЕВОД МЕТАФОР В ПРОИЗВЕДЕНИИ БЕРНАРДА ШОУ “PYGMALION”

Бобыкина Татьяна Борисовна

Филологический факультет, 2-й год обучения

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

Аннотация. В статье проанализированы разные виды метафор и их способы перевода в произведении Бернарда Шоу “Pygmalion”. Проведен сопоставительный анализ использования разного рода метафор в представленном произведении.

Ключевые слова: метафора, когнитивная метафора, расширенная метафора, антонимичный перевод, конкретизация, опущение, дисфемизация.

Данная работа посвящается одному из основных вопросов сопоставительной стилистики – передаче метафорической образности оригинального текста произведения Б. Шоу в его переводе на русский язык. Представленная работа выполнена в русле исследований, связанных с передачей качественного образного своеобразия оригинала. Рост теоретического интереса к метафоре был стимулирован увеличением её присутствия в различных видах текстов, начиная с поэтической речи и публицистики и кончая языками разных отраслей научного знания.

Метафора понимается в классическом представлении как стилистический троп, представляющий собой скрытое сравнение, добавляющий образность и экспрессивность тексту (Г. С. Абрамович [1], И. А. Арнольд [3], Н. Д. Арутюнова [4], О. С. Ахманова [5] и другие), с когнитивной точки зрения как механизм познания действительности рассматривают метафору Дж Лакофф, М. Джонсон [9] и другие.

Исследование языковых единиц с метафорическим значением лежит в плоскости стилистической семасиологии. В этой отрасли лингвистических наук производится анализ различных фигур речи (в частности, тропов) с точки зрения свершающихся в них семантических преобразований и их стилистической функции [2; 6]. Семантическая трактовка материала позволяет рассматривать в этом плане фигуры речи любой грамматической природы, то есть без влияния того, выражены ли они отдельным словом, словосочетанием, а возможно и целым предложением.

Переходя к анализу метафорических единиц в пьесе “Pygmalion”, хотелось бы обратить особое внимание на не только огромное количество разных метафор в этом произведении, но и на само название, которое уже по своей природе является метафорической единицей.

Пигмалион – легендарный царь Кипра и искусный скульптор. Рассматривая структуру пьесы и ее персонажей, можно сказать, что тем самым Пигмалионом, метафорически перенесенным из вышесказанного определения на ткань пьесы является персонаж Генри Хиггинса, который превращает девушку, стоящую внизу социальной лестницы (что подчеркивается ее акцентом кокни), Элизабет Дулитлл, практически в принцессу. Вследствие этого небольшого экскурса в сюжет мы можем сделать небольшое заключение о том, что в произведение Бернарда Шоу, идеей, взятой за основу, служит именно легенда о Пигмалионе. Образ Пигмалиона – центральный в романе. А метафора «творца» – это оригинальное художественное открытие писателя, воплощение его эстетической системы. Что касается метафоричности названия данного произведения, можно сказать, что автор умело перенес образы, взятые из легенды, на своих героев, добавив при этом несколько посредственных персонажей, для создания общей колоритной картины.

Рассмотрим некоторые примеры, которые отражают множественные функции метафоры в произведении.

И первой метафорой мы рассмотрим фразу, **a consort battleship** [10, с. 15]. Она является сюжетной метафорой, которая связана с самим мифом о Пигмалионе. Подобно тому, как Пигмалион создавал свою Галатею, новую женщину создавал Хиггинс. Но он создавал ее иными средствами. Из содержания пьесы нам становится ясно, что Хиггинс был назван Пигмалионом с сарказмом, так как для того, чтобы испытать такое высокое чувство, как любовь, Хиггинс слишком эгоистичен и единственное, что ему может дорого, – наука. Именно она стала той силой, которая смогла превратить девушку из низкого сословия в благородную даму, что является отличительной чертой от греческого мифа, где статуя ожила благодаря прекрасной силе любви.

...Nah then, Freddy: lookwh' y' gowin, deah [10, с. 15].

Дословный перевод выделенной фразы – «Куда прешь, Фредди! Возьми глаза в руки!» [8, с. 21] – является метафорой, которая отражает не только явную безграмотность, что видно в тексте оригинала, так как высказывание является собой один из диалектов низшего класса (sockney), но и несет в себе яркое отражение низкого социального класса.

You ought to be stuffed with nails, you ought [10, с. 18].

Выделенную фразу, звучащую в переводе как «Мешок с гвоздями у вас вместо сердца!» [8, с. 24]. Миссис Пирс применяет при разговоре с Хиггинсом, тем самым показывая его бессердечность по отношению к окружающим. Поэтому при анализе данной фразы, мы можем сказать, что это простая метафора, которая несет в себе смысл «власти», так как этими словами, подчеркивается надменность, которая присуща людям, которые чувствуют, что обладают властью.

...eagerly and loudly, and requiring almost as much watching to keep him out of unintended mischief [10, с. 42] (...умно и стремительно реагирующего на все, что привлекает его внимание, и, как ребенок, нуждается в постоянном присмотре, чтобы нечаянно не натворить беды) [8, с. 46]. Дословно выделенная фраза переводится как «непреднамеренное озорство». Данная фраза употреблена при описании полковника Пикеринга. Несмотря на свой высокое звание и богатый жизненный опыт, он описывается как человек, напоминающий ребенка. Данная простая метафора помогает подчеркнуть эту «детскую» непосредственность, необдуманное поведение.

If you refuse this offer you will be a most ungrateful and wicked girl; and the angels will weep for you... [10, с. 25].

Выделенная фраза переводится как «ангелы в небесах станут лить слезы, глядя на вас» и подразумевает то, что «ты будешь настолько глупа, что просто словами это не передать». Причем Хиггинс утверждает это, опираясь на религиозные представления, что, по его мнению, доступно Элизе, как низшему существу. Безусловно, он делает это из-за пари, вызова его мастерству, а не из реальной заботы о девушке, хотя он и понимает, что если та не примет его предложение, то останется там, где и была, т. е. на дне, и никогда она не сможет себе потом этого простить, так как и ангелы ей этого не простят. Эта метафора далее распростра-

няется через высказывание “**and teaching would be impossible unless pupils were sacred**”. Хиггинс фактически вынуждает девушку согласиться на обучение, манипулируя религиозными понятиями, тем самым пытаясь «проявить силу» и заставить Элизу принять это «святое» таинство образованности.

Нам удалось выяснить, что наиболее частыми в употреблении метафорами являются когнитивные метафоры 29 %, стертые метафоры 36 % и простые метафоры 21 %.

Приёмы логического мышления, с помощью которых переводчик раскрывает значение иностранного слова в контексте и находит ему русское соответствие, не совпадающее со словарём,

Говоря о стратегиях перевода метафор в данном произведении, мы можем выделить такие стратегии как: конкретизация, антонимический перевод, опущение, дисфемизация.

Данные стратегии представляют собой переводческие трансформации на лексическом уровне. Их Я. И. Рецкер называет «лексическими трансформациями» [7, с. 37]. «В семантическом отношении сущность трансформаций заключается в замене переводимой лексической единицы словом или словосочетанием иной внутренней формы, актуализирующим ту слагаемую иностранного слова, которая подлежит реализации в данном контексте» [7, с. 38].

Рассмотрим примеры из пьесы.

Don't you dare **try this game on me** [10, с. 33] (Вы бросьте **со мной ломать комедию**) [8, с. 37].

Выделенная фраза является примером конкретизации, который подчеркивает саму «игру» – тип пьесы, так как пьеса “Pygmalion” представлена именно как пьеса-комедия, что прослеживается на протяжении всего произведения.

Следующая стратегия – антонимический перевод. Он демонстрируется в примере: **It's filling up the deepest gulf that separates class from class and soul from soul** [10, с. 38]. (Ведь это **значит – уничтожить пропасть**, которая отделяет класс от класса и душу от души) [8, с. 42]. Выделенная фраза “filling up the deepest gulf» при дословном переводе звучит как «заполнить самую глубокую пропасть» и не несет по сути своей негативной коннотации. Но применяя стратегию антонимического перевода, переводчик делает акцент именно на обратном, негативном контексте. И, поэтому, слово «filling up» (заполнить) превращается в слово «уничтожить» и несет отрицательную смысловую нагрузку.

Опущение является следующей стратегией, которой пользуется переводчик при передаче выделенной метафоры “But when I saw we were going **to win hands down**, I felt like a bear in a cage hanging gab out doing nothing” [10, с. 39]. (А когда стало ясно, что мы побеждаем без боя, я почувствовал себя, как медведь, запертый в клетке и не знающий, куда деваться от безделья.) Если говорить о тексте оригинала, то очевидно, что метафора присутствует («to win hands down»), но если взглянуть на перевод, то очевидно, что метафора отсутствует.

Стратегия дисфемизации применяется, если используется жаргонная лексика при переводе на русский язык. Так, в примере As a daughter she's not worth **her keep** (Но как дочь она не стоит своих харчей) [10, с. 12] четко прослеживается тенденция к данной стратегии перевода, так как в тексте оригинала, в принципе отсутствует какая-то жаргонная лексика, а употребляется вполне приличное и всем понятное словосочетание “she's not worth her keep”, что дословно переводится как «она не стоит того, чтобы держать ее у себя». В данном случае, употребляя прием дисфемизации, переводчик подчеркивает не просто «неважность» персонажа (Элизы), а именно ее бесполезность и неспособность к чему-либо.

В данной работе был проведен анализ метафорических единиц, использованных в произведении Б. Шоу “Pygmalion” и анализ их перевода у переводчиков С. Разсохина и Б. Лебедева. Оказывается, что наиболее употребительными метафорами в данных произведениях являются когнитивная, простая и номинативная метафоры, а наиболее частыми стратегиями при переводе являются: конкретизация, смысловое развитие и антонимический перевод.

Список литературы:

1. Абрамович Г. А. Введение в литературоведение. – М.: Просвещение, 1994. – 167 с.

2. Алексеев С. А. Когнитивные модели как средство сопоставления образности в оригинале и переводе // Вестник МГЛУ. – М., 2004. – Вып. 488. Перевод и стилистические ресурсы языка. – 156 с.
3. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. – М.: Флинта, 2016. – 384 с.
4. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры / Н. Д. Арутюнова, М. А. Журина. – М.: Русский язык, 1990. – 358 с.
5. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
6. Блэк М. Метафора // Теория метафоры / Н. Д. Арутюнова, М. А. Журина. – М.: Прогресс, 1990. – 200 с.
7. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика: учебник: – М.: Р. Валент, 2010. – 240 с.
8. Шоу Б. Пигмалион // Шоу Б. Пьесы. – М.: Правда. – 1981. – С. 254–368.
9. Lakoff G. Metaphor we live by / G. Lakoff, M. Johnson. – L.: University of Chicago Press, 2003. – 193 p.
10. Show B. Pygmalion // Show B. Four Plays. – М.: Foreign Languages Publishing House, 1952. – P. 242–267.

РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Богданова Екатерина Сергеевна

Филологический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель – к. филол. н., доцент О. А. Макарова

Аннотация. В современном мире с каждым годом возрастает количество межкультурных контактов, в связи с чем требования к уровню владения иностранным языком возрастают. Автор говорит о формировании социокультурной компетенции как обязательного компонента иноязычной коммуникативной компетенции. Овладение иностранным языком не может быть достаточно глубоким и полноценным без изучения культуры страны, ознакомления с менталитетом людей, говорящих на этом языке.

Ключевые слова: концепт, лингвокультурология, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, обучение иностранному языку.

Современное обучение иностранному языку в старшей средней общеобразовательной школе напрямую связано с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, включающей социокультурную. Изучение социокультурной компетенции представляет особый интерес, так как с ее помощью у учащихся средней общеобразовательной школы формируются представления о культуре, различных традициях и особенностях менталитета народа, язык которого они изучают.

Принято считать, что при помощи диалога культур для учащихся становится возможным достижение наиболее эффективного результата осуществления социокультурного образования в процессе обучения. Данный факт определяет роль культуры в обучении иностранному языку.

Согласно Г. В. Елизаровой, понятие «культура», подразумевает под собой некое социальное явление, для сущности которого исследователи пытаются найти объяснение. По причине того, что проводить точные наблюдения за причинами и целями деятельности не является возможным, данные факты объясняются косвенно через поведение [4, с. 97]. Функциональное определение культуры поддерживает и направляет изучающего иностранный язык в понимании явлений чужой культуры. Чтобы учащийся смог при общении перейти границы, которые были поставлены родным языком, учащемуся необходимо осознать и принять различные явления своей культуры как неизменные факты. Для того чтобы это стало возможным, ему так же нужно осознать существование различных особенностей и явлений иноязычной культуры как нечто само собой разумеющегося.

Существенную роль в сфере международной коммуникации играют различные аспекты культуры, такие как менталитет, образ жизни, система ценностей, национальный характер, различные верования и т. д. Также, по мнению Н. В. Барышникова, одним из необходимых условий для достижения цели преподавания иностранного языка является возможность сочетания элементов родной культуры и иноязычной. Этой целью является развитие у учащихся межкультурной компетенции [1, с. 28].

О взаимосвязи формирования коммуникативной компетенции и социокультурных или же страноведческих знаний упоминается в государственном стандарте уровня обученности по иностранному языку. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что без знаний социокультурного фона невозможно сформировать коммуникативную компетенцию.

По мнению некоторых исследователей, «иноязычная культура» – это неотъемлемая часть содержания обучения. Иноязычная культура представляет собой всё, что учащийся способен познать в процессе овладения иностранным языком. Из этого следует, что изучение культуры, традиций и истории страны изучаемого языка формирует понятие о роли языка как элемента культуры народа и формирует потребность использовать его в качестве средства общения.

Одной из важнейших задач, которые сейчас стоят перед школой, является формирование ключевых компетенций. Невозможно отрицать важность навыков реального иноязычного общения в связи с развитием международных контактов во всех сферах общественной жизни. Все это привело к изменению самого понимания общения как в языковой педагогике, так и в образовании в целом. Исходя из этого, становится актуальным вопрос компетентного подхода в образовании.

В педагогике бытует мнение о том, что одним из первых термин «компетентный подход» ввёл в использование шотландский исследователь Дж. Равен [5, с. 201]. Основными понятиями, которые входят в этот подход являются компетенция и компетентность.

Термин «компетенция» означает обладание определенными мнениями, знаниями и навыками, а также способность проводить эффективную деятельность в конкретной ситуации [7, с. 17].

Под термином «компетентность» подразумевается обладание учащимися какой-либо компетенцией, а также личностное отношение к данной компетенции предмету деятельности.

Если рассматривать значение термина «коммуникативная компетенция», то мы выясним, что под этим понимается способность эффективно использовать язык, который изучается, как средство общения и средство познавательной деятельности [6, с. 119].

В коммуникативные языковые компетенции входят такие компоненты как: лингвистический, социолингвистический и прагматический, при помощи которых становится возможным осуществлять языковую деятельность [2, с. 21].

Можно выделить несколько компонентов коммуникативной компетенции:

– лингвистическая компетенция, в которую входят знания грамматики, фонологии и словарных единиц, помогающие преобразовывать заученные лексические единицы в осмысленную цельную речь;

– социолингвистическая компетенция, под которой понимается умение подбирать и использовать правильные языковые средства и формы в зависимости от того какой является цель общения, от ситуации общения, от социальных ролей участвующих в разговоре, а также от того, кем является партнёр по общению;

– дискурсивная компетенция, которая включает в себя умение построения связных логичных высказываний в разных функциональных стилях в устной и письменной речи, основывающаяся на понимании разнообразных текстов при аудировании и чтении. В связи с этим предполагается выбор и использование лингвистических средств в зависимости от типа высказывания;

– социокультурная компетенция подразумевает под собой знание различных культурных особенностей носителей языка, включающие в себя знания их привычек, традиций, этикета, норм поведения, а также умение понимать и правильно использовать эти знания в процессе разговора. При этом важно уметь оставаться носителем другой культуры, так как при формировании этой компетенции предполагается интеграция личности в систему мировой и национальной культур [3, с. 17].

В результате формирования социокультурной компетенции учащиеся должны овладеть умением корректно использовать коммуникативные навыки, уметь адекватно переводить их

в языковые формы, уметь использовать в своей речи нормы этикета и социального поведения в случае межкультурного общения.

Исследованием социокультурной компетенции занимались различные авторы, которые пришли к выводу, что данная компетенция подразумевает под собой различные социокультурные языковые знания, используемые в межкультурной коммуникации.

Социокультурную компетенцию принято разделять на следующие компоненты:

– культурологический компонент, в который входят социокультурные, историко-культурные и этнокультурные знания, знания обычаев, устоев народа изучаемого языка, информация о реалиях жизни, об особых ценностях и т. д.;

– лингвострановедческий компонент, в который входят различные лексические единицы с социально-культурной подоплёкой и умения применять данные единицы в случае межкультурного общения;

– социолингвистический компонент, состоящий из различных особенностей языка, социальных слоёв, представителей разных общественных групп, гендерных групп, а также различных диалектов, моделей речевого поведения;

– социально-психологический компонент, который включает в себя знание культурных сценариев, специфических национальных моделей поведения и умение использовать коммуникативные техники, принятые в данной культуре [3, с. 18].

Из этого можно сделать вывод, что наиболее значимые аспекты этолингвострановедческий и культурологический компоненты. Так как они предлагают наиболее простое усвоение культурологических знаний и умений.

В состав социокультурной компетенции входят такие компоненты:

– смыслообразующе-аксиологический компонент, включающий в себя осмысленное отношения информации, толерантности, более целостного понимание культуры и ценностного отношения к ней;

– когнитивно-информационный компонент, в которой входит информация о культуре своей страны и культуре страны изучаемого языка, а также умение пользоваться этой информацией;

– коммуникативно-деятельностный компонент, в который входит знание техник и приемов общения, умение и готовность вступать в межкультурную коммуникацию, а также креативность и творчество [4, с. 219].

Можно сделать вывод о том, что социокультурной компетенции и её компоненты закладывают основу для построения педагогической модели её формирования. Также данная компетенция предусматривает активное применение личностного опыта, который предполагает в свою очередь поэтапное освоение социокультурной информации и постепенное превращение её в личный опыт. Данный опыт предполагает интерпретацию или формирование личностно-ценностной позиции, то есть сопоставление со своим личным опытом. Сюда же можно отнести вложение освоенного опыта в различные продуктивные формы деятельности; а также понимание информации, то есть обобщение своих знаний и социокультурного опыта.

Таким образом, мы можем подвести итог, что на данный момент в старшей средней общеобразовательной школе преподаватели должны развивать у учащихся не только знания языковой и коммуникативной компетенции, но и социокультурной компетенции. Данные компетенции взаимосвязаны, и социокультурная компетенция является очень важной частью обучения потому, что растёт количество международных контактов и ученики, которые обучались иностранным языкам, все чаще вступают в контакт с людьми из разных культур, поэтому они должны быть готовы столкнуться с менталитетом и характером другой культуры, язык которой они изучают. Из этого следует, что школьникам следует объяснять не только грамматические правила и формы построения слов, но и через какие-либо книги, фильмы, поговорки, устойчивое выражение пытаться объяснять менталитет страны, язык которой они изучают.

При изучении иностранного языка преподавателю необходимо добиться того, чтобы учащийся понимал, о чем идет речь и в соответствии с этим мог использовать различные речевые приемы, которые являются характерными для носителей языка. Если учащийся может со-

отнести особенности разговорной речи с привычными нормами и оборотами на родном языке, а также создать верную линию языкового поведения в общении, то овладение этим навыком считается успешным. Также, нужно отслеживать, чтобы учащиеся старались избегать потенциальных ошибок, которые могут быть связаны с незнанием образа мыслей собеседника или норм речевого поведения, которые обусловлены расхождениями в менталитетах.

Из этого следует, что обучение иноязычной культуре невозможно без изучения собственной культуры и культуры страны языка, который изучается. Преподавателю нужно показать роль культуры учащимся, показать, что культура является национальным менталитетом народа. Поэтому сейчас обучение иноязычной культуре выходит на первый план, так как это подготавливает к адекватному восприятию представителей других культур. Таким образом, это помогает учащимся развиваться в контексте диалога культур.

Список литературы:

1. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28–32.
2. Биболетова М. З. Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки / М. З. Биболетова, Н. П. Грачева, Е. Н. Соколова. – М.: Просвещение, 2005. – 57 с.
3. Веденина Л. Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 16–17.
4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб: КАРО, 2005. – 352 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
7. Хохлова В. В. Особенности восприятия культуры страны изучаемого языка / В. В. Хохлова, Ю. В. Хохлова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 76–80.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У ПОДРОСТКОВ 13–14 ЛЕТ

Бочкарев Николай Владимирович

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент И. А. Чупахина

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования ценностного отношения к здоровью у обучающихся подросткового возраста. Приведено определение ключевого понятия, его компоненты, а также статистические данные по проблеме исследования. Представлены результаты диагностики ценностного отношения к здоровью у подростков одной из школ, организационная модель формирования ценностного отношения к здоровью, внедренная в образовательный процесс.

Ключевые слова: ценность, здоровье, ценностное отношение, здоровый образ жизни, формирование ценностного отношения, организационная модель, здоровьесбережение, подростковый возраст.

В настоящее время формирование ценностного отношения подростков к здоровью является актуальной проблемой, так как здоровье, это самое главное, что есть у любого из нас, у отдельного государства и в целом у общества.

Здоровье выступает важнейшей витальной ценностью, от которой во многом зависят самореализация личности, сохранение молодости, долголетие. Оно помогает нам выполнить наши планы, преодолевать трудности, успешно решать основные жизненные цели и задачи. В настоящее время формирование ценностного отношения к здоровью у учащихся всех возрастных ступеней, это не только важная задача образования и здравоохранения, но и одна из серьезных проблем, которая требует решения [4, с. 168].

Исходя из полученных данных, по итогам десятилетнего исследования здоровья учащихся с 1-го по 11-й класс, Национальный медицинский исследовательский центр здоровья

детей при Минздраве России, отметил, что из наблюдаемых в 1-м классе всего лишь 4,3 % являются абсолютно здоровыми, а к концу обучения в школе таких не остаётся. За весь период обучения в школе, у наблюдаемых детей увеличилось число функциональных отклонений на 15 %, также врачами диагностировались хронические заболевания на 52,8 % чаще. Всё больше и больше становится детей, которые курят сигареты, вейпы, распивают спиртные напитки, в первый или несколько раз пробовавшие наркотические вещества. Статистика показывает, что в основном с 11–15 лет дети начинают употреблять алкоголь и курить [3]. Всё это указывает нам на то, что у учащихся не сформировано ценностное отношение к своему здоровью, не уделяется особое внимание родителей, детей и подростков этой проблеме.

Современная ситуация, отягченная пандемией COVID-19, способствует расставлению жизненных приоритетов. Ценность «здоровья» становится более значимой в иерархии потребностей человека и общества. Взрослый человек в отличие от детей, подростков и молодёжи понимает важность сохранения и укрепления своего здоровья, здоровья близких и окружающих людей.

Особую роль в решении этой проблемы должна играть школа, поскольку именно она является фундаментом для получения основных знаний о здоровье, своём и окружающих людей, основах и компонентах ЗОЖ, о том, для чего это нужно и насколько важно сохранить своё физическое, нравственное и психическое здоровье.

Современная общеобразовательная школа должна быть центром, где приоритет отдаётся формированию культуры здоровья не только обучающихся, но и учителей. У всех участников образовательной деятельности должна появиться потребность в сохранении здоровья, и рассмотрения своего здоровья как высшей терминальной ценности.

В настоящее время руководством образовательных учреждений предпринимаются определённые шаги для того, чтобы решить эти проблемы, однако современные школы слабо используют свой потенциал, об этом говорят результаты диагностик многих исследовательских работ на похожую тему.

Педагогической наукой накоплен богатый опыт в области решения проблемы формирования ценности здоровья и здорового образа жизни у подрастающего поколения, данной проблематике посвящены работы педагогов (В. А. Ананьев, П. Ф. Лесгафт, Н. Н. Мальярчук, Е. В. Миронова, В. В. Сериков, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, М. Г. Чеснокова), медиков (И. И. Брехман, А. М. Карпов, В. В. Колбанов, Ю. П. Лисицын, Б. Н. Чумаков), социологов (А. В. Решетников), философов (Н. А. Бердяев, М. В. Ломоносов, психологов (Л. С. Выготский, В. М. Бехтерев, П. Ф. Каптерев) все они начиная с самого раннего возраста решали проблему формирования у детей, здоровых привычек. Их работы и вложенный труд в повышение жизненного потенциала человека являются очень важным аспектом при формировании ценностного отношения к здоровью.

Несмотря на то, что на протяжении многих веков данной проблеме придавали значение большое число ученых, предлагающих для решения проблемы что-то новое, здоровье так и не стало терминальной ценностью для учеников и учащейся молодёжи. Об этом говорит доктор педагогических наук Н. Е. Щуркова. Доказательством сказанных ею слов является низкий уровень здоровья и физической подготовленности подрастающего поколения [4, с. 160].

Ценностное отношение к здоровью – это процесс, когда субъект осознаёт и понимает важность сохранения своего здоровья, может объяснить, какие нужны предпосылки для полноценной жизни человека, участвует в различных видах здоровьесберегающей деятельности и, как результат, относится с заботой к своему здоровью [1, с. 112].

Как известно, ценностно-нравственные ориентации, целью которых является забота о своём здоровье, закладываются в процессе социализации человека, в детстве и подростковом возрасте, поэтому при изучении рассматриваемой проблемы отношение к здоровью с позиции ценностного подхода среди учащихся 13–14 лет представляет особый интерес.

Процесс формирования ценностного отношения к здоровью происходит через самопознание, саморазвитие личности, самосохранение, через гармонизацию отношений человека с

самим собой, с окружающими людьми, с природой, через постоянный духовно-нравственный поиск, обращенный к миру и к себе.

Для того чтобы человек мог управлять своим здоровьем, он должен изменить своё отношение к нему, в первую очередь в положительную сторону. Взять на себя ответственность за свое здоровье, получить такую сумму знаний, которая позволит ему избегать недугов, болезней, нервных срывов. Здоровье должно стать витальной ценностью.

В современном опыте формирования ценностного отношения к здоровью выделяются следующие компоненты:

1. Когнитивный компонент (теоретическая подготовка учащихся – формирование знаний о компонентах здоровья, факторах, оказывающих на него положительное и отрицательное влияние, представлений о принципах ЗОЖ).

2. Эмоциональный компонент (перспективное планирование задач и способов решения формирования ценностного отношения к здоровью; формирование двигательной культуры, культуры эмоций и питания; устранение факторов риска здоровья).

3. Поведенческий компонент (повышение мотивации подростков к сохранению здоровья и способам его укрепления; обмен идеями по организации оздоровительных мероприятий, методов и средств сохранения здоровья и профилактики заболеваний. Формирование у них навыка управления собственной деятельностью по сохранению и укреплению здоровья) [2, с. 252].

Для того чтобы выявить как у учащихся сформированы эти компоненты, нами были обозначены три состояния отношения к здоровью (или три уровня): положительное, нейтральное и отрицательное. Каждый уровень несёт определённую характеристику.

Положительное отношение характеризуется высоким уровнем знаний и умений, их реализацией в повседневной жизни, подросток умеет себя контролировать и работает над собой.

Нейтральное отношение – своеобразный средний уровень, когда есть знания и умения, но нет им применения. Присутствуют знания о вреде и пользе. Над собой ведётся небольшая работа, которая не имеет четко выстроенную систему мер для укрепления и поддержания здоровья.

Отрицательное отношение – низкий уровень, в основе которого отсутствие знаний или пренебрежение предпосылками для сохранения здоровья. Подростки склонны к эмоциональным срывам и негативным поступкам.

Для изучения степени проблемы, было проведено исследование в одной из школ города Самары.

В сентябре 2019 года нами была проведена диагностика уровня ценностного отношения к здоровью у подростков МБОУ школы № 72 г. о. Самары. С помощью опросника «Отношение к здоровью» (автор Р. А. Березовская) по итогам проверки всех трех компонентов, мы выявили, что из 56 учащихся 7-х классов отрицательное отношение к здоровью преобладает у 38 (67,8 %) учащихся, нейтральное отношение у 11 (19,7 %) человек, положительное у 7 (12,5 %) человек. Данные показатели требуют от администрации образовательного учреждения внесения изменений в образовательный процесс.

Для решения возникшей проблемы нами была разработана и предложена организационная модель формирования в образовательной деятельности ценностного отношения к здоровью у подростков.

Наиболее приемлемой для данного исследования является функциональная модель, которая описывает особенности работы системы и её взаимодействие с внутренними и внешними компонентами.

Разработанная нами организационная модель состоит из четырёх блоков, которые между собой взаимосвязаны и дополняют друг друга. К ним относятся: целевой блок, содержательно-технологический, диагностический и результативный. Каждый блок преследует свои цели и решает определённые задачи. Помимо цели и задач в модели подробно описаны

принципы, средства, способы, формы, методы, ресурсы, с помощью которых достигаются поставленные задачи, диагностирующий аппарат и ожидаемые результаты.

Для решения всех поставленных задач разделяются обязанности между администрацией, педагогами, психологом, врачом и медсестрой, педагогами-организаторами и всеми остальными работниками. Обязанности расписаны посредством всех функций управления образованием. По каждой функции управления прописана определенная работа, направленная на решение общей проблемы.

Условия, способствующие реализации модели:

- содержание и средства в ходе изучения дисциплин учебного плана (учителя-предметники);
- дополнительная образовательная общеразвивающая программа «В здоровом теле – здоровый дух» (администрация, учитель физкультуры, педагог-психолог, социальный педагог, педагоги дополнительного образования, медицинский работник);
- внутриучрежденческая система повышения квалификации педагогов (администрация, медработник, педагоги, приглашенные специалисты).

Результатом внедрения данной модели должно стать положительное отношение школьника к своему здоровью как приоритетной ценности (стремление к сохранению и укреплению здоровья), способствующей его самореализации.

Основой данной модели является составленная нами программа «В здоровом теле – здоровый дух». Данная программа составлена согласно требованиям ФГОС ООО и имеет физкультурно-спортивную направленность. Она ориентирована на учащихся 13–14 лет и реализуется в течение двух лет. Программа состоит из уроков разных дисциплин и внеурочной деятельности, которая представлена в форме бесед, классных часов, исследовательских заданий, игр, практикумов, сценариев, упражнений, диспутов и т. д. Формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонента ценностного отношения к здоровью происходит поэтапно, посредством таких дисциплин, как биология, ОБЖ, физика, химия, физическая культура, география и обществознание. Каждая дисциплина направлена на решение какой-то задачи.

Главным отличием данной программы от других является использование новых средств и методов (игры, тематические вечера, мероприятия с использованием различных подходов, спортивно-массовая работа, имеющая свои особенности и новшества и т. д).

Особенностью разработанной программы «В здоровом теле – здоровый дух» является возможность получения практических знаний в области укрепления и сохранения здоровья, а также воспитание мотивации на здоровый образ жизни у подростков.

После внедрения организационной модели формирования в образовательной деятельности ценностного отношения к здоровью у подростков отношение учащихся к собственному здоровью и здоровью окружающих изменилось. Данные получены 2 марта 2021 года. За 1 год и 6 месяцев реализации модели, уменьшилось число учащихся с отрицательным отношением 8 (14,3 %) человек, увеличилось число подростков с нейтральным (22 человека (39,3 %) и положительным (26 человек (46,4 %) отношением к здоровью.

По итогам внедрения программы «В здоровом теле – здоровый дух» подростки имеют хорошие знания о правильном образе жизни и здоровье, о ЗОЖ, о том, как сохранить и укрепить здоровье, хорошо знают анатомию и физиологию человека.

У подростков преобладают положительные эмоциональные реакции на состояния здоровья, на то, как бережно другие люди относятся к своему здоровью, к требованиям гигиены, рационального питания, на вредные привычки, проявления не здорового образа жизни и здоровья ситуациях эмоции отрицательны. Большая часть подростков начали вести здоровый и безопасный образ жизни, уделять внимание двигательной активности, физической культуре или спорту, систематически ими занимается.

Разработанная и успешно апробированная модель формирования ценностного отношения к здоровью показывает важность внедрения в учебный процесс программы «В здоровом теле – здоровый дух». Эта программа даст возможность подросткам получить знания

о принципах правильного и рационального питания, принципах труда и отдыха, правилах гигиены и двигательной активности. Результаты апробированной модели говорят нам о том, что модель может быть применена в любой общеобразовательной школе. Проведенное исследование имеет высокую практическую значимость.

Список литературы:

1. Долинский Г. К. К понятийному аппарату валеопсихологии / Здоровье и образование. Педагогические проблемы валеологии. – СПб, 2000. – 112 с.
2. Марков В. В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней: учеб. пособие для педагогических вузов. – М.: Academia, 2001. – 318 с.
3. Румянцева П. С. Минздрав о болезнях школьников: мальчики страдают ожирением, девочки – недостатком веса // РИА «Новый день». 2019. – URL: <https://newdaynews.ru/health/669489.html> (дата обращения 14.03.2020).
4. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Брагина-Марова Анастасия Анатольевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – ст. преподаватель Т. В. Маврина

Аннотация. Актуальность исследования сенсорного развития детей дошкольного возраста средствами дидактических игр обусловлена тем, что сенсорное развитие является одним из важнейших направлений всестороннего развития личности ребенка. Автор выясняет и анализирует использование дидактической игры как средства сенсорного развития дошкольников, представляет и проводит апробацию авторской дидактической игры «Чудо-муфта», проанализировав педагогические условия эффективности её использования в образовательной деятельности ДОУ, рассматривает основные критерии сенсорного развития дошкольников, средства формирования сенсорных эталонов и виды дидактических игр, направленных на сенсорное развитие.

Ключевые слова: сенсорное развитие, дошкольный возраст, дидактическая игра.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделены направления развития детей дошкольного возраста [4]. В рамках познавательного развития осуществляется сенсорное воспитание ребенка, направленное на развитие первоначальных представлений об объектах окружающего мира.

Под сенсорным развитием детей дошкольного возраста понимается формирование представлений о признаках и свойствах окружающих предметов, развитие восприятия ребенка. В процессе сенсорного развития совершенствуется работа органов чувств.

Известные представители отечественной дошкольной педагогики А. В. Запорожец, А. П. Усова и др. считали, что сенсорное развитие является важнейшим направлением развития детей дошкольного возраста [2, с. 52].

Исходя из указанных обстоятельств, можно отметить, что работа по сенсорному развитию должна быть включена в разные виды деятельности ребенка дошкольного возраста.

Одним из эффективных методов сенсорного развития дошкольников является использование дидактической игры, в которой познавательные задачи соединяются с игровыми.

В работах Л. А. Венгера, Э. Г. Пилюгиной и др. рассматривается методика сенсорного развития детей дошкольного возраста средствами дидактических игр [1, с. 81; 3, с. 110].

Центральное место в сенсорном развитии имеет формирование у детей представления о сенсорных эталонах – общепризнанных образцов внешних характеристик предметов.

Критериям сенсорного развития детей дошкольного возраста выступают: восприятие формы, умение тактильно обследовать предметы, восприятие величины, восприятие предметного изображения на картинке, восприятие цвета.

Во время проведения дидактической игры можно как наблюдать за развитием качеств и умений, так и обращать их в наиболее верное направление.

Принимая к сведению, что игра является основным видом деятельности детей дошкольного возраста, появилась идея собрать все игры в одной, создать яркую, побуждающую ребенка к действиям игру, включающую в себя множество сенсорных игр, решающих несколько задач. Так появилась дидактическая игра «Чудо-муфта», предназначенная для детей дошкольного возраста.

Играя с ней, ребенок обследует предмет с опорой на все сенсорные каналы, выделяет различные свойства и признаки предметов и явлений окружающего мира, тем самым происходит усвоение системы сенсорных эталонов.

Цель данной игры – формирование и развитие сенсорной культуры у детей дошкольного возраста.

Игра позволяет решать задачи выделения различных признаков и свойств предметов, сопоставления предметов как по одному, так и по нескольким признакам, определения взаимоотношений подобия и отличия и др.

Каждая из предлагаемых игр направлена на развитие познавательных процессов, мелкой моторики рук, умение различать свойства и признаки предметов, а также самостоятельности и творчества.

Например, игра «Назови цвет» ориентирована на то, чтобы научить и закрепить знания ребенка находить цвет по образцу и названию. Воспитатель просит ребенка вытащить из муфты фигуру конкретного цвета и отложить в сторону, например, зеленые фигуры в одну сторону, а красные в другую. Во время игры воспитатель должен спрашивать ребенка, фигуры какого цвета он отложил в ту или иную сторону. Подобная работа проводится с фигурами других цветов.

Возможны и другие игры, к примеру «Найди пару». Её цель – научить ребенка сравнивать фигуры по размеру, цвету и форме, целью игры «Бусинка к бусинке» является нахождение и нанизывание на шнур объемных геометрических фигур с помощью тактильных ощущений.

Используются также игры на развитие мелкой моторики рук. Игра «Ловкие пальчики» дает возможность детям отыскать в муфте фигуры определенной формы на ощупь.

Муфту можно использовать не только при проведении индивидуальной работы, но и в самостоятельной игровой деятельности детей.

В своей практической деятельности автор использовал данное многофункциональное развивающее пособие в МБДОУ «Детский сад № 153» г. о. Самара с детьми младшей группы в течение всего дня в режимных моментах, а также при проведении игр в соответствии с тематическим планом.

В данном исследовании основным диагностическим методом выступают тестовые задания в игровой форме и наблюдение за поведением и деятельностью детей. Подобранные задания в полном объеме позволяют выявить проблемные зоны в формировании сенсорных эталонов.

Опираясь на итоги диагностики, показавшей большое число детей с низким уровнем и малое количество детей с высоким уровнем сенсорной культуры, нами были сделаны выводы о потребности осуществления последующей деятельности по развитию сенсорной культуры младших дошкольников, включая в образовательный процесс дидактическую игру «Чудо-муфта», которая ориентирована на освоение детьми сенсорных эталонов.

В работе с детьми мы проводили беседы, рассказывали о предметах, их свойствах, значении, внешнем виде, в результате чего совершенствовалось и развивалось их восприятие.

Результаты исследования показали положительную динамику сенсорного развития детей изучаемой группы. Следовательно, в образовательный процесс необходимо внедрять как можно больше дидактических игр, основная задача которых ознакомление дошкольников со свойствами предметов.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: при включении в образовательный процесс дидактического пособия «Чудо-муфта» развиваются познавательные процессы, расширяются представления об окружающем мире ребенка, игры с ним вызывают у де-

тей положительный эмоциональный отклик, они с увлечением самостоятельно работают с фигурками и шнурками, импровизируют, в свою очередь, осуществляется сенсорное развитие.

Апробация показала, что дидактическая игра «Чудо-муфта», нацеленная на формирование и развитие сенсорных эталонов у дошкольников, является результативной и практически значимой.

Таким образом, проблема сенсорного развития детей дошкольного возраста посредством дидактических игр является приоритетной, имеет важнейшее значение в развитии ребенка дошкольного возраста и требует пристального внимания от воспитателей дошкольного образовательного учреждения.

Список литературы:

1. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина; под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1989. – 144 с.
2. Запорожец А. В. Сенсорное воспитание дошкольников / А. В. Запорожец, А. П. Усова. – М.: Академия педагогических наук, 2003. – 228 с.
3. Пилюгина Э. Г. Сенсорные способности малыша. Игры на воспитание цвета, формы, величины у младших дошкольников раннего возраста. Книга для воспитателей детского сада и родителей. – М.: Просвещение, 1996. – 258 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказы и письма Минобрнауки РФ. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 96 с.

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИСКУРСА И МАСС-МЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС В СМИ

Вакунова Екатерина Андреевна, Лядащева Елена Дмитриевна

Филологический факультет, 3-й год обучения аспирантуры
Научный руководитель – д. филол. н., проф. Е. В. Вохрышева

Аннотация. В статье рассматриваются три основных подхода к критическому анализу дискурса Н. Фэркло, Т. ван Дейка и Р. Водак, которые трактуют дискурс в связи с реализацией идеологических установок и власти в обществе. Масс-медийный дискурс также исследуется с позиций данных концепций и утверждается, что дискурс в СМИ носит идеологический характер, а информация в масс-медиа часто подается тенденциозно, с точки зрения властной элиты, и необъективность часто связывается с классовыми, расистскими, этническими предубеждениями, вследствие чего наблюдается дискурсивная дискриминация.

Ключевые слова: текст, дискурс, масс-медийный дискурс, критический анализ дискурса, масс-медиа, социальная практика.

Масс-медиа – форма человеческой коммуникации в вербальной и невербальной формах через различного рода каналы, включая радио, телевидение, журналы, биллборды, фильмы, книги, интернет и то, что в настоящее время называется смарт масс медиа [10] – смартфоны, смарт телевидение, планшеты и т. п. Анализ масс медийного дискурса часто осуществляется в парадигме CDA (КДА – критический анализ дискурса). Критический анализ дискурса представляет собой отрасль дискурсивного анализа, который исходит из того, как и почему дискурс в целом делает вклад в репродукцию макроструктур, выявляя культурные и идеологические смыслы. Понятие «критический» относится к способам того, как используется язык для реализации власти в обществе. Т. ван Дейк, Р. Водак и М. Мейер уточняют, что критический анализ дискурса носит проблемно-ориентированный характер и оценивает то, почему некоторые интерпретации проблем оказываются более эффективны, чем другие; КДА междисциплинарен; рассматривает серьезные общественные проблемы, связанные с социальным неравенством, расизмом, сексизмом, властными отношениями, доминирующими и подчиненными группами людей, подвергающимися дискурсивной дискриминации и т. п. [3].

Наиболее значимые фигуры с собственными подходами в системе КДА – это Норман Фэркло, Тойн ван Дейк, Рут Водак.

Норман Фэркло выдвигает социальную теорию дискурса, в которой дискурс рассматривается как социальная практика, устанавливающая властные отношения между различны-

ми элементами. Социальная группа, которая практикует какую-либо экономическую и политическую деятельность может включать пропозиции, которые включают в себя власть и отражают их идеологические установки. Он строит модель трех пространств, в которую входят текст, дискурсивная и социальная практики. Текст является лингвистическим элементом и может быть подвергнут лингвистическому анализу с точки зрения вокабуляра, грамматики, семантической связности и текстовой структуры. Текст и социальная практика опосредованно связываются через дискурсивную практику, под которой понимается производство, распространение и потребление текста и в которой текст приобретает форму, нужную для социальной практики. Так, например, медицинский рецепт не может быть прочитан как некий эстетический или риторический феномен, его понимание обусловлено социальной практикой и способом презентации [7; 8].

Отвечая на вопрос «Кому принадлежит власть в медиадискурсе СМИ?», Н. Фэркло отмечает, что власть может принадлежать журналисту, редактору или владельцу новостного производителя, поэтому существует предвзятость в подаче информации, вследствие чего медиадискурс может закреплять власть элиты, причем эта власть чаще всего выражена в скрытой форме. Н. Фэркло считает, что в Великобритании средства массовой информации часто выражают власть профсоюзов или правящих классов, что реализуется в том, что члены правительства, профсоюзные лидеры и владельцы промышленных предприятий попадают в новости намного чаще, чем простые рабочие или безработные; мнение элиты чаще обсуждается и оценивается позитивно. Такая скрытая форма насаждения и защиты власти практикуется всегда, и это свидетельствует о том, что средства массовой информации употребляют нужные и выгодные для власти формулировки и толкования [9, p. 49–52].

Т. ван Дейк постулирует социокогнитивную теорию дискурс-анализа, которая основывается на том факте, что идеологические концепции и предположения формируют когнитивные установки и мыслительные процессы или идеологические и когнитивные модели, основанные на целях, ценностях, нормах, верованиях, статусах и идентичностях той или иной идеологической группы, которые контролируют социальные действия представителей данной группы [5]. Это приводит автора к формированию концепции идеологического или когнитивного квадрата, который обобщает 4 принципа анализа дискурса, способного отразить мельчайшие нюансы идеологического характера, основанные на противопоставление «своего» и «чужого», а именно:

- Emphasise positive things about Us,
- Emphasise negative things about Them,
- De-emphasise negative things about Us,
- De-emphasise positive things about Them [6].

Эти принципы в идеологическом дискурсе принимают следующий вид: ничто не может быть направлено против нас и все, что таким образом направлено, надо дезавуировать, и все, что направлено против них, надо поддерживать, а то, что – за них, надо опорочить. Таким способом осуществляется манипуляция сознанием. Т. А. ван Дейк рассматривает манипуляцию как разностороннее явление: манипуляция – это коммуникативная и интерактивная практика, которая предполагает, что манипулятор, действуя в своих интересах, устанавливает контроль над другими людьми, как правило, против их воли. Главное свойство манипуляции – это злоупотребление властью. Манипулятор, преследуя собственные цели, заставляет людей совершать определенные поступки, которые лежат в сфере интересов манипулятора и противоречат интересам манипулируемых [4].

Социокогнитивный подход Т. ван Дейка стремится объединить дискурс, когницию и общество и пролить свет на скрытые идеологические мотивы в социальной практике, в частности на появление социального неравенства и расизма [3]. Исследуя в данном русле этнические предубеждения и расизм в дискурсе, в частности, этнические взгляды и идеологии, проявляющиеся в обыденном общении, в рассказах об этнических меньшинствах, он отмечает, что общая стратегия разговора о других проявляется в позитивной самопрезентации и негативной репрезентации других, из-за превалирующего «негативного» содержания общих мо-

делей и установок [2, с. 178]. Главную роль в воспроизведении расизма, как считает Т. ван Дейк, играют элиты, которые разными способами заранее формулируют расистские суждения и таким образом подстегивают развитие бытового расизма [3].

Т. ван Дейк подчеркивает, что искажение или предвзятость, отсутствие объективности в новостных сообщениях зависит от пишущего и основано на его личных убеждениях и мнениях, а также сложившихся этнических предубеждениях, существующих в социальной памяти, т. е. воспроизводится социокогнитивная модель интерпретации похожих событий, особенно пропозициональные макроструктуры ее высшего уровня [2, с. 143]. Для придания новости большей убедительности могут использоваться различные приемы, в результате которых факты искажаются. В частности, журналистами используются приемы фонологического уровня (ассонанс или рифма); синтаксического уровня (например, параллелизмы); стилистические приемы (сравнения или метафора). Эффект контраста или кульминации создается при помощи слов, выполняющих функции гиперболы или преуменьшения. Эти структуры способствуют более компактному представлению информации и тем самым они способствуют ее лучшему запоминанию, усиливая воздействие. Якобы объективность в новостях может быть подтверждена цифровыми данными (и верными, и неверными) [2, с. 133].

Таким образом, согласно Т. ван Дейку, структуры медиатекстов могут быть адекватно поняты, только «если мы будем анализировать их как результат когнитивной и социальной деятельности журналистов по производству текстов и их значений, как результат интерпретации текстов читателями газет и телезрителями, производимой на основе опыта их общения со средствами массовой информации» [2, с. 123].

Р. Водак развивает дискурсивно-исторический подход, который предполагает анализ политического дискурса, критически рассматривая взаимосвязь языка и идеологии. Критический анализ соотносит анализируемый текст с другими видами дискурса (с точки зрения интертекстуальности) и с историческим и синхронным контекстом [1, с. 7]. Следовательно, в критическом анализе дискурса присутствуют три концепта: концепты власти, истории и идеологии. Идеология при этом определяется как система мнений и убеждений, выдвигаемых группой, имеющей власть [1, с. 8].

Критический анализ дискурса раскрывается по трем направлениям: 1) интрадискурсивная критика (*discourse-immanent critique*) имеет целью раскрытие несоответствий и внутренних противоречий, парадоксов и дилемм в тексте дискурса; 2) социодиагностическая критика (*sociodiagnostic critique*) призвана раскрывать убеждающие и потенциально манипулятивные дискурсивные практики, при этом интерпретатору необходимо привлекать для анализа контекстуальные, социо-исторические знания и знания риторических моделей на междисциплинарном уровне; 3) проспективная критика (*future-related prospective critique*) должна вносить вклад в улучшение коммуникации, например, вырабатывать направления борьбы с сексистским языком, ослаблять лингвистические барьеры в больницах, школах и т. п.) [10].

Р. Водак и ее последователи исследуют дискурс, текст и жанр, которые тесно взаимосвязаны. Тексты рассматриваются как часть дискурса, которые заполняют разрыв между дискурсом и идеологическими практиками и которые открыты для интерпретации. Текст может быть определен и как жанр, так как он определяется как форма манипуляции дискурсом в специальных целях. Вследствие этого дискурс может реализовываться в различных жанрах: политические дебаты, доклады на конференциях, новостные сообщения и репортажи и т. д. [10].

Рассматривая масс-медийный дискурс Р. Водак указывает, что объективность информации в новостном сообщении зависит от пишущего. Пишущий знает, как формально должен выглядеть объективный репортаж и какими средствами располагает отправитель текста, чтобы ввести в текст свое мнение, а также отделить от «формальной схемы» социальные и культурные знания, знания того, о чем «позволено» говорить. В объективном сообщении пишущий должен придерживаться прототипических сценариев, соблюдать нейтральность, воздерживаться от собственных оценок, отражать мнения других и дистанцироваться от осуждаемых событий [1, с. 75].

Суммируя общие признаки КДА, можно отметить, что критический анализ дискурса обращается к социальным проблемам и не может быть понят вне исторического контекста, в дискурсе конструируются властные и идеологические отношения, вследствие чего дискурс не является нейтральным; дискурс сам представляет собой социальное действие. Массмедийный дискурс СМИ отражает мнение элит и во многом объективность или предвзятость информации в СМИ зависит от того, кто излагает информацию и какими стратегиями он пользуется для сокращения или отражения властных отношений.

Список литературы:

1. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. – Волгоград: Перемена, 1997. – 139 с.
2. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Dijk T. A. van Critical discourse studies: A sociocognitive approach. // Methods of critical discourse analysis / R. Wodak & M. Meyer (Eds.). – Thousand Oaks: Sage, 2009. – P. 62–86.
4. Dijk T.A. van. Discourse and manipulation // Discourse and Society. – 2006. – Vol. 17, Issue 2. – P. 359–383.
5. Dijk T. A. van Discourse analysis as ideology analysis // Language and Peace. – 1995. – Vol. 10. – P. 47–142.
6. Dijk T. A. van Ideology and Discourse: A multidisciplinary Introduction. – Barcelona: Pompeu Fabra University, 2000. – 118 p.
7. Fairclough N. Discourse and Social Change. – Cambridge: Polity press, 1992. – 259 p.
8. Fairclough N. Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language. – L.: Longman, 1995. – 279 p.
9. Fairclough N. Language and Power. – L.: Longman Group UK Limited, 1989. – 253 p.
10. Reisigl M. The discourse-historical approach (DHA) // Methods of critical discourse analysis / M. Reisigl, R. Wodak; R. Wodak & M. Meyer (Eds.). – Thousand Oaks: Sage, 2009. – P. 87–121.
11. Wimmer R. D. R. Mass media research. An Introduction / R. D. Wimmer, J. R. Dominick. – Boston: Cengage Learning, Inc., 2021. – 464 p.

ТРАНСФОРМАЦИЯ РЫНКА ЭЛЕКТРОННОЙ РЕКЛАМЫ

Васильева Алена Сергеевна

Факультет права и управления, 2-й год обучения

Научный руководитель – ст. преподаватель А. Ю. Смолькова

Аннотация. Работа посвящена тенденции изменения рынка электронной рекламы в эпоху цифровизации. С увеличением числа интернет-пользователей по всему миру традиционные способы передачи информации, в том числе рекламы, стали менее эффективны и на смену традиционной рекламе пришла электронная реклама, размещаемая в сети Интернет. Актуальность изучения данного вопроса обусловлена спадом эффективности традиционных методов распространения рекламы. В данной работе рассматриваются основные каналы передачи интернет-рекламы, ее характерные признаки. Приведена оценка перспектив развития электронной рекламы по различным секторам в будущем.

Ключевые слова: реклама, электронная реклама, интернет-реклама.

Слово «реклама» произошло от латинского слова *resclamare*, что означает ‘утверждать, выкрикивать, восклицать’. Эта лексема сохранилась в ряде западноевропейских языков и укоренилась в русском языке через французское влияние [5].

Долгое время под рекламой подразумевалась вся деятельность, связанная с распространением информации о товарах и услугах в обществе с использованием всех имеющихся средств коммуникации. Понемногу развитие рекламы привело к тому, что от нее отделились и стали развиваться независимые направления, а рекламная деятельность преобразовалась в особый социальный институт, обеспечивающий общественную потребность в рекламных услугах. Сфера рекламы считается достаточно узкой, но играет ключевую роль в развитии рыночной экономики, является ее важным элементом и оказывает воздействие на характер общественных отношений.

В настоящее время существует два основных подхода к определению термина «реклама». В узком смысле «реклама» означает объявление в средствах распространения информации. Такая точка зрения более всего распространена в западной практике. В широком смысле, к рекламе относят выставочные мероприятия, буклеты, проспекты, каталоги, коммерческие семинары, плакаты и т. д. Такой подход используется в российской практике.

В законе «О рекламе» сформулировано определение: «Реклама – информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке» [4].

На сегодняшний день реклама претерпела огромные изменения под влиянием цифровизации. Появились новые способы ее передачи и размещения, стало легче привлекать новую аудиторию, сократились затраты на рекламу и, несомненно, реклама стала эффективнее.

Электронная реклама (интернет-реклама) – реклама, размещаемая в сети Интернет [1].

Реклама в Интернете с недавних пор стала необходимостью, хотя некоторые предприниматели до сих пор воспринимают ее как тренд. Рекламу стоит использовать не только для продажи товаров или услуг, еще это отличное средство для продвижения бренда и повышения его узнаваемости.

Существует несколько основных каналов распространения электронной рекламы.

Социальные сети представляют собой пользовательский контент с постоянной интерактивностью и взаимосвязанностью. Социальные сети можно использовать для привлечения внимания к компании, рекламирования своей продукции посредством рекламных кампаний, создания сообществ для получения обратной связи, увеличения доверия к компании.

Блоги представляют собой часто обновляемые онлайн-дневники, которые могут содержать текст, видео, фотографии и т. д. Блоги хороши в тех областях, где нужны специальные навыки и знания. Эффективное использование блогов способствует повышению узнавания бренда и названия компании, утверждает компанию как эксперта, привлекает новых клиентов.

Сайты сообществ и сайты отзывов также помогают завоевать новых клиентов и повысить узнаваемость бренда. Преимуществом таких сайтов является то, что за рекламу не нужно платить, за вас продукт рекламируют потребители, но стоит помнить, что оценка не всегда положительная.

Электронные рассылки позволяют оставаться на виду у потребителей, но такой вид распространения не эффективен для получения новых клиентов, так как рассылку можно осуществлять лишь среди тех, кто уже осведомлен о компании и подписан на ее новости.

Существуют несколько особенностей электронной рекламы, которые принципиально отличают ее от традиционной.

1. Интерактивность означает, что, увидев рекламное объявление, пользователь может сразу перейти к более полной информации о рекламируемом товаре или услуге. Для взаимодействия нужно кликнуть мышью на рекламном носителе, после чего осуществляется переход на сайт рекламодателя, где пользователь может получить полную информацию о рекламируемом предложении или выполнить нужное рекламодателю действие. Именно эта особенность принципиально отличает интернет-рекламу от традиционных медиа.

2. Аудитория предполагает наличие доступа в Интернет у подавляющей части населения и базовых навыков работы с Интернетом. Быстро растущая интернет-аудитория является областью повышенного интереса у рекламодателей, так как, как правило, это активная, образованная и платежеспособная часть населения.

3. Таргетинг – рекламный механизм, позволяющий выделить из всей имеющейся аудитории только ту часть, которая удовлетворяет заданным критериям, и показать рекламу именно ей. Интернет позволяет обеспечить более точную фокусировку рекламной информации на целевые группы по различным параметрам.

4. Медиаизмерения. Интернет представляет собой более измеримый вид медиа, чем традиционные каналы, и обеспечивает более широкие возможности для изучения поведения целевых потребителей.

В 2019 году глобальный рынок интернет-рекламы вырос и увеличился в объеме до 310,6 млрд долларов США, а в 2020 г. сократился до 302,6 млрд долларов США (рис. 1). Крупнейшим сегментом рынка интернет-рекламы является мобильная реклама, объем которого в прошлом году составил 185,1 млрд долларов США [3].

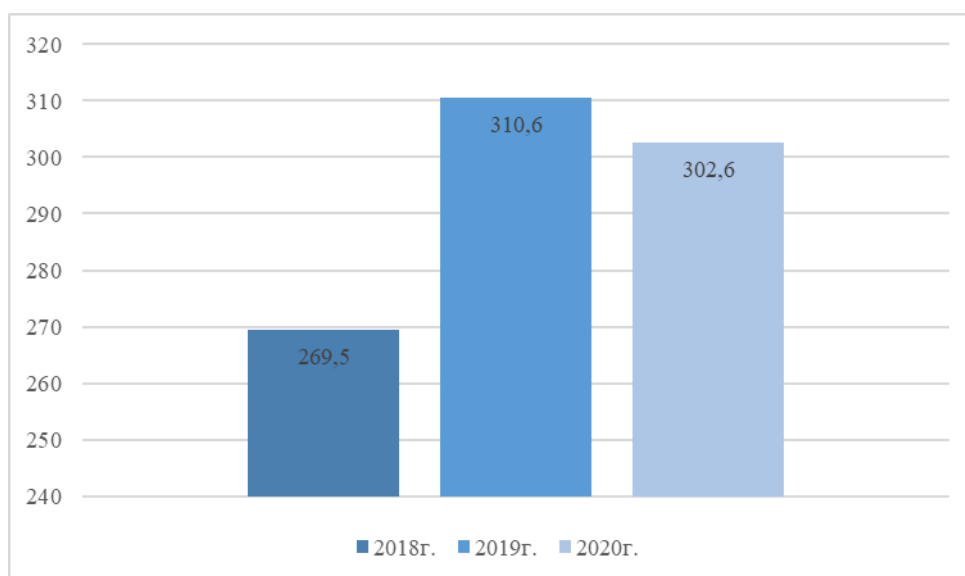


Рис. 1. Объем общей выручки от интернет-рекламы в мире

На динамику развития интернет-рекламы за последний год, безусловно, повлияла пандемия COVID-19, во время которой многие компании сокращали свои рекламные бюджеты. Принимая во внимание этот фактор, глобальный рынок интернет-рекламы в 2020 году сократился до 302,6 млрд долларов США. Все сегменты рынка интернет-рекламы демонстрировали отрицательный темп роста, кроме сегмента мобильной рекламы, прирост которого в 2020 году составил 0,85 % [2].

Динамика развития мобильного сегмента показывает влияние проникновения смартфонов и мобильного интернета в развивающихся странах, а также увеличение доли потребления мобильного контента и сервисов в развивающихся странах. По прогнозам компании PwC, к 2024 году доля мобильного сегмента составит 67 % рынка интернет-рекламы [1]. Согласно исследованию 2019 года, проведенного ComScore, в 9 из 10 анализируемых стран 75 % всего времени в Интернете аудитория проводит с мобильных устройств. Опираясь на результаты этого исследования, можно сделать вывод, что мобильный сегмент уже занимает господствующее положение в контексте потребления цифрового контента.

Классифайд-реклама остается самой малоприбыльной частью рынка. Это информационные или торговые сообщения, сгруппированные по общим признакам и обозначенные специальным указателем. Объем этого сегмента рекламы составил 136 млн долларов США в 2019 году. В ближайшее время классифайд-реклама, по мнению экспертов, достигнет темпа роста 4,5 % и ее бюджеты увеличатся до 171 млн долларов США.

Пандемия COVID-19 ускорила процессы перехода рекламодателей в онлайн, и уже во втором полугодии 2020 года эксперты консалтинговой компании PwC увидели восстановление бюджетов на цифровом рынке. Компания прогнозирует, что с учетом повышения спроса в сегментах FMCG (товары для частного потребления) и ритейла (розничная продажа), в период до 2024 года российский рынок электронной рекламы достигнет объема 5,3 млрд долларов США со среднегодовым темпом роста (CAGR) 7,4 %.

За последние 5 лет количество интернет-пользователей в России значительно увеличилось. В этот период число подключений широкополосного интернета достигло значения в 33,3 млн домохозяйств, что составляет около 65 % от всех домохозяйств России. Число абонентов мобильного интернета выросло до 106 млн человек. По уровню проникновения мобильного интернета российский рынок почти догнал уровень развитых стран. Прежние высокие темпы роста объяснялись быстрым ростом количества интернет-пользователей. Теперь же, когда интернет достигает почти максимальных доступных значений и доступен практически всему населению страны, темпы роста будут замедляться, переходя в стадию зрелого и стабильного развития.

Список литературы:

1. Интернет-реклама. – URL: <https://www.pwc.ru/ru/publications/mediaindustriya-v-2020-2024/internet-reklama.html> (дата обращения: 03.04.2021).
2. Интернет-реклама после перезагрузки: тренды и новые форматы – дискуссия на Digital Brand Day 2020. – URL: <https://adindex.ru/publication/opinion/internet/2020/06/30/283324.phtml> (дата обращения: 03.04.2021).
3. Объёмы рынка рекламы. – URL: https://www.akarussia.ru/knowledge/market_size.htm (дата обращения: 07.04.2021).
4. О рекламе: Федеральный закон от 13.03.2006 г. № 38-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/htm (дата обращения: 20.04.2021).
5. Реклама. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7302#.htm> (дата обращения: 06.04.2021).

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ АУДИРОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ

Васильева Анна Юрьевна

Филологический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель – к. филол. н., доцент В. Г. Логачева

Аннотация. Развитие социокультурной компетентности невозможно без овладения социокультурными знаниями, которые необходимы не только как средство общения с представителями иноязычной культуры, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе знаний о культуре страны. Настоящее исследование направлено на развитие социокультурной компетентности будущих учителей иностранного языка с помощью прослушивания аутентичных текстов.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, аудирование, аутентичные тексты.

В конце XX – начале XXI века произошло изменение в парадигме образования. В образовательном процессе центральную роль стал занимать компетентностный подход, который предполагает необходимость формирования комплекса взаимосвязанных и профессионально значимых компетенций, в том числе социокультурной. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения уделяет большое внимание обновлению организации процесса обучения студентов с позиции требований, предъявляемых современным рынком труда [4]. Развитие социокультурной компетенции является особенно значимым для студентов педагогического профиля, так как в дальнейшем обучающимся данного направления будет необходимо применять полученные знания и умения на практике (например, в школе). Анализ трудов исследователей в области методики преподавания иностранных языков в вузе показывает, что развитие социокультурных навыков происходит наиболее эффективно при применении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а именно аудиовидеофрагментов. Существует множество исследований методов развития социокультурной компетенции. Среди концептуальных педагогических вопросов, которые поднимают отечественные исследователи, такие как М. П. Вайцель, Е. М. Верещагин, С. Х. Дамир, О. А. Дареева, О. С. Кедровских, Ю. М. Орехова, Н. С. Руденко, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев и другие, сохраняется проблема поиска оптимальных методов развития социокультурной компетенции [3, с. 154; 6, с. 85]. Авторы отмечают, что в отсутствие естественной языковой среды довольно трудно создать необходимые условия понимания другой культуры.

Г. Н. Слепцова пишет: «Социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно ориентированной личности и предполагает усвоение учащимися социального опыта, традиций, их учет в процессе взаимодействия, а также преодоление страха и недоверия (ксенофобии) по отношению к другим культурам» [7, с. 96]. На наш взгляд, в данном определении можно увидеть важную характеристику содержания социокультурной компетенции. До знакомства с культурой страны изучаемого языка у учащихся присутствует страх перед новым, перед коммуникацией, а также страх во время общения с носителями

другого языка. Следовательно, необходимо работать с этим в процессе обучения и обеспечить студентов необходимой информацией о культуре страны изучаемого языка.

М. П. Вайцель отмечает: «Главное – избавить человека от страха перед чужим языком, от страха говорить на иностранном языке и при этом развить другие языковые навыки и умения» [1, с. 76]. Автором рассматривается актуальный на сегодняшний день для методики «лингвосоциокультурный метод», при котором учитывается возможность изучения иностранного языка как «средства коммуникации» [1, с. 75].

Как считает О. С. Кедровских, «под социокультурной компетенцией можно также понимать весь комплекс знаний студентов о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, языке, достижениях культуры и науки, обычаях, традициях, свойственных определенному обществу и характеризующих его» [4, с. 215]. В своем исследовании автор пишет о том, что знания о стране изучаемого языка, о ее культурных особенностях способны помочь специалисту в будущем. В процессе коммуникации с носителями языка студенты смогут общаться, «не испытывая дискомфорта и языкового комплекса». О. С. Кедровских также отмечает, что «приоритетным направлением современного языкового образования является социокультурный подход». По мнению исследователя, «данный подход предполагает такую организацию обучения иностранному языку, при которой создаются условия для того, чтобы научить студентов ориентироваться в различных типах культур и цивилизаций, соотносимых с ними норм общения» [4, с. 214].

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров пишут о том, что «все уровни языка обладают страноведческим планом». По мнению исследователей, «изучение культурного компонента слов является важным условием успешного овладения иностранным языком. За счет обогащения и развития кругозора учащегося с помощью той или иной страноведческой информации, изучающий английский язык будет способен включиться в интегративные процессы, происходящие в мире» [2, с. 109]. В данном подходе мы видим практическую ценность изучения лингвистической, страноведческой информации. Она позволяет личности узнать о мире больше и понять важные процессы, которые происходят в современной жизни.

Многими исследователями подчеркивается актуальность проблемы формирования социокультурной компетенции студентов. Авторы отмечают, что в отсутствие естественной языковой среды довольно трудно создать необходимые условия понимания другой культуры.

На наш взгляд, на формирование социокультурной компетенции студентов языковой специальности большое влияние оказывает аудирование с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в нашем случае – это аудиовидеоматериал с использованием аутентичной английской речи, который, в свою очередь, способен обеспечить учащихся необходимой информацией об английской культуре.

Применение видеоресурсов в заданиях по английскому языку представляется важным элементом системы образования и предполагает нестандартный способ организации обучения посредством действующих методов, которые нацелены на реализацию личностно ориентированного подхода. Целью использования видеофильмов на занятиях является максимальное погружение в иноязычную среду несмотря на то, что данная среда создана искусственно. Искусственно созданная среда помогает студентам сломать невидимый психологический барьер между говорящим и слушающим.

Развитию разных сторон психической деятельности обучающихся, внимания и памяти способствует использование видеофильма. Атмосфера совместной познавательной деятельности возникает во время просмотра, в таких условиях невнимательный обучающийся становится внимательным обучающимся. Как показала практика для понимания содержания фильма, в данных условиях, требуется приложить определенные усилия. Применение слухового, зрительного каналов, а также моторное восприятие, с целью получения данных, отлично влияет на запоминание языкового материала. Это подтверждает, что происходит переход от произвольного в произвольное внимание, а также прослеживается активное влияние на деятельность запоминания.

Для обучения аудирования необходимо применять подготовительные, речевые и контролирующие упражнения. Это связано, прежде всего, с тем, что студентам необходимо облегчить восприятие аудирования. Используются упражнения на понимание видеоматериала, опорными служат слова, картинки, фотографии и т. д. Трудности, возникающие во время прослушивания, можно снять при помощи выборочного аудирования, то есть воспроизводить отдельные фрагменты, если сложно, то сначала читается содержание видеоматериала. Этот прием целесообразен для аутентичных видеоматериалов. За основу предфильмовых ориентиров можно использовать вопросы, картинки, портреты по тексту.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что эффективность развития социокультурной компетенции вовремя аудирования аутентичных аудиовидеофрагментов зависит от правильно поставленных задач перед выполнением речевых и контролирующих заданий. Необходимо ставить четкие задачи, поскольку, каждый из трех элементов речевых заданий обладает своей четко поставленной целью и задачей, что является немаловажным компонентом при достижении цели во время прослушивания и выполнения заданий на конкретном этапе аудирования. Просмотр и прослушивание аутентичных аудиовидеоматериалов имеют большой потенциал в достижении цели развития социокультурной компетенции студентов, являясь также средством развития навыков восприятия речи носителей изучаемого языка, что играет большую роль в развитии данной компетенции.

Список литературы:

1. Вайцель М. П. Методики преподавания английского языка // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2011. – С. 75–77.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1983.
3. Дарева О. А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции / О. А. Дарева, С. А. Дашиева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 15. – С. 154–159.
4. Кедровских О. С. Формирование социокультурной компетенции студентов факультета иностранных языков // Инновационная наука: международный научный журнал. – 2015. – № 6. – С. 214–215.
5. Ким Н. П. Критерии сформированности социокультурной компетенции будущих учителей английского языка / Н. П. Ким, Е. Л. Амирова // Вестник Костанайского государственного педагогического института. – 2014. – № 4. – С. 66–70.
6. Руденко Н. С. Дискуссия о структуре межкультурной коммуникативной компетенции в зарубежных исследованиях // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 83–87.
7. Слепцова Г. Н. Проблема формирования социокультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Ученые записки: научно-теоретический журнал. – 2010. – № 9(67). – С. 96–100.
8. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>
9. Field J. Listening in the language classroom. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ» ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Ведяева Алена Александровна

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель – к. п. н., доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. В работе рассматриваются возможности и перспективы использования интернет-платформ при дистанционном обучении иностранному языку (английскому) с целью развития навыков и умений аудирования у обучающихся по направлению «Психология развития и обучения».

Ключевые слова: аудирование, дистанционное обучение, психология развития и обучения, интернет-платформа.

С каждым годом необходимость в знании английского языка всё возрастает, без него становится очень сложно достигнуть профессиональных высот и личностного роста. Одной из важнейших, но в тоже время и сложнейших практических задач в обучении иностранным

языкам является формирование, развитие и совершенствование навыков аудирования. Аудирование – это вид речевой деятельности, без которого невозможно выучить английский язык.

На настоящий момент обучение иностранному языку начинается со второго класса начальной школы и продолжается на протяжении всего процесса обучения в школе. Таким образом осуществляется принцип непрерывного языкового школьного образования в области изучения иностранных языков, которое необходимо для реализации перспективных задач развития личности и его подготовки к межкультурной коммуникации. Но для того, чтобы развить в ученике все эти качества, важно не просто начать обучение иностранному языку как можно раньше, но и использовать для достижения этой цели все существующие методики и техники обучения, не забывая при этом о принципе индивидуальности и стараясь найти подход к каждому ученику.

Текущее положение образования в Российской Федерации претерпевает изменения. Опыт предыдущих лет, развитие информационного поля, рационализация процесса обучения и стремление к прогрессу в сфере образования в совокупности с прошедшим пиком эпидемии COVID-19 показали, что процесс дистанционного получения образования требует серьёзных модификаций, так как стандартные методики преподавания иностранному языку показали свою несостоятельность в период всеобщего перехода на бесконтактную форму обучения [5].

В настоящее время существуют очень чёткие педагогические требования к организации обучения иностранному языку. Это такие требования, как практическая направленность процесса обучения, дифференцированный подход в обучении, интегрированный и функциональный подход в обучении, учёт особенностей родного языка, доступность, посильность и сознательность обучения и комплексный подход к формированию мотивации [6].

Современное положение общества требует доступность образования, которую может обеспечить лишь модернизация традиционных методов образования. Дистанционное обучение – это относительно новый уровень доступности обучения и, как показала практика, самый оптимальный выход из сложившегося положения, который, однако, при неправильном использовании, не может обеспечить не только повышение уровня качества образования, но и поддержание его на стабильном уровне. Рассмотрим некоторые особенности данной формы проведения занятий:

- гибкость: обучающийся, зная свои возможности, самостоятельно решает, сколько ему требуется ресурсов и времени на освоение темы/ дисциплины/ курса/ урока/ и т. п.; модульность: концепция конкретной предметной области выводится из содержания её составных частей, изученных субъектом обучения;
- параллельность: обучение в дистанционном формате позволяет обучающемуся рационально распределять своё время, в случае, например, если он совмещает свою основную профессиональную деятельность с учебной;
- дальное действие: процесс обучения не зависит ни от местонахождения учебного заведения, ни от местонахождения самого обучающегося;
- асинхронность: процесс обучения может происходить при опосредованном общении участников, т. е. преподаватель и обучающийся могут обмениваться информацией независимо от времени, по собственному усмотрению;
- охват: в случае дистанционного обучения, обучающимся нет необходимости переезжать из своего населённого пункта, в другой (например, если какую-нибудь «узкую» дисциплину преподают далеко от места проживания), также, у вузов исчезает необходимость делить весь поток обучающихся на более мелкие группы, по причинам отсутствия необходимой техники или посадочных мест;
- рентабельность: у некоторых вузов пропадает необходимость в аренде помещений;
- новые информационные технологии: дистанционное обучение реализует вседоступность многих электронных образовательных платформ и, одновременно, способствует их развитию.

Одним из главных, но одновременно и сложнейших процессов при обучении английскому языку, является процесс обучения аудированию. При формировании и развитии навыков и умений аудирования на иностранном языке на начальном этапе перед преподавателем стоит ответственная задача, т. к. именно базовые знания, полученные на данном этапе обучения иностранному языку, играют решающую роль во всём последующем обучении. Допустив ошибку на данном этапе, можно сильно осложнить дальнейшее своевременное получение знаний о предмете. Повысить эффективность обучения поможет детальная проработка, анализ и оценивание всех существующих учебно-методических материалов и интернет-платформ.

Речевая деятельность – это самая начальная стадия обучения аудированию. Всего существует четыре вида речевой деятельности: письмо, говорение, чтение и, наконец, аудирование. Для того чтобы человек имел возможность общаться на иностранном языке, понимать иностранную речь, мог без труда выразить свою мысль на нём, ему необходимо овладеть всеми видами речевой деятельности. В связи с этим, нельзя недооценивать важность формирования и развития навыков и умений аудирования в процессе обучения иностранному языку, так как без этого невозможно правильно получить и осмыслить поступающую информацию.

Так как навыки первичны, а умения вторичны, то обучение любому иностранному языку начинается с формирования навыков всех видов деятельности, в том числе и аудирования.

На начальных этапах развития навыков и умений аудирования часто случается, что обучающийся начинает проговаривать читаемый текст вслух, что является одним из рецептивных видов речевой деятельности. На этом этапе происходит процесс преобразования зрительного образа (с помощью речедвигательного анализатора) буквы/ фонемы /слова/ и т. п. в артикуляционный. Данный этап необходим, так как при этом происходит закрепление прочных связей между слуховыми, зрительными и речедвигательными анализаторами. Для обучающегося эти анализаторы сильно упрощают восприятие, понимание и усвоение речи на слух. Такие зрительные опоры, как органы речи, жесты, мимика, кинемы и другие подкрепляют слуховые ощущения, облегчают внутреннее проговаривание и уяснение смысла речи.

Тем не менее, несмотря на то, что чтение и аудирование тесно связаны в процессе формирования навыков чтения и аудирования, нужно понимать, что протекание их внутренних процессов имеет много различных черт (табл. 1).

Таблица 1

Отличия процессов чтения и аудирования

Чтение	Аудирование
Информация дана полностью и одновременно	Информация даётся постепенно
Темп и ритм выбирается читающим	Темп и ритм выбирается говорящим
Читающий может пропустить некоторые отрывки текста	Восприятие текста происходит поступательно
Можно уделить особое внимание выбранному отрывку текста	Невозможно сфокусироваться на выбранном моменте
Возможно повторно прочитать отрывки текста	Невозможно повторно услышать отрывок текста

Из таблицы 1 следует, что при зрительном восприятии информации, возможности её обработки возрастают, но при слуховом восприятии увеличивается темп её обработки. Таким образом, чтобы обеспечить полноценное и согласованное развитие навыков и умений аудирования, преподаватель должен обеспечить обучающегося возможностью работы со всеми видами речевой деятельности.

Даже в формате очного обучения аудирование является одним из сложнейших видов речевой деятельности. Чаще всего трудности у обучающихся возникают именно в процессе обучения навыкам и умениям аудирования. В большинстве случаев причиной данной проблемы становится неадаптированный аутентичный текст. Такой текст обучающимся тяжело понимать в связи с высоким темпом речи, обилием незнакомой лексики или грамматических

структур или же из-за особенностей произношения самих носителей. Также, при обучении навыкам и умениям аудирования учителю необходимо помнить, что без внимательного изучения обучающимся иноязычной культуры невозможно правильно сформировать понимание языка. Всем известно, что существуют такие слова, которые в разных контекстах имеют разные значения. Более того, часто встречаются иностранные слова, не имеющие аналогов в родной речи совсем, или же означающие более узкое или широкое понятие. Легче всего это объяснить высказыванием М. Л. Гаспарова: «В чём назначение филолога? Именно в том, чтобы понимать чужие культуры – особенно прошлые, чтобы лучше знать, откуда мы вышли и, стало быть, кто мы есть... Ребёнку кажется, что если да по-русски значит «да», а по-немецки «там», то это неправильно. Легко объяснить ему, что это не так, но гораздо труднее объяснить взрослому, что любовь по-русски и любовь по-латыни – тоже очень разные вещи. Вот этим и занимается филология: отучает нас от эгоцентризма, чтобы мы не воображали, будто все и всегда были такие же, как мы» [1, с. 247].

Кроме того, нельзя игнорировать тот факт, требующий особого внимания, что аудирование – это особый вид речевой деятельности, единственный, при котором от лица её выполняющего почти ничего не зависит. Через аудирование происходит закрепление лексики и грамматики изучаемого языка. Невозможно научиться аудированию, не установив смысловые связи, задействованные во время всего процесса его формирования, а при отсутствии данного навыка, весь процесс становления и развития человека затормаживается или не происходит вовсе, так как аудирование – это тот процесс, которым мы пользуемся на протяжении всей нашей жизни.

Методика преподавания английского языка переживала свои трудности в поисках оптимальных путей для формирования эффективного направления в выработке форм и методов обучения иностранным языкам. В определенный момент, с развитием прогресса, появился активный методологический поиск, который, собственно говоря, продолжается и сейчас, способствуя развитию современных методических решений обучения иностранным языкам. Можно сказать, что началось образование комплексного метода, который включает лучшие элементы разных методик, не исключая и метод дистанционного обучения иностранным языкам.

Методистами преподавания английского языка были выделены некоторые задачи при обучении навыкам и умениям аудирования.

Например:

- сформулировать механизмы аудирования;
- научить понимать основное содержание с опорой на зрительную двигательную наглядность, а также на жесты, мимику, ритм, интонацию, эмоциональную поддержку;
- научить понимать высказывание в полном объеме;
- развивать механизмы аудирования;
- научить понимать основное содержание текста как с опорой на зрительную двигательную наглядность, так и без неё;
- научить понимать сообщения учителя и реагировать на них [2].

Дистанционное образование (ДО) всё чаще связывают с замкнутой системой обучения, при которой основным средством общения, обучения и передачи информации является интернет. Разработанная в 1991 году веб-технология становится той средой, куда наиболее естественно и эффективно вписывается ДО. Занимая по форме промежуточное положение между очным и заочным, дистанционное обучение является совершенно особым видом обучения, не сводимым к первым двум. Специально разработанная оболочка должна обеспечивать полный набор инструментов, позволяющих как проводить обучение индивидуально, так и в соответствии с учебными планами, тестированием и самоконтролем, системой итоговых контрольных мероприятий и т. п.

Что же такое дистанционное обучение? Существует множество определений этого феномена, но суть его в том, что в системе обучения учитель и ученик разделены физическим пространством, которое преодолевается путем коммуникации посредством соответствующих технологий. Дистанционная форма – не синоним заочной формы обучения, так как здесь

предусматривается постоянный контакт с преподавателем, с другими учащимися, имитация всех видов очного обучения, но специфичными формами. Дистанционные образовательные технологии предоставляют возможность получить намного больше информации, позволяющей оценить знания, навыки и умения, полученные в результате прохождения дистанционного обучения [4].

Часто в литературе термины «дистанционное обучение» и «дистанционное образование» употребляются как синонимы. Их смешению способствует и идентичность аббревиатуры – ДО. Но обучение – это целенаправленный, организованный процесс взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся. Термин «образование» представляет собой результат обучения, воспитания и развития личности, классифицируется по назначению (общее и специальное), по уровню (начальное, среднее, высшее), по области знаний (гуманитарное, естественно-научное, техническое), по отраслям и т. д., но не по расстоянию до обучающегося. Из приведенных определений рассматриваемых терминов следует, что данные термины обозначают разные понятия, и предпочтительным представляется использование термина «дистанционное обучение».

На сегодняшний день информационные компьютерные технологии соответствуют качественно новому содержанию обучения и развитию талантливого ребёнка, воспитывают самостоятельность и ответственность при получении новых знаний, развивают дисциплину интеллектуальной деятельности. Обучение проводится с помощью новейших информационных и телекоммуникационных технологий, современных дистанционных форм обучения, телеконференций, онлайн-лекций, интерактивных тренажеров, творческих интернет-форумов и мастерских [5; 7].

Аудирование является одним из важнейших видов речевой деятельности, поэтому обучение этому способу коммуникации представляет собой одну из главнейших практических задач при обучении иностранному языку. Оно способствует развитию умственной и рациональной деятельности, накоплению и закреплению языковой лексики, умению анализировать полученную информацию, устанавливать смысловые связи. Чтобы процесс аудирования стал основой в обучении иностранным языкам, он должен быть максимально автоматизирован. Начало данного процесса закладывается на самых ранних этапах обучения иностранному языку и является процессом перекодировки устной информации в смысловой образ. Главными проблемами обучения умениям и навыкам аудирования является необходимость строго следовать всем принципам обучения, последовательность и наглядность в обучении, и индивидуальный подход к каждому ученику [2].

В системе образования дистанционное обучение отвечает принципу гуманистичности, согласно которому никто не должен быть лишен возможности учиться по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков или занятости производственными и личными делами. Являясь следствием объективного процесса информатизации общества и образования и, вбирая в себя лучшие черты других форм, дистанционное обучение войдет в XXI век как наиболее перспективная, синтетическая, гуманистическая, интегральная форма получения образования [5; 3].

Изучением использования компьютерных технологий при дистанционном обучении занимались такие исследователи, как В. Г. Домрачев, С. В. Титова, Е. С. Полат, А. А. Андреев, Т. П. Зайченко, И. Г. Захарова и др. Значительный вклад в разработку методики обучения навыкам и умениям аудирования внесли такие исследователи, как Е. И. Пассов, С. З. Арчегова, Е. В. Королёв и др.

Список литературы:

1. Гаспаров М. История мировой культуры. – М.: Изд-во АСТ, 2017 – 720 с.
2. Применение дистанционных образовательных технологий при формировании навыков аудирования на уроках английского языка в инновационных образовательных заведениях / А. М. Магомедгаджиева [и др.] // МНКО. – 2019. – № 1(74). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-distantсионных-obrazovatelnyh-tehnologiy-pri-formirovanii-navykov-audirovaniya-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v> (дата обращения: 01.03.2021).

3. Садыкова Р. Х. Дистанционное обучение студентов: реалии и опыт // Концепт. – 2020. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-studentov-realii-i-opyt> (дата обращения: 01.03.2021).
4. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. – М.: ИКАР, 2014.
5. Умнягина К. А. Формирование умений самостоятельной учебной деятельности по овладению аудированием в условиях заочного обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 4(743). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-umeniy-samostoyatelnoy-uchebnoy-deyatelnosti-po-ovladeleniyu-audirovaniem-v-usloviyah-zaochnogo-obucheniya-inostrannomu> (дата обращения: 01.03.2021).
6. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 01.03.2021).
7. Шобонова Л. Ю. Средства электронного обучения в изучении иностранных языков / Л. Ю. Шобонова, Е. А. Котылева, Н. А. Белоусова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-elektronного-obucheniya-v-izuchenii-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 01.03.2021).

ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ТРАНСПЛАНТАЦИИ ОРГАНОВ И ТКАНЕЙ ЧЕЛОВЕКА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Ворожейкина Екатерина Александровна

Факультет права и управления, 2-й год обучения

Научный руководитель – к. ю. н., доцент Л. А. Родионов

Аннотация. Актуальность темы исследования выражается в том, что в настоящее время на практике возникает большое количество вопросов правового регулирования трансплантационного использования органов и тканей человека. С развитием науки и медицины, внедрением в медицинскую практику новых методов диагностики и лечения на передний план выходят вопросы сочетания медицинского и юридического характера трансплантации. В результате исследования автором сделаны выводы о том, что правовое регулирование вопросов, касающихся современной трансплантологии, не в полной мере учитывает особенности ее реализации, что порождает ряд проблем, которые требуют детальной регламентации на уровне законодательства.

Ключевые слова: трансплантология, донор, реципиент, договор донорства, договор трансплантации.

В настоящее время система здравоохранения в Российской Федерации претерпевает значительные изменения и преобразования, что влечет за собой возникновение пробелов и противоречий в правовом регулировании вопросов оказания медицинской помощи населению. Одним из наиболее прогрессивных высокотехнологичных методов в современной медицине является трансплантология.

По статистическим данным на 2019 год, предоставленным «Национальным медицинским исследовательским центром трансплантологии и искусственных органов имени академика В. И. Шумакова» Минздрава России, можно сделать вывод о востребованности данного направления в медицине. В 2019 году в России было выполнено 2427 операций по трансплантации органов, из них более 200 детям, а под постоянным медицинским наблюдением находится 16 500 пациентов с трансплантированными органами [5].

Трансплантация – это процесс пересадки органов или тканей, целью которого является спасение жизни и восстановление здоровья человека. Данная процедура включает в себя две основные стадии: изъятие жизнеспособного органа у донора и непосредственно вживление его организм реципиента [2, с. 234]. Донором в данном случае является гражданин, отдающий свои органы или ткани, а реципиентом – гражданин, принимающий их для сохранения жизни или восстановления здоровья.

В Российской Федерации основу регулирования вопроса трансплантации органов и тканей человека составляют ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 № 323-ФЗ и Закон Российской Федерации «О трансплантации органов и (или) тканей человека» от 22.12.1992 № 4180-1.

В рамках данной темы в первую очередь необходимо отразить позицию государства по данному вопросу. Законодательством определено, что трансплантационное использование ор-

ганов и тканей, реализуется только в случае, если иные медицинские средства не могут гарантировать сохранение жизни либо восстановление здоровья больного [4].

Процедура изъятия органов у живого донора допустима только в случае, если предварительным заключением консилиума врачей будет определено, что здоровью человека в ходе данной процедуры не будет причинен значительный вред [3], что на наш взгляд, крайне сложно оценить ввиду невозможности точно предугадать последствия данной процедуры для донора. Невозможно гарантировать то, как пройдет операция, как будет проходить реабилитация и каковым будет состояние человека по итогу. Таким образом, законодатель ограничивает прижизненное донорство, применяя его только в условиях крайней меры. Донором в конкретном случае может стать только дееспособный человек, достигший восемнадцатилетнего возраста, при наличии его информированного добровольного согласия [3].

В России в большей степени отдается предпочтение так называемому «посмертному донорству». Если лицо, а также его близкие родственники и законный представитель ранее не поставили медицинское учреждение в известность о своем несогласии, об изъятии органов в целях осуществления дальнейшего трансплантационного использования, то законодательно действует презумпция согласия [3]. Принятие законодателем данной статьи породило огромное количество сложных в этическом и правовом плане вопросов со стороны населения. Получается, что современное российское законодательство предполагает, каждый гражданин является потенциальным донором.

В России в судах подобные дела рассматриваются достаточно редко. Чаще всего судьи определяют, что у близких погибших была возможность заявить о несогласии с посмертным изъятием органов, но данной возможностью не воспользовались. Примером из судебной практики может послужить апелляционное определение, в котором, суд первой инстанции и Московский городской суд отказали истцу в признании операции по изъятию органов незаконной [1]. Истцом по данному делу являлась мать девочки, погибшей в ДТП. В исковых требованиях истец указала, что не была поставлена в известность о том, что в отношении ее дочери будет проводиться процедура изъятия органов, никто не спрашивал ее согласие или несогласие на поведение данного вмешательства. Более того, истец указала, что в виду того, что человек полноправный собственник своих органов, то в соответствии с действующим законодательством, а именно в соответствии со ст. 1110, 1112 Гражданского кодекса Российской Федерации ее права как единственного наследователя всего, чем владела погибшая, были нарушены [1]. Судом было отказано в удовлетворении исковых требований. Данное определение было мотивировано тем, что органы человека принадлежат ему с момента рождения и не являются вещью в том смысле, который определяет Гражданский кодекс Российской Федерации, следовательно, органы не входят в состав наследственной массы. Суд также установил, что никто не поставил в известность медицинское учреждение о несогласии умершей, ее близких родственников или законного представителя на изъятие органов, хотя мать ежедневно навещала дочь в больнице [1].

Изучая данный вопрос, нами сделан вывод о том, что в гражданско-правовом регулировании проведения трансплантологии остро обозначена проблема правового статуса органов и тканей человека. Цивилистами правовая оценка органов и тканей рассматривается по-разному. Первая точка зрения основывается на том, что органы и ткани человека должны рассматриваться как вещи. Представители другой точки зрения считают, что органы и ткани обладают статусом особых объектов. Третья точка зрения базируется на мнении, что органы (ткани) – телесные элементы здоровья, имеющие право на неприкосновенность. Органы и ткани человека достаточно тяжело отнести к вещам, несмотря на то, что они в какой-то степени обладают вещной природой. Это связано с тем, что органы являются предметом материального мира, ими обладает человек и, как бы странно это не звучало, они удовлетворяют определенные потребности человека.

Возникновение права собственности на орган, также породило огромное количество споров. Некоторые цивилисты предполагают, что право собственности на орган всё-таки возможно, но не в случае, когда органы являются частью целого организма человека, а уже

после его изъятия из организма медицинским учреждением на основании договора донорства или «презумпции согласия», которая упоминалась ранее. Здесь цивилисты говорят, о том, что при проведении хирургического вмешательства с применением труда медицинского персонала, орган изымается из естественной среды и приобретает индивидуальные признаки, а именно: возраст, вес, группа крови и иные характеристики. В результате появления новой вещи, на нее возникает право собственности. В данном случае в результате изъятия органов (тканей) у донора собственником изъятых будет являться медицинское учреждение. У медицинского учреждения возникает так называемое вещное право, которое выражается в праве трансплантационного использования, которое передается медицинскому учреждению вместе с объектом трансплантации. Стоит также отметить, что данное право ограничено во времени и осложнено целью, а именно, как уже упоминалось ранее, спасением жизни и восстановлением здоровья реципиента.

Трансплантация осуществляется на основании двух договоров: договор донорства и договор трансплантации. Первый договор заключается между потенциальным донором и медицинским учреждением об изъятии органов, второй закрепляет отношения между медицинским учреждением и реципиентом по поводу пересадки последнему трансплантата.

Договор трансплантации может считаться разновидностью договора на оказание медицинской помощи [2, с. 238].

Договор донорства же является самостоятельным видом договоров, который предусматривает, например, следующие права и обязанности сторон:

1. Донор вправе требовать от учреждения здравоохранения, сведения о вероятности различного рода осложнений относительно его здоровья, в связи с предстоящим медицинским вмешательством.

2. Донор вправе требовать бесплатное, в том числе и медикаментозное, лечение.

3. Донор в праве в любой момент отказаться от процедуры по изъятию трансплантата.

4. При изъятии органов у лиц, умерших в медицинских учреждениях, необходимы разрешение главного врача данного медицинского учреждения, установление факта смерти консилиумом врачей-специалистов и отсутствие оформленного при жизни запрета умершего и его близких родственников на проведение данного действия.

Важную роль в данном вопросе играет фаза смерти. Различают две фазы: клиническая смерть и биологическая смерть. Клиническая смерть является обратимой, так как в достаточно короткий промежуток времени, предполагается возможность восстановления жизнедеятельности. Данный момент важен для гражданского права, так как в состоянии клинической смерти гражданин является субъектом права, в связи с чем медицинские работники обязаны оказать ему медицинскую помощь. Необратимой является биологическая смерть, в связи, с чем любые медицинские манипуляции безрезультатны. На основе констатации смерти головного мозга дается заключение о смерти.

Трансплантологии пророчат большое будущее, поскольку это высокотехнологичные медицина, однако вопросы правового регулирования данного направления становятся всё сложнее и актуальнее. Примерами могут послужить вопросы, рассмотренные в рамках данной статьи. Нужно принимать во внимание то, что данная процедура является одной из высокоэффективных и сложнейших медицинских услуг, которая нуждается в специальном законодательном регулировании, так как нужно учитывать все особенности и нюансы данного процесса. И в первую очередь важно то, что в соответствии с Конституцией Российской Федерации, человек, его права и свободы – высшая ценность, поэтому интересы человека должны преобладать над интересами общества и науки [3].

Список литературы:

1. Апелляционное определение Московского городского суда от 16.09.2013 №11-27391/13. – URL: <http://base.garant.ru/119282608/#ixzz6qP6cM1RQ> (дата обращения: 06.03.2021).

2. Медицинское право: учебное пособие / Г. Р. Колоколов, Н. И. Махонько. – М.: Дашков и К^о, 2009. – 452 с.

3. О трансплантации органов и (или) тканей человека: закон Российской Федерации от 22.12.1992 г. № 4180-1. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/9003334> (дата обращения: 04.03.2021).

4. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: Федер. закон от 21.11.2011 г. № 323-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/ (дата обращения: 04.03.2021).

5. ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр трансплантологии и искусственных органов имени академика В. И. Шумакова» – главный трансплантологический центр Российской Федерации. Отчет о деятельности центра за 2019 год. – URL: <https://www.transpl.ru/about/sveden/otchet-o-deyatelnosti-tsentra/> (дата обращения: 01.03.2021).

ФИЛЬМЫ О СПОРТЕ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

Воронина Ольга Владиславовна

Филологический факультет, 2-й год обучения

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

Аннотация. Статья посвящена описанию жанров кино, а частности рассмотрению фильма о спорте в современной культуре. Цель исследования – раскрыть понятие «кино», описать основные жанры фильмов, определить влияние спортивных фильмов на людей. Актуальность исследования объясняется тем, что кино остается для человечества одним из важнейших и самых популярных видов искусств, который оказывает существенное влияние на жизнь людей и на мировое культурное развитие.

Ключевые слова: кино, фильм, спорт, жанр, искусство.

Фильм, а также – кино, кинофильм, кинокартина – отдельное произведение киноискусства. В технологическом плане фильм представляет собой совокупность движущихся изображений (монтажных кадров), связанных единым сюжетом. Каждый монтажный кадр состоит из последовательности фотографических или цифровых неподвижных изображений, на которых зафиксированы отдельные фазы движения, часто сопровождающиеся звуковым обрамлением [4, с. 349]. Кино – это синтетическое искусство, т. к. оно соединяет в себе элементы литературы и других искусств – музыки, театра, балета, живописи и т. д. Практически все в фильме несет ту или иную информацию. Фильм связан с реальным миром и существует только в узнавании зрителем того, какой смысл несут элементы на экране [2, с. 24].

Изучением кинематографа и кинодискурса занимались многие известные лингвисты, такие как Ю. М. Лотман, Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова, Ю. Г. Цивьян, С. С. Зайченко и др.

Любой зритель зачастую отдает свое предпочтение одному или нескольким жанрам кино. Одни выбирают для просмотра комедии, чтобы отдохнуть и зарядиться позитивом, а другие, напротив, любят смотреть фильмы ужасов, которые вызывают сильные эмоции, выброс адреналина и т. д. Жанр – это исторически сложившееся внутреннее подразделение во всех видах искусства [4, с. 89]. В каждом из видов искусства деление на жанры имеет свои характерные черты и не совпадает с другими видами. Тем не менее окончательного определения термина «жанр» не существует, и понятия «род», «вид», «разновидность» часто используются как его синонимы. При этом, для каждого из видов искусства характерно изменение набора жанров в соответствии с эпохой. Рассмотрим основные жанры фильмов.

Комедия (кинокомедия) – это жанр кино, основной предмет которого – явления, относящиеся к эстетической категории комического. Отличительная черта – изображение жизненных несоответствий, возбуждающих смех зрителей [1, с. 203]. Примеры фильмов: «Американский пирог», «Карнавальная ночь».

Трагедия – это жанр кино, основывающийся на художественном осмыслении острых сущностных проблем человеческого бытия. Происходит непримиримое столкновение героя с обстоятельствами, сопровождающееся страданиями и гибелью важных для жизни ценностей [1, с. 329]. Примеры фильмов: «Гладиатор», «Гамлет».

Драма – это жанр кино, цель которого – показ личности в её драматических отношениях с обществом [3]. Примеры фильмов: «Побег из Шоушенка», «Хатико: самый верный друг».

Детектив – это жанр кино, связанный с расследованием уголовных преступлений, а также с работой разведчиков. На первый план выходят поступки персонажей, зачастую па-

раллельно показываются действия сыщика и преступника [1, с. 116]. Примеры фильмов: «Шерлок», «Убийство в Восточном экспрессе».

Мюзикл – это жанр кино, в котором драматический сюжет, воплощенный в музыке, пении и хореографии, выражен специфическими средствами киноискусства. Все элементы произведения взаимосвязаны, подготавливая переход одной формы воплощения в другую [1, с. 267]. Примеры фильмов: «Ла-Ла Ленд», «Чикаго».

Хоррор – это жанр кино, показывающий загадочные, сверхъестественные явления с целью вызвать у зрителей чувство страха [1, с. 412]. Примеры фильмов: «Полтергейст», «Репортаж».

Исторический фильм – представляет собой жанр, сюжеты которого заимствованы из реальных событий истории и жизни реальных персонажей из прошлого [1, с. 179]. Примеры фильмов: «Жанна д'Арк», «Годунов».

Спортивный фильм – это жанр кино, который делает спортивные события главной темой изображения [5, с. 171]. Примеры фильмов: «Рокки», «Лев Яшин. Вратарь моей мечты».

Перейдем к рассмотрению фильма о спорте «Тоня против всех», выпущенного в 2017 году. Тоня Хардинг – девушка, которая любит катание на коньках, а также грубый человек из бедной семьи. Спортсменка с взрывным характером и горящими амбициями борется за успех, несмотря на презрение к своему происхождению. Успех ее стараний и побед заключается в мастерстве и применении. Став первой американкой и второй женщиной в мире, выигравшей тройной аксель на соревнованиях, Тоня превращается в гордость страны, что не снижает предвзятого отношения к ней. Приближается чемпионат США 1994 года, и кажется, что триумф Тони почти в ее кармане, но у мужа фигуристки есть идея закрепить потенциальный успех, сломав ногу главной сопернице Нэнси Керриган. Скандал неизбежен, на кону карьера Тони.

Фильм «Тоня против всех» охватывает несколько важных тем для современного общества. Это делает историю фигуристки Тони Хардинг не только интересной и захватывающей, но и актуальной для нашего времени.

Первая тема – социальное неравенство. Финансовая ситуация вынуждает Хардинг шить костюмы самостоятельно. Она не выглядит такой изящной и привлекательной, какой должна быть фигуристка. В этом ее постоянно упрекают. Такое отношение и бедность не могут положительно сказаться на характере спортсмена.

Вторая тема – трудности карьеры спортсмена. Спорт – жестокая среда: изнурительные тренировки, атмосфера постоянной конкуренции, критика со стороны судей и соперников. Оставшись без фигурного катания, Тоня Хардинг с ужасом думает о будущем, ведь больше ни на что она не способна.

Третья тема – возможность стать сильнее после провалов. Хардинг должна двигаться дальше после поражений. Неудачи закаляют ее. Оказывается, неприятный персонаж становится вдохновляющим примером.

Любям стоит смотреть кинокартины о спорте, потому что такие фильмы демонстрируют атмосферу, которая увлекает зрителя от захватывающих моментов до положительных эмоций, что позволяет полностью погрузиться в происходящее. Спортивные фильмы мотивируют людей встать на путь успеха. Фильмы о спорте являются отличным стимулом для людей, т. к. они помогают занять свое свободное время физическими нагрузками и учат прикладывать силы для достижения поставленных целей.

Список литературы:

1. Кино: Энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 640 с.
2. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллин: Ээсти раамат, 1973. – 135 с.
3. Родина Т. М. Драма, раздел 2-й // Большая советская энциклопедия: [в 30 т.]. Т. 7 / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1972.
4. Фотокинетика: энциклопедия / гл. ред. Е. А. Иофис. – М.: Сов. энциклопедия. 1981. – 447 с.
5. Эстафета 80: спортивный фильм меняет лицо / отв. ред. и сост. А. Кулешов. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 192 с.

ТВОРЧЕСТВО В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Воронова Анастасия Владимировна

Факультет права и управления, 3-й год обучения
Научный руководитель – к. с. н., доцент Е. В. Бажина

Аннотация. В статье представлены некоторые результаты эмпирического социологического исследования, посвящённого изучению представлений студенческой молодёжи о творчестве, личностных качествах творческого человека, условиях, необходимых для творчества и факторах, ограничивающих творческие практики. На основании полученных результатов показано, что студенческая молодёжь связывает творчество прежде всего с самовыражением, умением креативно мыслить и с особой формой проявления эмоций и переживаний. Необходимыми условиями для творчества студенты считают внутреннее желание творить и вдохновение, а основными ограничениями называют как внешние факторы (давление общества, социальные ограничения и мнение окружающих), так и внутренние (лень, неуверенность в себе и отсутствие желания и вдохновения).

Ключевые слова: творчество, представления о творчестве, условия и ограничения для творчества.

Феномен творчества вызывает широкий интерес у представителей самых разных социальных и гуманитарных наук, но остаётся одной из самых сложных и противоречивых научных категорий. Анализируя понятие творчества, ряд авторов соотносят его с понятием креативность, например, М. С. Соловьёв и В. В. Латкин отмечают, что в обществе потребления творчество уходит на второй план, а на смену ему приходит креативность, которая меняет образ жизни и стиль мышления людей, трансформируя личность и расширяя её границы [1, с. 13–14]. В социологической науке творчество нечасто становится предметом эмпирических социологических исследований. Так, например, в статье П. А. Старикова представлены результаты социологического исследования, посвящённого изучению представлений молодёжи о творчестве. Автор приходит к выводу о том, что наблюдается тенденция гуманизации представлений о творчестве, а у студенческой молодёжи творчество ассоциируется, прежде всего, с удовольствием, саморазвитием, самовыражением, вдохновением и образует определённый смысловой комплекс, центром которого являются такие характеристики, как добро, обилие энергии, целостность, свобода и другие [2, с. 13].

Актуальность изучения феномена творчества, как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне, не вызывает сомнений. В современном обществе творчество занимает всё большее место, проникая во все сферы жизнедеятельности человека. XXI век – это не только век новых технологий, но и век новых идей, время, когда на первый план выходит проблема формирования креативного и творческого мышления индивида. Меняются ли представления о творчестве и сами творческие практики в век цифровых технологий? Появляются ли сегодня новые пространства для творчества, меняются ли условия, необходимые для творчества, появляются ли новые сдерживающие факторы, ограничивающие творческие практики?

Эта проблематика и послужила основой проведённого эмпирического социологического исследования, целью которого выступало изучение представлений студенческой молодёжи о творчестве. Данная цель конкретизировалась в ряде исследовательских задач:

1. Выявить представления студенческой молодёжи о творчестве и личностных качествах творческого человека.
2. Описать представления студентов о необходимых условиях для творчества.
3. Определить представления студентов о возможных ограничениях для творчества.
4. Выявить представления студентов о творческих профессиях.

Объектом проведенного эмпирического исследования выступала студенческая молодёжь. Всего в ходе исследования было опрошено 110 студентов разных направлений подготовки Самарского филиала Московского городского педагогического университета.

В качестве метода сбора информации в исследовании использовалась методика неоконченных предложений, основное достоинство которой заключается в том, что она позволяет получать реакции респондента, минимально искаженные влиянием исследователя. Опрашиваемый вынужден говорить своими словами, в результате чего при завершении предложений он использует те категории, которыми оперирует в повседневной жизни. Для

решения содержательных задач исследования в инструментарий сбора информации были внесены 9 неоконченных предложений.

Для того чтобы получить представление о том, как студенты понимают и описывают творчество, им было предложено придумать окончание к предложению «Творчество – это...». Результаты опроса показали, что большинство респондентов (31,8 %) понимают творчество как способ самовыражения через самые разные сферы и практики: через музыку, искусство, увлечения, внешность, одежду. Каждый четвёртый опрошенный (25,5 %) понимает творчество как умение креативно мыслить, создавать что-то новое, нестандартное. Студенческая молодёжь связывает творчество и с определённым эмоциональным состоянием, формой проявления чувств и переживаний (18,2 %): «*Творчество – это воплощение эмоций, внутренних переживаний*», «*Творчество – это вдохновение, искусство, любовь, чувства*». Часть респондентов представляют творчество как активную деятельность: преобразующую, мотивирующую, вдохновляющую других (7,3 %), а 5,5 % опрошенных связывают творчество с конкретным продуктом (музыкой, стихами, книгами и т. п.).

Для того чтобы выяснить, какими индивидуально-личностными черта студентская молодёжь наделяет творческого человека, респондентам было предложено завершить предложение «Творческий человек – это...». Результаты опроса показали, что творческий человек воспринимается студентами, прежде всего, как яркая индивидуальность – оригинальный, нестандартный, инакомыслящий (25,5 %): «*Тот, кто полон идей, человек, умеющий думать креативно*». Практически каждый пятый опрошенный (18,2 %) охарактеризовал творческого человека как фантазёра и мечтателя. Кроме того, студенты описывали творческого человека и через набор эмоциональных характеристик, как человека чувствующего, переживающего, «живого», глубокого (14,5 %). Столько же респондентов отметили, что творческий человек – это разносторонний и интересный человек, думающий и с богатым внутренним миром (14,5 %). Для 8,2 % респондентов творческий человек – это человек искусства.

Для того чтобы выяснить представления молодёжи о необходимых условиях для творчества, респондентам было предложено закончить предложение: «Для творчества необходимо – ...». Анализ ответов респондентов показал, что необходимыми условиями для творчества студенты считают, в первую очередь, внутреннее желание творить (38,2 %) и вдохновение (27,3 %). Каждый пятый опрошенный отметил, что для творчества необходимо креативное мышление и фантазия (20,9 %), а 18,2 % респондентов считают, что творчество невозможно без таланта и природных способностей. Часть студентов полагают, что творчество возможно в определённом эмоциональном состоянии (10,9 %) и при наличии внутренней свободы (10,9 %). К необходимым условиям для творчества часть опрошенных относят и определённые знания, навыки и умения (10,9 %), свободное время (8,2 %) и соответствующие ресурсы (6,4 %). И небольшая часть респондентов отмечают, что для творчества необходимо уметь ставить цель (6,4 %) и трудиться (4,5 %).

Анализ представлений студентов о возможных ограничениях для творчества позволил выделить две группы факторов, сдерживающих творчество. Первую группу составили «внешние» факторы, к которым мы отнесли давление общества, социальные ограничения, запреты и рамки (18,2 %), мнение окружающих, критика и неприятие (16,4 %), отсутствие различных ресурсов, например, материальных или временных (10,9 %), а также повседневность и бытовые дела и проблемы (10,9 %). Вторую группу факторов составили «внутренние» факторы: лень (23,6 %), неуверенность в себе (21,8 %), отсутствие желания творить, творческий кризис (10,9 %), а также негативные переживания и стресс, не способствующие творчеству (9,1 %).

В задачи исследования входило также выявить представления студенческой молодёжи о творческих профессиях. Анализ ответов респондентов показал, что большинство опрошенных к творческим относят конкретные профессии, связанные, в первую очередь, с художественным, музыкальным, литературным, кинематографическим творчеством («художник», «музыкант», «писатель», «актёр» и т. п.). Часть опрошенных считают творческими профессиями, связанными с взаимодействием с людьми («педагог», «психолог» и т. п.). Достаточно распространённым среди респондентов было содержательное описание творческих профессий,

как профессий для души, профессий, связанных с созданием нового или требующих нестандартного мышления, профессий, через которые можно раскрыть себя и профессий без строгих рамок, алгоритмов и регламентов. А каждый пятый опрошенный полагает, что в современном мире в любой профессии можно найти пространство для творчества: «Любая профессия считается творческой, если любишь свое дело, значит вкладываешь в него душу, а любое творчество – это душа», «К любому делу можно подойти творчески, главное – желать и воплощать».

Таким образом, проведенное социологическое исследование показало, что студенческая молодежь связывает творчество прежде всего с самовыражением, умением креативно мыслить и с особой формой проявления эмоций и переживаний. Необходимыми условиями для творчества студенты считают внутреннее желание творить и вдохновение, а основными ограничениями называют как внешние факторы (давление общества, социальные ограничения, мнение окружающих), так и внутренние (лень, неуверенность в себе, отсутствие желания и вдохновения). В целом исследование ещё раз показало, что в современном обществе существенно расширяется пространство творчества, а творческие практики проникают в практически любые виды деятельности человека, через которые он выражает себя, свою индивидуальность, свой особый взгляд на мир, а значит и конструирует окружающее его общество.

Список литературы:

1. Соловьев М. С. Творчество и креативность / М. С. Соловьев, В. В. Латкин // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-i-kreativnost.htm> (дата обращения: 04.05.2021).
2. Стариков П. А. Комплексный анализ представлений современной учащейся молодежи о творчестве // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-analiz-predstavleniy-sovremennoy-uchascheysya-molodezhi-otvorchestve.htm> (дата обращения: 04.05.2021).

МАКЕДОНСКАЯ ВОЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЭЛЛИНИСТИЧЕСКОЙ ЭПОХИ В СВЕТЕ ЭПИГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ

Гадеева Аделя Радиковна

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения
Научный руководитель – к. и. н., доцент Ю. Н. Кузьмин

Аннотация. В работе рассматривается военная организация Македонского царства в эпоху эллинизма и ее отражение в эпиграфике. Основной акцент сделан на времени правления в Македонии династии Антигонидов (270-е – 168 гг. до н. э.) с фокусом, в силу состояния источников, на периоде с 20-х гг. III в. до н. э. по 168 г. до н. э., когда Македонское государство было ликвидировано римлянами.

Ключевые слова: Македония, эпоха эллинизма, Антигониды, военная организация, эпиграфика.

Первые эпиграфические источники (надписи), освещающие некоторые аспекты военной организации Македонского царства при династии Антигонидов, были опубликованы в 1930-х гг. [1, с. 77]. В последние десятилетия были изданы новые важные эпиграфические документы, показывающие, в том числе и социальные аспекты македонской военной организации. Это две надписи с идентичными текстами военных положений – из Драмы (район древнего Амфиполя) и Неа Потидеи (эллинистической Кассандрии), которые, скорее всего, относятся ко времени правления царя из династии Антигонидов Филиппа V (221–179 гг. до н. э.). Из них и ряда других эпиграфических документов можно узнать об условиях призыва македонян на военную службу, организации пехоты и конницы, методах поддержания дисциплины и т. д. [5, р. 153–160].

Основу пехотных частей в македонской армии эллинистической эпохи составляли воины фаланги. Еще один пехотный корпус – пельтастов был элитным соединением. Вместе с пельтастами в источниках упоминается агема, которая, несомненно, была царской гвардией. О существовании в армии Антигонидов отряда гипаспистов («щитоносцев») можно узнать

как из надписей, так и из литературных источников (Полибий V.27.3; XVIII.33.2). Гипасписты, вероятнее всего, были личной свитой и охраной царей во время военных кампаний. Также они выполняли административные и жандармские функции.

Из надписей из Драмы и Неа Потидеи известно, что пельтасты, воины агемы, и гипасписты были выходцами из «зажиточных» семей. Это явное свидетельство имущественного ценза. Простые македоняне становились фалангитами.

О комплектации македонской конницы в эпоху эллинизма в эпиграфических и литературных источниках имеется весьма скудная информация [3, с. 325–348]. При Александре Великом македонская конница состояла преимущественно из аристократов – гетайров («товарищей» царя). Прежде считалось, что македонские всадники в правление Антигонидов более не именовались гетайрами. Однако гетайры зафиксированы в надписях из Драмы и Неа Потидеи. Также гетайры упоминаются в двух надписях из Перребии в Фессалии, которая была частью Македонского царства. В первой из них сохранился текст письма царю Деметрию II (239–229 гг. до н. э.) от жителя города Пифий, бывшего гетайром в «хилиархии Филиппа». Вторая надпись содержит письма Антигона III Досона (229–221 гг. до н. э.) по поводу финансовых привилегий гетайрам и гегемонам («командирам») из г. Пифий, сражавшимся в битве при Селласии в 222 г. до н. э. против спартанского царя Клеомена III.

По мнению Н. Секунды, при Антигонидях гетайры были придворными, в компетенцию которых входили и военные дела [6, р. 7, 11, 24]. Однако в македонских надписях эллинистического времени гетайры упоминаются вместе с гегемонами, следовательно, это, доказывает принадлежность гетайров к военной организации. В документах из Драмы и Неа Потидеи описываются условия призыва македонян на военную службу и их нахождение в запасе, в том числе и гетайров [2, с. 202–207].

Кроме гетайров, которые являлись элитным корпусом, в коннице Антигонидов были и обычные «всадники», которые набирались среди горожан.

Из надписей из Драмы и Неа Потидеи можно узнать, как производился призыв в армию. Воинов призывали «по городам», которые входили в военно-административные округа Македонского царства. Мобилизация могла быть всеобщей или частичной, когда призывали воинов из определенных частей царства.

Минимальной административной мобилизационной единицей, выставлявшей одного воина, в эллинистической Македонии был т. н. *πυρόκαυστις* (вероятно, данное слово следует переводить, как «очаг» или «костер»). Этот редкий термин, присутствующий только в надписях из Драмы и Неа Потидеи, в некоторых случаях, возможно, выступает аналогом *οἰκία* («семья», «дом»). Впрочем, есть и другие объяснения термина *πυρόκαυστις* [4, р. 455–469].

Призыву подлежали мужчины в возрасте от 15 до 50 или 55 лет. Призыв в пятнадцать лет на практике имел место лишь в экстренных случаях, как, например, в 197 г. до н. э., в конце Второй Македонской войны, когда царем Филиппом V были мобилизованы шестнадцатилетние юноши (Ливий XXXIII.3.4).

Эпиграфические источники дали важнейшую информацию о македонской военной организации в эпоху эллинизма, значительно дополнив сведения, имеющиеся в сочинениях античных авторов. В целом, в Македонии в правление династии Антигонидов во многом продолжались традиции военного дела, заложенные Филиппом II и Александром Великим.

Список литературы:

1. Коннолли П. Греция и Рим. Энциклопедия военной истории / пер. С. Лопуховой, А. Хромовой. – М., 2000. – 263 с.
2. Кузьмин Ю. Н. Гетайры Антигонидов // *Κοινὸν δῶρον*. Исследования и эссе в честь 60-летнего юбилея В. П. Никонорова от друзей и коллег / сост. и науч. ред. А. А. Сеницына. – СПб, 2014. – С. 202–207.
3. Нефедкин А. К. Конница эпохи эллинизма. – СПб, 2019. – 784 с.
4. Chrysasfis Ch. Pyrokaustis: its Meaning and Function in the Organization of the Macedonian Army // *Klio*. – 2014. – Bd. 96. Hft. 2. – P. 455–469.
5. Hatzopoulos M. B. L'organisation de l'armée macédonienne sous les Antigonides: problèmes anciens et documents nouveaux. – Athènes, 2001. – 196 p.
6. Sekunda N. Macedonian Armies after Alexander 323–168 BC. – Oxford, 2012. – 50 p.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Галялутдинова Алсу Ильшадовна

Филологический факультет, 1-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент Э. С. Чуйкова

Аннотация. В статье рассматриваются виды лексических связей между лексическими единицами, приемы формирования и развития лексических связей посредством работы с информацией у студентов младших курсов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: лексические единицы, синтагматические связи, парадигматические связи, информационная компетентность, инфографика, коллажирование, веб-квест.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования отмечается важность и актуальность умений работать с информацией у студентов. Эта компетенция необходима обучающемуся во всех сферах его деятельности.

В век информационных технологий, когда человек получает большое количество информации каждый день, важно уметь ее структурировать, обрабатывать и выделять важную и нужную для себя информацию, быстро принимать решения. Информационная компетенция важна для профессионального продвижения, ориентирования.

Через приемы работы с информацией, через ее анализ развиваются связи между лексическими единицами. Лексика входит в большое количество связей. Например, если мы рассматриваем ключевые понятия и их сочетаемость со словами, то это будут синтагматические связи.

Если обучающийся делает памятки, инструкции, инфографику, ментальные карты, представляет информацию в виде диаграммы и, наоборот, переводит информацию графическую в текстовую и т. д., то это задействует парадигматические связи.

Различные приемы работы с информацией позволяют расширить сетку лексических связей. Следовательно, необходимо изучить, в какие связи вступают лексические единицы, и как нашему мозгу все эти связи можно развить и задействовать при изучении иностранного языка и в обычной жизни. Для этого нам нужно найти или разработать специальные приемы работы, в которых большое внимание мы уделим именно приемам работы с информацией, ее анализу, переработки, интерпретации, структурированию.

Данная статья посвящена проблеме развития лексических навыков и умений обучающихся через работу с информацией с использованием ресурсов и сервисов в сети Интернет. Лексика поможет обучающемуся начать говорить свободно на иностранном языке, также поможет обогатить словарный запас.

На данный момент стоит проблема зазубривания нового материала при обучении лексики. Нужно задействовать не автоматическую память, а выстраивать причинно-следственные связи, обучать умению анализировать, обрабатывать большое количество нового материала, выделять главное, переводить информацию из текстовой в графическую, т. е. составлять схемы, инфографики, коллажи и т. д. Так материал будет запоминаться лучше, и лексические единицы будут переходить из рецептивного словаря в активный [5].

Устранить недостатки механического запоминания позволит теоретическое обоснование, разработка и внедрение в практику системы приемов формирования и развития лексических связей в большей степени посредством работы с информацией у студентов младших курсов неязыковых специальностей, что позволит оптимизировать процесс усвоения ими лексики и позволит овладеть информационной компетентностью, поможет мозгу задействовать все лексические связи для успешной учебной и других видов деятельности [4].

В ходе развития лексических навыков и умений задействованы технологии работы с информацией, что позволяет более эффективно развить систему связей между лексическими единицами и развить информационную компетентность.

Кроме упражнений на механическое запоминание лексических единиц можно использовать и творческие, при выполнении которых учащиеся будут анализировать источники, выделяя новые слова, составлять ментальные карты, кластеры, коллажи, план, инфографики, составлять диалоги по инфографике, находить подтверждение/опровержение информации, представленной в инфографике в источниках других форматов, переводить информацию из текстовой в графическую, строить диаграммы, графики по прочитанному тексту и т. д.

Рассмотрим, как правильно использовать такой вид работы, как составление и анализ инфографики. Она должна иметь проблему, т. е. так обучающийся будет заинтересован в составлении или анализе инфографики. Инфографика позволяет структурировано представлять информацию. Можно использовать диаграммы, графики в инфографике. Они позволяют сопоставлять и сравнивать явления. Можно опираться на инфографику, и это поможет выстроить высказывание [1]. Качественные образцы инфографики помогут учащимся мыслить системно, запоминать информацию с использованием зрительных образов.

Другая современная технология для работы с лексическими единицами – это коллажирование с использованием аутентичных материалов. Коллаж также как и инфографика позволяет зрительно запомнить и передать большое количество информации, структурировать ее, выделить опорные точки [2, с. 75–77]. Следовательно, и материал будет запоминаться лучше. Коллаж можно использовать также как опорный, наглядный материал по говорению. Так обучающийся будет иметь опорные точки, план, на который можно опираться при составлении монолога, диалога и т. д. Приведем пример лингвистического коллажа (см. рис.). Мы подобрали идиомы по теме Plants. Идиомы всегда вызывают интерес у обучающихся. По данному коллажу обучающимся надо перевести идиомы на русский язык и составить текст. То есть сначала надо найти информацию по идиомам, правильно перевести их, найти похожие русские идиомы и составить текст. Задание направлено на развитие информационной и лексической компетентности.

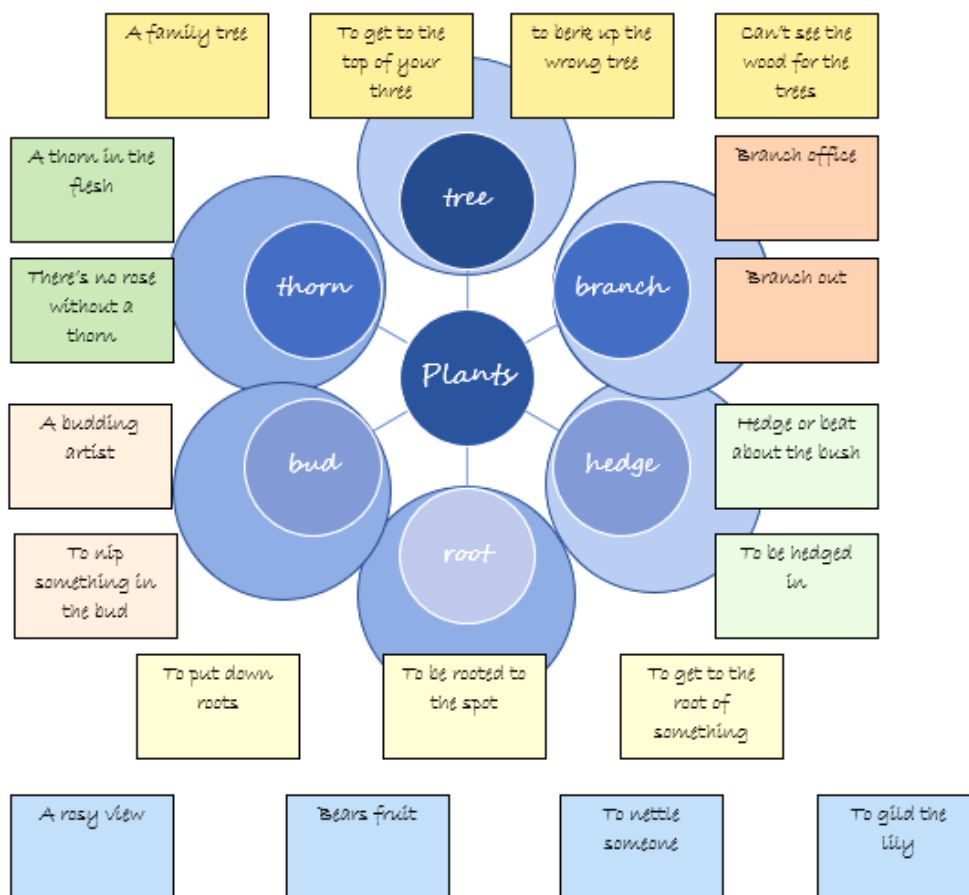


Рис. Лингвистический коллаж на тему Idioms about plants

Можно интерпретировать задание. Например, по прочитанному тексту составить коллаж, инфографику.

В качестве еще одной технологии для работы с лексическими единицами и развития информационной компетентности можно считать технологию веб-квеста [3]. Обучающемуся дается проблемное задание, проблемный вопрос, который он должен решить сам, проведя мини-исследование с использованием ИКТ. В ходе выполнения веб-квеста обучающийся будет использовать иноязычную лексику, искать и перерабатывать информацию, может работать в группе, будет учиться донести до другого человека свое мнение и выслушать другого человека. Материал также используется аутентичный, т. е. из реальной жизни. Обучающийся также осваивает интернет-сервисы. Можно дать задание самому придумать веб-квест. Так обучающийся быстрее овладеет изучаемым лексико-грамматическим материалом и проявит больший интерес к процессу обучения.

Эффективность формирования лексических навыков зависит непосредственно от прочности ассоциативных связей между лексическими единицами.

Таким образом, целью образования является не «заполнение сосуда» фактической информацией, а обучение умению мыслить логически, грамотно аргументировать, критически оценивать и интерпретировать информацию.

Список литературы:

1. Валоватова Т. Н. Инфографика как эффективный инструмент обучения иностранным языкам в условиях реализации компетентного подхода // Письма в Эмиссия. Оффлайн: журнал. – 2019. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41420134>
2. Готлиб Д. Л. Интерактивные сервисы как средство повышения мотивации учащихся основной школы на уроках иностранного языка / Д. Л. Готлиб, Л. Л. Готлиб // Психологические и педагогические основы интеллектуального развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (1 февраля 2018 г., г. Самара). В 2 ч. Ч. 1. – Уфа: АЭТЕРНА, 2018.
3. Канцур А. Г. Технология веб-квест как один из способов развития информационной компетентности обучающихся на уроках английского языка / А. Г. Канцур, Т. В. Сорокина // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. – Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2018 г. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-veb-kvest-kak-odin-iz-sposobov-razvitiya-lingvoinformatsionnoy-kompetentnosti-obuchayuschih-sya-na-urokah-angliyskogo/viewer>
4. Курпатов А. В. Личностная трансформация в цифровую эру. Доклад на Всемирном экономическом форуме в Давосе на бизнес-завтраке Сбербанка 23.01.2020 г. – URL: <https://youtu.be/GbLclnu-QGc>
5. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем. – Златоуст; СПб, 2015.

ФОРМИРОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПОМОЩИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОТОСЪЕМКИ

Глубокова Евгения Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения
Научный руководитель – к. психол. н., доцент Е. Н. Устюжанинова

Аннотация. Статья посвящена феномену формирования аутентичности личности при помощи художественной фотосъемки. Рассматриваются возможности инструмента фотографии для самоисследования человека. Особое внимание уделяется методам работы фотографа с клиентами. Научная новизна исследования заключается в исследовании влияния фотосъемки на уровень аутентичности личности. В результате определено, что женщины после терапевтической фотосъемки отмечают повышение уровня самооценки и интереса к потребностям своей личности.

Ключевые слова: фототерапия, терапевтическая фотография, аутентичность, аутентичная личность, самоактуализация.

2020 год стал поворотным в мировой истории. Внешняя среда в считанные месяцы изменилась до неузнаваемости. Люди потеряли те опоры, которые строились на взаимодействии с внешним миром. Все это создало фоновый стресс в жизни людей.

Без опоры человеку невозможно жить. Поэтому при всей своей сложности произошедшие изменения заставили нас обратиться к себе в поиске тех самых опор. Все больше людей стали задаваться вопросами: «Как я могу помочь себе?», «Как я хочу жить дальше?», «Чего я хочу от жизни?», «Кто я?».

Трендом современного общества стало самопознание. Многие направления, которые помогают человеку исследовать себя, свою личность, свои способности, реакции, развивать внимательное отношение к своему телу, стали доступны огромному количеству людей за счет всеобщего перехода в онлайн.

Один из способов самопознания, который набирает популярность в наше время – фототерапия или терапевтическая фотография.

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 [2, с. 2]. Также он эффективен для исследования человеком аутентичности своей личности.

Аутентичность – это понятие, сформулированное Карлом Роджерсом, последователем позитивной психологии.

Аутентичность – это умение быть творцом собственной жизни, сложный феномен, предполагающий стремление определять и удовлетворять свои нужды и в то же время умение гармонично сосуществовать с другими, отвечая и их потребностям. Таким образом, аутентичность подразумевает понимание себя, способность верно определять свое эмоциональное состояние и возможность открыто его выражать при взаимодействии с другими [1, с. 5].

Позднее концепцию аутентичности исследовал и расширил Стивен Джозеф, позитивный психолог, доктор психологических наук в сфере исследований психологических травм, профессиональный коуч. Он разработал формулу аутентичности, которая состоит из трех компонентов: знать себя, отвечать за себя, быть собой. Эти три компонента тесно взаимосвязаны между собой. В отсутствие одного из них система аутентичности перестает работать.

В концепции аутентичности без базовых знаний о себе человек не может стать самим собой. Знать себя значит уметь отвечать на вопросы «Что я люблю?», «Что я хочу делать?», «Чего я делать не хочу?», «Что я чувствую прямо сейчас?», «Что сейчас важно моему телу?», «Какая моя потребность сейчас ведущая?», «Как я к себе отношусь?» и так далее.

Терапевтическая фотография может помочь ответить на эти вопросы за счет следующих инструментов:

1. Создание терапевтом безопасного и безоценочного пространства во время взаимодействия с клиентом.

Процесс фотосъемки предполагает, что между фототерапевтом и клиентом установлены позитивные отношения, в которых фототерапевт принимает клиента таким, каков он есть, не ограничивает его личностные проявления и обеспечивает конфиденциальность терапевтического процесса.

Таким образом, в искусственно созданных условиях, в безопасной обстановке человек может изучать свои истинные проявления, нарабатывая таким способом навык самовыражения. Впоследствии этот навык может быть перенесен человеком в его жизнь.

2. Направление внимания на актуальные потребности.

Умение ответить на вопрос «Как я сейчас?» – важнейшее для способности человека к саморегуляции. На терапевтической съемке фототерапевт предлагает клиенту обращать внимание на ощущения в теле, его желания, на эмоциональное состояние, на соответствие внутренних переживаний положению тела или выбранного образа, локации, цвета декораций и так далее. В условиях съемки человек имеет возможность делать свободный выбор согласно

самоощущению, без необходимости следовать чьи-то указаниям, требованиям, нормам. Одновременно с этим человек тренирует навык брать ответственность за свой выбор на себя, т. к. он находится в изолированных условиях, где решения за себя принимает только он.

3. Отслеживание работы защитных механизмов.

Фотосъемка – это стрессовая ситуация для человека. Но при правильной организации съемочного процесса фототерапевтом клиент имеет возможность заметить, какими защитными механизмами он пользуется, делая самый простой выбор: позы, эмоции, движения, мимики.

Замечание работы защитных механизмов – первый шаг к ограничению их автоматического воздействия на личность. Защита – это антоним аутентичности. Осознанное использование защитных механизмов психики позволяет человеку глубже узнать себя, свои способности влиять на происходящие события, принимать решения.

В качестве математического метода исследования эффективности фотосъемки выбрана шкала аутентичности. Данная шкала была разработана психологами Стивеном Джозефом, Алексом Вудом, Алексом Линли, Джоном Малтби и Майклом Балиоусисом в рамках исследования «Аутентичная личность: теоретическая и эмпирическая концептуализация и открытие шкалы аутентичности» в 2008 году [3].

Сама концепция открывает доступ к трем компонентам: знать себя, отвечать за себя, быть собой.

В исследовании участвовала экспериментальная группа: две женщины, 25–35 лет.

В методике был применен тест на аутентичность с тремя шкалами, а так же интервью с открытыми вопросами об изменениях после проведенной работы.

В ходе исследования тенденции различий были установлены по следующим шкалам.

1. Знать себя.

Главная отличительная черта аутентичного человека – в том, что он хорошо себя знает. Чтобы стать аутентичным, важно открыться новому опыту, новым знаниям о себе, своих сильных и слабых сторонах, о том, что вам нравится и не нравится. Но большинству из нас трудно узнать самих себя. Противоположность знанию себя – самоотчуждение. Мало кому удастся знать себя настолько хорошо, чтобы полностью исключить этот фактор.

Минимальное количество баллов – 4, максимальное количество баллов – 28, пороговое значение – 12 баллов. Если респондент набирает 12 баллов и менее, можно говорить о том, что он знает себя достаточно хорошо.

В среднем изменение составило 1 балл в сторону уменьшения.

2. Отвечать за себя.

Умение отвечать за себя – это способность сопротивляться внешнему давлению и брать на себя ответственность за свои действия. Немногие успешно справляются с внешним воздействием. Большинство людей время от времени сдаются и говорят или делают что-то по просьбе окружающих, даже если не хотят.

Минимальное количество баллов – 4, максимальное количество баллов – 28, пороговое значение – 12 баллов. Если респондент набирает 12 баллов и менее, можно говорить о том, что он умеет обозначать свои границы.

В среднем изменение составило 2,5 балла в сторону уменьшения. У одной участницы результат перешагнул пороговое значение.

3. Быть собой.

Быть собой означает сохранять себе верность в жизненных ситуациях.

Минимальное количество баллов – 4, максимальное количество баллов – 28, пороговое значение – 20 баллов. Если респондент набирает 20 баллов и более, можно говорить о том, что он умеет сохранять верность себе.

Изменения не выявлено.

У участниц экспериментальной группы отмечено повышение лояльности в самовосприятии, снижение тревожности по поводу своих недостатков, повышение решимости действовать согласно интуиции и исследовать свои предпочтения, желания, способности.

Дополнительно участницы отмечают, что у них расширилось понимание своих возможностей и способностей, сформировалось видение, как они могут помочь себе обеспечить актуальные потребности, появилось желание продолжать исследовать себя с помощью инструмента фотографии и фототерапевтом.

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. Джозеф С. Аутентичность: как быть собой: пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 256 с.
2. Кевац М. А. Фототерапия как инструментальный психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 3. – URL: https://psyjournals.ru/files/78598/mpj_2015_n3_Kevac.pdf (дата обращения: 10.03.2021).
3. The authentic personality: a theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale / Wood A. M., Linley P. Alex., Maltby J., Baliousis M., Joseph S. // Journal of Counseling Psychology. – 2008. – Vol. 55, No. 3. – P. 385–399.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИКЛА МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ ПО УЛИЦАМ ГОРОДА САМАРЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Горлова Алена Витальевна

Факультет педагогики и психологии, 3-й курс

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

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению цикла математических экскурсий по улицам города Самары, в том числе и виртуальных, для организации внеурочной деятельности обучающихся основной школы. В организации курса внеурочной деятельности активно применяется разработанный сайт с заданиями и маршрутами математических экскурсий.

Ключевые слова: внеурочная деятельность по математике, математические экскурсии, сайт, архитектурные объекты, математика и краеведение.

Организация внеурочной деятельности обучающихся является неотъемлемой задачей учителя-предметника. Более того, в рамках учебной дисциплины, в том числе и математики, необходимо обеспечить достижение не только предметных, но и метапредметных результатов обучения, включая ИКТ-компетентности [5].

Предлагаем цикл математических экскурсий по улицам города Самары для организации внеурочной деятельности обучающихся основной школы.



Рис. 1. QR-код для перехода на сайт

Мы разработали сайт курса внеурочной деятельности по математике «Геометрия города Самары», который включает в себя математических экскурсий. На сайт можно перейти по QR-коду (рис. 1). Страницы сайта включают в себя маршрут каждой экскурсии, Google-карту экскурсии, которую необходимо дополнить иллюстрациями объектов и историческими справками; тематические задания по каждой экскурсии. Задания делятся на два типа: часть заданий необходимо выполнить во время экскурсии, часть – с использованием таких динамических сред, как GeoGebra, Desmos (создать при помощи функций архитектурные объекты города, выполнить метрические измерения, выделить симметричные фигуры и описать их свойства).

Математические экскурсии разбиты по темам:

- «Симметрия в архитектуре города Самары»;
- «Теория замощений, или Что у меня под ногами»;
- «Координатный квест» [3];

- «Геометрия деревянного зодчества»;
- «Математический геокэшинг в парках Самары».

Разработанные математические экскурсии по улицам города предназначены для обучающихся основной школы, могут быть использованы при проведении занятий по наглядной геометрии, алгебре, занятий в рамках внеурочной деятельности по математике.

При проведении экскурсии на тему «Теория замощений, или Что у меня под ногами» предлагается выйти с учениками в парк Гагарина и внимательно изучить различные типы замощений, которые используются в повседневной жизни. А в программе Desmos [1] необходимо достроить паркет, используя свойства симметрии (рис. 2).

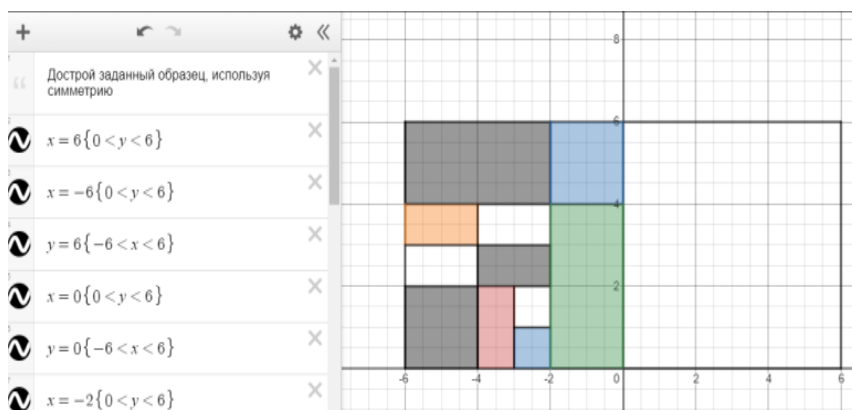


Рис. 2. Паркет

Изучая тему «Симметрия», в динамической среде GeoGebra [2] предлагается выполнить следующее задание: на изображении Самарского академического театра драмы им. М. Горького выделите все известные вам геометрические фигуры, отметьте им симметричные и опишите их свойства. Рассчитайте периметр, площадь, радиус. На рис. 3 представлен пример выполненной работы.



Рис. 3. Самарский академический театр драмы им. М. Горького

А в программе Desmos учащимся будет предложено построить вторую половину бабочки, определив координаты построенных точек (рис. 4).

Нельзя пройти мимо архитектуры деревянных домов Самары. Ведь они сохранили в себе часть истории города, а также прекрасные геометрические орнаменты в отделке фасадов и окон домов, с которыми обучающиеся смогут познакомиться на экскурсии «Геометрия деревянного зодчества» (рис. 5).

Наиболее ярко проявились в архитектуре деревянного зодчества Самары центральная и зеркальная симметрия, параллельный перенос, симметрия относительно прямой, геометрия четырехугольника в узорах.

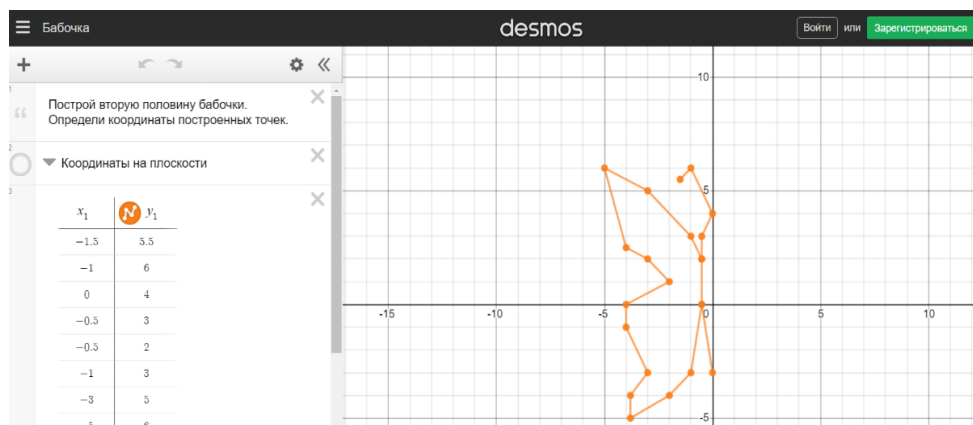
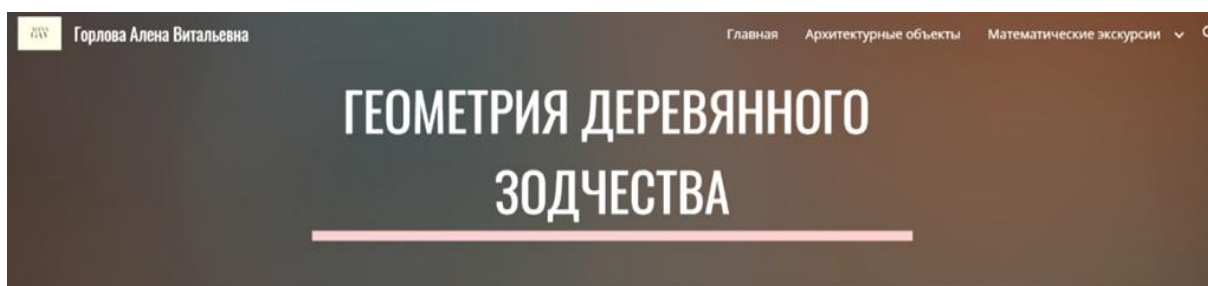


Рис. 4. Бабочка



Самара – город с великолепной историей, которую отчасти впитали в себя и дома. Архитектура деревянных домов прошлого столетия, к сожалению, сохранилась не полностью, а лишь частично, но от этого прекрасные геометрические орнаменты в отделке фасадов и окон домов не утратили своего очарования и смогли донести до нас великое таинство мастеров деревянного зодчества. Любовь к математике, математический склад ума и наблюдательность помогли нам рассмотреть геометрические разделы в архитектуре домов.



Рис. 5. Страница экскурсии «Геометрия деревянного зодчества»

Предложенный подход к организации внеурочной деятельности обучающихся обеспечит межпредметные связи, так как в рамках математических экскурсий объединяются предметные области: «Математика и информатика», краеведение. Более того, проведение математических экскурсий по улицам города в процессе обучения будет способствовать формированию ценностного отношения к истории своего родного города, малой Родине [4].

В работе сформулированы методические рекомендации для учителей по использованию математических экскурсий при организации внеурочной деятельности, включая «Desmos-активности», которые позволят учителю обеспечить выстраивание индивидуальной траектории обучения, видеть продвижения учеников, корректировать их деятельность.

Список литературы:

1. Графический калькулятор Desmos. – URL: <https://www.desmos.com/calculator?lang=ru> (дата обращения 17.04.2021).
2. Динамическая математическая программа GeoGebra. – URL: <https://www.geogebra.org/> (дата обращения 01.04.2021).
3. Квест как педагогическая технология. История возникновения квест-технологии. – URL: <https://clck.ru/UYtrJ> (дата обращения 20.03.2021).
4. Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / В. А. Тишков, А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 26.03.2021).

САЙТ КАК УЧЕБНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СРЕДЫ DESMOS

Горлова Алена Витальевна, Погосян Лидия Тиграновна

Факультет педагогики и психологии, 3-й курс

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

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования учебного сайта для изучения динамической среды Desmos. Описана структура сайта, представлены основные типы заданий.

Ключевые слова: математика, динамическая среда Desmos, учебный сайт, графики функций.

Для изучения динамической среды Desmos [1] мы разработали учебный сайт. Он создан в рамках дисциплины «Электронные средства обучения математике в школе». Данный сайт можно использовать не только в рамках дисциплины, но и при организации внеурочной деятельности обучающихся по математике.

При создании сайта и разбора заданий мы опирались на курс для будущих педагогов «Другая математика с Desmos» Людмилы Рождественской [2].

Desmos – это онлайн-сервис, который позволяет строить графики сложных математических функций, графически решать системы уравнений, неравенств, преобразовывать функции, создавать динамические объекты при помощи параметрических выражений.

Рассмотрим, как построен наш сайт (рис. 1). На главной странице содержится определение программы Desmos и её возможности. Сайт разбит на уроки, построенные на принципе от простого к сложному. В итогах находится ссылка на подробный разбор типовых заданий, а также дополнительные задания.



Рис. 1. Главная страница сайта

На первом уроке, который посвящён построению рисунков по координатам, учащимся будет предложено построить фигуры животных по точкам (рис. 2, 3).

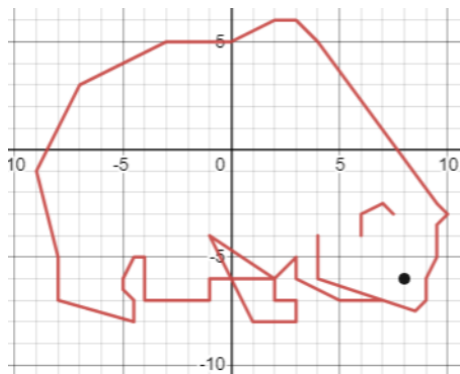


Рис. 2. Медведь

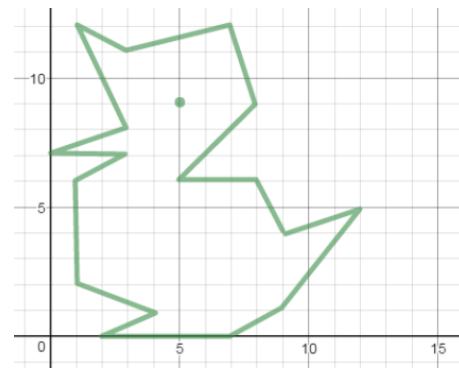


Рис. 3. Утка

Desmos Calculator может выполнять все функции обычных графических калькуляторов, он также имеет несколько дополнительных возможностей, которых нет у обычных графических калькуляторов.

Что можно делать в Desmos:

- рисовать функциями;
- создавать анимированные картинки с помощью привязки объектов к функциям с параметрами;
- создавать динамическую наглядность;
- быстро создавать скриншоты с формулами и функциями.

Второе занятие посвящено анимации, то есть приведению объектов в движение. Мы предлагаем изобразить бегущего человечка с мячом, используя при построении функции и параметры (рис. 4).

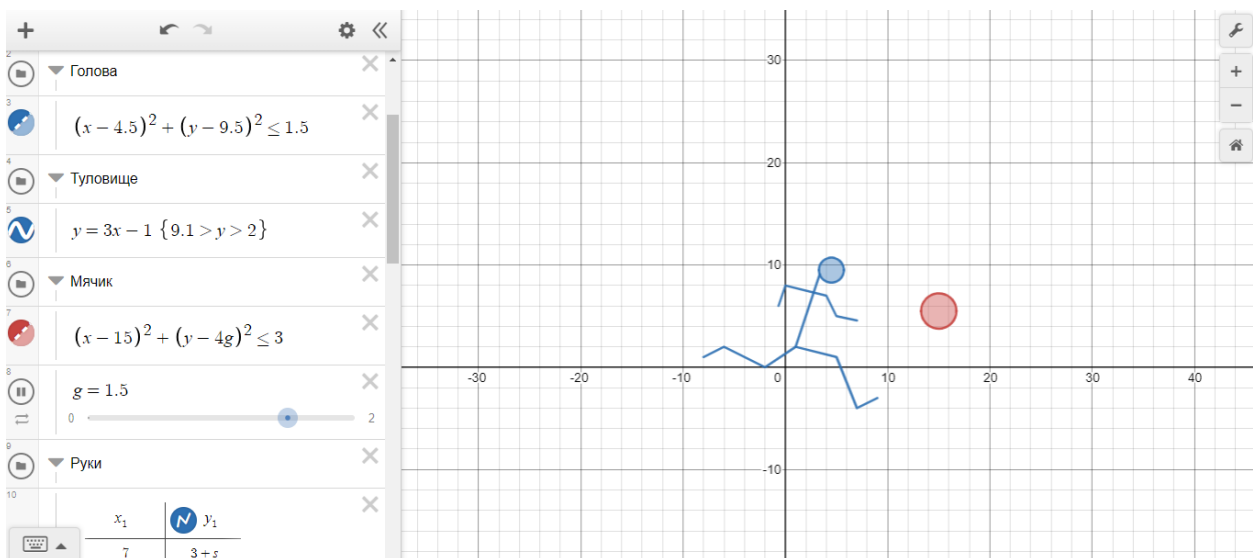


Рис. 4. Бегущий человечек

На нашем сайте мы даём возможность пофантазировать и создать свой пейзаж, используя графики функций с модулем (рис. 5) и графики тригонометрических функций (рис. 6), а также предлагаем придумать свою необычную снежинку (рис. 7).

В завершение мы предлагаем рассмотреть абстракционизм как отдельный вид искусства и построить абстрактную картинку (рис. 8). Для того чтобы выполнить данное задание, необходимо применить все полученные знания.

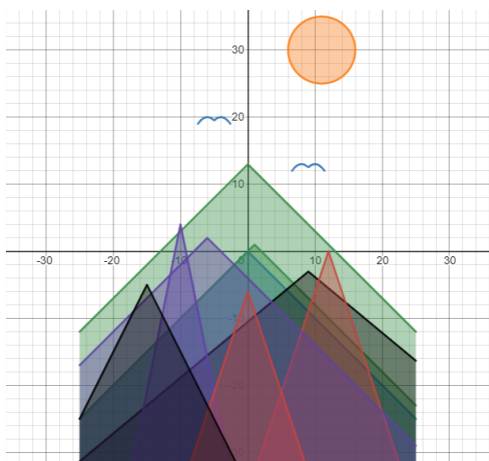


Рис. 5. Пейзаж с использованием функций с модулем

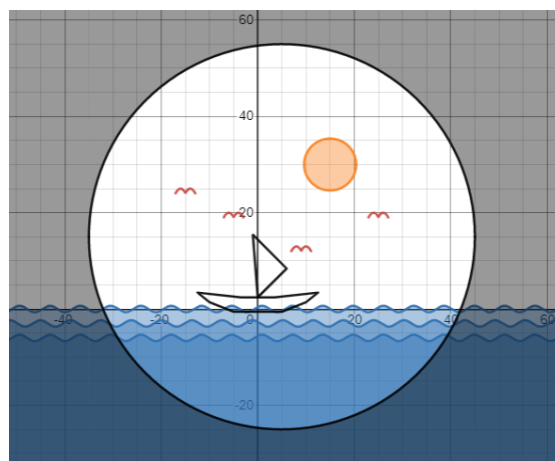


Рис. 6. Пейзаж с использованием тригонометрических функций

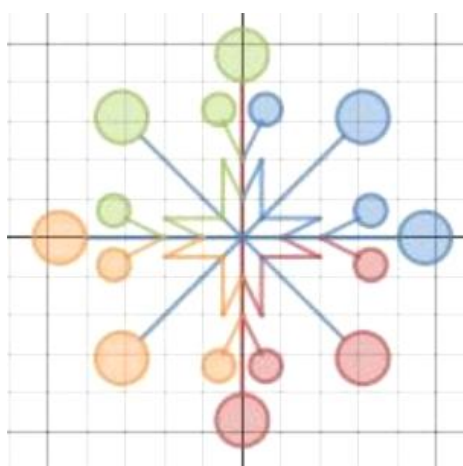


Рис. 7. Снежинка

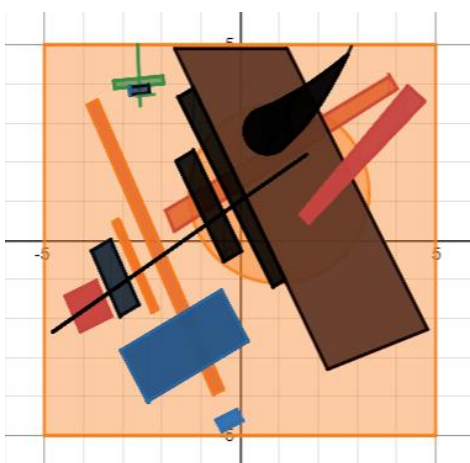


Рис. 8. Супрематизм

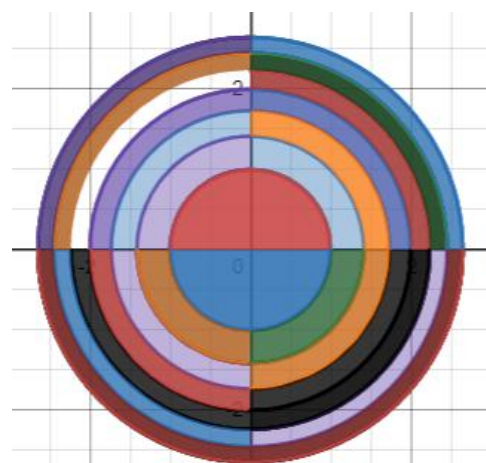


Рис. 9. Синхронный диск

Предполагается, что перед началом каждого раздела преподаватель объясняет обучающимся теоретические вопросы, а затем они приступают к решению предложенных задач. Данные задания могут быть разобраны в необходимое преподавателю количество часов.

Список литературы:

1. Графический калькулятор Desmos. – URL: <https://www.desmos.com/calculator?lang=ru> (дата обращения: 07.03.2021).
2. Рождественская Л. Desmos: курс для будущих педагогов. – URL: <https://sites.google.com/site/anothermathwithdesmos/> (дата обращения: 05.03.2021).

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Давыденко Арина Вячеславовна

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель – к. п. н., доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. Статья посвящена развитию навыков и умений иноязычной монологической речи у студентов неязыковых специальностей вузов, в частности гуманитарных. Рассматривается содержание понятия монологической речи, анализируются существующие методические подходы к обучению монологу.

Ключевые слова: иноязычная монологическая речь, навыки говорения, характеристики устной речевой деятельности, методы обучения монологической речи.

Последние десятилетия характеризуются развитием современных технологий, а также происходит регулярная трансформация способов современной коммуникации. Такой путь развития приводит к изменениям требований в сфере профессиональной деятельности: необходимы специалисты, умеющие гибко приспосабливаться к изменчивым условиям глобальной среды и свободно владеющие средствами коммуникаций [1, с. 14–17].

Более того, современное образование должно способствовать формированию знаний, умений и навыков, которые будущий специалист сможет успешно применить в своей профессиональной деятельности. Система обучения должна предполагать набор приёмов и способов развития творческого потенциала личности.

В современном мире большую роль играет овладение обучающимся английским языком как средством международной коммуникации. Федеральный государственный стандарт высшего образования нового поколения гласит, что студент должен уметь применять полученные знания по иностранному языку в своей профессиональной деятельности, решать определенные задачи по развитию профессиональной иноязычной компетенции [9, с. 8]. Таким образом, 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. Для того чтобы специалисты в различных сферах своей профессиональной деятельности могли быть успешными, им необходимо развивать навыки данного речевого вида деятельности.

Именно умение грамотно доносить свои идеи до слушателя характеризует обучающегося как специалиста, профессионально владеющего навыками монологической речи.

Анализ научной литературы по вопросу обучения монологическому высказыванию показал, что данной проблемой занимались многие педагоги и методисты. В частности, они исследуют такие аспекты обучения монологической речи, как:

- развитие навыков говорения и применение их в профессиональной деятельности (В. М. Филатова, Е. М. Богачёва, Г. В. Рогова);
- обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета (В. В. Тарасенко, Б. М. Теплов, В. Л. Скалкин);
- современные методики обучения иностранному языку (Н. Д. Гальскова, А. А. Миролюбов, Л. Е. Алексеева, О. Г. Поляков).

Цель исследования – теоретически обосновать и апробировать в практической деятельности комплекс упражнений, способствующих эффективному развитию навыков и умений иноязычной монологической речи у обучающихся 2-го курса по программе «История и социально-политические дисциплины».

Объект исследования – процесс развития иноязычной монологической речи у обучающихся 2-го курса по программе «История и социально-политические дисциплины».

Предмет исследования – комплекс упражнений, способствующих развитию монологической речи у обучающихся 2-го курса по программе «История и социально-политические дисциплины».

Говорение может выступать в качестве средства формирования смежных речевых и языковых навыков, а также как самостоятельная цель обучения.

На сегодняшний день в отечественной методике многие ученые – лингвисты и методисты различно трактуют понятие «монологическая речь».

Согласно мнению Е. Н. Солововой, «монологическая речь (от греч. monos один + log речь) – это форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников), характеризующаяся развёрнутостью, связанностью, логичностью, обоснованностью, смысловой завершенностью, наличием распространенных конструкций, грамматической оформленностью» [6, с. 160–161].

Языковед Е. А. Маслыко представляет собой монолог как продукт индивидуального построения речи. Учёный утверждает, что от индивидуальных особенностей говорящего зависит выбор лингвистических и паралингвистических средств, которые, в свою очередь, подчиняются ситуации и теме коммуникации [3, с. 372].

Обращаясь к точке зрения методиста Г. О. Винокура, учёный раскрывает понятие «монологическая речь» как явление абсолютно противоположное диалогу, имеющее односторонний характер высказывания, логически и последовательно связанное, предварительно обдуманное целое [1, с. 344].

Согласно мнению методиста О. М. Казарцевой, монологическая речь имеет свою специфику в плане лингвистических и психологических характеристик:

- чаще всего монологическая речь подготавливается заранее, тем самым говорящий формирует композиционную структуру своей речи и анализирует языковой материал заранее;
- монологическая речь обладает свойством понятности и прямолинейности. Таким образом, говорящему необходимо строить высказывание так, чтобы избежать двусмысленности толкования;
- устная речь должна быть логично выстроена и последовательно изложена, для того, чтобы у слушателя сформировать полную картину понимания речи говорящего;
- отличие монологической речи от диалогической в том, что в монологе говорящий обращается к словарю с нейтральной лексикой;
- помимо лексических единиц и грамматических структур необходимо знать и уметь применять различные формы связи монологической речи, ее логического выстраивания с помощью клише, вводных структур, союзов, реплик реагирования [2, с. 274].

Таким образом, с точки зрения лингвистических и психологических характеристик, мы можем сделать вывод о том, что монологическая речь представляет собой сложную систему высказывания, которая обусловлена коммуникативной направленностью, логичность, последовательностью и смысловой законченностью.

Известный отечественный методист Е. И. Пассов рассматривал обучение монологической речи с точки зрения следующих качеств: самостоятельность, логичность, последовательность, продуктивность, выразительность непрерывность. Следовательно, при обучении монологической речи студенту необходимо определить для себя цель своего высказывания, содержание и способы его реализации.

В то же время Е. Н. Соловова рассматривает несколько методов обучения монологической речи. Первый путь «сверху вниз» предполагает овладение навыками и умениями монологической речи через текст. Постоянное чтение или заучивание наизусть готового текста представляет собой клише для построения схожих текстов. Далее обучающийся на базе уже представленных текстовых образцов самостоятельно подбирает лексические единицы и воспроизводит аналогичное высказывание. Данный метод обучения имеет несколько положительных сторон, поскольку текст имеет готовую речевую ситуацию, а также языковые и речевые образцы для моделирования собственного высказывания.

Другой метод обучения монологу «снизу вверх» представляет противоположный подход. Обучающемуся предлагается построить монологическое высказывание без опоры на текст, при этом хорошо владея достаточной информацией по предложенной теме и уровнем языка с точки зрения лексики и грамматики. Второй метод обучения также имеет положительную оценку, особенно на старшем этапе обучения, когда студенты владеют достаточным языковым и содержательным уровнем по обсуждаемой теме [7, с. 64–69].

Иной метод обучения монологической речи исследователя В. М. Филатова заключается в дедуктивном и индуктивном способах работы с текстом-клише.

Индуктивный способ обучения монологической речи предполагает несколько этапов:

- формирование лексико-грамматического навыка на уровне словосочетания или фразы,
- логическое соединение реплик и выстраивание высказываний,
- изложение полного текста на основе определенной темы или речевой ситуации.

Опираясь на дедуктивный способ развития навыков монологической речи, следует выделить следующие этапы:

- формирование навыка прогнозирования содержания текста,
- анализ коммуникативной задачи,
- пересказ текста,
- построение монологического высказывания с изменением речевой ситуации [8, с. 59].

В соответствии с рассмотренными выше методами, 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. Обучающиеся старшей ступени обладают достаточным индивидуально-речевым опытом 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.

Таким образом, для того чтобы эффективно развивать навыки монологической речи у обучающихся, необходимо выбирать логически и рационально систематизированные методы обучения, применяемые на занятиях по иностранному языку. Соблюдая строгую последовательность этапов обучения данному виду речи, преподаватель обеспечивает качественное овладение монологической речью.

Список литературы:

1. Винокур Г. О. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи. – М.: АН СССР, 1955. – 511 с.
2. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 496 с.
3. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранным языкам. – М.: Академия, 2011. – 255 с.
4. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько; под общ. ред. С. И. Петрова. – Мн: Высшая школа, 2000. – 522 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Г. М. Романцева – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 322 с.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2015. – 215 с.
7. Соловова Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2014. – 191 с.
8. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения. – М.: АНИОН, 2003. – 175 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень подготовки «История». – М.: Просвещение, 2014. – 18 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ТРЕНИНГА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Дайбова Мария Михайловна

Факультет педагогики и психологии, 3-й курс
Научный руководитель – к. психол. н., доцент И. Л. Матасова

Аннотация. В статье изучаются возможности дистанционного тренинга в развитии коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта у подростков.

Ключевые слова: тренинг, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, подростковый возраст.

В эпоху компьютеризации и технологизации всё острее встаёт вопрос о развитии коммуникативных способностей детей. С самого детства ребёнок привыкает к общению через мессенджеры и социальные сети, всё меньше уделяя внимания живому общению со сверстниками и взрослыми. Телефоны и планшеты всё чаще становятся лучшими друзьями детей, заменяя ровесников.

Подростковый возраст остаётся самым противоречивым этапом развития в жизни каждого человека. В этот период ребёнок нарабатывает социальные модели поведения, формирует коммуникативные навыки взаимодействия в макро- и микросоциуме, учится строить отношения и находить референтные группы – группы, в которых он будет принят и понят. Многие авторы занимались проблемой подростничества, например, Л. С. Выготский в своих работах пришёл к выводу о том, что в подростковом возрасте структура возрастных потребностей и интересов определяется в основном влиянием среды. Он писал: «Никогда влияние среды на развитие мышления не приобретает такого большого значения, как именно в переходном возрасте» [1, с. 176]. Именно этот, объективно важный для становления каждого человека, процесс может редуцироваться, в недавно появившихся реалиях карантинных мер.

Общение в дистанционном формате представляет собой упрощённую модель общения, не подразумевающую разностороннюю коммуникацию, реальной личностной картины и высокой эмоциональной включённости. Стоит так же отметить, что сама ситуация ограничения и необходимость находиться в постоянном контакте, пусть даже с близкими людьми, вносит дополнительный компонент напряженности и нестабильности в эмоциональный фон подростка.

В данной ситуации ярко прослеживается противоречие между объективной необходимостью усвоения социально приемлемых моделей поведения в подростковом возрасте и невозможностью осуществлять этот процесс в реальной жизни.

Именно поэтому мы обратились к теме нашего исследования, основной идеей которого стала разработка тренинга, позволившего развивать у подростков коммуникативные навыки реальной жизни в дистанционном формате. Объект исследования – коммуникативные способности. Предмет исследования – дистанционный тренинг, как средство развития коммуникативных способностей и эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. Гипотеза – развитие коммуникативных навыков будет эффективным, если программа тренинга включает компоненты эмоционального интеллекта. Целью исследования явилось проверить эффективность дистанционного тренинга в направлении развития коммуникативных способностей и эмоционального интеллекта в подростковом возрасте.

Проведение формирующего эксперимента проходило в несколько этапов. Первым этапом был подбор и проведение следующих методик: тест коммуникативных умений Михельсона, опросник коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Сиявский, В. А. Федоршин, методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, самооценка психических состояний Г. Айзенка, достоверность устанавливалась при помощи метода углового преобразования Фишера.

Выборка состояла из 20 подростков экспериментальной группы в возрасте 12–13 лет. В контрольную группу вошло также 20 подростков, с которыми дистанционный 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 дистанционная тренинговая программа, включающая в себя четыре тематические сессии, каждая тема соответствует одному из компонентов эмоционального интеллекта модели Дж. Майера, П. Сэловей, Д. Карузо: сознательное управление эмоциями; понимание и анализ эмоций; использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности; восприятие, оценка и выражение эмоций [2, с. 32].

Занятия проводились дистанционно, на онлайн-площадке «Дискорд» 4 дня подряд в утреннее время в течение 40 минут – часа. Были подготовлены презентации с различными тренинговыми упражнениями. Группа получала как устные задания, в которых им было необходимо общаться со всеми участниками тренинга, быстро реагировать на определенные запросы, так и письменные, которые они готовили во время занятия и после представляли всей группе. В конце каждой сессии проводилась рефлексия по пройденным упражнениям.

После проведения тренингов были сделаны повторные замеры с опорой на те же методики. К результатам были применены методы математического анализа и в итоге были установлены следующие достоверные различия:

1. Количество детей с высокими показателями коммуникативных способностей в экспериментальной группе достоверно увеличилось ($\varphi^*_{эмп} = 4.009$).

2. Количество детей с высокими показателями организаторских способностей в экспериментальной группе достоверно увеличилось ($\varphi^*_{эмп} = 4.009$).

3. Количество детей с повышенными показателями общей тревожности ($\varphi^*_{эмп} = 3.217$), с повышенными показателями по шкале «страха ситуации проверки знаний» в экспериментальной группе достоверно снизилось ($\varphi^*_{эмп} = 3.231$).

4. Количество детей с высокими показателями по шкале «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» снизилось ($\varphi^*_{эмп} = 3.231$).

5. Количество детей с низкими показателями агрессивности достоверно увеличилось ($\varphi^*_{эмп} = 5.112$).

6. Количество детей с низкими показателями ригидности увеличилось ($\varphi^*_{эмп} = 5.685$), а с высокими – снизилось ($\varphi^*_{эмп} = 5.989$).

7. Существует тенденция к снижению показателей зависимого поведения в экспериментальной группе ($\varphi^*_{эмп} = 1.98$).

8. Существует тенденция к снижению количества подростков со средними показателями коммуникативных способностей ($\varphi^*_{эмп} = 1.817$) и повышение количества подростков с очень высокими показателями.

9. Существует тенденция к снижению количества детей с организаторскими способностями ниже среднего ($\varphi^*_{эмп} = 1.98$).

Последние показатели остались на уровне тенденций за счёт того что изменение типа коммуникативных способностей возможно лишь в долгосрочной перспективе и, к сожалению, невозможно без постоянной самостоятельной работы подростка над собой.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Гипотеза о том, что развитие коммуникативных способностей посредством дистанционных тренингов будет эффективным, если программа тренинга включает компоненты эмоционального интеллекта, подтвердилась. Используя компоненты эмоционального интеллекта, удалось создать программу тренингов, которая положительно повлияла на развитие коммуникативных навыков, дополнительно влияя на сопутствующие личностные характеристики.

2. После реализации дистанционных тренингов в отношении эмоциональных характеристик произошли следующие изменения: снизился страх самовыражения, снизился страх не соответствовать ожиданиям окружающих, снизилась тревожность.

3. В отношении коммуникативных характеристик: повысился уровень коммуникативных навыков, организаторских способностей, произошло развитие способностей вербальной и невербальной коммуникации.

Список литературы:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Педология подростка. – М.: Педагогика, 1982. – 242 с.
2. Сергиенко Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) Русскоязычная версия / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 176 с.

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Данилова Мария Александровна

Факультет педагогики и психологии, 2-й курс

Научный руководитель – к. п. н., доцент Н. А. Разагатова

Аннотация. Обогащение словаря – одна из основных составляющих курса по развитию речи младших школьников. Чтение сказок как части устного народного творчества – эффективный способ обогащения словаря, это постоянные встречи с малоизвестными словами, синонимами и устойчивыми сочетаниями русского языка. Изучая окказионализмы в художественных произведениях, учащиеся не только знакомятся со значениями лексических единиц и их ролью в тексте, но и сравнивают их с привычными, употребляемыми в речи словами. Разработанная программа по составлению разного рода словарей – важная часть проектной деятельности, которая помогает не только запомнить значение новых лексических единиц или оттенки значений, но и развивает познавательные способности детей.

Ключевые слова: обогащение словаря, словарный запас, фольклор, художественная литература.

Обогащение словаря – это важная составляющая курса по развитию речи. В век информационных технологий скудный словарный запас – одна из основных проблем учителя при работе над речью детей, поэтому проблема обогащения словаря как важной составляющей развития речи остается актуальной. Актуальность темы определяется также прямым ее отношением к числу важнейших социально-педагогических проблем, стоящих перед современной системой образования в области преподавания русского языка и литературного чтения в школах Российской Федерации. Таким образом, одним из основных показателей речевого, умственного, коммуникативного и духовного развития младшего школьника служит богатство его словарного запаса, а произведения художественной литературы и устного народного творчества, по нашему мнению, являются базой для словарной работы, проводимой педагогом на уроках литературного и внеклассного чтения.

По мнению методистов, речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, образовании, она обогащает человека духовно, служит предметом искусства [2, с. 273]. Вслед за Л. С. Выготским под речью мы понимаем проявление мыслительной деятельности [1, с. 5]. В современной реальности мы не всегда задумываемся о правильности и красоте речи, а скудный словарный запас – одна из основных проблем учителя начальных классов при работе над речью детей, поэтому проблема обогащения словаря как важной составляющей развития речи остается актуальной.

Об обогащении словаря как одной из основных составляющих курса по развитию речи младших школьников всегда уделялось особое внимание. Еще в XIX веке педагог К. Д. Ушинский писал: «Не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель, оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк ... оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ» [3, с. 148]. В этих словах мы можем усмотреть необходимость и важность работы детей со

словом. Вслед за К. Д. Ушинским мы считаем слово и словарный запас в целом одними из главных показателей развитой речи.

В современной школе слово играет особую роль в процессе обучения языку как средству общения. Работа над обогащением словаря является одним из основных направлений учебно-методической деятельности учителя по совершенствованию речевой культуры младших школьников. Актуальность исследования определяется прямым отношением работы по обогащению словаря к числу важнейших педагогических проблем, стоящих перед системой образования в области преподавания русского языка и литературного чтения в школах Российской Федерации. Согласно ФГОС НОО (глава II, п. 10) одними из основных метапредметных результатов освоения ООП является активное использование речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач, осознанное построение речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составление текстов в устной и письменной формах [4, с. 7]. Кроме того, можно выделить предметные результаты по направлению «Филология» (глава II, п. 12.1). В Стандарте прописаны следующие результаты: формирование первоначальных сведений о языке как основе национального самосознания, понимание обучающимися того, что язык представляет собой основное средство человеческого общения, сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи, овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, творческих и коммуникативных задач, осознание значимости чтения для личного развития [4, с. 8].

Актуальность темы исследования определяется необходимостью повышения уровня словарного запаса в процессе чтения, повышению читательского интереса учащихся младших классов. По мнению К. Д. Ушинского, «изучение родного языка в литературных произведениях, в творениях писателей, в живой народной речи должно постоянно противодействовать чуждым элементам и претворять их в русский дух» [3, с. 159]. Опираясь на концепцию развития речи К. Д. Ушинского, мы можем утверждать, что в процессе обогащения словаря немаловажная роль принадлежит как устному народному творчеству, так и художественной литературе. В работе над обогащением словаря учащихся воспитывается умение видеть, с помощью каких слов и как изображается действующее лицо, поступок, явления, умение объяснить, почему автор выбрал те или иные слова. Через анализ языка литературных произведений и произведений фольклора младшие школьники знакомятся с синонимами, антонимами, фразеологизмами, архаизмами, авторской лексикой, расширяется понимание учащимися значений слов и способов их употребления. Практически перед учащимися раскрываются богатство языка, эмоциональная выразительность и поэтичность.

Поступая в школу, дети преимущественно владеют разговорно-бытовой речью, их словарь беден, недостаточен для того, чтобы полностью усваивать и анализировать прочитанные тексты. Усвоение огромного количества лексических единиц не может происходить стихийно. Поэтому мы определяем одну из важнейших задач развития речи в школе – упорядочивание словарной работы (управление процессом обогащения словаря школьников).

Итак, одним из основных показателей речевого, умственного, коммуникативного и духовного развития младшего школьника служит богатство его словарного запаса, а произведения художественной литературы и устного народного творчества, по нашему мнению, являются базой для словарной работы, проводимой педагогом на уроках литературного и внеклассного чтения.

Вышесказанное обнаруживает противоречие между предполагаемым уровнем владения языком детьми младшего школьного возраста и недостаточным набором методических средств словарной работы на уроках литературного и внеклассного чтения. Из этого следует, что работа по обогащению словаря младших школьников средствами фольклора и художественной литературы является актуальной проблемой.

Фольклор – неотъемлемая часть уроков чтения и литературы в школе. Сказки, былины, потешки – со всем этим дети встречаются на занятиях в ДОУ и уроках в школе каждый год, и это не случайно. В произведениях устного народного творчества богатое содержание язы-

ковых средств выразительности, которые дети используют в собственной речи, что способствует не только обогащению словарного запаса, но и образности речи.

Для выявления уровня словарного запаса учащихся 2-го класса нами была составлена тестовая работа, включающая ряд заданий, связанных со словарной работой в ходе изучения сказки «Финист – ясный сокол». Диагностика проводилась в соответствии со следующими критериями: правильное определение значения слова в контекст (определи значение слов: веретено, тын, полушалок, бранить), умение подобрать второе значение слова (определи в каких значениях употребляются слова: узелок, привечать, цеплять), умение видеть и отличать образные, народно-поэтические выражения, употребляемые в русском фольклоре (из списка выбери выражения которые встречаются в сказках: появились силы добра, русским духом пахнет; за много километров, за тридевять земель; путь-дорога, лесная тропинка), уместный подбор синонимии к словам, используемым в тесте (подбери синонимы к словам: батюшка, любезный, величать, отворить, бранить, заветный).

Для обогащения детского словаря средствами фольклора и художественной литературы нами была составлена экспериментальная программа составления разного рода словарей. Для работы во втором классе мы использовали «Ассоциативный словарь», который помогает не допускать ошибок в правописании (ладится, т. е. идет на лад; ладно – хорошо, успешно; бранить, т. е. говорить кому-то бранные, грубые, обидные слова).

«Картинный словарь» с крылатыми выражениями или устаревшими словами, синонимами, толкованиями значений слов, когда учитель предлагает детям дома нарисовать картинку на альбомном листе, на обороте подписать слово, фразеологизм или их значения (был таков – исчез, узелок – в значении сумка в виде свёрнутой материи, подвешиваемой на палке, тын – забор, частокол).

«Словарь синонимов» – распространенный прием в начальной школе, который часто используется при подготовке к написанию изложений и сочинений (очнулся – ожил, опомнился, пришел в себя, величать – называть, чувствовать, цепляет – хватает).

В контексте работы с художественной литературой мы считаем эффективным составление школьниками словаря окказионализмов. Окказионализм – это слово, не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления.

Интересным текстом для внеклассного чтения в 4-м классе можно считать повесть Льва Кассиля «Конduit и Швамброния». В настоящее время индивидуальные авторские слова все больше привлекают внимание исследователей, а также они отлично помогают детям развивать мышление и пополнить свой словарный запас, ведь школьники невольно задумаются о значении придуманных автором слов. Следует подчеркнуть, что знакомство учащихся с этими лексическими единицами безусловно развивает речь младших школьников, позволяет научиться давать определения понятием используя синонимику или другие слова, которые войдут в активный словарь ребенка.

Мы выявили несколько важных ролей окказионализмов в обогащении словаря учащихся: изучение способов словообразования, используемых автором (размузыканилась – долго играла на пианино, по аналогии учащиеся образуют в своей речи такие слова как разыгралась, разучилась и пр.), уяснение значений слов (вулкан у Л. А. Кассиля – изверг, в нашей речи слово изверг имеет другое значение, которое выясняют учащиеся), знакомство с понятиями, понимание которых требует дополнительных знаний, что подразумевает связь с историей, искусством и др. (для того чтобы учащиеся поняли значение окказионализма «Мухомор-Поган-Паша», им необходимо знать значение слова паша).

Проведя работу по составлению разного рода словарей, мы провели повторную диагностику, в которой было выявлено, что по сравнению с первичными результатами (около 20 % правильных ответов) наблюдается положительная динамика в обогащении словаря детей (80 % учащихся правильно выполнили тестовое задание).

После работы по составлению словарей более 60 % школьников использовали ранее незнакомую лексику как при пересказе текста, так и в живой речи. Практическая значимость

исследования состоит в том, что разработанная программа обогащения словаря младших школьников с использованием фольклора и художественной литературы может быть использована в практической деятельности педагогов в начальной школе.

Итак, чтение сказок как части устного народного творчества – эффективный способ обогащения словаря, это постоянные «встречи» с малоизвестными словами, синонимами и устойчивыми сочетаниями русского языка. Перечисленные приемы интересны детям. Составление разного рода словарей – важная часть проектной деятельности, они помогают не только запомнить значение новых лексических единиц или оттенки значений, но и развивают познавательные способности детей. После работы по составлению словарей более 70 % школьников использовали ранее незнакомую лексику при пересказе текста, что позволяет считать разработанную программу эффективной.

Мы обращаем внимание и на то, что, изучая окказионализмы в художественных произведениях, учащиеся не только знакомятся со значениями лексических единиц и их ролью в тексте, но и сравнивают их с привычными, употребляемыми в речи словами, что позволяет школьникам пополнить свой словарный запас. Работа с окказионализмами позволяет понять, какие же слова мы можем употреблять в своей речи для придания ей эмоциональности, юмора, яркости.

Список литературы:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 570 с.
2. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М.: Академия, 2007. – 464 с.
3. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики / ред. А. И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЖИМНЫХ МОМЕНТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Достова Екатерина Александровна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Б. Никулина

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к пониманию сущности и значения режима дня, особенности организации режимных моментов в дошкольных образовательных организациях. Правильный режим, который соответствует возрастным особенностям ребенка, влияет на работоспособность, успешное осуществления различных видов деятельности, предотвращает переутомление, укрепляет здоровье. Анализ научно-методической литературы позволил отобрать педагогические средства, способствующие организации режимных моментов: беседу, сюжетно-ролевую игру, музыкальное сопровождение, чтение художественной литературы, дидактическую игру, разучивание стихов и потешек.

Ключевые слова: режим дня, режимные моменты в ДОО, организация режимных моментов в ДОО, педагогические средства организации режимных моментов.

Здоровье ребенка – это ценность, которую родители, воспитатели должны возвращать и оберегать. Обеспечить необходимый уровень физического и психического здоровья ребенка можно лишь при условии соблюдения рационального режима. Следовательно, воспитатель дошкольного образовательного учреждения должен владеть профессиональными умениями организации и планирования режимных процессов дошкольника. Под режимом дня понимается распорядок сна и бодрствования, приемов пищи, гигиенических и оздоровительных процедур, занятий и самостоятельной деятельности дошкольника. Однако понятие режима в дошкольном учреждении не ограничивается только этим. Режим должен соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям, способствовать укреплению здоровья, улучшению физического и психического развития [2].

Для каждой возрастной группы в ДОО предусмотрен свой режим дня, включающий разнообразные и посильные виды деятельности, умственные и физические нагрузки, отдых.

Ученые дают следующие определения режима дня. В. И. Логинова, выдающийся теоретик дошкольной педагогики, считает, что «режим дня – это рациональное, четкое чередование бодрствования, сна, питания, различных видов деятельности, повторяющихся ежедневно в определенной последовательности».

По определению Н. М. Щелованова, «режим дня в первые годы жизни ребенка – это правильное распределение во времени и правильная взаимопоследовательность удовлетворения основных физиологических потребностей ребенка в сне, кормлении, а также в деятельности».

Огромное значение режиму дня придавал А. С. Макаренко. Он утверждал, что «режим – это средство воспитания, правильный режим должен отмечаться определенностью, точностью и не допускать исключений».

Исследователи Н. Ф. Виноградова и Е. М. Белостоцкая под режимом дня понимают четкий распорядок жизни в течение суток.

По определению Т. Л. Богиной, «режим дня – определенная продолжительность и чередование различных занятий, сна, отдыха, регулярное и калорийное питание, выполнение правил личной гигиены. Четкий распорядок дня, организованный в семье и дошкольном учреждении в соответствии с возрастными особенностями и возможностями детского организма, способствует формированию у ребенка устойчивого жизненного ритма, во многом определяющего его физическое и психическое благополучие».

Если дошкольник соблюдает режим дня, то у него происходит формирование общей культуры. Это и культура поведения, и сон, и питание, и безопасность жизнедеятельности, и общение, и развитие личностных и физических качеств.

Правильная организация режимных моментов имеет большое гигиеническое и педагогическое значение. Важно отметить, что это способствует быстрой адаптации к дошкольному учреждению [7].

Основные режимные моменты – это прогулка, прием пищи, сон.

Питание играет большую роль в процессе роста и развития дошкольника, сохранении и укреплении его здоровья. Питание – обязательный компонент режима дня. Весь процесс, связанный с питанием, имеет большое воспитательное значение, в результате чего прививаются важные гигиенические навыки мыть руки перед едой, а после еды полоскать рот, пользоваться столовыми приборами и салфетками, навыки тщательно пережевывать пищу, аккуратно есть и правильно сидеть за столом. В методических материалах указано, что при приеме пищи дошкольника нельзя принуждать, торопить, развлекать игрушками или рассказами.

Теперь остановимся на организации прогулки. Пребывание на свежем воздухе имеет большое значение для физического развития дошкольника. Прогулка является первым и наиболее доступным средством закаливания детского организма. Она способствует повышению его выносливости и устойчивости к неблагоприятным воздействиям внешней среды, особенно к простудным заболеваниям.

Еще один важный режимный момент это сон. Сон – жизненная потребность человека. Сон, как и дневной, так и ночной, является важным компонентом, определяющим гармоничное развитие дошкольника.

В нормативных документах, регламентирующих деятельность дошкольных образовательных организаций, определены требования к организации режимных моментов. Полный перечень требований к режиму дня в дошкольном образовательном учреждении с точки зрения современного законодательства представлен в САНПиН [5; 6].

В процессе методически правильного осуществления режимных моментов решается важнейшая в раннем возрасте задача физического развития [3]. Поэтому так важна готовность ребенка к выполнению и соблюдению режима ДОО.

Организация режимных моментов в ДОО – одно из направлений деятельности воспитателя. В то же время выполнение режимных моментов напрямую зависит от знаний, умений и навыков детей. Схема организации режимных моментов такова: деятельность ребенка в режимные моменты сначала осуществляется в совместной деятельности с взрослыми, затем – в совместной деятельности со сверстниками и, наконец, становится самостоятельной деятельностью ребёнка-дошкольника [4]. Вместе с тем у большинства дошкольников при поступлении в детский сад наблюдается несформированность элементарных навыков самообслуживания. Они не могут одеваться, не знают последовательности одевания, не умеют мыть руки и аккуратно есть, не умеют правильно держать ложку во время приема пищи, убирать постель, комнату и т. п. [1].

Формирование навыков самообслуживания не происходит само по себе. Оно требует строгой организации, способствует развитию готовности дошкольника соблюдать все режимные моменты. Организация режимных моментов – это деятельность педагога, направленная на формирование у дошкольников знаний, умений, навыков, а также на развитие их личностных качеств, необходимых для прогулки, сна, приема пищи.

Одним из психолого–педагогических условий для успешной реализации образовательной программы дошкольного образования является использование в образовательном процессе педагогических средств, приемов, форм и методов, соответствующих психолого-возрастным и индивидуальным особенностям дошкольника.

Педагогические средства наряду с живым словом педагога являются важным компонентом организации режимных моментов, образовательного процесса и элементом учебно-материальной базы ДОО.

На занятиях с детьми дошкольного возраста рекомендуется использовать разнообразные методы и приемы, чередуя и сочетая их между собой. При этом необходимо вести «живой» диалог с дошкольниками, побуждать их к непосредственным действиям, опираться на детский жизненный опыт. Такие условия образовательного процесса в детском саду обеспечивают его высокую эффективность [8].

Особого внимания заслуживают такие фольклорные произведения, близкие детям по восприятию, эмоциональным переживаниям, по содержанию. Использование произведений детского фольклора (загадок, потешек, колыбельных песен, пестушек, прибауток, пословиц) помогает в организации режимных моментов в детском саду.

Перечисленные методы применимы в той или иной мере в каждом режимном моменте.

Список литературы:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – М.: Просвещение, 2010. – 234 с.
2. Богина Т. Л. Режим дня в детском саду / Т. Л. Богина, Н. Т. Терехина. – М., 1987. – 115 с.
3. Веракса Н. Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 150 с.
4. Васильева М. А. Воспитания и обучения в детском саду / М. А. Васильева, В. В. Гербова, Т. К. Комарова. – М., 2007. – 106 с.
5. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций». – URL: <https://base.garant.ru/70414724/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 24.03.2021).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://fgos.ru/#e6c791b71fb2f0482> (дата обращения: 10.02.2021).
7. Федорова Р. И. Режимные моменты в детском саду. – URL: <http://dohcolonoc.ru/cons/3622-pedagogicheskij-opyt-rezhimnye-momentu-v-detskom-sadu.html> (дата обращения: 12.02.2021).
8. Цаер В. Режимные моменты. Творческая работа. – URL: <http://doshvozrast.ru/metodich/konsultac84.htm> (дата обращения: 10.02.2021).

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕНДЕНЦИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Дубецкий Степан Михайлович

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Ю. Косарева

Аннотация. Статья посвящена анализу подходов к пониманию сущности и критериев качества дополнительного образования. Обосновываются затруднения, возникающие в работе руководителей учреждений дополнительного образования детей в осуществлении оценочной функции управления. Описываются установки на построение интегративных моделей оценки качества дополнительного образования детей.

Ключевые слова: качество образования, критерии качества образования, дополнительное образование детей.

Процессы стандартизации уровней современного образования предполагают выработку единых способов обеспечения качества образовательной деятельности и её результативности. Представление о рисках и дефектах образования, полученные на основе комплексной оценки, становятся важнейшим ориентиром в управлении образовательными организациями.

Наиболее затруднена эта работа применительно к системе дополнительного образования детей, которая в значительной степени ориентирована на индивидуализацию не только подходов и технологий педагогической работы, но и результатов, планируемых с учетом способностей и потребностей обучающихся.

Вопросы качества образования рассматриваются в научных работах целого ряда российских и зарубежных авторов.

Проблема результативности педагогической деятельности рассматривается в работах В. С. Лазарева, А. М. Моисеева, М. М. Поташника. Трактовке сущности результата образования посвящены труды А. Г. Асмолова, Н. И. Демидовой, Т. В. Ильиной, О. Е. Лебедева, как специфика оценки качества образования в системе дополнительного образования конкретизируется в исследованиях Л. Н. Буйловой, Н. В. Кленовой, М. М. Поташника.

Ряд исследователей рассматривают оценку как деятельность педагога (Ш. Амонашвили, М. Р. Катунова, Н. Ф. Радионова) и ведут поиск современных средства оценивания (И. С. Гринченко, В. И. Звонников, Г. Н. Подчалимов, А. Н. Худин).

На сегодняшний день вопрос разработки единой, универсальной системы результативности образования, с учетом его специфики, окончательно не решен. Это во многом связано с уникальностью и особенностью каждой образовательной организации дополнительного образования, отсутствием стандартов в данной системе.

Исследователи отмечают, что оценка качества образования может видоизменяться в зависимости от характеристики образовательной организации, её педагогического состава, сложившихся традиций, контингента обучающихся, специфики дополнительных общеобразовательных программ, используемых в организации. Кроме того, при оценке качества и результатов дополнительного образования минимизируется или исключается количественный подход, акцент делается на качественном анализе.

Еще большее затруднение у руководителей вызывает сама процедура оценки качества образования детей, цифровая оценка результативности образовательного процесса.

Термин «качество образования» достаточно активно используется в регламентирующих образовательных нормативных документах, но, при этом, среди исследователей и представителей педагогической общественности все еще отсутствует единая однозначная позиция о его толковании.

Неоднозначность восприятия понятия «качество образования» предполагает обращение к исходным терминам.

С одной стороны, качество – это разнообразие, с другой – функциональность.

Наиболее общее определение «качества» представлено в стандарте Межгосударственном стандарте системы менеджмента качества. Оно понимается как степень соответствия ха-

рактических характеристик процесса предъявляемым требованиям – «потребности или ожиданиям, которые установлены или являются обязательными» [1, с. 7–8].

По мнению исследователей образовательных систем М. Б. Челышковой, Г. С. Ковалевой, однозначного единства в трактовке понятия «качество образования» среди практиков и теоретиков не существует [7, с. 44].

В справочной литературе, посвященной терминам современного законодательства в сфере образования Российской Федерации «качество образования» определяется как уровень знаний, умений и развития, достигнутых выпускниками образовательной организации в сравнении с установленными для нее целями образования. Н. Н. Мельникова, Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев понимают под качеством образования «...соотношение цели и результата, способ достижения цели» [6].

В их трактовке качество связано с целями, а значит, выбирая уровень целей, образовательная организация ставит для себя подходящий уровень результативности образования. Э. М. Коротков рассматривает итог обучения как комплексное явление: «результативность обучения... – это совокупность свойств компетенций и профессионального сознания, определяющих способность специалиста результативно выполнять профессиональную деятельность в гармонии с требованиями развития экономики, на определенном уровне эффективности и профессионального успеха» [2, с. 16]. Автор понимает под качеством обучения и воспитания уровень результативности педагогической деятельности, которая обеспечена внутренним потенциалом педагогической системы и совокупностью внешних условий.

Исследователи выделяют аспекты, отражающие результативность обучения на три группы: показатели качества ресурсного обеспечения, как вложения в образование; показатели качества процессов, характеризующие образовательный процесс; показатели качества подготовки, трудоустройство выпускников и прочие результаты обучения.

В работе В. А. Кальней и С. Е. Шишова качество образования раскрывается как «...совокупность результатов, характеризующих различные аспекты образовательного процесса: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу и т. п., которые в дальнейшем обеспечивают развитие компетенций обучающихся» [8, с. 152].

Качество образования характеризуется совокупностью результатов и напрямую зависит от потребностей (запросов, ожиданий).

Таким образом, современные подходы к раскрытию определения качества образования существенно рознятся, акцентируя разные направления поиска механизмов управления результативностью образовательной деятельности. Качество образования – это разноплановая категория и методы ее оценки могут быть различными.

Исследователи образовательных систем выдвигают четыре базовых аспекта оценки качества образования:

- гарантированное соблюдение базовых стандартов и эталонов;
- высокая результативность на всех этапах образовательного процесса;
- соответствие запросам и требованиям потребителей образовательных услуг, участников рынка труда;
- постоянное стремление к высокой результативности процесса обучения.

Для оценки результативности обучения, наиболее подходящим является применение критериев, разработанных с учётом когнитивных результатов образовательной деятельности [3].

На сегодняшний день большую популярность приобрело экспертное оценивание результативности обучения. Данный метод позволяет оценить те аспекты, по которым затруднительно вычислить количественные данные. Показатели, разработанные Л. С. Панченковой, позволяют обеспечить объективность оценочных процедур. Она рассматривает образовательный процесс и результативность на основе комплексного индикатора, включающего в себя психологический, социологический, культурно-образовательный, морально-развивающий критерии [4, с. 45–50].

По мнению автора, оценку результативности обучения целесообразно осуществлять по трем пунктам: диагностирование условий процесса образования, оценка текущих показателей образовательной деятельности и результативности педагогической деятельности.

Критерии качества образовательного процесса дают возможность определить уровень подготовки будущих специалистов, а индикаторы качества условий и процесса обучения – позволяют повышать эффективность взаимодействия и координацию деятельности всех участников процесса, целенаправленно совершенствуя качество образования.

Рассматривая компетентность как основную цель образования и воспитания обучающегося, будущего специалиста, качество образования можно трактовать как интегральный показатель умений, навыков и личностных качеств выпускника.

Таким образом, выделяется три группы критериев качества образования, которые могут быть конкретизированы в показателях с учетом специфики образовательной организации:

1. Критерии качества условий образовательного процесса предполагают оценку кадрового потенциала организации, учебно-методическую базу (в том числе библиотечный фонд), доступ к информационным ресурсам, условия социального взаимодействия всех участников образовательного процесса, материальная база и научный ресурс организации.

2. Критерии качества результатов образовательной деятельности в учебном заведении: результативность набора учащихся; степень готовности обучающихся к продолжению образования; уровень профессиональных компетенций учащихся; результаты, которых добилась образовательная организация относительно запланированных целей качества подготовки специалистов.

3. Критерии качества реализации образовательной деятельности: обеспечение авторитетной позиции руководства в оценке и совершенствовании различных направлений деятельности организации, четкое соответствие стратегии и тактики развития организации целям образовательной деятельности, результативность учебно-воспитательной деятельности, основанная на активном применении и сочетании образовательных практик, качество управления всеми аспектами функционирования и развития организации, ее подсистемами (организация инфраструктуры, руководство персоналом, обеспечение материальных и информационных ресурсов).

Таким образом, на сегодняшний день существует множество вариантов и возможностей для выбора методов оценки результативности обучения в зависимости от поставленных целей, осознания образовательных потребностей, обучающихся и учета социального заказа образованию. Мы попытались представить ряд критериев, который разработан на существующих моделях, формирующих основу комплексной оценки результативности обучения образовательной организации.

Важным аспектом оценки результатов обучения могут послужить отзывы потребителей образовательной услуги. Это могут быть как всесторонний мониторинг качества дополнительного образования в нескольких учреждениях, так и совокупная оценка качества педагога и учащегося в конкретной образовательной организации.

Оценка качества дополнительного образования должна осуществляться не только с позиции соответствия результатов целям обучения, но и с точки зрения интересов детей и их родителей, как потребителей и заказчиков образовательных услуг. Это достигается путем планомерного изучения интересов обучающихся, их склонностей и способностей, а также путем тесного взаимодействия с семьями обучающихся, их активным включением в образовательный процесс, постоянного получения обратной связи об удовлетворенности ходом и результатами развития детей.

В системе дополнительного образования детей особую значимость приобретает психологический комфорт в коллективе обучающихся и в процессе их общения с педагогами. Об этом свидетельствуют результаты опроса родителей и исследования в области факторов результативности дополнительного образования. Успешность и многоканальность коммуникации, открытость деятельности образовательной организации позволяют обеспечить единство

воспитательной позиции педагогов и родителей, что выступает важнейшим фактором поддержки развития и развития талантов детей.

Оценка условий деятельности организации дополнительного образования детей предполагает комплексное применение целого ряда диагностических методов.

1. Статистические методы, предполагают числовую оценку условий, сопоставление полученных данных с установленными нормативами (например, в части материального обеспечения с учетом специфики реализуемых образовательных программ). Необходимо подчеркнуть, что условия организации образовательного процесса существенно отличаются в разных направлениях дополнительного образования (художественной, технической, естественно-научной, физкультурно-спортивной или социально-педагогической направленности). В связи с этим актуальной задачей управления становится выработка нормативов оснащения под каждую образовательную программу с учетом ее специфики и содержания. Необходима разработка соответствующих перечней оборудования, инвентаря и условий для их обновления, ремонта, настройки.

2. Инспекционные методы предполагают непосредственную экспертизу деятельности организации, путем проверки соответствия всем действующим требованиям. Для обеспечения объективности результатов данной важно обеспечить отбор достаточного числа экспертов, чья квалификация четко соответствует профили изучаемых образовательных программ. Кроме того, необходимо обеспечить независимость экспертов, честность и достоверность выводов, обоснованность и возможность перепроверки полученных оценок.

3. Методы оценки удовлетворенности обучающихся и их семей условиями обучения. Во избежание получения формальных и малоинформативных оценок важно четко проработать содержание анкет и опросов, обеспечит независимость при их проведении. Большое значение имеет формулировка вопросов, позволяющих не только выявить проявления недостаточной удовлетворенности качеством условий, но и обозначить причины это позволит эффективно организовать работу по повышению результативности образовательного процесса.

Наряду с качеством условий достаточно широко понимается в педагогической теории и практике и качество и результатов дополнительного образования детей. Нам кажется значимой позиция А. Я. Журкиной, подчеркивающей в качестве важнейшего критерия отношение ребенка к тому или иному виду деятельности. Она выделяет уровни этого отношения, которые задают траекторию движения обучающегося по пути самореализации: от потребления, через развлечение к творчеству.

И. В. Калиш считает, что характеристиками качественной работы преподавателя являются, с одной стороны, результативное освоение учащимися дополнительной общеобразовательной программы; проявление истинного интереса к своей деятельности; участие в выступлениях и т. д.; с другой – рост своего профессионализма. По мнению Е. В. Титовой, эффективность учебного процесса зависит от достижения педагогом такого качества организации деятельности учащихся, которое предоставляет объективные возможности: разностороннее личностное проявление, обогащение личного опыта; продуктивность их деятельности, выраженная в соответствующих достижениях.

Важно подчеркнуть, что в дополнительном образовании именно личные достижения детей выступают критерием качества и результативности образовательного процесса. Они рассматриваются как позитивное значимое изменение мотивационной, познавательной, операционной и эмоционально-волевой сфер обучающихся, возникающее в процессе освоения и опыта избранного вида деятельности.

Соответственно выделяются следующие компоненты личностных достижений, обучающихся: мотивационно-ценностный (потребность в самореализации, сформированность ценностных ориентиров); когнитивный (совокупность знаний, рефлексия деятельности); оперативный (навыки и опыт деятельности); эмоционально-волевой (самооценка, отношение к деятельности, способность к волевой само регуляции).

Модель выпускника является целью для отслеживания личностных достижений учащегося, а также уточнения содержания образовательных программ. При этом ученые и педаго-

ги-практики (А. В. Берсенева, А. И. Щетинская и др.) рассматривают модель выпускника учебного заведения как один из критериев оценки качества предлагаемых образовательных услуг [4, с. 40–48]. В результате анализа теории и педагогической практики можно сделать вывод, что модель выпускника несёт в себе ряд главных компетенций, необходимых для освоения каждым обучающимся такой образовательной организации.

Специфика и многогранность критерия качества дополнительного образования детей, отражающего и материальные и социально-психологические и личностные аспекты, приводит к существенному усложнению задачи руководителя образовательной организации по отбору и систематическому применению соответствующих оценочных процедур. Решение этой педагогической и управленческой проблемы находится на стадии научного обоснования и обобщения накопленного практического опыта.

Список литературы:

1. Буйлова Л. Н. Стандартизация дополнительного образования детей: аргументы «за» и «против». – М.: Стандарты и мониторинг в образовании, 2010. – 10 с.
2. Коротков Э. М. Качество образования: формирование, факторы и оценка, управление. – М., 2002. – 83 с.
3. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 июля 2013 г. № 499. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70340506> (дата обращения: 13.03.2021).
4. Панченкова Л. С. Маркетинговые исследования достоверности ожиданий абитуриентов при поступлении в вуз // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2019. – Вып. 36. – С. 40–48.
5. Подковко Е. Н. Студенческий мониторинг качества высшего образования как условие обеспечения качества образовательных услуг // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Вып. 43. – С. 45–50.
6. Султанова Т. А. Сущностные особенности управления современной образовательной организацией / Т. А. Султанова, Е. В. Ткачева // Молодой ученый. – 2019. – Вып. 19. – С. 613–616.
7. Чельшкова М. Б. Основные подходы к оценке качества подготовки обучающихся в России и за рубежом: обз. доклад / М. Б. Чельшкова, Г. С. Ковалева // Восьмой симпозиум «Квалиметрия человека и образования. Методология и практика квалиметрического мониторинга образования в России» / под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
8. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Стандарты и мониторинг в образовании, 2000. – 320 с.

ВЕБ-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АНКЕТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9–11-х КЛАССОВ)

Запрягаева Ирина Алексеевна

Филологический факультет, 1-й курс

Научный руководитель – профессор, д. ф. н. В. В. Левченко

Аннотация. В условиях перехода к информационному обществу важную роль стали играть современные технологии и умение ими грамотно пользоваться. С развивающейся тенденцией компьютеризации в образовании остро встал вопрос о внедрении новых инструментов обучения. Веб-технологии смогли стать таким необходимым инструментом, так как они могут в полной мере удовлетворить новые потребности детей в визуализации и взаимодействии с информационной средой, которая стала для них «новой средой обитания». Автор выясняет и анализирует, какие из веб-инструментов более эффективны для развития составляющих иноязычной компетенции. На основе анализа результатов опроса среди учащихся 9–11-х классов выявлены проблемные зоны в Web 2.0 и Web 3.0, выдвинуто предположение о дальнейшем развитии тенденции внедрения данных технологий. Практическая значимость работы состоит в том, что результаты направлены на выявление и систематизацию самых продуктивных веб-продуктов для развития и совершенствования языковых навыков учащихся.

Ключевые слова: Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0, информационные технологии, уроки иностранного языка.

XXI век – это век расцвета информационных технологий. Сегодня новые технологии окружают каждого от рождения до самой старости. Они стали важнейшей и неотъемлемой частью частной жизни, бизнеса и государства в целом. Потребность в информационной гра-

мотности, а с тем же в информационной культуре, постоянно растет. После изобретения WWW (World Wide Web) в 1989 Тимом Бернерс-Ли, начали развиваться и совершенствоваться технологии Web 1.0, где пользователь сети Интернет при помощи веб-сервиса просматривает веб-страницы, которые взаимосвязаны между собой при помощи гиперссылок. Это был самый простой вид взаимосвязи потребителя и контента. Поначалу этого было достаточно. Но интернет ресурсы постоянно совершенствуются, что привело к появлению интернет-технологий «второго поколения» – Web 2.0. Термин Web 2.0 был введен Дарси Динуччи в 1999 году и позже в 2005 году в статье американского программиста Тима О'Райли «What is Web 2.0» был изменен. Сервисы Web 2.0 – это платформы социальных сервисов и служб, которые позволяют большому количеству пользователей сети Интернет быть не только получателями информации, но ее создателями, что и является отличительной чертой Web 2.0 от технологий Web 1.0. В сервисы Web 2.0 включают блоги, социальные сети, облака сервисов, средства «коллективного авторства» (блоги, Wiki), подкасты, форумы, онлайн платформы, веб-службы (eBay и Gmail) [1, с. 302].

Но сейчас мы можем наблюдать появление и развитие технологий Web 3.0, которые все активнее стали внедряться в нашу жизнь. Web 3.0 также известен как «семантическая сеть» [3, с. 20]. Термин Web 3.0 впервые использовал Джон Маркофф. Web 3.0 представляет собой серию объединенных приложений. Ядром такой программной технологии является искусственный интеллект, который может изучать и понимать семантику. Термин Web 3.0 используют для описания преобразования Web в базу данных, переход к контенту доступного для нескольких приложений, использование 3D-сети [5, р. 20]. В сервисы Web 3.0 включают: виртуальные миры, 3D социальные сети и 3D интернет-среды, 3D вики, 3D онлайн-игры, цифровые библиотеки, виртуальные 3D-библиотеки, интеллектуальный поиск и интеллектуальные обучающие системы.

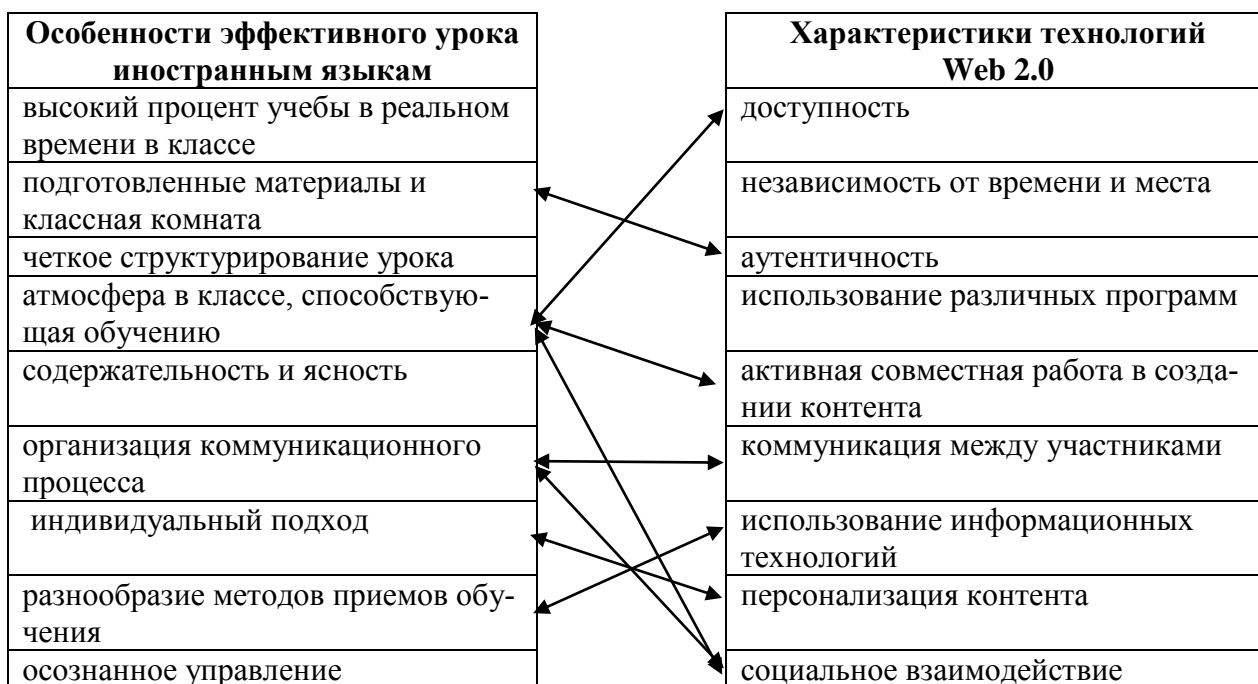
Эти сервисы стремительно распространились и оказывают огромное влияние на различные сферы жизни общества. Это не могло не отразиться на людях, и сформировалась «теория поколений». Исходя из этой теории, поколение – это группа людей, рожденных в определенный возрастной период, испытывавших влияние одних и тех же событий, и особенностей воспитания, с похожими ценностями. Основоположниками «теории поколений» стали Нил Хоув и Вильям Штраус в 1991 году. Основными критериями деления стали: рождены в промежуток времени (20 лет), разделяют одну историческую эпоху, сталкиваются с одинаковыми ключевыми событиями, разделяют общие убеждения и модели поведения. Поколения в России делятся на: поколение G. I. (1900–1923), молчаливое поколение (1923–1943), бейби-бумеры (1943–1963), поколение X (1963–1983), поколение Y (1983–2003), поколение Z (2003–2023) Из этой классификации, мы можем заметить, что поколения Y и Z – это первые поколения, на формирование которого повлияло появление и развитие сети Интернет [2, с. 58]. Поколение, которое сейчас преобладает в школе, – поколение Z. Дети этого поколения предпочитают визуальный код подачи информации, лучше разбираются в технологиях и обладают клиповым мышлением. Именно поэтому идет переход от традиционного урока к визуальному восприятию материала, диалогов и дискуссии. У детей меняется восприятие информации, в первую очередь ребенок запоминают не саму информацию, а путь к ней, источник данного знания, что абсолютно ново. В связи с этим веб-технологии могут в полной мере удовлетворить новые потребности детей в визуализации и взаимодействии с информационной средой, которая стала для них «новой средой обитания» и где они чувствуют себя более уверенно.

Основными факторами, влияющими на развитие образовательной системы, являются компьютеризация, глобализация и информатизация. Такие тенденции, как увеличение доли самостоятельной работы, отход от традиционного представления урока, увеличение объема творческих, практических работ, требуют активного использования информационных технологий на занятиях. Так как мир находится на стадии перехода к постиндустриальному обществу, рынок труда требует информационно-грамотных сотрудников, что в свою очередь означает, что педагогам нужно воспитывать информационную культуру и развивать информационную грамотность, начиная уже с начальной школы.

Одним из самых часто используемых и эффективных интернет-ресурсов в преподавании являются технологии Web 2.0, так как технологии Web 3.0 относительно молодые. Технологии Web 2.0 и Web 3.0 предполагают не только новые методы, но и абсолютно новый подход к процессу обучения. Использование этих технологий способствует формированию и развитию языковой коммуникативной компетенции, повышает заинтересованность в материале урока, увеличивает мотивацию в изучении предмета. Они дают возможность реализовать личностно ориентированный подход, позволяют учитывать индивидуальные способности учащихся. Благодаря этим сервисам изучение иностранного языка становится более доступным, интересным и выходит на новый уровень [1, с. 302]. Сервисы Web 2.0 помогают создать индивидуальную образовательную среду, необходимую для эффективного формирования языковой компетенции обучающегося, сформировать грамматические и лексические навыки ученика как на занятии в классе, так и самостоятельно. С использованием такого ресурса Web 2.0, как блоги, можно повысить коммуникативную компетенцию учащихся через интерактивное общение и взаимодействие между участниками блога, развивать творческие способности. Использование блогов сочетает в себе такие взаимодействия как: «преподаватель – студент», «студент – студент», а также самокоррекция. Эти взаимодействия помогают повысить уровень лексического, грамматического и орфографического навыков [1, с. 304]. А использование 3D-технологий Web 3.0 дает целостное представление о предмете изучения. 3D-миры можно активно использовать при изучении культуры, истории и страны в целом, что делает образовательный процесс более интересным, так как это возможность увидеть онлайн 3D-модель Биг Бена или Виндзорского замка. Виртуальные образовательные лаборатории дают возможность погрузиться в процесс, стать его частью, что способствует быстрому запоминанию и применению знаний на практике. Цифровые библиотеки предоставляют доступ к любой литературе в оригинале. Обучающийся может выбрать любую интересующую его литературу из передовых библиотек мира. Использование сервисов Web 2.0 на уроках повышает уровень содержательности, сложности письменных работ студентов, сокращает количество ошибок и повышает уровень языка, так как использование интернет-технологий делает учебный процесс более доступным, ведь заниматься через приложение или интернет-платформу можно и в пути домой в транспорте.

Для оценки эффективности использования сервисов Web 2.0 рассмотрим их через призму особенностей качественно проведенных занятий по иностранному языку, выявленных Гильбертом Мейером.

Таблица 1



Приведенная таблица свидетельствует, что технологии Web 2.0 способствуют организации эффективного урока иностранным языкам.

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что технологии Web 2.0 лучше подходят для эффективного формирования иноязычной компетенции обучающихся, обогащения грамматической и лексической базы, в то время как технологии Web 3.0 лучше подходят для визуализации информации, для знакомства с историей, архитектурой и достопримечательностями, для более яркого представления о языковой среде.

Обзор на сервисы Web 2.0 включает в себя: социальные сети, различные приложения и сайты. Для создания блога класса хорошо подходят социальные сети: Facebook, ВК, Telegram, Twitter, где дети обмениваются информацией и создают собственный контент, тем самым развивая коммуникативные, грамматические, лексические навыки. В приложениях Duolingo и Memrise, LingoDeer, Elevate есть ежедневные задания на изучение новых слов, грамматики, улучшения произношения. Один из плюсов – хорошая разноголосая озвучка каждого слова в разных темпах. Для пополнения словарного запаса могут подойти такие приложения, как FlashAcademy (платное приложение) Clozemaster, Easy Ten. Приложения Tandem, Hoop, Speaky созданы для поиска партнера по изучению языка, особенностью которых выступает возможность исправлять сообщения партнера, что хорошо подходит для практики устной и письменной речи. Для улучшения произношения и восприятия языка на слух, приложение English Central предлагает короткие ролики с субтитрами, задача ученика говорить одновременно с диктором, а потом без него. Приложение само оценивает правильность речи.

Было проведено анкетирование обучающихся 9–11-х классов МБОУ Школы № 29. Первый опрос был посвящен технологиям Web 2.0 и частоте использования на занятиях. Второй опрос посвящен осведомленности обучающихся о технологиях Web 3.0 и используют ли они их в своей повседневной жизни.

Проанализировав результаты анкетирования, был сделан такой вывод: одной из проблем технологий Web 2.0 является то, что они либо не используются, либо используются, но крайне редко. Это может быть связано с недостаточной информационной осведомленностью и информационной компетенцией преподавателей. Самым популярным инструментом стали сайты и платформы, потому что они самые простые в использовании, в то время как более интересные инструменты, такие как приложения и социальные сети остаются без внимания. Это может быть связано с тем, что на использование таких ресурсов уходит больше времени и сил у преподавателя. Самой распространенной проблемой технологий Web 3.0 стала не осведомленность учащихся об их существовании, многие не знают о цифровых библиотеках, 3D-лабораториях. Но при этом абсолютное большинство считает, что внедрение этих технологий является необходимым шагом в будущем, так как они помогают формировать целостное представление не только о языке, но и культуре и языковой среде народа изучаемого языка. Технологии Web 2.0 лучше подходят для эффективного формирования языковой компетенции обучающихся, обогащения грамматической и лексической базы. Использование технологий Web 2.0 может не только повысить мотивацию и интерес учащихся, но и проработать те проблемные зоны, на которые порой не хватает времени на традиционных уроках. В то время как технологии Web 3.0 лучше подходят для визуализации информации, для знакомства с историей, архитектурой для более яркого и целостно представления о культуре и языковой среде. Использование веб-технологий может повысить заинтересованность в материале урока и его продуктивность, что говорит о дальнейшем развитии и внедрении данных технологий в учебный процесс.

Список литературы:

1. Анарбаева А. Р. Facebook как современный способ обучения студентов английской письменной речи // Современные тенденции и инновации в науке и производстве. – 2020. – № 10. – С. 301–305.
2. Джусубалиева Д. М. Современные подходы в образовании с использованием цифровых технологий // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». – 2019. – № 4(58). – С. 53–60.

3. 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.
4. 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.
5. Mosquera P. C. Mobile phones as tools for English language learning activation of A2 Level students: dissertation. – Esmeraldas, 2019. – 34 p.

ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ МАССОВЫХ И КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ К ИНТЕГРАЦИИ В СОЦИУМ

Захарова Александра Станиславовна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. психол. н., доцент Н. В. Липина

Аннотация. В статье анализируется понятие личностной готовности к социальной интеграции. Рассматриваются особенности социальной ситуации в юношеском возрасте, а также проводится сравнительный анализ особенностей формирования личностной готовности к интеграции в социум старшекласников массовых и коррекционных школ.

Ключевые слова: социальная интеграция, личностная готовность к социальной интеграции, юношеский возраст, старшекласники массовых и коррекционных школ.

На современном этапе развития общества вопрос о ценности человеческих ресурсов приобретает всё большую значимость. Очевидным становится тот факт, что не только отдельно взятая личность нуждается в социальной среде, способной удовлетворить многие человеческие потребности (потребность в общении, признании, самореализации, любви, дружбе и т. д.), но и социум в целом для полноценного своего функционирования нуждается в максимальном включении человеческих ресурсов в обще-социальные процессы. В связи с этим проблема интеграции личности в социум стоит наиболее остро. В том числе, речь идёт и о социальной интеграции лиц с ОВЗ.

Понятие интеграции (лат. *integratio* – восстановление, соединение, от *integer* – целый) понимается как объединение в целое разнородной системы, а также процесс, ведущий к такому объединению. Термин «социальная интеграция» возник в общей теории социокультурных систем, которая изучает показатели сплочённости и условия, необходимые для существования и функционирования любой общественной группы [8].

В зависимости от направленности анализа социальная интеграция рассматривается с точки зрения нескольких аспектов. Это приводит к многообразию подходов в осмыслении содержания и механизмов данного процесса.

Рассмотрим отдельно каждый из аспектов изучения социальной интеграции.

1. Подходы объективной направленности. Здесь анализируются объектные макросоциологические воздействия общества, социальных институтов, на жизнь человека. Социальная интеграция понимается как социокультурный феномен и глобальный макроинтеграционный процесс [8].

2. Подходы, субъективной (микросоциологической) направленности. Здесь процесс социальной интеграции рассматривается в контексте внутригрупповых и межгрупповых проблем. С этой точки зрения вопрос о взаимодействии личности и культуры является основным. Анализу подвергаются следующие аспекты: социальные нормы и правила, характер внутренних и межгрупповых установок и нормативных представлений, специфика формирования идентичности отдельно взятого индивида [5; 10].

3. Подходы средовой направленности. Изучение микросоциальных условий является предметом психолого-педагогических исследований, которые носят в основном узко-прикладной характер. Здесь решаются следующие задачи: проблемы развития лиц с ограни-

ченными возможностями здоровья, проблема интегрированного обучения, изучения путей, форм, моделей оптимальной интеграции учащихся с особенностями [1].

Несмотря на разнообразие подходов, в первых двух группах по существу процесс социальной интеграции сводится к акту взаимодействия общества и человека преимущественно с точки зрения общества с акцентом на формальной стороне взаимодействия. Для психолого-педагогических исследований характерна направленность на изучение специфики взаимоотношений между человеком и социальной действительностью.

Процесс социальной интеграции протекает в юношеском возрасте и связан с началом вхождения личности в систему макросоциальных отношений и самостоятельным функционированием в ней. Первичным этапом такого вхождения личности в социум можно считать раннюю юность. В этот период процесс школьного обучения находится на заключительном этапе и старшеклассники начинают активную подготовку к взрослой жизни. Старший школьный возраст как очередной этап становления личности отличается противоречивостью и сложностью, таит в себе немало кризисных проявлений. От личности в это время требуется максимальная мобилизация всех её ресурсов [9].

Данному возрастному этапу характерны свои, специфические, связанные со сменой социальной ситуации развития и возрастающими требованиями к личности, задачи. Среди них можно выделить следующие: поиск себя и своего места в обществе, выбор профессии и дальнейшего жизненного пути, развитие навыков целеполагания и управления собственным временем, рост ответственности и самостоятельности, расширение социальных связей и обязательств, которые призваны способствовать стабильности всей дальнейшей жизни [7].

Рассмотрим подробнее основные направления внутриличностных процессов, протекающих в период ранней юности [2]:

1. Формирование мировоззрения. Знания о мире и законах функционирования общества расширяются; картина мира становится более полной, приобретает целостность и завершённость; образ себя в мире конкретизируется, обретая чёткость и определённость.

2. Самоопределение. Личностное самоопределение тесно связано с поиском себя, своего места в мире, той ниши, которую молодой человек предполагает занять в системе социальных отношений. Профессиональное же самоопределение связывается, в первую очередь, с выбором будущей профессии, выбором подходящего учебного заведения высшего или средне-специального образования, выделением тех знаний и навыков, которые понадобятся для профессионального становления.

3. Появление жизненного плана. Рост обязательств влечёт за собой формирование жизненных принципов, на основе которых происходит постепенное формирование жизненного плана, поиска путей его реализации. В зависимости от выбранной позиции этот процесс может основываться на двух противоположных друг другу стратегиях: активное достижение или пассивное следование обстоятельствам.

4. Изменение жизненной перспективы. Происходит углубление и расширение временной перспективы. В первом случае временной горизонт постепенно охватывает всё более отдалённое прошлое и будущее, а во втором включает в себя не только личные, но и социальные перспективы.

5. Появление жизненной программы. Разнообразные жизненные планы постепенно оформляются в единую систему, представляющую собой жизненную программу, выстраивающуюся с учётом жизненных обстоятельств. Между тем в этом возрасте жизненная программа ещё очень изменчива и слабо продумана.

Изменения социальной ситуации развития, появление всё новых требований, необходимость включения в самостоятельную взрослую жизнь заставляют старшеклассников ставить перед собой всё новые цели и решать задачи по их достижению. Как уже было сказано, здесь они могут выбрать путь субъективности, принятия ответственности и самостоятельности, либо путь пассивности, предполагающий безропотное следование обстоятельствам, отказ от ответственности и управления собственной жизнью. Можно сказать, что в первом

случае молодые люди готовы управлять процессами собственной жизни, а во втором согласны на то, что хаотичное изменение жизненных обстоятельств будет управлять ими.

В связи с этим необходимо выделить личностные факторы, которые обеспечивают готовность юноши к вступлению во взрослую жизнь и самостоятельному управлению её течением [3; 6]:

1. Потребность в общении. Желание общаться, выстраивать доверительные отношения, стремление к сотрудничеству и конструктивному взаимодействию с другими людьми, а также выстраивание интимно-личностных связей с некоторыми людьми, имеют основополагающее значение для успешной интеграции личности в социум.

2. Свободная ориентация в различных формах теоретического познания. Умение использовать этические, правовые, художественные и научные знания необходимо для формирования гражданского и научного мировоззрения.

3. Рефлексия. Осознанное и критическое отношение к себе, способность адекватно оценивать собственные возможности и имеющиеся ресурсы позволяют личности оценивать степень собственного соответствия социальным ожиданиям и им же самим поставленным целям.

4. Потребность в труде. Стремление к профессиональному развитию и трудовому самовыражению, активность, направленная на приобретение трудовых знаний и навыков позволяют личности включиться в профессиональную деятельность и осуществлять её в дальнейшем на творческом уровне, что является неотъемлемой частью социальной интеграции.

Рассуждая о факторах, предопределяющих процесс вхождения личности в социум, мы говорим о личностной готовности к социальной интеграции как своего рода предрасположенности, готовности индивида начать активную деятельность по включению в общество и закреплению в нём.

В работах отечественных психологов личностная готовность к интеграции в социум рассматривается как активно-действенное состояние личности и глубоко интериоризированный процесс, отражающий содержание предстоящей интеграционной деятельности и условия её выполнения. В структуре личностной готовности к интеграции в социум можно выделить два основных аспекта: 1) осознание себя как члена общества, 2) активность, направленную на изменение своей социальной позиции. Стремление к изменению своей социальной позиции формируется на основе определённых ценностно-смысловых компонентов. Значение имеют как ценностно-смысловые ориентации на настоящее, т. е. на актуальное состояние и позицию, так и на желаемое будущее, т. е. на то, чего личность хочет достичь. Также ценность приобретают не только переживания по отношению к определённому кругу людей, но и к ситуации взаимодействия в целом. Таким образом, формируется понимание и принятие задач, необходимых для достижения поставленных целей, а также начинают осознаваться ресурсы, которые требуются для выполнения этих задач. Необходимо понимать, что готовность к интеграции раскрывается тогда, когда потребность включения в социум сформирована на должном уровне, обладает для личности определённой значимостью, наполнена смыслом, имеет ценность [1; 4].

Личностная готовность к интеграции в социум – это сложный динамический процесс, предполагающий переход неосознанных компонентов к осознанным, формирующим определённое отношение. Это отношение, включаясь в систему индивидуальных смыслов личности, отражается во всём дальнейшем её поведении. Различные ступени готовности к интеграции, фиксируясь в структуре личности в результате онтогенеза, отражают сложную, динамическую, иерархически организованную систему отношений личности и социума на разных уровнях, что позволяет устанавливать оптимальные отношения [4; 10].

Наличие личностной готовности к интеграции – это предрасположенность, свидетельствующая об определённой зрелости личности, сформированности образований и механизмов, обеспечивающих юношам возможность найти своё место в социуме, расти как личность сейчас и в будущем [1; 10].

Формирование личностной готовности к интеграции в социум старшеклассников с ОВЗ включает в себя все характерные для данного возрастного этапа личностные проявления,

а также специфические, вызванные наличием сенсорных и моторных нарушений, особенности становления личности. Необходимо понимать, что наличие физических нарушений не влияет на сущность и направленность процесса личностного становления, оно лишь придаёт данному процессу определённую специфику в форме особого способа реализации. Можно сказать, что психическое развитие лиц с ОВЗ протекает в осложнённых условиях, вызванных сенсорной или моторной дефицитностью, однако стремится к тем же показателям, что и развитие сверстников, не имеющих выраженных проблем со здоровьем.

Кроме того, необходимо отметить, что качественное своеобразие развития личности юношества с ОВЗ детерминировано не только биологическим дефектом, но и системой личностных, средовых и ситуационных факторов. Таким образом, значение приобретает не только характер имеющегося дефекта, но и условия развития личности на всех этапах становления (стиль воспитания в семье, специфические условия обучения, особенности межличностного общения, отношение к своему заболеванию, уровень знакомства с широким социумом и др.).

Таким образом, изучение личностной готовности старшекласников массовых и коррекционных школ включает сравнительный анализ общих и специфических особенностей её проявления, а также характер социальной ситуации развития и психолого-педагогических факторов, отражающих особенности взаимоотношений в различных условиях обучения и воспитания [1].

В настоящее время не существует диагностического инструмента, позволяющего определить степень личностной готовности старшекласников к социальной интеграции. Поэтому, потенциал профилактических мероприятий и своевременных коррекционных воздействий оказывается утраченным. В связи с этим целью нашей дальнейшей работы мы видим разработку на основании обозначенных выше позиций диагностического инструмента, позволяющего определить степень личностной готовности к интеграции в социум, и дальнейшую его валидизацию.

Список литературы:

1. Асмолов А. Г. Не пройденный путь: от культуры полезности к культуре достоинства // Культурно-историческая психология. – М., 1996. – С. 587–599.
2. Кроник А. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – М., 2003. – 284 с.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колодцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
5. Механизмы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности / под ред. В. С. Мухиной. – М., 1985.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб: Питер, 2000. – 624 с.
7. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 461 с.
8. Современная западная социология: словарь. – М., 1990.
9. Ширинская Н. Е. Структура психологического благополучия студентов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. ХLI Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2014. – № 6(41).
10. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России. – 1995. – Т. 4, № 3-4. – С. 158–182.

УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Калашиникова Виктория Вячеславовна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Б. Никулина

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме адаптации молодых педагогов к условиям образовательной организации и самостоятельной профессионально-педагогической деятельности, а также социализации и самореализации молодых кадров. Раскрывается сущность процесса профессиональной адаптации, рас-

сматриваются стадии адаптации, условия, обеспечивающие успешность адаптации и социализации молодых специалистов в образовательных организациях.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, профессиональная педагогическая деятельность.

Одной из самых актуальных проблем в образовании России является создание условий для успешной социализации и самореализации молодых кадров. Каждый вуз/колледж в процессе своей деятельности осуществляет важнейшую цель: качественно подготовить молодого специалиста к профессиональной деятельности. При этом сущность обучения студентов на сегодняшний день больше направлена к теории, а практикоориентированность проявляется только в ходе учебных и производственных практик, а также в период устройства на работу. Во многих исследованиях показано, что первоначальный период вхождения молодого специалиста в трудовую деятельность сопровождается для него повышенной напряженностью, и именно в этот период часто решается, останется ли молодой человек в образовании, состоится ли как профессионал-практик или найдет себя в иной области деятельности.

Анализ работ О. А. Абдулиной, Е. А. Дудиной, С. В. Кондратьевой, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и др. позволил установить, что профессиональная адаптация – это процесс вхождения человека в профессию и гармоническое его взаимодействие с профессиональной средой [5]. Профессиональная адаптация заключается в освоении профессиональных навыков, уяснении специфики работы. Изучая особенности профессиональной адаптации, Э. Х. Речапова, Н. А. Свиридов и Ю. Е. Мелихов, Г. В. Безюлева отмечают, что адаптация молодого специалиста представляет собой процесс приспособления к новым условиям жизнедеятельности, активное усвоение профессиональных норм, правил, требований, традиций коллектива [2]. Таким образом, процесс профессиональной адаптации включает в себя два аспекта:

- профессионально-педагогический (особенности организации профессиональной деятельности, выбор методов, содержания, форм и т. д.);
- социально-психологический (вхождение в коллектив организации) [1].

Специалисты выделяют первичную и вторичную профессиональную адаптацию:

1. Первичная адаптация – это начальный этап в профессиональной деятельности, как правило это первый год работы молодого специалиста. В этот период происходит осознанное применение и совершенствование тех компетенций, которые были получены при обучении в вузе, при этом профессиональные умения и навыки совершенствуются, получают дальнейшее развитие такие профессиональные качества, как предвидение результатов педагогического взаимодействия, адаптивность, методическая грамотность, готовность к саморазвитию, мобильность.

2. Вторичная адаптация связана с особенностями профессиональной деятельности в разных образовательных организациях и предполагает смену места работы, расширение функциональных обязанностей в рамках одной организации и т. д. Во вторичной профессиональной адаптации начинающих специалистов все сформированные ранее компетенции совершенствуются, педагог осознанно осваивает новые технологии, реагируя на запросы участников образовательного процесса и конкретных образовательных организаций, а также в связи с изменениями в нормативно-правовой базе.

Теоретический анализ научной литературы показал, что на успешность адаптации влияет степень профессиональной подготовки молодых специалистов в процессе обучения в вузе [4].

Для выявления трудностей в адаптации молодых педагогов нами было проведено исследование, которое проводилось в МБДОУ Детский сад № 153 г. о. Самара, МБДОУ Детский сад № 61 г. о. Самара, МБОУ Школа № 36 г. о. Самара, выборку составили 25 молодых специалистов со стажем работы до 3 лет.

Результаты анкетирования, выявляющего удовлетворенность молодых педагогов условиями педагогического труда (социально-психологическая адаптация), показали следующее:

- материально-техническими условиями работы удовлетворены – 9, не очень удовлетворены – 16 человек;

- сопровождением деятельности, своевременным оказанием помощи удовлетворены – 8, не очень удовлетворены – 11, не удовлетворены – 6 человек;
- обеспеченностью учебно-методической литературой и информацией удовлетворены – 9, не очень удовлетворены – 11, не удовлетворены – 5 человек;
- отношениями с коллегами удовлетворены – 14, не удовлетворены – 11 человек;
- возможностью творческой самореализации удовлетворены – 12, не удовлетворены – 13 человек;
- взаимоотношениями с руководством ОУ удовлетворены – 15, не удовлетворены – 10 человек.

Кроме того, анкетирование показало, что в первые годы работы сталкиваются со следующими проблемами: взаимодействие с семьями воспитанников (78 %); поддержание дисциплины в группе (53 %); вхождение в педагогический коллектив (65 %); планирование и организация образовательной деятельности (34 %); работа с документацией (82 %).

Определено, что с целью оптимизации процесса адаптации и преодоления проблем молодыми педагогами в образовательных организациях реализуются различные формы работы: школа молодого педагога; наставничество; консультирование [3].

Вместе с тем анализ выявленных сложностей позволил допустить, что часть из них можно исключить при корректировке содержания обучения будущих педагогов в вузах. Так, в учебном плане по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование направленность (профиль) «Дошкольное и начальное школьное образование» выделены дисциплины, формирующие готовность студентов к профессиональной педагогической деятельности («Введение в педагогическую профессию», «Педагогика», «Дошкольная педагогика», «Методика обучения и воспитания», «Теория и технология обучения»). При этом специальных дисциплин, предотвращающих социально-психологическую адаптацию будущих выпускников нет. В связи с этим можно предложить включить факультативный курс «Адаптация молодого педагога в образовательной организации», затрагивающий такие аспекты, как стадии профессиональной адаптации, построение траектории профессионального развития, формирование межличностных отношений и др.

Следовательно, можно назвать следующие условия профессиональной адаптации молодых педагогов:

- внутренние: реализация спецкурса «Адаптация молодого педагога в образовательной организации» на 4-м курсе профессиональной подготовки;
- внешние: наставничество, благоприятный психологический климат в педагогическом коллективе, создание условий для развития личностных качеств педагога, организации самостоятельной работы молодого педагога, его самообразования, самовоспитания, самоанализа, самоконтроля.

Список литературы:

1. Адаптация к профессиональной деятельности. Физиология трудовой деятельности / А. Ж. Юревиц, В. С. Аверьянов, О. В. Виноградов [и др.]. – СПб: Наука, 2003. – 298 с.
2. Безюлева Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов, монография: учеб. пособ. НОУ ВПО Московский психологосоциальный институт. – М., 2008. – 316 с.
3. Вершловский С. Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. – Ленинград: Ленигр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1983. – 32 с.
4. Редлих С. М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя: дис. ... д. п. н. – М., 1999. – URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-osnovy-sotsialno-professionalnoi-adaptatsii-uchitelya> (дата обращения: 19.01.2018).
5. Речапова З. Х. Психологическое сопровождение трудоустройства и профессиональной адаптации выпускников. – Тобольск: ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2011. – 96 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ИППОВЕНЦИИ

Карелин Вадим Валерьевич

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. психол. н., доцент Е. Н. Устюжанинова

Аннотация. В статье рассматривается теория о психологических особенностях человека и их изменения при взаимодействии с лошадью, о том, что такое мышечный панцирь, как он влияет на нас и как его убрать при помощи верховой езды.

Ключевые слова: тревога, вера, ипповенция, мышечный панцирь.

В последнее десятилетие по статистике ВОЗ увеличивается число детей с инвалидностью и ОВЗ.

Родители таких детей чаще обладают эмоциональными нарушениями, об этом говорят такие специалисты как М. Д. Будаева, О. Ю. Кочерова, О. М. Филькина, чьи статьи на данную тематику были опубликованы. Это приводит к негармоничному взаимодействию между ребёнком и родителем. Очень часто в семье, воспитывающей детей с особыми потребностями, можно наблюдать, что их развитию препятствует негармоничное распределение отношений доверия и контроля в детско-родительских отношениях. Любое искажение в сторону чрезмерного контроля родителем над своим ребёнком имеет много причин и негативных последствий. Причинами могут быть искаженные установки в связи со своей ролью родителя, их личная тревога, отсутствие доверия к своим чувствам и к самим себе в целом.

Достижению гармонии во взаимоотношениях способствует доверие, когда контроль в большей степени представлен как контакт ребенка и родителя, который строится на уважении, внимании и адекватном распределении взаимной ответственности и свободы. Такие позиции способствуют здоровым, длительным, развивающимся отношениям и формированию гармоничной личности ребенка. Для этого родителям необходимо осознать свои чувства и страхи, получить опыт аутентичного контакта и доверия в отношениях с ребенком.

Предлагаемая нами программа обучения и развития личности на основе общения с лошадьми «Контроль и доверие» позволяет получить этот опыт.

Объект исследования: детско-родительские отношения.

Предмет исследования: оптимизация детско-родительских отношений в ипповенции.

Цель работы: состоит в написании нами тренинговой программы, способствующей гармонизации и достижения баланса контроля и доверия в детско-родительских отношениях на основе взаимодействия родителей с лошадьми в специально организованных условиях.

Гипотеза исследования: существуют теоретические предпосылки взаимосвязи психотерапевтического взаимодействия родителей детей с ОВЗ с лошадью (проводимого по специально разработанной программе) и оптимизацией детско-родительских отношений.

Задачи исследования:

- провести теоретический анализ литературы по проблеме исследования;
- составить программу;
- подобрать диагностический материал, характеризующий особенности детско-родительских отношений;
- провести эмпирические исследования до проведения работы по программе;
- провести работу по программе;
- после проведения повторного исследования в экспериментальной и контрольной группах проанализировать полученные данные;
- сделать выводы.

В соответствии с намеченными целями и задачами был использован комплекс взаимосвязанных и дополняющих друг друга методов исследования:

1. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования.
2. Эмпирические методы:

Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) И. М. Марковской.

Шкала доверия М. Розенберга.

Методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора.

«Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис (АСВ).

3. Математико-статистические.

В нашей исследовательской работе фигурирует слово тревога, она обозначает (англ. anxiety) переживание эмоционального дискомфорта.

Также мы говорим о доверии. Многочисленные авторы, говорят о смысловой близости понятий доверие и вера. В русском языке они близки также этимологически. Как считает Т. П. Скрипкина, определения понятий «вера» и «доверие», приводимые не только в толковых словарях, но даже в философских, не позволяют нам четко разграничить их смысл [2, с. 54]. С. Л. Франкл отмечал, что «вера – это убеждения, истинность которых не может быть доказана с неопровержимой убежденностью». Т. П. Скрипкина предполагает, что «доверие к себе является обобщенным внутриличностным коррелятом уверенного поведения» [5, с. 31].

Кроме того, доверие и контроль – разные, но взаимодействующие процессы, отмечают Т. Дас и Б.-С. Тенг [1, с. 73].

Обратившись, к трудам Райха, мы узнаём о том, что он считал, что хронические мышечные зажимы блокируют три основных эмоциональных состояния: тревожность, гнев и сексуальное возбуждения. Данный панцирь не даёт переживать сильные эмоции, ограничивает и искажает выражения чувств.

Исходя, из этого он выдвигает и описывает собственную структуру личности, состоящую из трех автономно функционирующих уровней.

«Поверхностный уровень» (притворно-социальный), это тот уровень, где истенное лицо человека скрывается под маской вежливости и учтивости, которая образуется под воздействием социальных ценностей общества.

«Промежуточный уровень» (антисоциальный) представляет собой разнообразные «вторичные импульсы», в том числе агрессивнo-садистические и бессознательные влечения. Это уровень болезненных чувств, включающий в себя гнев, тоску, тревогу, отчаяние, страх, обиду, чувство одиночества.

Ниже располагается «глубинный уровень» (ядро личности), в котором сосредоточены чувства базисного доверия, благополучия, радости и любви. На этом уровне человек предстаёт гармонически развитым, трудолюбивым, честным, способным на проявление истинно человеческих чувств [3, с. 127].

Но основное препятствие для личностного роста Райх видит в защитном мускульном панцире, который мешает человеку жить полноценной жизнью в гармонии с окружающими людьми и природой. Он выделял семь сегментов мышечного панциря, охватывающего тело: область глаз, рот и челюсть, шея, грудь, диафрагма, живот, таз.

Таким образом, мы видим нашу задачу в том, чтобы избавить всадника-родителя от тех мышечных блоков, которые он приобрел в течение жизни, чтобы обрести чувство равновесия. А, избавляясь от них, он открывает путь для раскрытия новых качеств, своей личности.

Почему именно верховая езда? Именно в процессе верховой езды, снятие мышечных зажимов происходит вынужденно, механически, под внешним воздействием постоянного движения спины лошади, совершаемого в трех плоскостях. Одновременно с этим всаднику необходимо сознательно – усилием воли – расслабить свои мышцы.

Но для того чтобы он мог их вынужденно расслабить ему необходимо их ощутить и понять, что они напряжены. Таким образом, человек заново учится ощущать и контролировать себя, свое тело и свои эмоции. Процессы, происходящие в этот момент в теле и психике человека, переводят его на новый уровень осознания себя, расширяя горизонты его способностей. Человек обретает веру в свои возможности, у него возникает потребность в изменениях в жизни и новых свершениях [4, с. 231].

Еще один феномен, происходящий на первых этапах верховой езды: это необходимость найти и освоить новый способ взаимодействия с иным живым существом, освоить новый язык. Язык лошади – это, прежде всего, язык ощущений. Обладая психологией жертвы, ло-

шадь непрерывно диагностирует окружающую среду и быстро реагирует на любые ее изменения. Для того, чтобы установить контакт с лошадью, человеку необходимо говорить на ее языке. Обращаясь к языку ощущений, взаимодействуя при помощи перцептивного общения, человек лишается возможности использовать свою привычную социальную роль. Ему приходится с «чистого листа» выработать новые способы взаимодействия, основываясь на той обратной связи, которую он получает от тела лошади.

Таким образом, лечебно-терапевтическая езда на лошади очень многофункциональна и включает в себя множество компонентов, помогая работать на всех уровнях, телесном, психологическом (Бессознательном, Я, Супер-Я) работа с символами и архетипами.

Задачи программы:

- развитие умений и навыков психофизической саморегуляции (снятие мышечного и эмоционального напряжения) и навыков владения собой в критических ситуациях;
- формирование коммуникативных компетенций: умений и навыков конструктивно строить общение, избегать эмоциональных конфликтов;
- научить объясняться при помощи конструктивной агрессии.

Расширение и укрепления границ своего «Я».

Программа предполагает беседу с группой участвующей в данном тренинге, применение проективных и экспрессивных методик, упражнений, связанных с взаимодействием с лошадьми (кормление, тактильный и кинестетический контакт, вождение лошади, ЛВЕ (лечебно-верховая езда) и т. п.). Программа способствует получению опыта теплых и доверительных отношений с лошадью, а также обратной связи, позволяющей выявить неосознаваемые установки в отношениях с другими, страхи и контролируемые позиции в межличностных отношениях.

Программа также является оригинальной и привлекательной формой проведения времени на природе, получения положительных эмоций и снятия стресса. Занятия проводятся в группе, включающей одну или несколько участников. Тренинг рассчитан на 3 недели, 2 раза в неделю. Длительность одного занятия – 1 час.

План работы

Первая неделя: заключение договора, набор группы, тестирование, знакомства со всей группой.

Вторая, третья и четвёртая неделя:

- 1-е занятие: ознакомление с техникой безопасности, кормления, контакт.
- 2-е занятие: техника безопасности, чистка, контакт (массаж), кормление, вождение.
- 3-е занятие: (ЛВЕ) работа на корде без седла и (АФК) физические упражнения на лошади, дыхательные техники по Стрельниковой. «Свободное вождение».
- 4-е занятие: работа на корде с седлом.
- 5-е занятие: верховая езда в группе на песчаном плацу.
- 6-е занятие: выезд с группой в лес.

Пятая неделя: заключительная часть (обратная связь), чай-питие, тестирование.

Специалисты: Карелин Вадим Валерьевич – психолог-эрготерапевт, стаж работы психологом – 3 года.

Выводы. Исходя из проделанной нами работы, мы можем сказать о том, что существует теоретические предпосылки взаимосвязи с психотерапевтическим взаимодействием с лошадью и оптимизацией детско-родительских отношений.

Поставленная нами цель была достигнута: мы написали тренинговую программу, способствующую гармонизации и достижению баланса контроля и доверия в детско-родительских отношениях на основе взаимодействия родителей с лошадьми в специально организованных условиях.

Проведя теоретический анализ по нашей теме, мы определили, что родители детей инвалидов и детей с ОВЗ в большей степени переживают эмоциональный дискомфорт, более тревожны, чем родители здоровых детей. Также в нашем исследовании фигурирует слово

доверие. С. Л. Франкл считал, что вера – это убеждения, истинность которых не может быть доказана с неопровержимой убежденностью.

Опираясь на теоретические данные о том, что эмоциональный панцирь в виде мышечных зажимов по В. Райху [3] влияет на эмоциональность, в том числе и на тревогу. Коррекция этих состояний возможна при помощи верховой езды. В результате этой коррекции мы ожидаем и изменение детско-родительских отношений. Личные наблюдения в течение года подтверждают это.

Следующим этапом нашей деятельности будет формирующий эксперимент, при помощи которого мы надеемся экспериментально доказать гипотезу о том, что существует взаимосвязь между психотерапевтическим взаимодействием родителей детей с ОВЗ с лошадью (проводимом по специально разработанной программе) и оптимизацией детско-родительских отношений.

Список литературы:

1. Козлов В. В. Трансперсональная психология: учебное пособие. – М.: Эксмо, 2020. – 512 с.
2. Орлов В. Е. Культура, символы и животный мир. – Харьков: Гуманитарный центр, 2018. – 584 с.
3. Телесная психотерапия. Бодинамика: пер. с англ. / ред.-сост. В. Березкина-Орлова. – М.: АСТ, 2021. – 409 с.
4. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания: пер. с англ. – М.: Смысл; Альпина нон фикшн, 2019. – 461 с.
5. Райх В. Анализ личности. – М.; СПб: Юнвента, 2017. – 333 с.

ПРОЦЕСС ОТЧУЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Капитанова Елена Игоревна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – д. п. н., профессор В. М. Минияров

Аннотация. В статье подробно рассмотрены понятия «отчуждение» и «образование», проанализирована специфика их взаимосвязи. Приведены и обоснованы теоретические положения образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: отчуждение, образование, образовательная деятельность, обучающиеся, педагоги.

Само понятие «отчуждение» как процесс отделения человека от системы изучалось достаточно длительное время. Долгое время не уделялось внимание процессу отчуждения человека в образовании. На рубеже XIX–XX веков в западных странах зарождается «критическая педагогика» [4, с. 85]. Одним из основоположников становится И. Иллич со своим произведением «Освобождение от школ», в котором он выделяет четыре вида основных образовательных мифов, а именно: «миф о согласованных ценностях (только обучение порождает учение); миф об измеряемых ценностях (обучение по предметам); миф об упакованных ценностях (учебные планы и рабочие программы); миф о постоянном прогрессе (образовательная пирамида как ступени прогресса)» [4, с. 86]. Само школьное образование уже рассматривается И. Илличем как форма нового отчуждения от образовательной деятельности участников образовательного процесса. То есть организация школьной жизни уже выступает заранее как отдельная структурная единица, в которой определены свои правила и законы, направленные на отчуждение обучающихся. Взамен действующей системы И. Иллич предлагает «проект новых образовательных систем, составляющих четыре сети: служба рекомендации образовательных объектов, служба обмена навыками, служба подбора партнеров, служба рекомендации старших преподавателей» [4, с. 87]. Главной целью данного проекта является максимальное отделение школы от государства.

Говоря о специфике отчуждения от образовательной деятельности, необходимо прежде всего разобраться, что представляет собой понятие «образовательная деятельность», а также проанализировать само значение термина «образование» отдельно. Образование является сложным и многокомпонентным элементом, в котором происходит активное взаимодействие

всех его основных участников. Образование традиционно определяется как создание человека по образу и подобию Бога. В таком определении содержится и религиозный смысл, и светская, культурно-историческая трактовка. Истоки самого понятия «образование» находятся в раннем Средневековье и соотносятся с понятием «образ», «образ Божий». Начиная с эпохи Возрождения, когда человек сам становится определенной ценностью, образование начинает рассматриваться как способ его саморазвития, приобщения к культуре, формирования мировоззренческих ценностей и установок. Так как данные элементы напрямую оказывают воздействие на самого человека. В этом случае образование становится способом создания своего образа, личности, к которому стремится каждый. Образование – это та часть социальной действительности, в которой человек может формироваться в течение всей своей жизни. При этом образ культуры проецируется на содержание, организацию и методы, используемые в образовании [5].

Сегодня эксперты отмечают определенные успехи в модернизации образования, среди них выделяют следующие: обновление инфраструктуры общего образования; завершение формирования нормативной базы, обеспечивающей реализацию в системе образования современных организационных и экономических механизмов. Однако, по мнению экспертов, опыт реформ последних лет показывает, что проведение преобразований «сверху» приводит к усилению внешнего контроля и подотчетности, имитации образовательной деятельности на уровне образовательных учреждений. В результате школа воспроизводит ценности, заложенные предыдущей индустриальной эпохой, и не отвечает как ожиданиям современных школьников, так и требованиям, предъявляемым обществом к качеству общего образования. Помимо этого, воспитанные педагоги в реалиях прошлых лет не активно задаются вопросом о возможном поиске диалога с учениками, чаще применяя авторитарный стиль обучения. А кадровая нехватка молодых специалистов не обеспечивает полной замены системы в формах обучения детей. Вследствие чего отчуждение у самих обучающихся только увеличивается. Это позволило О. Е. Лебедеву выдвинуть тезис о возникновении реальной угрозы отчуждения от школы значительной части учащихся [5].

В современности образование выступает первостепенным элементом в становлении и развитии личности, так как данная система оказывает большое воздействие на формирующиеся навыки и способности обучающегося. Одним из ведущих элементов образования является его цель – «развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценностную деятельность» [5]. Данная цель обеспечивает возможность всестороннего развития личности и процессу ее адаптации к действующей системе. Также она утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим интеллектуальное, физическое, эмоциональное, волевое развитие обучающегося. Помимо этого, важным элементом является внешняя и внутренняя направленность цели. Внешняя цель образования как государственного института состоит в жизнеобеспечении общества в конкретно-исторических условиях, в развитии его производительных сил, общей культуры и цивилизованности, в укреплении гражданского статуса отношений и морально-правовых устоев членов общества. Внутренняя целевая направленность образования заключается в развитии личностного потенциала, в овладении прочными знаниями, умениями и навыками с возможностью их применения на практике [5]. Из направленности специфики образования видно, что данный процесс оказывает многогранное воздействие как на общество в целом, так и на отдельную личность. Данная характеристика важна для понимания специфики зарождения процесса отчуждения у обучающихся.

Важным фактором, определяющим культурно-ценностное развитие, является содержание образования – это «совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы» [5]. Содержание образования имеет долгий период своего исторического становления, так как оно определяется основными целями и задачами в тот или иной этап развития общества и изменяется под влиянием требований уровня жизни, производства и научного прогресса.

Важной характеристикой содержания образования в современности является его стандартизация. Необходимость создания единого педагогического пространства и введения новых технологий, которые помогут обеспечить единый уровень общего образования, получаемого обучающимися в различных типах образовательных учреждений. Помимо этого, стандартизация образования помогает войти в общую мировую культуру, а также повысить международную конкурентоспособность специалистов нашей страны. К стандартам в данной сфере можно отнести принятый 29 декабря 2012 года Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [1]. В данном Законе предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образования. Так же важно помнить, что «в государственном стандарте общего среднего образования выделяются три компонента: федеральный, национально-региональный и школьный» [3]. Федеральный компонент определяет и контролирует те нормативы, которые направлены на обеспечение единого педагогического пространства России, национально-региональный компонент направлен на приобщение к родному языку и культуре, литературе, истории становления этнографической общности, специфики ее проживания на определенной территории и относится к компетенции регионов. Специфика школьного компонента выражается в особенности педагогической деятельности конкретного образовательного учреждения. Процесс стандартизации, который активно повлиял на дальнейшее формирование образовательной среды, внес большие изменения в структуру всего образования в России. Приведение полученных знаний под общий итог, закрепление системы ОГЭ и ЕГЭ, направленность на внешние показатели страны, увеличение доли тестовых систем, перевод системы образования в сферу услуг, – все это поспособствовало возникновению и дальнейшему развитию процесса отчуждения у обучающихся. Так как установка на определенное количество баллов стала превалировать над семейными ценностями, воспитанием, культурой, грамотностью, трудом, одаренностью, талантом, критическим мышлением. Этот показатель внес большой вклад в развитие процесса отчуждения и способствует его дальнейшему укоренению.

Можно ли реализовывать то, чего нет, так как потребность в образовательной деятельности нужно еще сформировать и сохранить на многие годы. Что значит постоянное повышение образовательного уровня населения? Не есть ли это постоянное повышение образовательного ценза, который задается образовательной системой, государством для перехода на различные образовательные ступени.

Справедливость второй задачи не вызывает сомнения, так как процессы воспитания и обучения должны соответствовать запросу личности. Однако этот запрос может не соответствовать запросу общества и государства, что способствует возникновению противоречия, выходом из которого субъект образовательной деятельности отчуждается от системы, пытаясь из нее выйти.

Далее идут благие задачи, обеспечивающие достижение цели образования:

- подготовка новых поколений к научным и техническим достижениям;
- социальной интеграции разных этнических групп;
- создание единого образовательного пространства;
- демократизация, свобода и плюрализм в образовательной сфере;
- гуманизм и приоритет обучения детей в процессе обучения и воспитания;
- непрерывность образования;
- преемственность;
- автономность;
- адресность и доступность.

Особый интерес среди этих задач, с точки зрения их решения, вызывает «гуманизация, свобода и плюрализм в образовании», где при жестком контроле административной структуры, обнадзора, прокуратуры, решение ее становится невозможным. Задача «мобильности образовательной системы, научной обоснованности, индивидуальности и вариативности технологий» не может быть решена в силу консервативности педагогических сообществ. Принципы обеспечивают базис, на котором реализуются содержание, цель, задачи образова-

ния. Следование принципам важный процесс, так как он направлен на всестороннее раскрытие процесса обучения и воспитания для гармоничного развития личности.

Возвращаясь к подробному анализу образовательной деятельности, стоит отметить, что этот процесс непрерывен во взаимосвязи с обучающимися и оказывает на них всестороннее развитие. Образовательная деятельность – «это один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач» [2]. Постоянное осуществление образовательной деятельности способствует интенсивному процессу развития у ее субъектов теоретического сознания и мышления, основными показателями которых являются анализ, планирование, обобщение, содержательные абстракции и рефлексия. Образовательную деятельность нельзя отождествлять с теми основными процессами, как учение и освоение, которые включены, как главные элементы в игровой и трудовой деятельности, по причине того, что образовательная деятельность сознательно направлена на усвоение знаний и способов познания. Образовательная деятельность выполняет двойную социальную функцию, с одной стороны, она является условием и средством психического развития человека, обеспечивая ему усвоение знаний и тем самым развитие специфических способностей, а с другой стороны, является одним из основных средств включения подрастающих поколений в социальную систему общественных отношений. В конце 50-х годов XX века Д. Б. Эльконин выдвинул общую гипотезу о строении образовательной деятельности и о ее значении в психическом развитии ребенка. По мнению ученого, особенность образовательной деятельности состоит в том, что ее результатом является изменение самого учащегося, а ее содержание состоит в овладении обобщенными способами действия в научной сфере.

Таким образом, процесс отчуждения в общеобразовательной деятельности – это наиболее глубокий процесс, направленный на отделение человека от действующей системы. Так как если при определенных условиях человек отдаляется от образовательной деятельности, то здесь есть момент того, что от определенной позиции человек может отдалиться и от всего социального мира в целом, потеряться в социальных связях и стать аутсайдером в обществе. Особенно это важно для подрастающих поколений, не осознавая до конца важность элементов системы образования, обучающиеся могут допустить данную ошибку в своем процессе познания. Перегрузка информацией, большие объемы предоставляемого материала, несистематичность в познании, устаревшие учебные пособия, несоответствия программ образовательным стандартам, отдаленность самих педагогов из-за информационной перегрузки от образовательной деятельности, размытые границы успешного человека, низкий уровень культурного самосознания и патриотизма, восприятие государственной системы образования как идеальной модели развития личности, где знание приоритетно способности к мышлению, непостоянные моральные ценности, развитие социальных сетей с пропагандой свободного образа жизни от системы, компьютерные игры, способствующие формированию клипового мышления, отдаление от родителей, нестабильность в собственных интересах, склонность к антисоциальному поведению, – все это может привести к полной потере интереса ребенка к процессу обучения. А ведь во все времена образование, как процесс познавательной деятельности обучающихся, ценился и являлся одним из основных агентов социализации.

Список литературы:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 19.04.2021).
2. Педагогический терминологический словарь. – URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru (дата обращения: 15.04.2021).
3. Сидорова Л. С. Цели и задачи современного образования. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2015/09/08/tseli-i-zadachi-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.03.2021).
4. Степанова И. Н. Отчуждение в образовании / И. Н. Степанова, Е. В. Калачева // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – № 1 (48). – С. 85–87.
5. Цели и содержание современного образования. – URL: https://studopedia.ru/9_111867_tseli-i-soderzhanie-sovremennogo-obrazovaniya.html (дата обращения: 11.04.2021).

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТИ САМОВОСПРИЯТИЯ У БОЛЬНЫХ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ С ТИПАМИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Кирдянова Юлия Константиновна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

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

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования взаимосвязи особенности самовосприятия у людей больных сахарным диабетом с типами межличностных отношений. Исследования проводились на выборке людей 55–84 лет с диагнозом сахарный диабет второго типа с использованием методики семантического дифференциала и теста «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири. Выявлены корреляционные взаимосвязи, проанализированы полученные результаты, сделаны выводы.

Ключевые слова: особенности самовосприятия, типы межличностных отношений, сахарный диабет, СД, восприятие, семантический дифференциал.

Принимая во внимание скорость распространения заболевания сахарным диабетом во всем мире, и учитывая тенденцию к дальнейшему увеличению, становится все более актуальной проблема изучения возникновения данного заболевания. Стоит отметить, что наряду с различными факторами, такими как: неправильное питание, ожирение, малоподвижный образ жизни, немаловажное влияние на развитие и ход болезни оказывают и психологические аспекты жизни человека.

Вопросы, касающиеся изменений в общей картине психологического состояния человека, имеющего заболевание, в том числе сахарный диабет, весьма актуальны и требуют детального изучения. Еще в трактатах древних философов была отмечена непрерывная связь и единство души («психо») и тела («сомо»), что в свою очередь наталкивает на мысль, что болезнь поразив физическое тело человека не оставит без изменения и его психическую составляющую.

Анализируя данный вопрос в контексте вышеуказанной мысли, возник интерес к изучению и исследованию особенности самовосприятия у больных СД и выявлению взаимосвязи данной особенности с типологией межличностных отношений в общении с окружающими.

Сахарный диабет – заболевание, в основе которого лежит абсолютная или относительная недостаточность инсулина в организме, вызывающая нарушения обмена веществ, главным образом углеводного [1].

В зависимости от причины, по которой нарушается транспортировка глюкозы, выделяют следующие типы сахарного диабета:

– СД первого типа. Он вызван дефицитом инсулина. Поджелудочная железа не справляется, поэтому больному необходимо принимать препараты, содержащие этот гормон. Распространенность диабета такого типа среди населения достигает 10–15 % от всех зарегистрированных случаев подобной патологии;

– СД второго типа. Его причина – инсулинорезистентность. Самого гормона в организме достаточно, но клетки к нему не чувствительны, поэтому транспортировка глюкозы не происходит. Второй тип диабета встречается у 85–90 % всех страдающих данной патологией лиц во взрослом возрасте. Проявление болезни чаще всего случается в возрасте после 40 лет и обычно сопровождается ожирением.

Гестационный диабет возникает у женщин во время вынашивания ребенка, а после родов либо полностью исчезает, либо в значительной степени облегчается [7].

Изменение уровня сахара в крови способно существенно воздействовать на многие процессы в организме человека, в том числе на когнитивные функции и эмоциональный фон больного, и то и другое в свою очередь имеет не малое влияние на такой процесс как самовосприятие.

Самовосприятие (self-concept), совокупность мнений, которые люди имеют о себе [5].

Самовосприятие – это процесс ориентировки человека в собственном внутреннем мире, в результате самопознания, в том числе сравнения индивидом себя с другими людьми. Само-

восприятие формируется на основе наблюдений человека за самим собой, анализа собственных эмоций, состояний, мыслей, поступков, успехов и неудач.

Можно отметить, что самовосприятие является одной из важных характеристик человека, так как по мере развития самовосприятия, способность достигать и добиваться большего в жизни возрастает, что в свою очередь приводит к улучшению качества жизни в целом.

С учетом изменяющихся составляющих самовосприятия у человека, целесообразно предположить, что количественные или качественные изменения в процессе самовосприятия могут влиять на межличностные отношения с окружающими.

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [2].

По мнению Н. Н. Обозова, межличностные отношения являются составной частью взаимодействия и рассматриваются в его контексте. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности [4].

Стоит учесть, что классификация и типология межличностных отношений напрямую связаны с тем сегментом деятельности, в которой формируются данные отношения. В разрезе данного исследования была рассмотрена типология Т. Лири, а точнее модифицированный вариант, предложенный Л. Н. Собчик, который рассматривает восемь типов межличностного поведения:

- авторитарный (доминантность – властность – деспотичность);
- эгоистичный (уверенность в себе – самоуверенность – самовлюбленность);
- агрессивный (требовательность – непримиримость – жестокость);
- подозрительный (скептицизм – упрямство – негативизм);
- подчиняемый (уступчивость – кротость – пассивная подчиняемость);
- зависимый (доверчивость – послушность – зависимость);
- дружелюбный (добросердечие – несамостоятельность – чрезмерный конформизм);
- альтруистический (отзывчивость – бескорыстие – жертвенность) [6].

Гипотеза проводимого исследования исходила из предположения, что взаимосвязь между особенностью самовосприятия у больных сахарным диабетом и типами межличностных отношений существует.

В исследовании приняли участие 14 человек из них 9 женщин и 5 мужчин в возрасте от 55 до 84 лет, имеющие на данный момент заболевание сахарный диабет 2 типа (приобретенный).

Для определения самовосприятия у испытуемых, была применена методика семантический дифференциал, а для определения типа межличностных отношений – тест «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири.

В методике семантический дифференциал были применены 21 полярная шкала с семью градациями по значениям и с разделением по трем основным группам, на три фактора, названных как Сила, Активность, Отношение. Шкалами в данном случае выступили антонимичные прилагательные, такие как: добрый – злой, умный – глупый, активный – пассивный, вспыльчивый – спокойный и т. д. [3].

Результаты, полученные в ходе проведения методик, были обработаны при помощи факторного анализа (Матрица повернутых компонентов (Rotated Component Matrix(a)).

В результате анализа были установлены корреляционные связи, которые показали, что первый фактор объединил следующие характеристики: добрый – злой (нагрузка $R=0,856$); вспыльчивый – спокойный ($-0,550$); слабый – сильный ($0,877$); подчиняемый (покорно-застенчивый) ($0,844$); зависимый: (зависимо-послушный) ($0,489$); дружелюбный: (сотрудничающий – конвенциальный) ($0,743$); альтруистический (ответственно-великодушный) ($0,893$).

Наличие вышеуказанной корреляционной связи указывает на то, что человек, воспринимающий себя как добрый, спокойный, слабый предрасположен к подчиняемому, зависимому, дружелюбному и альтруистическому типу отношений.

Тенденцией данных межличностных отношений являются такие характеристики как повышенная тревожность, склонность к самоунижению, склонность уступить всем и во всем,

повышенное чувство ответственности, чувство вины, боязливость, беспомощность. Из положительных характеристик: ответственный по отношению к людям, деликатный, мягкий, добрый, умение проявлять сострадание, симпатию, заботу.

По третьему фактору были выявлены связи между следующими переменными: небрежный – кропотливый (,608); отзывчивый – неотзывчивый (,798); нерешительный – решительный (-,425); авторитарный (властно – лидирующий) (-,841); эгоистичный (независимодоминирующий) (-,852).

Исходя из полученных данных имеем следующее: при самоопределении у себя таких черт как кропотливый, неотзывчивый респондент в межличностных отношениях определяет себя авторитарным и эгоистичным в отношениях с другими, характер этих отношений носит диктаторский, доминантный, властный, деспотичный стиль общения.

Четвертый фактор выявил взаимосвязь по величинам: самостоятельный – несамостоятельный (,409); торопливый – неторопливый (,664); трудолюбивый – нетрудолюбивый (,650); агрессивный (прямолинейно-агрессивном) (-,925) зависимый: (зависимо-послушный) (-,663); дружелюбный: (сотрудничающий – конвенциальный) (-,457).

Интерпретация этого говорит о том, что, воспринимая себя самостоятельным, неторопливым и нетрудолюбивым респондент считает, что в отношениях он агрессивен, менее зависим и менее дружелюбен.

Корреляция по шестому фактору указала на взаимосвязь по характеристикам: ответственный – неответственный (-,744); самостоятельный – несамостоятельный (-,477); сдержанный – вспыльчивый (,664); подозрительный (недоверчиво-скептический) (,829).

Проанализировав предоставленные фактором данные, отметим, что человек с заболеванием сахарный диабет второго типа, воспринимая себя неответственным, несамостоятельным и вспыльчивым в межличностных отношениях настроен на подозрительность. Такой тип отношений характеризуется недоверчивостью, подозрительностью, ревностью, обидчивостью и злопамятностью.

Согласно проведенному исследованию, стоит отметить следующее: взаимосвязь между особенностью самовосприятия у больных сахарным диабетом и типами межличностных отношений существует.

На основе расчетов выяснили, что человек с заболеванием сахарный диабет воспринимая себя добрым, спокойным, слабым предрасположен к подчиняемому, зависимому, дружелюбному и альтруистическому типу отношений.

Респондент с осознанием таких черт как кропотливый и неотзывчивый в отношении с другими определяет себя авторитарным и эгоистичным.

При восприятии себя самостоятельным, неторопливым и нетрудолюбивым испытуемый считает, что в отношениях он агрессивен, менее зависим и менее дружелюбен.

И при восприятии себя неответственным, несамостоятельным и вспыльчивым в межличностных отношениях настроен на подозрительность

Очевидно, даже в рамках данной небольшой работы, можно отметить, что корреляция характеристик самовосприятия личности у людей с заболеванием сахарный диабет и типами межличностных отношений уже показывает интересные взаимосвязи, требующие в дальнейшем более тщательного и детального изучения.

Список литературы:

1. Большая медицинская энциклопедия: в 30 т. Т. 7 / под ред. Б. В. Петровского. – М.: Сов. энци., 1977.
2. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов н/Д: Феникс, 1998.
3. Кожевникова О. В. Психосемантика. Метод семантического дифференциала: учебно-методическое пособие для студентов высших учеб. заведений / О. В. Кожевникова, С. А. Вьюжанина. – Ижевск: Удмуртский университет, 2016. – 120 с.
4. Малетич И. В. Анализ понятия «Межличностные отношения» // Современная наука: Актуальные вопросы теории и практики. – 2017. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_34932071_81181466.pdf (дата обращения: 27.02.2021).

5. Народы и культуры. Оксфордская иллюстрированная энциклопедия / под ред. Р. Хоггарта. – М.: Инфра-М., 2002.

6. Собчик Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств межличностных отношений: практическое руководство. – СПб: Речь, 2003. – 95 с.

7. Тедеева М. Е. Сахарный диабет // FoodHealth: интернет-журнал. – 2020. – URL: <https://foodandhealth.ru/bolezni/saharniy-diabet.htm> (дата обращения: 25.02.2021).

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Киров Егор Михайлович

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент О. Г. Чеховских

Аннотация. В статье говорится о роли общения среди детей старшего дошкольного возраста, особенностях развития их коммуникативных навыков и умений. Перечислены необходимые условия для создания качественного развития навыка коммуникации. В качестве педагогического средства приводится игротерапия. Игра как ведущая деятельность дошкольника помогает ему развивать не только воображение, моторику, логическое мышление, но и коммуникативные навыки в совместной игровой деятельности. Обозначена роль игротерапии в развитии ребенка дошкольного возраста: игра значима для развития личности, создания близких отношений между ее участниками, помогает снять напряженность, повысить самооценку, позволяет развить уверенность в себе в различных ситуациях общения.

Ключевые слова: общение, навыки, коммуникация, формирование, дошкольный возраст, игротерапия.

Общение настраивает совместную деятельность людей, выступает инструментом самопознания. По мнению Л. С. Выготского, в психическом развитии ребенка решающая роль принадлежит общению. «Психологическая природа человека, – говорит Выготский, обращаясь к положению Маркса о сущности личности как совокупности всех общественных отношений, – представляет собой совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» [2]. Деятельность ребенка более продуктивна и осмысленна, если осуществляется в коллективе, под руководством взрослого.

Коммуникативные умения дошкольников рассматриваются исследователями в нескольких аспектах:

– их специфика, сущность и структура, особенности формирования (А. А. Бодалев, В. И. Кашницкая, О. А. Анисимова, В. И. Загвязинский, Н. Н. Богомолова, И. В. Гришняяева, Б. М. Гриншпун, О. В. Защиринская, Т. А. Нилова, О. С. Павлова, А. П. Воронова, Л. М. Шипицына, В. И. Селиверстов, Н. М. Юрьева);

– формирование и совершенствование (И. А. Алексеев, В. А. Сонин, В. Н. Снетков, Е. С. Яхонтова, Л. В. Куликова), в том числе в процессе дидактической игры;

– классификация (Л. Р. Мунирова);

– эффективность коммуникативного взаимодействия (Д. А. Левел, В. Г. Гуранов, В. Долохов, В. Зигерт, Н. В. Гришина) [2, с. 86].

Единого мнения в раскрытии термина «коммуникативные умения» нет, однако исследователи указывают на ряд общих необходимых для общения умений: получения информации, умения слушать, слышать и говорить, понимать эмоциональное состояние сверстника.

Коммуникативные умения имеют пространственно-временную, индивидуальную и возрастную обусловленность, определяются практической деятельностью и социальными условиями, спецификой организации пространства общения, организацией педагогического процесса и выступают показателем владения дошкольником культурой речевого общения.

В сознании ребенка существует так называемый «идеальный взрослый» – как идея, а не реальный человек [3, с. 44]. Он является образом какой-либо общественной функции: брат, мама, продавец, полицейский и др. Отметим, что «идеальный взрослый» является также и мотивом действий и поступков дошкольника – он хочет быть на него похожим, быть членом взрослого общества [6, с. 63–72].

Активное взаимодействие со своими сверстниками ребенок начинает в старшем дошкольном возрасте. По словам Ж. Пиаже, сверстник выступает необходимым условием социального и психологического развития ребенка [5, с. 586].

Я. Л. Коломинский считал дошкольный возраст сензитивным периодом для формирования добрых чувств в отношении окружающих [4]. Механизмы межличностного восприятия и понимания, такие как рефлексия, идентификация, эмпатия, развиваются у дошкольника именно в обществе своих сверстников.

Для развития коммуникативных умений дошкольников необходимо:

- создать ситуации коммуникативной успешности ребенка;
- стимулировать и мотивировать общение с помощью проблемных и игровых ситуаций;
- ориентироваться на зону ближайшего развития;
- учитывать в коррекционной деятельности индивидуальные особенности ребенка, привлекать психолога и семью воспитанника;
- мотивировать дошкольника выражать свои чувства, эмоции и мысли вербальными и невербальными средствами;
- поддерживать баланс непосредственно образовательной деятельности и самостоятельной деятельности ребенка.

Возможность общения детей и углубление его содержания в старшем дошкольном возрасте расширяются за счет хорошо развитых речевых навыков. Многочисленными исследованиями подтверждено, что в дошкольном детстве сначала возможна лишь ситуативная речь, способность к контекстной речи появляется немного позже. В этом возрасте ребенок приобретает способность понятно, адекватно выражать свои интенции с последующим их расширением: от выражения удовольствия, неудовольствия или удивления до заинтересованности в общении, согласия с партнером, организации взаимодействия и формулирования правил, самозащиты, отказа от контакта [1].

И. В. Шаповаленко выделяет следующие основные направления речевого развития:

- развитие фонематического слуха;
- расширение словарного запаса и развитие грамматического строя речи;
- развитие функций речи;
- появление феномена детского словотворчества, способствующего развитию языковых и когнитивных структур;
- уменьшение эгоцентризма в детской речи [7].

Речь, являясь одной из важнейших психических функций, способна отражать мыслительные процессы, эмоциональные состояния. Также она играет немаловажную роль в регуляции деятельности и поведения человека.

Педагоги и родители часто сталкиваются с нарушениями в коммуникативной сфере, с плохо сформированной эмоционально-нравственной сферой детей, что обусловлено чрезмерной интеллектуализацией воспитания, технологизацией жизни. Лучшими друзьями современных детей стали компьютер и телевизор, они меньше общаются не только с взрослыми, но и со сверстниками. В процессе онлайн-общения нельзя в полной мере ощутить полноту диалога, увидеть эмоции партнера, его невербальный язык.

Для решения проблемы коррекции эмоциональной и коммуникативной сферы детей необходимо оптимизировать педагогические условия для более эффективного формирования их коммуникативных навыков. Одним из ведущих видов деятельности дошкольника является игра, значит именно игровые методы и средства смогут помочь развить и скорректировать коммуникативные способности детей. Так как ребенок часто не может выразить свои страхи, переживания и чувства словами, в помощь ему приходят игры. В них он проигрывает ситуации, которые его волнуют, создает собственную картину мира и так избавляется от напряжения. В игровом процессе он приобретает бесценный опыт символического разрешения множества жизненных ситуаций. Кроме укрепления психологического здоровья и эмоционального состояния, совместные игры детей и родителей способствуют улучшению их взаимоотношений,

сближают. Во время игры можно проследить уровень развития коммуникативных способностей ребенка, моделируя те или иные ситуации на разные навыки общения, наблюдать, как ребенок будет справляться.

Игровая терапия – это метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. Именно игра оказывает большое влияние на развитие личности, способствует созданию близких отношений между ее участниками, снятию напряженности, повышению самооценки, помогает поверить в себя в различных ситуациях общения. В первую очередь, выбирая для себя игрушки, ребенок ищет те, на которые он может спроецировать свой опыт, а затем использует эти объекты, чтобы примерить на них исследуемые взаимоотношения и роли. Важность игры заключена в том, что она является способом исследования ребенком своего прошлого опыта с возможностью оставаться на безопасном расстоянии от реальной действительности.

Среди положительных характеристик игровых технологий можно отметить:

- формирование навыков дружеского взаимодействия друг с другом, помогающего понять себя;
- развитие взаимодействия «ребёнок – ребёнок», «ребёнок – родитель», «ребёнок – взрослый» для обеспечения эмоционального благополучия;
- развитие самоконтроля, речевого высказывания, саморегуляция действий;
- снятие тревожности, страха, зажима перед деятельностью;
- развитие умения ребенка выражать свои чувства и распознавать чувства других с помощью мимики, жестов, движений, интонации;
- подготовка к взаимодействию ребенка с социумом.

Развитие личности в старшем дошкольном возрасте характеризуется освоением новых знаний, формированием новых качеств, появлением новых потребностей. В этот период ребёнок овладевает следующими навыками коммуникации: сотрудничество, умение слушать и слышать, воспринимать информацию и передавать ее. Если они отсутствуют, то возникают трудности в общении со сверстниками и взрослыми: появляется замкнутость, стеснительность, нерешительность, неумение высказать свою точку зрения, повышается тревожность.

Отношения с взрослыми и сверстниками формируются и интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. К концу этого периода у детей формируются избирательные привязанности; они могут собираться в небольшие группы, открыто выражать свои предпочтения. Коммуникативные умения и активность детей в данный период направлены и на взрослых (родителей, педагогов), и на сверстников. Однако сверстник занимает первое место в системе игрового и делового взаимодействия, а взрослый в познавательной системе. И ребенок стремится именно к познавательной системе. Именно поэтому ребенок среди всех находит так называемого «идеального взрослого» [3, с. 44]. Он считается «идеальным» так как существует только в сознании ребенка и только в виде идеи, а не как конкретный и реальный человек, он воплощает в себе образ той или иной общественно значимой функции. Он также является мотивом действий дошкольника, он стремится походить на «идеального взрослого».

Игра имеет сильное влияние на развитие личности, способствует созданию близких отношений между ее участниками, снятию напряженности, развитию уверенности в себе, повышению самооценки. Именно поэтому игра, являясь главным видом деятельности дошкольника, будет и одним из главных психолого-педагогических средств формирования любых навыков, в том числе и коммуникативных.

Список литературы:

1. Бабаева Т. И. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности: сборник / под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой. – СПб: Детство-Пресс, 2004. – 192 с.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М.: Изд-во Акад. нед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.
3. Галигузова Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет: учебное пособие / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смиронова. – М., 1992. – 142 с.

4. Коломинский Я. Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М., 1997 – 237 с.
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1994. – 680 с.
6. Смирнова Е. О. Современные пятилетние дети: особенности игры и психического развития / Е. О. Смирнова, О. В. Гударева // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 3. – С. 69–75.
7. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. – М., 2005. – 349 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Кистенева Юлия Николаевна

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент О. Г. Чеховских

Аннотация. В статье анализируется проблема развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и приводится практический опыт упражнений с использованием тренажера су-джок.

Ключевые слова: мелкая моторика, су-джок-терапия, дети с тяжелыми нарушениями речи.

Актуальность вопроса развития у детей мелкой моторики неоднократно подчеркивается различными специалистами в области дошкольного образования. В. А. Сухомлинский отмечал, что ум ребенка находится на кончиках его пальцев. И. Кант говорил, что руки являются видимой частью полушарий головного мозга. М. Монтессори каждое движение ребенка считала еще одной складочкой в коре больших полушарий.

На современном этапе проблемой развития мелкой моторики занимаются И. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Л. И. Белякова, Н. А. Рычкова, В. В. Цвынтарный, О. А. Новицкая, Ю. А. Соколова, А. А. Хвостовцев, С. Е. Большакова. Исследования доказали, что для общего развития ребенка, в особенности речи, большую значимость имеет тренировка тонких движений пальцев рук. Поэтому, как правило, ребенок с высоким уровнем развития мелкой моторики обладает и достаточно развитыми вниманием, памятью, связной речью.

Исследователи сходятся во мнении, что нервные окончания, которые расположены на кончиках детских пальчиков, способствуют передаче множества импульсов в мозговой центр, что влияет на общее развитие ребенка. Поэтому бесспорна актуальность разработки проблемы развития у дошкольников мелкой моторики.

В соответствии с современными исследованиями особенностей развития центральной нервной системы и головного мозга к норме физического и нервно-психического развития можно отнести детей, у которых развиты руки, которые умеют выполнять различные движения пальцами, или, как принято говорить, у которых развита мелкая моторика [1].

Психологи напрямую связывают мелкую моторику рук с мышлением, координацией, вниманием, речью, воображением, двигательной и зрительной памятью – высшими психическими функциями и свойствами сознания. В дальнейшем жизнь ребенка будет пронизана множеством разнообразных действий, учебных и бытовых, которые потребуют точных, скоординированных движений кистей и пальцев: застегивание одежды, штриховка и письмо, лепка и вырезание и т. д.

Недостаточное развитие мелкой моторики и низкий уровень подготовки к школе может сказаться на эмоциональном состоянии ребенка, негативно повлиять на отношении к учебе. Поэтому работа в этом направлении позволяет улучшить и ускорить не только моторные функции, но и речевое развитие детей [2]. К сожалению, развитый мозг и неразвитая рука закономерны для современного образа жизни. Поэтому слабую руку дошкольника можно и необходимо своевременно развивать и тренировать. Практики – педагоги ДОО отмечают, что умелость пальцев формируется в разнообразных систематических упражнениях, играх, разминках.

Необходимо создать во время занятий такие условия, чтобы они приносили ребенку положительные эмоции, а учет возрастных и индивидуальных особенностей обеспечивает результативность. Успешность стимулирует интерес ребенка к деятельности.

Как отмечает Д. Б. Эльконин, развитие ребенка происходит только в том случае, если он сам активно включается в разные виды деятельности, такие как предметная, трудовая и игровая. Особая роль в развитии и воспитании детей принадлежит игре [3].

В коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения речи, эффективно используются нетрадиционные методы воздействия: игровые упражнения с шариками су-джок, увлекающие их необычностью и яркостью. При использовании шариков-массажеров су-джок происходит стимуляция зон на ладонях, в комплекте идут массажные металлические кольца для пальчиков. Массаж идет в сочетании с упражнениями по коррекции речи. Эти тренажеры являются универсальным средством, просты в применении, безопасны, доступны для любого возраста и эффективны. Упражнения проводятся в игровой форме, от простого к сложному, чередуется медленный и быстрый темп выполнения движений с показом и словесным объяснением. Форма организации возможна разная: индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия.

Приемы су-джок активно используются с целью общего укрепления организма, а также в качестве массажа, для развития мелкой моторики пальцев рук и пальчиковой гимнастики. Прокатывая шарик между ладонями и применяя эластичные металлические кольца, дети массируют мышцы, стимулируя биологически активные точки. Интереснее и легче выполнять упражнение, если оно сопровождается стихотворением или обыгрывается в виде небольшой сказки, взятой из литературы или придуманной педагогом.

Упражнение «Акула» – выполняется на обеих руках по очереди:

Проплывала тут акула, левым глазом подмигнула,

(Прокатывание шарика между ладонями.)

Но голодная была, стала всех глотать она.

Всех рыбешек по одной –

От самой маленькой до самой большой.

(Поочередное надевание кольца су-джок на пальчики – от мизинца до большого.)

Упражнение «Тучка»:

Тучка по небу гуляла, много влаги набирала,

(Круговые движения шарика по ладошке.)

Стала сильной и большой.

(Сжимают шарик то левой, то правой ладонью в кулак.)

Кап, кап, кап – закапал дождик,

(Постукивающие движения шарика по пальчикам.)

Он полил на всех во вторник.

Работа с тренажерами су-джок способствует развитию фонематического слуха – умению воспринимать и дифференцировать звуки, воображения – используя разноцветные волшебные шарик, дети придумывают сказки и истории.

Таким образом, использование в коррекционной педагогической деятельности тренажеров су-джок для развития мелкой моторики дошкольников с ТНР стимулирует их познавательные способности и обеспечивает коррекцию речи.

Список литературы:

1. Жукова Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мاستюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1973. – 222 с.
2. Филичева Т. Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова // Логопедия. – 2006. – № 2. – С. 57–68.
3. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 301 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ 6–9 ЛЕТ, ПОСЕЩАЮЩИХ СЕКЦИИ ФИГУРНОГО КАТАНИЯ

Колесникова Аурелия Геннадьевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент О. Г. Чеховских

Аннотация. В статье говорится о положительном влиянии психолого-педагогических методов на формирование волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста, посещающих секции фигурного катания. Дается определение воли, которую рассматривают как способность человека действовать для достижения сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия. Целенаправленный процесс формирования волевых качеств при правильно подобранных методах психолого-педагогического воздействия с учетом индивидуальных психических качеств спортсмена дает эффективный результат.

Ключевые слова: волевые качества, дошкольный возраст, фигурное катание, спортивная деятельность, тренировочный процесс.

Спортивная практика свидетельствует о том, что одна из причин прекращения занятий по фигурному катанию – отсутствие у юных спортсменов навыка преодоления трудностей, возникающих при систематической двигательной активности. При этом именно первые шаги начальной спортивной подготовки во многом определяют успешность адаптации ребенка к дальнейшей спортивной деятельности.

Основой технической подготовки спортсменов по фигурному катанию можно считать целенаправленную отработку технически сложных элементов. Совершенствование техники катания на коньках определяется точностью движений спортсмена, которая отрабатывается долгим монотонным выполнением одних и тех же упражнений.

Конечно, во многом успешность спортсмена на соревновательном этапе зависит от уровня его технической подготовленности, однако для достижения высшего мастерства необходима сформированность его психических качеств. В настоящее время психологическая подготовка спортсмена является одной из актуальнейших проблем, а для того, чтобы спортсмен стал субъектом деятельности, необходима длительная работа, результативность которой определит в дальнейшем интерес ребенка к спортивной деятельности.

В системе развития и формирования психических качеств спортсмена большое значение имеет возрастная сензитивность. Исследования в данной области показывают, что период социализации личности, который начинается в старшем дошкольном возрасте, является наиболее благоприятным для формирования высших психических функций, так как предполагается, что в более позднем возрасте процесс будет тормозить уже созревшие функциональные системы [3, с. 84]. Таким образом, процесс формирования такой высшей психической функции, как воля, целесообразней и эффективней проводить в старшем дошкольном возрасте, когда юный фигурист более подвержен внешнему воздействию методов и средств психолого-педагогической деятельности, наиболее подходящих для эффективного формирования волевых качеств у детей данного возраста.

В психологии воля определяется как способность действовать для достижения поставленной цели, преодолевая внутренние препятствия. Проблема волевой регуляции чрезвычайно актуальна для спорта. О воле спортсмена можно судить по тому, насколько он обладает способностью справляться с возникающими трудностями [1, с. 19].

В ходе ежедневного учебно-тренировочного процесса спортивная деятельность фигуристов 6–9 лет уже представляет собой технически сложные действия, проявляющихся в элементах фигурного катания, выполнение которых связано с наличием волевого усилия, что составляет психологическую структуру произвольных действий, направленных на преодоление тех или иных препятствий [4, с. 5].

Исходя из положений федерального стандарта спортивной подготовки и учитывая, что фигурное катание относится к сложно-координационным видам спорта, где особое внимание уделяется демонстрации спортсменом высокого технического мастерства и артистизма, считаем важным отметить необходимость формирования у юных фигуристов старшего дошко-

льного возраста таких волевых качеств, как целеустремленность, настойчивость, решительность, самостоятельность и инициативность [2, с. 76], которые устойчиво связаны с результативностью тренировочного процесса.

Психологи считают необходимым выделение субъективных и объективных трудностей для анализа волевых качеств спортсменов и их формирования. К объективным относят трудности, без преодоления которых спортсмен не может в совершенстве овладеть техническими элементами [1, с. 20]. Принимая во внимание техническую сложность элементов фигурного катания, уже на начальном этапе спортивной подготовки юный спортсмен учится выполнять упражнения с точной координацией движений. При этом основная его задача заключается в том, что упражнения необходимо выполнять максимально длительно, на фоне постоянно нарастающего физического утомления, мобилизуя силовые и скоростные усилия в точно требуемый момент, не опережая и не опаздывая с их применением [5, с. 10].

В основе субъективных трудностей лежат личное отношение спортсмена к особенностям данного вида спорта, позиции тренера и родителей, условиям тренировок. Такие трудности могут быть представлены различными формами страха, неуверенностью в своих силах, болезненными реакциями на неудачи и др. [2, с. 69].

Таким образом, можно говорить о том, что участие в учебно-тренировочном процессе требует от детей большой самоотдачи, а интенсивно развивающийся детский организм испытывает большую физическую и психоэмоциональную нагрузку. Если ребенок плохо управляет своим состоянием или не понимает его проявлений, возникает чрезмерное психическое напряжение, которое снижает эффективность спортивной деятельности, а у спортсмена может сформироваться чувство неуверенность в себе, в своих силах, страх, другие астенические эмоции.

Таким образом, считаем, что систематическая целенаправленная волевая подготовка спортсмена, подкрепленная методами психодого-педагогической деятельности, основная задача использования которых – научить ребенка мыслить самостоятельно, принимать решения, действовать осознанно и целенаправленно при достижении поставленных целей, положительно отразится на психоэмоциональном состоянии ребенка и позволит гармонично развиваться в спортивной деятельности, так как будет обеспечено построение образовательной деятельности с учетом возрастных и психологических особенностей детей 6–9 лет, использование личностно-ориентированных установок, уважительное отношение к активной позиции ребенка, поддержание детской инициативы, а в процессе сотрудничества с тренером юный спортсмен почувствует уверенность в своих силах.

В процессе целенаправленного формирования волевых качеств важен учет индивидуальных психических качеств спортсмена. При выборе приемов психолого-педагогического воздействия необходимо учитывать степень сформированности уже имеющихся качеств, чтобы подобрать индивидуальную программу для эффективного развития личности спортсмена.

Подводя итог, отметим, что в старшем дошкольном возрасте постепенно начинает происходить переориентация с внешних оценок личности на внутренние. У детей данного возраста постепенно начинает формироваться Я-концепция, которая способствует дальнейшему осознанию ребенком своей деятельности [6, с. 53]. При правильной сформированности волевых качеств у юного фигуриста не возникнет желания покинуть секцию, так как навык преодоления трудностей станет проявлением его волевых качеств как устойчивых характеристик личности.

Список литературы:

1. Взгляды П. А. Рудика на проблему волевой регуляции в спорте / В. А. Москвин, Н. В. Москвина, Н. С. Шумова, А. Г. Ковалевский // Спортивный психолог. – 2013. – № 2. – С. 18–22.
2. Ильин Е. П. Психология спорта. – СПб: Питер, 2012. – 352 с.
3. Сальников В. А. Возрастная сензитивность в структуре спортивной деятельности юных спортсменов / В. А. Сальников, С. П. Хозей // Спортивный психолог. – 2015. – № 1. – С. 84–88.

4. Тузова Е. Н. Обучение базовым элементам фигурного катания: учебно-методическое пособие / Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – М.: Спорт: Человек, 2015. – 96 с.

5. Тузова Е. Н. Развитие физических способностей у юных фигуристов: учебно-методическое пособие / Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – М.: Спорт: Человек, 2015. – 72 с.

6. Шайденкова Т. Н. Особенности формирования Я-концепции у младших школьников / Т. Н. Шайденкова, Н. А. Пешкова // Акмеология. – 2017. – № 3. – С. 52–56.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ЕГО СОХРАНЕНИЯ

Корнеева Надежда Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент И. А. Чупахина

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные подходы к решению проблемы профессионального выгорания и пути сохранения психологического здоровья педагогов дошкольной образовательной организации, представлены практические рекомендации по сохранению психологического здоровья педагогов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание педагога, психологическое здоровье, самореализация, развитие, становление молодого специалиста, наставничество.

Качество педагогической деятельности определяется тем, насколько достигнуты цели дошкольного образования, т. е. уровнем знаний и умений обучающихся, уровнем их воспитанности. Результатом образовательного и воспитательного процесса является личность обучающегося, выпускник ДОУ, подготовленный к учебной деятельности в области социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития, в области элементарных математических представлений, развития речи и обучения грамоте, соответствующей данной возрастной категории.

В течение длительного времени педагог дошкольной организации общается с воспитанниками, оказывая на них определённое образовательное и воспитательное воздействие. Роль педагога в данном процессе трудно переоценить. Влияние педагога на личность ребёнка дошкольного возраста весьма значительно.

К. Д. Ушинский подчеркнул значимость личностного воздействия педагога на ребёнка: «Главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Много, конечно, значит дух заведения; но этот дух живёт не в стенах, не на бумаге: но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников» [10, с. 28–29]. Из вышесказанного следует сделать вывод о том, что только психологически здоровый педагог может дать ребёнку качественное дошкольное образование.

Г. П. Зернова отмечает, что в современном нестабильном мире возрастают и без того немалые социально-экономические сложности и риски, особенно обострившиеся в период пандемии. В своей статье исследователь выделяет несколько групп профессиональных рисков здоровья педагогов, в частности, психологические и эмоциональные (длительное психоэмоциональное напряжение, переключение внимания, высокая сосредоточенность, повышенные требования к вниманию, памяти, значительная нагрузка на речевой аппарат, неудовлетворенность своей трудовой деятельностью); физиологические (гиподинамия, продолжительное пребывание в аудитории, необходимость отложенной реализации физиологических потребностей). Глубина и острота воздействия вышеназванных рисков обусловлены возможными индивидуальными особенностями: низким уровнем психологической культуры,

недостаточным развитием коммуникативных способностей и навыков самоорганизации у некоторых педагогов, слабой профессиональной подготовленностью [6].

Ученые, исследователи психологического здоровья педагогов, отмечают значимые аспекты как самого понятия «психологическое здоровье», так и его различных характеристик. А. И. Аверьянов подчеркивает, что психологическое здоровье – это, в первую очередь, субъективное состояние собственного гармоничного благополучия [1].

О. С. Васильевой и Ф. Р. Филатова отмечают интегрированный характер здоровья, подчеркивая, что феномен здоровья отражает сущность и цель основных биологических, социокультурных и интрапсихических процессов [3].

Саморазвитие и самоорганизация, по мнению М. Г. Ивановой и А. Г. Портновой, заслуживают особого внимания как показатели психологического здоровья человека, суверенности личности. Психологическое здоровье должно рассматривать как «динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих гармонию между различными аспектами внутри человека и между человеком и обществом; возможность полноценного функционирования и развития в процессе жизнедеятельности» [7].

В исследовании Т. В. Москалёвой акцентируется, что «профессия педагога относится к духовно опасной. Взгляд на педагога как на человека, который не имеет права на ошибку, значительно осложняет профессиональный и личностный рост, может привести педагога к эмоциональному выгоранию» [8].

А. Брескина в своём проекте обращается к проблеме профессионального выгорания педагога и даёт следующее определение: «Профессиональное выгорание – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека, работающего с людьми» [2].

Анализ статьи Т. В. Темирова позволяет отметить, что симптомы эмоционального выгорания схожи у многих представителей педагогических профессий. К ним относят синдром хронической усталости, длительное утомление, бессонницу, психосоматические недомогания; негативное отношение к себе и окружающим; отсутствие желания обогатить профессиональную деятельность, отсутствие творческой самореализации; раздражительность и нервозность, тревожность и перевозбуждение [9].

На основе исследований Н. Е. Водопьяновой можно выделить методы и приёмы профилактики профессионального выгорания и сохранения психологического здоровья у педагогов:

- саморегуляция;
- совершенствование личных качеств;
- повышение уровня педагогического мастерства;
- творческая самореализация;
- наставничество;
- релаксация и упражнения на развитие [4, с. 443–463].

Рекомендации, которые помогут предотвратить появление профессионального выгорания и сохранить психологическое здоровье на долгие годы. Желательно чаще общаться вне работы; найти интересы и виды деятельности, объединяющие вас с людьми из других профессиональных сфер. Как можно чаще испытывать положительные эмоции, радоваться мелочам. Регулярно заниматься физкультурой и спортом, уделять достаточное время прогулкам, помнить о правильном питании, вести здоровый образ жизни. Использовать свой законный отпуск оптимально насыщенно и активно. Грамотно планировать своё время, по возможности не брать работу на дом. Попробовать относиться к работе несколько иначе, понимая, что это серьёзная деятельность, но она не должна замещать настоящую жизнь.

Для профилактики профессионального выгорания и сохранения психологического здоровья педагогов возможно использование следующих педагогических средств: улучшение профессиональной репутации, участие педагогов в конкурсах различных уровней, демонстрация профессионального опыта, наставничество (система тьюторов), чтение профессиональной литературы; публикации, активность в профессиональных сообществах; возмож-

ность творческой самореализации, без которой у педагога нет дальнейших перспектив в развитии: персональные выставки педагогов различной тематической направленности, создание для каждого педагога портфолио «PR-проект» для фиксации своих профессиональных достижений, участие педагогов в психологических тренингах, которые являются прекрасной профилактикой эмоционального выгорания.

Ю. А. Добровольская замечает, что организация системы курсов повышения квалификации педагогов выходит на новый уровень, вместе с тем основными остаются проблемы формирования у молодых специалистов ДОО устойчивого интереса к профессии педагога [5].

Практическую деятельность по организационному и методическому сопровождению молодых специалистов в дошкольной образовательной организации целесообразно осуществлять на основе программы профессионального становления и развития молодых специалистов ДОО. Хорошо зарекомендовали себя образовательные мероприятия с использованием элементов форсайт-сессии, где представлена совместная деятельность команды молодых специалистов и команды наставников.

Форсайт-сессия, по мнению О. Л. Чулановой, – это «инновационный мозговой штурм, позволяющий максимально эффективно учесть достоинства и недостатки прошлого опыта при создании новых технологий. Именно форсайт-сессия является инновационным инструментом моделирования будущего, инструментом стратегического управления и инструментом работы проектных команд» [11].

Опыт использования «форсайт-технологии в практике реализации профориентационной работы и содействия профессиональному развитию студентов учреждений среднего профессионального образования» представлен в работе Ю. А. Добровольской [5]. На его основе разработана программа проведения форсайт-сессии по вопросам профессионального становления и развития молодых специалистов ДОО.

Актуальность программы заключается в активном использовании инновационных методов и форм работы с молодыми специалистами ДОО, а также в профилактике профессионального выгорания педагогов, имеющих стаж работы свыше двадцати лет посредством их творческой самореализации.

Целью программы является формирование у молодых специалистов ДОО навыков проектирования сценариев собственного профессионального будущего, профессионального становления посредством реализации комплекса групповых (командных) деловых игр и мозговых штурмов.

В рамках каждой части форсайт-сессии участникам необходимо рассмотреть отдельные элементы, составляющие процесс профессионального становления. В нашем варианте в качестве элементов, определяющих профессиональное становление, выбраны общие компетенции, прописанные в ФГОС ДО, так как сформированность общих компетенций является базой для развития компетенций профессиональных.

Комплекс занятий «Школы молодого педагога» выстроен в соответствии с педагогическими принципами научности и последовательности и направлен на выработку профессиональных компетенций. Разрабатывает и проводит занятия педагог-психолог совместно с педагогом-наставником. По итогам форсайт-сессии молодые специалисты демонстрируют свои индивидуальные достижения и презентуют разработанные совместно с педагогами-наставниками проекты сценариев своего профессионального будущего по соответствующим темам.

Срок реализации программы – 1 учебный год. В месяц проводится 1 занятие по 45 минут каждое. Занятия с командами молодых специалистов и наставников проводятся в форме форсайт-сессии, которая включает себя серию из 9 деловых игр.

Рассмотрим работу «Школы молодого педагога» на практических примерах:

- деловая игра «Азбука» направлена на изучение и применение в работе нормативно-правовой документации педагога дошкольного учреждения;
- деловая игра «Дерево карьеры» способствует самостоятельному определению задач профессионального и личностного развития, самообразования;

- деловая игра «Медия-Я» формирует умение результативно презентовать получение профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями ДОУ;
- мозговой штурм «Бюро творческих находок» способствует созданию благоприятных условий для успешной социализации воспитанников. А также открывает новые формы работы с родителями по вовлечению семей в образовательную деятельность ДОУ.

По результатам программы имеются положительные отзывы педагогов-наставников и молодых специалистов ДОУ. Участие в программе помогло им быстрее и эффективнее адаптироваться к условиям работы в ДОУ. Молодому специалисту оказана помощь в изучении и применении в работе нормативно-правовой документации педагога дошкольного учреждения, методическая и практическая помощь в организации образовательно-воспитательного процесса, реализации основной образовательной программы. Можно проследить формирование у молодых специалистов навыков решения общих вопросов в организации работы с родителями. Программу характеризует системная подача соответствующего материала, практическая направленность.

Дополнительными положительными результатами реализации программы, её эффектами становятся творческая самореализация педагогов-наставников, повышение социально-коммуникативного уровня молодых специалистов и их веры в свой потенциал, повышение благоприятного эмоционального фона во время образовательной деятельности, уверенное выступление на утренниках, достойное выступление молодых специалистов на различных конкурсах.

Данная программа может быть рекомендована к использованию в работе с педагогами дошкольных образовательных организаций, а также со студентами педагогических направлений.

Список литературы:

1. Аверьянов А. И. Самоидентичность как фактор психологического здоровья и безопасности личности // Психологическое здоровье и безопасность личности: сб. научн. т. по материалам Всеросс. конф. 15–16 мая 2002. – М., 2002. – С. 112–114.
2. Брескина А. Проект по профилактике синдрома эмоционального выгорания педагогов ДОУ. – URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/proekt-po-profilaktike-sindroma-yemocionalnogo-vygoraniya-pedagogov-dou.html> (дата обращения: 17.04.2021).
3. Васильева О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособ. для студ. высших учеб. заведений / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М.: Академия, 2001 – 352 с.
4. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб: Издательство СПб ГУ, 2000. – С. 443–463.
5. Добровольская Ю. А. Форсайт-технологии в практике реализации профориентационной работы и содействия профессиональному развитию студентов учреждений среднего профессионального образования. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29908872> (дата обращения: 12.04.2021).
6. Зернова Г. П. Риски профессионально-личностного роста учителя. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30508063> (дата обращения: 15.04.2021).
7. Иванова М. Г. Соотношение понятий «здоровье» и «зрелость» в психологии здоровья / М. Г. Иванова, А. Г. Портнова. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12513675> (дата обращения: 16.04.2021).
8. Москалёва Т. В. Синдром эмоционального выгорания // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2018. – № 4. – URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F508859021/psihologi.posl..v.pechat.pdf> (дата обращения: 16.04.2021).
9. Темиров Т. В. Феномен эмоционального выгорания педагогов как профессиональное выгорание. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16514655> (дата обращения: 17.04.2021).
10. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2. – М., 1948. – С. 28–29.
11. Чуланова О. Л. Форсайт-сессии как инновационный инструмент стратегического управления и работы проектных команд. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32522220> (дата обращения: 15.04.2021).

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ОРАТОРА (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ АМЕРИКАНСКОГО АКТЁРА ДЖОННИ ДЕППА)

Коробач Елена Андреевна

Филологический факультет, 1-й год обучения
Научный руководитель – д. ф. н., проф. Е. В. Вохрышева

Аннотация. В статье рассматриваются характеристики индивидуального стиля оратора на примере речей Джонни Деппа как образца переплетения идиостиля со стилем публицистического выступления.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, публицистический стиль, манера речи.

Индивидуальный стиль – это индивидуальная манера речи и письма, характеризующаяся уникальным отбором языковых и речевых средств, интонации и невербальной коммуникации. Общее определение идиостиля как стиля писателя принадлежит В. В. Виноградову: «...стиль писателя – это система индивидуально-эстетического использования, свойственно-го данному периоду развития художественной литературы, средств словесного выражения» [1, с. 85].

Термин «идиостиль» соотносим также с термином «идиолект». Понятия идиостиля и идиолекта, которые по-разному определяются исследователями и, соответственно, «попадают в разные ряды соотношений с понятиями языка, текста и «языковой личностью», находятся в последнее время в центре интереса лингвистической поэтики» [2, с. 175]. Это связано с растущим вниманием, уделяемым вопросам индивидуального языкового творчества.

На сегодняшний день взгляды на идиостиль достаточно разнообразны. Так, В. В. Иванов считал, что «двадцатый век характеризуется развитием «семиотических игр», ведущих в результате к появлению у одной творческой личности нескольких языков» [3, с. 115].

Индивидуальный стиль очень важен при описании содержания анализа в устном и письменном переводе, поскольку для профессиональной подготовки переводчик, прежде всего, важно, чтобы он умел определять и передавать доминирующие черты подлинника, входящие в инвариант. Актуальной всегда считалась передача индивидуального стиля автора художественного и публицистического письменного текста, а индивидуальный стиль оратора менее изучен [5]. Проблемой идиостиля занимались многие исследователи, среди них Ю. Н. Тынянов, В. В. Виноградов, Ю. Н. Караулов и другие, которые в середине XX века занимались изучением языковой личности. В частности, Ю. Н. Караулову принадлежит веле-ние понятия «языковая личность» и идея о её делении на уровни: вербально-семантический, когнитивный, мотивационный – и дальнейшем комплексном анализе идиостиля на основе анализа этих отдельных уровней [4]. Сегодня это быстро развивающееся направление науки, исследования которого вызывают интерес не только у ученых-специалистов, но и у простых читателей.

Рассмотрим индивидуальный стиль выступлений американского актера Джонни Деппа в СМИ. Для них характерно переплетение некоторых индивидуальных особенностей со стилем публицистического выступления.

Публицистический стиль называют официальным стилем СМИ (средств массовой информации), в том числе – статей, репортажей, заметок, интервью и т. п. Данный стиль чаще используется в письменной речи, реже – в устных формах тех же репортажей или публичных выступлений политических и общественных деятелей.

Общими чертами этого стиля можно назвать:

- эмоциональность и образность речи – для создания необходимой атмосферы;
- оценочность и уверенность – для заинтересованности;
- логика изложения с опорой на неопровержимые факты – для придания речи достоверности и информативности;
- призыв читателей (слушателей) к действию и общедоступность;
- легкое и внятное изложение.

Джон Кристофер Депп II родился 9 июня 1963 года в Оуэнсборо (США, штат Кентукки). Его отец работал инженером-строителем, а его мать, Бетти Сью Палмер, – официанткой. У него две сестры – Дебби и Кристи, и брат Дэниел. Когда Джонни исполнилось 7 лет, его семья переехала во Флориду, где его отец занял лучшую должность в приморском городе.

По происхождению Дж. Депп американец, но также имеет немецкие, ирландские и индейские корни. В большинстве его интервью доминирующий акцент звучит как британский, но он, как известно, то и дело переключается на другие акценты, такие как австралийский и ирландский. Странная мешанина акцентов заставила многих людей поверить, что Дж. Депп – британец.

Обычный голос Дж. Деппа может сбить с толку многих людей, так как он приобрёл несколько разных акцентов для своих ролей в кино. Роль, которую люди обычно связывают с Дж. Деппом, – это его известный персонаж, капитан Джек Воробей. Акцент, используемый в этих фильмах, был заимствован у Кита Ричардса, английского музыканта, наиболее известного по игре на гитаре и вокалу с группой The Rolling Stones. Деппа хвалили за свою игру в пиратских фильмах и за то, что он умел воспроизводить слегка пьяный британский акцент.

Британский акцент – не единственное, что усовершенствовал Депп. Его также хвалили за его шотландский акцент в фильме «Волшебная страна». Он неустанно учился с голосовыми тренерами, чтобы улучшить абердинский акцент, необходимый для его персонажа, и его обучение окупилось. Критики были очень впечатлены его шотландским акцентом, а носители языка даже согласились, что его акцент впечатляет. «В Глазго есть особенность с точки зрения акцента. В нем есть серьезность и сила, которые я очень ценил», – сказал он на премьере «Алисы в Стране чудес». Его изображение Безумного Шляпника было вдохновлено шотландским акцентом.

В целом Джонни Депп известен как американский актер, умеющий неплохо расставлять акценты. Чаще всего американских актеров критикуют за их произношение на других акцентах, потому что они неправильно имитируют различные интонации, высоту тона и другие характеристики языка. Однако Дж. Депп бросает вызов ожиданиям в своих фильмах, старательно изучая акценты, необходимые для того, чтобы его персонажи выглядели на экране аутентичными.

На примере интервью Дж. Деппа, посвященному выходу фильма экранизации книги Агаты Кристи «Убийство в Восточном экспрессе» в котором Джонни играет роль гангстера по имени Рэтчетт, рассмотрим, какие индивидуальные качества присутствуют в его ответе.

On translating The Book To Film?

He's, he's fascinating character this kind of stuff I think translates to cinema so beautifully because really ultimately the job is done for you visually by Agatha Christie and the character work is pretty much done everything translates so well because she, she did not, I mean the detail with which she approached her books and these characters and her observations it's astonishing a mansion descarga it's, it's impressive no I don't think, if you really think about it it would be quite an interesting, to know the process, that she went through as she was writing a book now I have to read a book about her finding out.

В ответе можно увидеть элементы размышления Деппа, вследствие чего появляются повторы слов, например, done, she did, she did not, метадискурсивные связки I mean, No, I don't think, If you really think. На интернациональный характер его происхождения (немецко-ирландско-индейский) намекает и использование испанского слова descarga [des'kaɾɣa] – разгрузка, перезагрузка, что подчеркивает, что он хочет быть ближе не только к англоязычно-говорящим зрителям, но и испаноязычным. В его речи присутствует множество оценочных прилагательных позитивной направленности – interesting, astonishing, impressive, fascinating, и эмфатических наречий – really, pretty, ultimately, beautifully.

В другом интервью: “CNN Presents: A Larry King Special: Johnny Depp”

Ларри Кинг спрашивает Джонни, как он от игры на гитаре перешёл к актёрству.

KING: How did you go from guitar to acting?

DEPP: Accident.

(LAUGHTER)

KING: How did it happen?

DEPP: I'd moved to Los Angeles in 1983 and was living here playing – you know, playing music. And we did a couple of good gigs. You know, the band and stuff. And we went on the road for a little bit. And that was all fine. But, I mean, in terms of making a living, it was pretty straight – you know pretty close to the bone there.

So I was filling out job applications for just various – like video stores or anywhere, you know. And I happened to be with an old buddy of mine, Nicolas Cage. And who was – who was then coming up the ranks. And he said that, you know, why don't you just – I think you should meet my agent. You should investigate acting.

В ответе мы можем увидеть идиому – close to the bone there, повторы слов и фраз – таких, как you know, just, разговорные слова – bit, buddy, pretty, сленг – gig, незаконченный косвенный вопрос – why don't you just, синтаксический параллелизм you should meet... You should investigate...

Джонни говорил чётко, уверенно, также использовал жестикуюляцию.

В его речи присутствуют указательные, ритмичные жесты – перечисления, которые подчеркивают логическое ударение, замедление и ускорение речи, паузы, то есть то, что обычно передает интонация. В первом ответе Дж. Депп подыскивал слова, что бы правильно и как можно чётче описать своё восхищение писательницей и передать свойства персонажа книги. Во втором вопросе, поскольку он касался его самого, Джонни уверенно и спокойно отвечал Ларри Кингу, тем более что интервью происходило в офисе Деппа, где ему было комфортно.

Проанализировав несколько интервью, можно сказать, что Депп обладает индивидуальным стилем оратора, поскольку его речь демонстрирует достаточно высокий уровень использования абстрактных слов, что свидетельствует о его образованности и умении высказывать сложные мысли, пользуясь сложными грамматическими конструкциями, эмфатической интонацией.

Список литературы:

1. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. – М.: Гослитиздат, 1959. – 655 с.
2. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1930. – 193 с.
3. Иванов В. В. О языковых причинах трудностей перевода художественного текста. Поэтика перевода. – М., 1988. – 235 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность: монография. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
5. Профессиональное обучение переводчика. – URL: <https://pandia.ru/text/77/444/7457-6.php> (дата обращения: 18.04.21).

КОНСТРУИРОВАНИЕ ПЛОСКИХ КРИВЫХ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КРИВЫХ ЦИЛИНДРИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ

Кривенкова Анастасия Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й курс

Научный руководитель – к. ф.-м. н., доцент С. Н. Богданов

Аннотация. В работе изучается построение плоских кривых с помощью проектирования линий круговой цилиндрической поверхности на плоскости, параллельные оси цилиндра. В работе также показано, как, имея уравнение кривой на плоскости в явном виде, получить параметрические уравнения соответствующей линии цилиндрической поверхности, а затем и уравнения её проекции на плоскость. Это позволяет применять аналитический метод для исследования свойств получаемых кривых.

Ключевые слова: плоские кривые, круговая цилиндрическая поверхность, кривые цилиндрической геометрии, проектирование.

В работе рассматривается построение плоских кривых как проекций линий цилиндрической поверхности. Современный уровень развития информационных технологий позволя-

ет обеспечить наглядность в реализации данного направления построения плоских кривых, используя для этого системы динамической математики, например, программу GeoGebra.

Намотка всей плоскости или её части на цилиндр позволяет получать из линий плоскости различные кривые на цилиндрической поверхности. Проектирование этих кривых на плоскости, параллельные оси цилиндра, в свою очередь, дает возможность строить новые плоские кривые. Например, намотка прямой на цилиндр представляет собой винтовую линию, проекция которой на плоскости, параллельные оси цилиндра, представляет собой синусоиду [1]. Целью работы является использование описанного метода для построения некоторых плоских кривых и исследование свойств этих кривых.

Рассмотрим плоскость, на которой задана прямоугольная система координат $O'tz'$. На эту плоскость положим круговой цилиндр радиуса 1 так, чтобы цилиндр касался плоскости по оси $O'z'$. Рассмотрим окружность ω , которая является пересечением цилиндра с плоскостью, проходящей через ось $O't$, перпендикулярно оси $O'z'$. При наматывании плоскости на цилиндр ось $O't$ будет наматываться на единичную окружность ω . Поэтому каждой точке t оси $O't$ на окружности ω будет соответствовать угол t поворота точки O' вокруг оси цилиндра, измеряемый в радианах. Это обстоятельство позволяет легко записывать параметрические уравнения кривой на цилиндре, которая получается при наматывании плоскости из кривой, заданной уравнением $z' = f(t)$. Для этого зададим в пространстве прямоугольную систему координат $Oxyz$ так, что точка O является центром окружности ω , ось Oz параллельна прямой $O'z'$, ось Ox сонаправлена с вектором $\overrightarrow{OO'}$. Тогда параметрические уравнения кривой γ , которая получается при наматывании плоскости из кривой, заданной уравнением

$$z' = f(t), \text{ имеют вид } \gamma: \begin{cases} x = \cos t \\ y = \sin t \\ z = f(t) \end{cases}$$

Ортогональная проекция кривой γ на координатную плоскость Oxz определяется уравнениями $\begin{cases} x = \cos t \\ z = f(t) \end{cases}$, а на координатную плоскость Oyz - $\begin{cases} y = \sin t \\ z = f(t) \end{cases}$.

Рассмотрим примеры построения плоских кривых описанным методом.

Пример 1. Пусть $z' = t + \sin t$. В этом случае на цилиндрической поверхности образуется следующая линия (рис. 1).

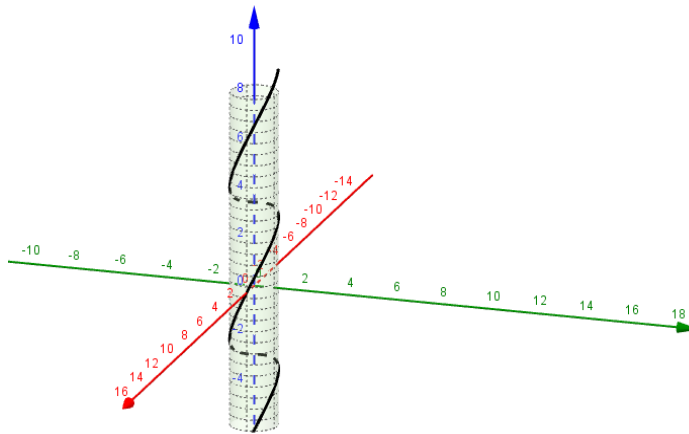


Рис. 1

Ортогональная проекция этой линии на координатную плоскость Oxz имеет параметрические уравнения $\begin{cases} x = \cos t \\ z = t + \sin t \end{cases}$ (рис. 2). Эти уравнения определяют циклоиду. Докажем это.

Как известно [3], уравнения циклоиды, образованной с помощью движения окружности радиуса 1, в прямоугольной системе координат $\overline{Oz\bar{x}}$ имеют вид $\begin{cases} \bar{x} = 1 - \cos u \\ \bar{z} = u - \sin u \end{cases}$. Очевидно,

что переход к системе Oxz задается равенствами $\begin{cases} z = \bar{z} + \pi \\ x = \bar{x} - 1 \end{cases}$. Подставляя сюда выражения для \bar{x}, \bar{z} и переходя к новому параметру $t = u + \pi$, получаем $\begin{cases} x = \cos t \\ z = t + \sin t \end{cases}$ то есть как раз уравнения рассматриваемой нами проекции.

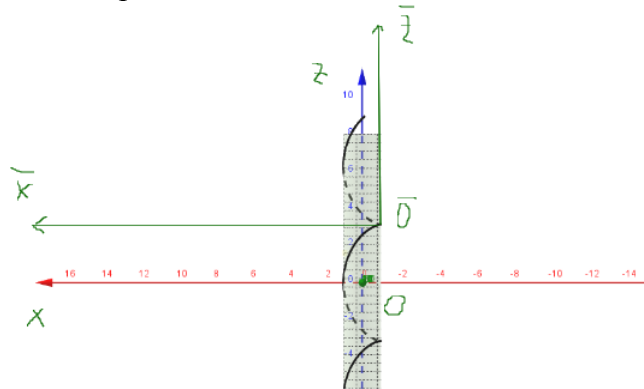


Рис. 2

Ортогональная проекция рассматриваемой линии цилиндрической поверхности на координатную плоскость Oyz имеет вид, представленный на рис. 3, и задается параметрическими уравнениями $\begin{cases} y = \sin t \\ z = t + \sin t \end{cases}$.

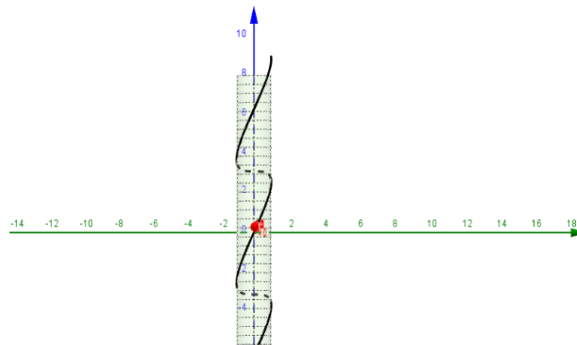


Рис. 3

Пример 2. Пусть $z' = tg \frac{t}{2}$, $-\pi \leq t \leq \pi$. В крайних точках рассматриваемого промежутка тангенс не существует, поэтому получаемая на цилиндре линия будет иметь асимптоту (рис. 4). Ортогональная проекция рассматриваемой линии цилиндрической поверхности на координатную плоскость Oyz имеет вид, представленный на рис. 5, и задается параметрическими уравнениями $\begin{cases} y = \sin t \\ z = tg \frac{t}{2} \end{cases}$.

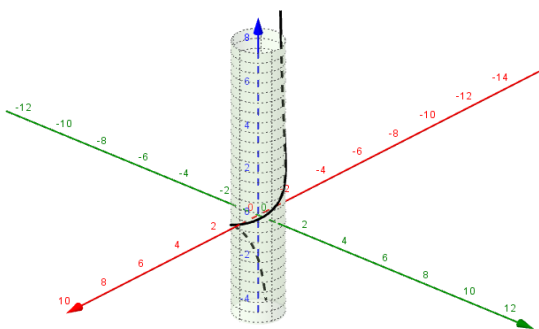


Рис. 4

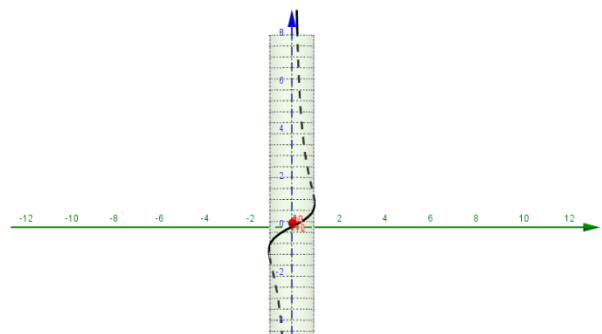


Рис. 5

Очевидно, что ось Oz является асимптотой этой кривой. Это свойство определено самим процессом конструирования данной линии.

Ортогональная проекция рассматриваемой линии цилиндрической поверхности на координатную плоскость Oxz имеет вид, представленный на рис. 6, и задается параметрическими уравнениями $\begin{cases} x = \cos t \\ z = tg \frac{t}{2} \end{cases}$. Освобождаясь от параметра в этих уравнения, можно показать, что полученная кривая является графиком функции $x = \frac{1-z^2}{1+z^2}$, имеет в системе Ozx горизонтальную асимптоту $x = -1$ и максимум в точке $z = 0$ со значением функции 1. Эти выводы получаются из построения данной кривой, без исследования её с помощью производной.

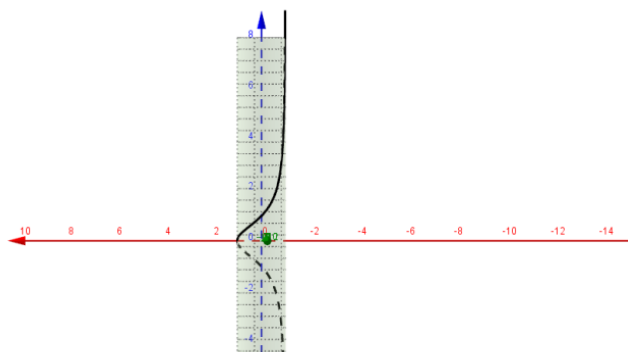


Рис. 6

Если рассматривать кривые цилиндрической поверхности, получаемые из графиков функции $z' = tg \frac{t}{2n}$, где n – натуральные числа, большие 1, а $-\pi n \leq t \leq \pi n$, то можно в качестве ортогональных проекций получать кривые с асимптотой и известным количеством точек экстремума. Например, для $n = 2$, кривые приведены на рис. 7 и 8.

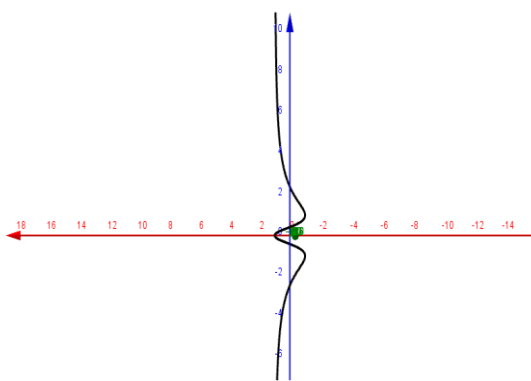


Рис. 7

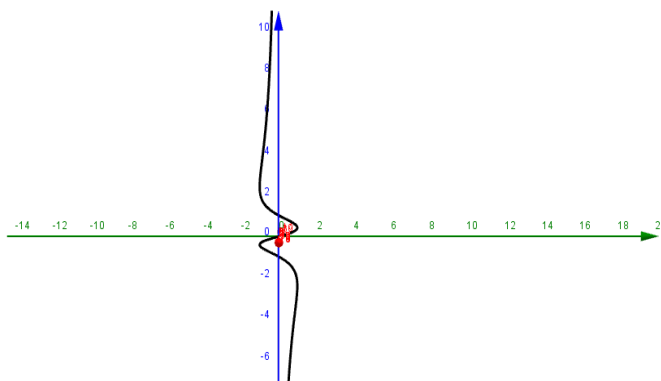


Рис. 8

Таким образом, мы показали, что проектирование кривых цилиндрической поверхности является простым и действенным методом построения плоских кривых.

Список литературы:

1. Богданова Е. А. Проектирование как инструмент пространственного изучения элементов тригонометрии / Е. А. Богданова, П. С. Богданов, С. Н. Богданов // Математика в школе. – 2019. – № 3. – С. 13–26.
2. Никулин В. В. Геометрии и группы / В. В. Никулин, И. Р. Шафаревич. – М.: Наука, 1983. – 240 с.
3. Савелов А. А. Плоские кривые. – М.: Физматлит, 1960. – 293 с.

К ВОПРОСУ О ПРАВОВОМ РЕГУЛИРОВАНИИ СУРРОГАТНОГО МАТЕРИНСТВА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Кубеткина Юлия Владимировна

Факультет права и управления, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. ю. н., доцент Л. А. Родионов

Аннотация. Актуальность рассматриваемой темы объясняется показателями статистики количества бесплодных пар. Так, Ю. А. Дронова в работе по данной проблеме констатирует, что в Российской Федерации они составляют около 15–20 %. В статье рассматриваются проблемы правового регулирования суррогатного материнства в Российской Федерации. Автор предлагает пути совершенствования российского законодательства в рассматриваемой сфере.

Ключевые слова: вспомогательные репродуктивные технологии, суррогатное материнство, семейное право, имплантация эмбриона, гражданско-правовой договор.

Основополагающим компонентом в суррогатном материнстве является медицинская сторона вопроса, но немаловажным является и вопрос юридического оформления данных правоотношений. Этот аспект мы и рассмотрим. Правовая позиция находит свое отражение в основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации, определяя суррогатное материнство как вынашивание и рождение ребенка на основе договора, заключаемого между суррогатной матерью и одинокой женщиной, либо лицами, чьи половые клетки использовались для формирования эмбриона [6].

Нормативно-правовую базу регулирования процесса суррогатного материнства в российском законодательстве составляют Федеральный закон от 21.11.2011 г. (ред. 22.12.2020) № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». В ст. 55 данного Закона дается определение понятию суррогатного материнства, а также содержатся требования, которым обязана соответствовать суррогатная мать. К ним относятся:

- возраст не моложе двадцати и не старше тридцати пяти лет;
- наличие не менее одного здорового собственного ребенка;
- медицинская справка, подтверждающая оптимальное состояние здоровья и отсутствие наследственных заболеваний;
- согласие на медицинское вмешательство в письменном виде;
- условия, при которых возможно прибегнуть к услугам вспомогательных репродуктивных технологий (далее по тексту ВРТ) относительно процедуры.

Наиболее важными правовыми актами являются те, которые регулируют правовое оформление процессов ВРТ. Надо отметить, что приказ Минздрава России № 803н от 31.07.2020 г. «О порядке использования вспомогательных репродуктивных технологий, противопоказаниях и ограничениях к их применению» [3] заменяет ранее действующий Приказ Минздрава России № 107н, в котором содержится исчерпывающий список показаний, когда невозможно естественным путем выносить и родить ребенка, противопоказания для переноса эмбриона. Суррогатная мать не может быть донором яйцеклетки, быть генетически связанной с ребенком. Она является только лишь гестационным курьером и в полость матки можно переносить не более двух эмбрионов.

Большое значение в правовом аспекте относится Семейному кодексу Российской Федерации (далее по тексту – СК РФ) [7] и Федеральному закону Российской Федерации от 15 ноября 1997 г. № 143-ФЗ «Об актах гражданского состояния», которые регулируют установление происхождения ребенка и его государственную регистрацию, а также сведения о родителях ребенка. Семейный кодекс Российской Федерации ст. 51 закрепляет что лица, давшие письменное согласие на имплантацию эмбриона, не могут быть записаны родителями без согласия суррогатной матери. А ст. 52 СК РФ об оспаривании отцовства (материнства) гласит, что супруг, давший письменное согласие на имплантацию эмбриона, не вправе при оспаривании отцовства ссылаться на эти обстоятельства.

Исходя из ст. 16 Федерального закона № 143-ФЗ «Об актах гражданского состояния» [5] для регистрации рождения ребёнка в органах ЗАГС, необходимо представить документ, выданный медицинским учреждением, который будет подтверждать факт согласия суррогатной матери, на запись указанных лиц родителями.

Чтобы соглашение между суррогатной матерью и биологическими родителями имело законную силу, нужно составить договор. Этот документ регулирует как нюансы самой процедуры, так и финансовую сторону. Единой формы такого договора нет, чаще всего он составляется юристами индивидуально и содержит в себе такие пункты как: предмет договора, сведения о сторонах: генетических родителях, суррогатной матери и прочих сторон, например, медицинского учреждения, сопровождающего данную программу, их права и обязанности, сроки договора, финансовая сторона. Рекомендуется также указать такие условия как: сохранение конфиденциальности; основания расторжения договора; ответственность за невыполнение взятых обязательств, а также в случае мертворожденного или ребёнка с какими-либо отклонениями в состоянии здоровья и иные форс-мажорные ситуации. Заверять данный договор у нотариуса необязательно, он заключается в простой письменной форме, согласно ст. 161 ГК РФ [2]. После подписания договора всеми сторонами, он приобретает юридическую силу. Его можно расторгнуть как по взаимному соглашению сторон, так и в одностороннем порядке, но только лишь при условии, что беременность в результате так и не наступила. В графе «расторжение договора» указываются финансовые обязательства стороны, по желанию которой расторгается данный договор.

В законодательной базе по суррогатному материнству имеются пробелы, и даже договор не даёт полной гарантии, что сделка пройдёт без казусов. В судебной практике существуют случаи, когда суррогатная мать отказывалась передавать ребёнка генетическим родителям, тем самым нарушая условия договора. В такой ситуации, она имеет право оставить его себе по закону, но только в случае, если данное решение будет принято до подписания документов об отказе от родительских прав и записи биологических родителей в свидетельстве о рождении. Генетические родители имеют право на возмещение причинённого им морального вреда и компенсацию расходов, так как суррогатная мать этим действием, отказывается от исполнения обязательств.

Несмотря на это, даже если суррогатная мать отказывается записывать биологических родителей, они могут подать иск в суд и добиться признания их родителями и записи в свидетельстве о рождении. Для наиболее верного рассмотрения дела, суду необходимо уточнить все обстоятельства дела и на их основании разрешить спор в интересах ребёнка [1, с. 19]. В то же время донор генетического материала, не может при разрешении требований об оспаривании или установлении отцовства (материнства) ссылаться на то обстоятельство, что он является фактическим родителем [4].

В том случае, если родится мёртвый, либо ребёнок с инвалидностью по вине суррогатной матери, то она должна будет возместить убытки, доставленные генетическим родителям ребёнка, следует предусмотреть этот момент при составлении договора. Если произойдёт вышеуказанная ситуация, но вины суррогатной матери нет, то ответственность будет нести медицинское учреждение, курирующее данную процедуру. При прерывании беременности по медицинским показаниям или выкидыше, что подтверждено заключением врача, ответственного за реализацию данной программы, биологические родители будут обязаны выплатить суррогатной матери сумму в полном размере, указанную в соглашении, так как сама услуга была исполнена. Также компенсировать расходы на необходимые медицинские процедуры и произвести выплату, которая пойдёт на восстановление здоровья в размере, установленном в настоящем договоре. Если генетические родители отказываются принимать ребёнка, то суррогатная мать имеет право требовать экспертизу ДНК его генетических родственников и по результатам добиться алиментов на его содержание.

Таким образом, проанализировав правовую базу по суррогатному материнству, можно сделать вывод, что она нуждается в совершенствовании и есть необходимость в урегулировании спорных вопросов на законодательном уровне.

Поскольку применение метода суррогатного материнства постоянно растет в обществе, он требует серьезного правового подхода и относится к наиболее сложной задаче в законодательном отношении. Этот вопрос не нашел широкого отражения в семейном законодательстве. Таким образом, автор полагает, что в России необходимо либо принять специализированный закон о репродуктивной деятельности, который бы затрагивал не только медицинские аспекты, но и правовые, либо в данной ситуации дополнить семейное законодательство отдельной главой, касающейся данной вспомогательной репродуктивной технологии, где будет акцентировано внимание на семейно-правовом, а не гражданско-правовом характере возникающих отношений.

Основной идеей Закона должно стать положение, закрепленное в ч. 4 ст. 51 Семейного кодекса Российской Федерации, о том, что лица, давшие свое согласие в письменной форме на имплантацию эмбриона другой женщине в целях его вынашивания, могут быть записаны родителями ребенка только с согласия женщины, родившей ребенка (суррогатной матери). В законе должны быть закреплены требования не только к женщине, решившей стать суррогатной матерью, но и к потенциальным родителям, за основу которых предлагается принять требования к усыновителям, закрепленные в ст. 127 СК РФ.

Список литературы:

1. Ваганова С. Е. Медицинские и организационно-правовые аспекты суррогатного материнства. Рождение ребёнка суррогатной матерью как медицинский проект и гражданско-правовая сделка / С. Е. Ваганова, Н. В. Уловистова. – М.: Ridero, 2020. – 16 с.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 г. № 51-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/605af740093f6d85684aebbbf1ab21a5c06ef3d0/ (дата обращения: 03.03.2021).
3. О порядке использования вспомогательных репродуктивных технологий, противопоказаниях и ограничениях к их применению: приказ Минздрава России от 31.07.2020 г. № 803н. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_365474/a47c17e43653e5705b7edf23367e420f220eaf6e/ (дата обращения: 02.03.2021).
4. О применении судами законодательства при рассмотрении дел, связанных с установлением происхождения детей: постановление Пленума Верховного суда РФ от 16.05.2017 г. № 16. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216881/8fddc2f4c6236dbd64e4c5903fdeb0c7600e885/ (дата обращения: 06.03.2021).
5. Об актах гражданского состояния: Федер. закон Российской Федерации от 15.11.1997 г. №143-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16758/335a5c2973bfa4e51db27892391be3a08154d4dc/ (дата обращения: 03.03.2021).
6. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: Федер. закон Российской Федерации от 21.11.2011 г. № 323-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/3b0e0cbbd6f1b1a07c0b0b3d4df406a2ecf108a1/ (дата обращения: 28.02.2021).
7. Семейный кодекс Российской Федерации. – М.: Проспект, 2021. – 21 с.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И СПЕЦИФИКА ДИАЛЕКТА КОКНИ

Кузнецова Анастасия Александровна

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель – д. ф. н., проф. Е. В. Вохрышева

Аннотация. В статье рассматривается такой лингвистический феномен, как диалект кокни, история его происхождения, особенности (грамматические и фонетические) и рифмованный сленг кокни.

Ключевые слова: лексикология, диалект кокни, рифмованный сленг кокни.

Диалект кокни является неотъемлемой частью английского языка, представляя собой одну из самых актуальных и дискуссионных тем современной лингвистики. Вопросами диалектологии, английской диалектологии и функционированием кокни занимались многие лингвисты, среди них – В. М. Жирмунский (1936), К. Бруннер (1955), W. H. Goodenough (1963), О. И. Бродович (1978), М. М. Маковский (1988), А. А. Брагина (1981), John Wells

(1982), E. M. Верещагин, В. Г. Костомаров (1983), А. Д. Швейцер (1983), McCrum, William Cran, Robert MacNeil (1986), Valdes Joyce Merrill (1993), Mark Farell, Franca Rossi, Regina Ceriani (1995), В. В. Воробьев (1997), В. В. Ощепкова, А. П. Булкин (2000), Л. А. Городецкая (2001), О. А. Бубенникова (2002).

Диалект кокни – один из самых распространенных южных диалектов. Данный диалект вызывает неподдельный интерес у диалектологов и набирает широкую известность за пределами Британии. Обратимся к этимологии данного слово: кокни означает «петушиное яйцо», исходя из *cokene* (родительный падеж от *cock* – старого петуха) и *ey* (отстароанглийского *æg* – яйцо). Это средневековое понятие, относящиеся к маленькому, деформированному яйцу, снесенного старым петухом. Затем данное толкование претерпело изменение и стало применяться в значении «маменькин сынок» и «избалованный ребенок» (ср. англ. *cocker* «баловать») [1, с. 193]. Некоторые исследователи также полагают, что данное название относилось к людям, которые привыкли держаться близко к своему дому, своему «гнезду», и избегать различных опасностей, которые могут произойти с ними за пределами родного города [4, с. 126].

Таким образом, в начале XVI века данный термин стал употребляться в качестве оскорбительного прозвища жителей городов, неадаптированных к сельской жизни.

По мнению многих диалектологов, первоначально кокни был языком сельского населения, который в течение 1700-х гг. стал использовать городскими жителями [2, с. 68]. Однако уже к XVII веку прозвище «кокни» употреблялось только по отношению к лондонцам, причём, только к жителям бедного района Ист-Энд (East End). Теперь кокни называли тех, кто вырос в пределах окрестностей, где был слышен звон колоколов лондонской церкви Сент-Мэри-ле-Боу (St. Mary-le-Bow), которая расположена на улице Чипсайд (Cheap Side) на севере Лондона. Чаще всего это был рабочий класс [3, с. 45]. Вскоре значение термина вновь изменилось: название кокни относилось не только к носителям диалекта, но и к самому диалекту. Причем необходимо подчеркнуть его противопоставление нормативному произношению. Речь фешенебельного района Уэст-Энда (West End) начала ассоциироваться со стандартным английским, в то время как Ист-Энд (бедные части города) – с кокни. Следует отметить, что в Лондоне проживало не только коренное население, но и люди со всей страны, следствием чего появился гибридный язык, сформированный в результате смешения [4, с. 126]. Своим возникновением он обязан морякам и военным, совершавшим свои походы через лондонские доки, цыганам, прибывшим сюда в начале 1500-х гг., а также эмигрантам из Ирландии, представителям еврейской общины и всем национальным меньшинствам, составлявшим население Ист-Энда [2, с. 68].

Стоит отметить, когда кокни приобрёл черты сленга. В конце 1824 г. Роберт Пил задумал создать полицейские отряды. Их основной задачей было сократить уровень преступности на улице Бау в Лондоне. На тот момент полицейские назывались Bow Street Runners, Peelers, Boobies и Robert-Bobs. Кокни – был для мошенников «секретным языком», изобретенным для того, чтобы общаться на виду у полиции, чтобы те не понимали говорящих. Роберт Пил, в свою очередь, обучил полицейских рифмованному сленгу кокни. Вместо самого слова мошенниками употреблялись выражения, рифмующиеся с ним. К примеру, “stairs” становилось “apples and pears”, “look” приобретало значение “butcher’s hook”, фраза “lemons queezy” – “easy” [1, с. 194]. Данная тенденция укоренилась в современном английском языке и используется носителями до сих пор. Основная тенденция современного кокни состоит в том, что рифмованный сленг основывается на именах знаменитостей, исторических личностях и популярных туристических местах. Например, Chalk Farm – Arm, Eiffel Tower – Shower, Sandy Lyle (Sandy) – Smile, Yul Brynner – Dinner.

После Второй мировой войны кокни приобрел новые особенности. Из-за того, что рабочий класс стал состоять не только из англичан, но и из приезжих с другими культурными обычаями и традициями. По большей части на него оказали влияние ямайский, индийский, и африканский английский. Изменилось звучание, гласные стали короче, начали активно использоваться новые слова, заимствованные из других языков или созданные путем гибридизации. Помимо этого, кокни обрел популярность за пределами Лондона, а отдельные выра-

жения и по всему миру [5]. Под понятием кокни в настоящее время подразумевают вариант английского языка, используемого в Ист-Энде в Лондоне.

Примеры наиболее распространенных грамматических особенностей кокни:

- Употребление “ain’t” вместо “isn’t” или “am not”.
- Допущение двойного отрицания во фразе. Например, “I don’t know nothing”.
- Отсутствие грамматического оформления у наречий (отсутствие окончания -ly). Например, to move active.
- Неправильное использование 2 и 3 форм у глаголов (прибавление окончания -ed ко всем глаголам, в том числе и неправильным). Например, I *thinked* about her.
- Форма объектного падежа личного местоимения *them* используется в качестве единичной формы указательного местоимения. Например, *them pen, them pens*.
- Вытеснение категории притяжательных местоимений, на месте которых употребляются формы объектного падежа личных местоимения. Например, *me telephone* вместо *my telephone*.

Примеры наиболее распространенных фонетических особенностей кокни:

- Пропуск звука [h]. Например: *hello – ’ello; home – ’ome; hole – ’ole*.
- Произношение межзубных звуков [θ] и [ð] как [f] и [v]. Например, *mother – [mʌvə]; brother – [brʌvə]; thick – [fik]*. В начале слов звук [ð] произносится как [d], например, в словах *this, these, that, those*.
- Звук [eɪ] заменяется на [ai]. Например: *stain [stein] превращается в [stain]; say [seɪ] – [sai]; day [deɪ] – [dai]*.
- Использование гортанной смычки (или твердого приступа) вместо звука [t] между гласными или сонантами. Например: *bottle – bo’le; Hyde Park – Hy’ Par’*.
- Использование вместо [r] губно-зубного звука, на слух напоминающего звук [w]. Например: *“weally” вместо “really”*.
- Твердый звук [l], которому предшествует согласный, заменяется на звук [w]. Например: *место silk – [siwk]*.

Исследование диалекта кокни становится важным по ряду причин: во первых, потому что использование элементов кокни стало инструментом художественного изображения кинематографических персонажей в современной британской речевой культуре; во-вторых, в связи с возросшей тенденцией к демократизации общества и стремлением высших слоев сократить социальную дистанцию со средними слоями общества посредством внедрения в свою речь элементов кокни. Все эти явления повышают интерес к кокни и его исследованию важно также для переводчиков кинематографических произведений.

Список литературы:

1. Ефимова О. П. Об экзистенциальных особенностях кокни // Уральский филологический вестник. Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – Череповец, 2012. – № 3. – С. 37–41.
2. Игнатов А. А. Кокни уходящий: положение рифмованного сленга в современном английском обществе / А. А. Игнатов, П. Митчелл // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2013. – № 3(13). – С. 68–70.
3. Исакова И. Я. Кокни как вариант просторечия в английском языке // Современное иноязычное образование в формировании интеллектуального капитала России: сб. материалов Междунар. молодежной науч.-практ. конф. – Чита, 2012. – Т. 1. – С. 45–49.
4. Никифоров К. Язык кокни / К. Никифоров, О. В. Дудченко // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых учёных. – 2015. – № 3. – С. 2.
5. What is cockney rhyming slang // Cockney rhyming slang. London’s famous secret language. – URL: http://www.cockneyrhymingslang.co.uk/cockney_rhyming_slang (дата обращения: 13.03.2021).

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

Кузьмин Семен Юрьевич

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Б. Никулина

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема организации самостоятельной работы обучающихся в вузе, проанализированы подходы к пониманию ее сущности, выделению видов самостоятельной работы и значение ее для профессионального становления обучающихся. Выделены условия организации самостоятельной работы обучающихся в учреждениях высшего образования, которые предполагают отбор методов, приемов и форм учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: самостоятельная работа, обучающиеся, конкурентоспособность, самосовершенствование, условия организации самостоятельной работы.

В связи с тем, что социально-экономические условия имеют тенденцию к изменчивости последнее время, существует необходимость создания системы образования, которая будет подготавливать специалистов нужного уровня.

Учитывая постоянное развитие современного общества, многие профессионалы вынуждены идти в ногу с этими изменениями, а значит современный специалист должен быть конкурентоспособным на рынке труда. В первую очередь в сотрудниках ценится желание самосовершенствоваться, самостоятельно стремиться к развитию в своей работе [4]. Вследствие этого перед преподавателем в системе высшего образования стоит задача не просто научить студентов тем или иным наукам, а научить их учиться и пополнять свои знания на протяжении всей жизни.

Требования ФГОС ВО ставят преподавателей в позицию необходимости создания системы организации самостоятельной работы студентов. Данный стандарт требует, чтобы человек, получающий высшее образование должен не просто слушать лекции, но и должен научиться самостоятельно добывать знания. Сложности возникают, когда приходит понимание роли самостоятельности, самоорганизованности в этом процессе. Следовательно, необходимо подобрать определенные формы и методы работы по формированию этих качеств у обучающихся при выполнении самостоятельной работы.

Различные аспекты проблемы самостоятельной работы студентов рассмотрены в исследованиях отечественных ученых (А. Алексюк, В. Буряк, А. Заика, Л. Клименко, В. Казаков, В. Луценко и другие). Привлечение информационных технологий в процесс обучения рассматривается в работах В. Беспалько, Б. Гершунский, Е. Полат и другие; дидактическим и психолого-педагогическим проблемам использования компьютерных технологий в процессе обучения посвящено исследование Е. Бараксановой, П. Гальперина, Е. Машбиц, Е. Нелуновой и других.

Ученые рассматривают понятие «самостоятельная работа студентов» в двух значениях: широком – как активную познавательную творческую деятельность студента, присутствующую в любом виде учебных занятий, и в более узком – как один из видов учебных занятий под методическим руководством преподавателя, но без его непосредственного участия. Такое понимание находим также и в определении известного российского ученого П. Пидкасистого, который различает самостоятельную работу и самостоятельную деятельность студентов. Самостоятельную работу ученый трактует «как дидактическое средство обучения, искусственную педагогическую конструкцию» [1, с. 45], с помощью которой педагог организует деятельность субъектов обучения как на занятии, так и во время выполнения домашнего задания.

Под самостоятельной работой обучающихся сегодня понимается вид учебно-познавательной деятельности по освоению основной образовательной программы высшего профессионального образования, осуществляемой в определенной системе, при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке достижения конкретного результата.

Для самостоятельной работы студентов необходимы: готовность самих студентов; доступность справочных, нормативных, информационных материалов; помощь преподавателя в формате консультаций.

В учебном процессе выделяются два вида самостоятельной работы: аудиторная и внеаудиторная. Внеаудиторная самостоятельная работа (ВСР) студентов считается наиболее сложной формой организации учебного процесса, требующей современной материально-технической базы, соответствующего теоретического, психолого-педагогического и научно-методического сопровождения, соблюдения интересов работодателей и образовательного учреждения, а также потребностей студентов в самореализации.

Самостоятельная работа включает три компонента: планирование, организацию и контроль [3; 5]. Она предназначена для овладения конкретной дисциплиной, для формирования навыков самостоятельной работы в целом, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно находить конструктивные решения и выход из кризисных ситуаций. Эффективность организации самостоятельной работы студентов во многом зависит от применяемых образовательных технологий.

Организация самостоятельной работы – это отбор методов, приемов и форм учебно-познавательной деятельности обучающихся, осуществляемой в определенной системе, при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке результата. Этот процесс оказывает существенное влияние на качество подготовки выпускников. В рабочих программах дисциплин приводится содержание самостоятельной работы студентов, перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы, однако анализ результатов промежуточной аттестации и итоговой государственной аттестации свидетельствуют о проблемах в знаниях некоторых студентов. Решение этих проблем является комплексной задачей, и здесь значительно возрастает роль преподавателя, его авторитет, знание предмета, стремление пробудить у студентов желание стать самостоятельными исследователями в овладении знаниями для своей будущей специальности.

Изначально самостоятельная работа направлена на изучение материала, не вошедшего в аудиторные занятия либо рассмотренного на установочных лекциях. Применение данного подхода в обучении является важным для формирования специалиста, а также развитие у него компетенций и немаловажное развитие воспитания самостоятельности и ответственности в принятых решениях. Студент, выполняя задания самостоятельно, использует аккумулированный опыт и знания, полученные им на занятиях и на практике, а также реализует навыки работы с научно-информационной литературой, что формирует интеллектуальную компетентность [2].

Кроме изучения материала самостоятельная работа позволяет развивать интеллектуально-логические способности, способности выражать свои мысли и излагать грамотным доступным языком, используя свой «багаж» знаний и опыта. Следовательно, итогом работы студента вне аудитории будет развитие способностей, дающих возможность выполнять задачи, поставленные перед ним, а также опыт и навыки оформления результатов работы [3].

Самостоятельная работа влияет как на становление личности специалиста, так и на формирование его навыков. В данной связи студента необходимо не только обучать, давая знания на лекциях, практических работах, но и направлять при решении им самостоятельных задач, а также мотивировать его. Мотивация студента возможна, если:

- он осознает, с какой целью выполняется работа, ее структуру и объем;
- этапы СРС должны опираться на ранее пройденные дисциплины;
- преподаватель осуществляет руководство (не дает готовые шаблоны решения, а направляет студента, при необходимости консультирует).

Самостоятельная работа по тому или иному предмету может помочь студентам:

- обрести независимость, научиться самостоятельно решать профессиональные задачи;
- повысить уверенность своих действий;
- работать в своем темпе;

– развивать творческий потенциал и эффективные мыслительные процессы, которые могут применяться для решения проблем по целому ряду предметов и типов проблем.

Успешность самостоятельной работы определяется рядом условий, к которым можно отнести:

- целенаправленное планирование и рациональную организацию;
- мотивированность обучающихся на выполнение заданий;
- эффективную консультационную помощь;
- разнообразие видов и форм самостоятельной работы;
- обеспечение обучающихся необходимыми методическими и информационными ресурсами с целью превращения самостоятельной работы в процесс творческий.

Кроме того, условиями, обеспечивающими организацию самостоятельной работы обучающихся вузов, являются:

- организационные (разработка нормативно-правовой базы: положения о самостоятельной работе обучающихся, положения о балльно-рейтинговой системы);
- методические (разработка оценочных материалов, заданий для самостоятельной работы, рекомендаций по их выполнению);
- информационные (обеспечение доступа к электронной образовательной среде, медицентру, библиотечным ресурсам);
- психолого-педагогические (учет индивидуальных особенностей обучающихся при выборе и выполнении заданий для самостоятельной работы).

Список литературы:

1. Борщева В. В. Технология M-Learning для формирования учебной автономии студентов в неязыковом вузе // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: сборник научных трудов. – М.: МГТУ им. М. А. Шолохова, 2015. – С. 74–77.
2. Калмыкова О. В. Онлайн-обучение – высшее образование для всех // Перспективы развития информационных технологий: материалы XIX Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск: ЦРНС, 2014. – С. 115–119.
3. Кириллова С. С. Актуальные вопросы методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся // Обеспечение качества подготовки обучающихся по основным образовательным программам с учетом актуализированных ФГОС ВО (3++) и ФГОС СПО (ТОП-50): материалы Всероссийской (национальной) научно-методической конференции. – Курган: Изд-во Курганская ГСХА, 2018. – С. 42–45.
4. Никулина Е. Б. Факторы повышения конкурентоспособности выпускников вуза // Сборник научных трудов ученых Московского городского педагогического университета и Бакинского славянского университета. – М., 2010. – С. 242–248.
5. Романова Н. Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения // Педагогика высшей школы. – 2018. – № 2. – URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/86/3178/> (дата обращения: 16.04.2021).

ПРОЕКТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Куразеева Снежана Валерьевна

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения
Научный руководитель – д. п. н., профессор И. А. Носков

Аннотация. В статье предлагается проектный тип управления в системе дополнительного образования, обосновывается необходимость изменения организации управления в этой системе, описывается сущность проектного управления, приводятся преимущества проектно-ориентированной структуры управления, а также проводится анализ различий между традиционным менеджментом и проектным управлением.

Ключевые слова: дополнительное образование, проект, проектное управление, традиционный менеджмент, проектно-ориентированная структура управления.

На сегодняшний день дополнительное образование составляет неотъемлемую часть вариативного образования. Система дополнительного образования детей России рассматривается как «важнейшая составляющая образовательного пространства, организация которого

на основе тщательно продуманных и выверенных требований может позволить преодолеть кризис детства, обеспечив поддержку и развитие талантливых и одаренных детей» [3, с. 12]. На наш взгляд, система дополнительного образования открыта, мобильна, способна быстро реагировать на «вызов времени» в интересах подрастающего поколения, семьи, социума, государства. Таким образом, дополнительное образование детей является востребованным на сегодняшний день и выступает объектом внимания и поддержки со стороны как общества, так и страны.

Для обеспечения качественного и полноценного образования подрастающего поколения необходимо уделять пристальное внимание эффективности управления образовательной организации.

Эффективность управления образовательной организацией мы видим в уходе от традиционного менеджмента, поскольку на сегодняшний день необходимо совершенствование деятельности образовательной организации в связи с быстроизменяющимися условиями, увеличение её мобильности, применение высокого уровня управляемости, создание комфортных условий для коллектива.

На работу образовательных организаций дополнительного образования детей оказывают влияние следующие факторы:

1. Развитие конкурентной среды. Сегодня можно увидеть огромное количество образовательных организаций и учреждений в системе дополнительного образования, благодаря чему повышается конкуренция.

2. Исходя из конкурентной среды необходимо расширение спектра оказываемых образовательных услуг, нет необходимости ограничивать свои услуги в одной области.

3. Необходимость в ориентации не только на удовлетворение потребностей общества, но и в самостоятельном корректировании размера и структуры спроса на образование, другими словами, создание новых потребностей, удовлетворяющие потребностям общества в целом.

4. Изменения экономики требуют гибкость регулирования оплаты образовательных услуг, а также льготную систему для детей из различного слоя общества.

5. Использование новых форм и методов обучения, повышение квалификации педагогов, увеличение информационной обеспеченности учебного процесса и т. д.

Одним из таких главных управленческих подходов в организации образовательной деятельности мы видим в проектном подходе. Рассмотрим более подробно данный феномен.

Проектное управление основывается на различных международных стандартах, в которых определено понятие проекта:

– согласно стандарту ISO/TR 10006:2019(E) – это уникальный процесс, осуществляемый для достижения цели, который состоит из «набора взаимосвязанных и контролируемых работ с датами начала и окончания, и предпринят для достижения цели соответствии определенными требованиями, включая ограничения по времени, затратам и ресурсам» [4, с. 2];

– по стандарту The AMA handbook of project management – создание чего-то нового или отличного, у которых имеется начало и конец) [2, с. 2];

– по стандарту PMBoK, Project – временная структура для создания уникального продукта, услуги) [1, с. 32].

Итак, проект направлен на решение конкретной цели и получения желаемого результата, определяется временем начала и окончания работ, экономическими ограничениями и потреблением различного вида ресурсов, что является приоритетом в управленческой деятельности.

Тем временем проектное управление, по мнению Ю. И. Литвина, И. Ю. Литвина и Р. Р. Харисовой, – это «особый вид управленческой деятельности, базирующийся на предварительной коллегиальной разработке комплексно-системной модели действий по достижению оригинальной цели и направленный на реализацию этой модели» [2, с. 9].

Е. П. Седых определяет проектное управление как «целенаправленное действие, обеспечивающее последовательное представление цели в виде модели, а затем перенос модели на

фактическую предметную область» [5, с. 3]. Оно характеризуется наличием цели, которая проектируется на уровне прогнозирования, а затем переходит на этап реализации в практике.

Для успешной реализации проектного управления, самого проекта необходима правильная постановка цели, которая направлена на желаемый результат деятельности, достижение которого возможно в период реализации проекта в определенных условиях. Жизнеспособность модели проектного управления в структуре дополнительного образования определяется не только гармонизацией желаний участвующих субъектов в достижении результата, но также и направленностью проектной деятельности на «...персонализированное решение задач мотивации учебного процесса» [1, с. 298].

Проанализировав понятие и сущность проектного управления, мы характеризуем его как открытую динамическую систему, состоящую из взаимосвязанных между собой компонентов, взаимодействующую с окружающей средой, получающую от неё требуемые ресурсы и предоставляющую ей определенные результаты, находящуюся под воздействием различных факторов риска.

Е. П. Седых выделяет четыре основных компонента управления любым проектом: работы, ресурсы, результаты и риски [6, с. 4]. Автор считает, что эти компоненты можно называть фундаментальными объектами управления проектом.

Работы – это «трудовые процессы, направленные на достижение результатов и требующие необходимых затрат времени и ресурсов» [5, с. 126]. К работам можно отнести деятельность по созданию определенных объектов.

Ресурсы – это «совокупность объектов, необходимых для выполнения работ» [5, с. 126]. Выделяют три основные группы ресурсов, используемых в управлении проектом:

- 1) человеческие (руководитель, сотрудники);
- 2) материальные (различные материалы, здания и т. п.);
- 3) информационные (решения, приказы, распоряжения, задания, отчетная документация и пр.).

Под результатами понимаются «продукты деятельности (работ), воплощающие в себе ранее поставленные цели» [5, с. 126]. Результатами проекта могут выступать как материальные, так и нематериальные продукты. Их направление может быть как прямое, так и косвенное. Исходя из стадии работы над проектом результаты могут быть промежуточными и окончательными [6, с. 5].

Риски – это «совокупность вероятностных взаимодействий проекта с независимыми факторами окружающей и внутренней среды» [6, с. 5]. Управление рисками, по мнению Е. П. Седых, можно рассматривать как деятельность по управлению проектом и факторами риска, позволяющая исключить или свести к минимуму какие-либо отклонения от ранее принятых решений [6, с. 5]. В подобной трактовке риски могут рассматриваться как ведущий фактор проектного управления.

Эти базисные элементы проектного управления тесно взаимодействуют между собой. Ресурсы необходимы для реализации цели проекта, реализация проекта приводит к формированию результатов проекта, в которых присутствуют все виды ресурсов. На результативность реализации проекта также воздействуют риски, оказывая значимое влияние на сами ресурсы и работы. Собственно, сам проект меняет окружающую среду и образовательную систему в целом.

К основным преимуществам проектно-ориентированной структуры можно отнести следующее:

- руководитель проекта имеет все полномочия для руководства проектом;
- высокий уровень коммуникации, сотрудничества, мотивация на достижение целей проекта;
- полная ответственность за реализацию целей единственного проекта и подчиненность только одному менеджеру;
- быстрота, гибкость, адаптивность команды;

– высшее руководство организации получает возможность уделять больше времени стратегическому планированию, не отвлекаясь на текущее управление конкретными проектами.

Рассмотрим анализ различий между традиционным и проектным управлением (см. табл. 1) [2].

Таблица 1

Различия между традиционным и проектным управлением

Критерий	Традиционное управление	Проектное управление
Ориентированность	Ориентирован на ход событий, процесс	Ориентировано на достижение определенной цели
Удовлетворенность	Ориентирован на удовлетворение самой организации	Ориентирован на удовлетворение интересов заказчика, которому значим определенный итог проекта
Ограниченность в ресурсах и времени	Не имеются	Имеются
Главный объект планирования	Распределение позиций	Планирование временных, человеческих и финансовых ресурсов
Оценка результатов	Оценка и регулирование процессов на этапе реализации управления, в случае необходимости их корректировка	Оценивание результатов по окончанию проекта
Человеческие ресурсы	Штатные сотрудники	Проектные команды, в которых могут состоять как штатные сотрудники, так и нанимаемые в период существования проекта
Вид работы	Однообразный	Различные виды работ, связанные с рисками

Таким образом, традиционный тип управления направлен на сам процесс, не имеет четких временных ограничений, деятельность персонала однообразна, в отличие от управления проектами, который ориентирован на достижение результатов разнообразными видами деятельности при ограничении используемых ресурсов (время, деньги, персонал).

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 начала его реализации.

Исходя из вышеописанного, проектный тип управления в образовательной среде, в частности в системе дополнительного образования, отвечает требованиям гибкости и многоаспектности, его использование позволяет осуществлять быстрые манёвры в условиях ограниченности ресурсов. Также он способствует четкому формулированию целей образовательной деятельности и определению направлений их достижения. Проектирование позволяет представить тематические направления деятельности коллектива в системе дополнительного образования в формате управленческих, педагогических и методических проектов.

Список литературы:

1. Бездухов В. П. Проблема истины в педагогической науке // В. П. Бездухов, И. А. Носков // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2012. – Т. 14, № 2-2. – С. 296–300.
2. Литвин Ю. И. Проектный менеджмент: теория и практика: учебное пособие и практикум для бакалавриата / Ю. И. Литвин, И. Ю. Литвин, Р. Р. Харисова. – М.: Прометей, 2020. – 241 с.
3. Машинистова Н. В. История становления дополнительного образования детей в России // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Международной научной конференции. – Пермь, 2012. – С. 38–42.
4. Менеджмент качества. Руководящие указания по менеджменту качества в проектах. ГОСТ Р ИСО 10006 – 2019. – М.: Стандартинформ, 2019. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200167119> (дата обращения: 15.04.21).
5. Прохорова М. П. Проектирование индивидуального образования маршрута бакалавра в процессе освоения управленческих дисциплин / М. П. Прохорова, Е. П. Седых // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 3(16). – С. 124–127.
6. Седых Е. П. Особенности проектного управления образовательными системами // Вестник Минского университета. – 2018. – Т. 6, № 4. – С. 3–16.
7. A guide to the project management body of knowledge (PMBOK guide). Sixth edition / Project Management Institute. – Newtown Square, Pennsylvania, 2017. – 579 p.
8. The AMA handbook of project management / edited by Paul C. Dinsmore, Jeannette Cabanis-Brewin. Amacom Books, a division of the American Management Association, 2011. – 544 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Куслиева Татьяна Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент А. М. Иванов

Аннотация. В статье рассматривается опыт внедрения гибкой модели смешанного обучения в школу и преимущества данной модели перед традиционной формой обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, гибкая модель, основная школа, обучение, обучающийся, электронный модуль, математика.

В последние годы процесс обучения сильно изменился. Первое что изменилось – это технологии и методы обучения. Наиболее популярными методами обучения считаются: игровые формы (например, деловая игра или ролевая игра), групповая или парная работа, самостоятельная работа, проблемное обучение и проектная деятельность. Второе изменение произошло в содержании обучения. Произошел переход от предметно-ориентированного обучения к практико-ориентированному обучению. Направление обучения сменилось на формирование компетенций, знаний, умений и навыков, которые создадут базу для дальнейшего применения в жизни. Также изменилось отношение к обучению, то есть позиции и приоритеты учителя и обучающегося. Теперь обучающийся не получает готовую информацию от преподавателя, а должен сам ее находить, анализировать, систематизировать, применять и получать результат. Главной целью процесса обучения стало формирование у обучающихся умения обучаться. Отметим процессы информатизации и цифровизации обучения, которые расширили возможности обучения:

1. Процесс обучения стал непрерывным.
2. Процесс обучения стал более доступным.
3. Процесс обучения стал более увлекательным.

Принципы организации образовательного процесса уже давно сдвигаются в сторону интерактивного индивидуального обучения. Возможность организовать такое обучение закреплена в законе «Об образовании в Российской Федерации» [4].

В связи с изменениями в процессе обучения в целом, в частности также произошли изменения и в процессе обучения математике. Например, расширилось содержание предмета математики (добавились базовые теоретические сведения о математической логике, теории алгоритмов и игр, теории вероятности). Сменились и технологии обучения: наряду с технологией разноуровневого обучения появились адаптивные и интегральная технологии обучения. Появились новые средства обучения, в том числе и цифровые.

Использование информационно-коммуникационных технологий открывает новые возможности для повышения качества образования. В частности, активное их использование в обучении способствует развитию дистанционных образовательных технологий, которые в свою очередь могут применяться в модели смешанного обучения. Внедрение формы смешанного обучения предполагает организацию использования на уроках математики в школе электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и платформ, что позволяет сочетать традиционное обучение с преимуществами дистанционных образовательных технологий. Смысловое значение термина «смешанное обучение» заключается в сочетании традиционной системы обучения и электронных образовательных технологий [1].

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступали:

– труды Т. В. Азиатцева, Н. В. Андреева, Е. В. Андропова, Ю. И. Арабчикова, Э. С. Бесенова, Е. В. Кондакова, Н. В. Панич, Я. К. Обрабова, в которых рассматриваются теоретические основы и перспективы развития смешанного обучения;

– исследования А. Г. Абросимова, С. В. Гончаровой, В. В. Гриншкуна, С. Г. Григорьева, Ю. И. Капустина, В. А. Плешакова, А. А. Телегина, А. С. Фоминой и др. в области создания и использования электронных образовательных ресурсов;

– работы А. А. Андреева, А. А. Анисимова, М. В. Моисеевой, В. И. Овсянникова, В. И. Солдаткина, В. А. Трайнева, В. П. Тихомирова, Е. С. Полат, А. В. Хуторского, С. А. Щенникова, в которых представлены теоретические и методологические основы дистанционного обучения, рассмотрены формы его организации, определены роль и место дистанционного обучения в системе непрерывного образования.

Несмотря на важность и значимость всех перечисленных работ, вопрос эффективности применения смешанного обучения с использованием электронных образовательных ресурсов в учебном процессе раскрыт не до конца. Вся существующая научная литература по внедрению смешанного обучения относятся к высшему образованию [2; 3; 5; 6].

Появление все новых информационных технологий и их влияние на процесс получения образования, породили ряд противоречий. К ним относятся:

1. Несмотря на повсеместную информатизацию и цифровизацию образовательного процесса, отсутствует научная литература по внедрению смешанного обучения в образовательный процесс школы, а также отсутствует специализированная методическая литература по проектированию уроков с использованием технологии смешанного обучения.

2. В теории обучения обоснованы преимущества использования смешанного обучения в образовании, но на практике в обучении математики данная технология практически не используется, т. к. недостаточно проработаны методические и технологические аспекты ее применения в образовательном процессе.

3. Дистанционное обучение как компонент смешанного обучения обеспечивает качественно иной уровень получения современных знаний за счет возможности находиться в процессе обучения в любое время и в любом месте за счет использования ЭОР и облачных технологий, но в образовательном процессе, в том числе и в процессе обучения математики, данные технологии не нашли широкого применения, так как образовательные учреждения и родители с недоверием относятся к интернет-технологиям для обучения и отдают предпочтение традиционной форме обучения.

Также существует противоречие между существующими информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) для обучения и тем, как они не особо широко применяются на уроках, в том числе на уроках математики, что определяет актуальность данной выпускной квалификационной работы. С учетом обозначенных противоречий про-

блема исследования была сформулирована следующим образом: каковы пути повышения эффективности обучения учащихся основной школы на уроках математики посредством внедрения смешанного обучения.

Целью исследования являлась теоретическое обоснование использования модели смешанного обучения на уроках математики в основной школе и разработка на ее основе электронного компонента.

Объект исследования – процесс обучения математике учащихся основной школы.

Предметом исследования использование модели смешанного обучения на уроках математики в 6-м классе на основе разработанных электронного компонента и методических аспектов его использования.

Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: эффективность обучения повысится, если уроки, проводимые в очной форме реализовать по модели смешанного обучения с использованием разработанного электронного компонента.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ современного состояния использования модели смешанного обучения и основные тенденции его развития в основной школе.
2. Рассмотреть дидактические возможности модели смешанного обучения и обосновать необходимость ее применение для обучения учащихся основной школы математике.
3. Проработать технологию применения дистанционного обучения как электронного компонента в модели смешанного обучения.
4. Разработать электронный компонент модели смешанного обучения и методические аспекты его использования.
5. Провести анализ эффективности модели/дистанционного курса и методики ее/его применения при обучении учащихся основной школы математике.

Для реализации смешанного обучения в основной школе была выбрана гибкая модель обучения. Данная модель не только позволяет регулировать долю онлайн-обучения, но и включает в себя все преимущества других моделей смешанного обучения:

1. Большая свобода педагога в предоставлении материалов. Учитель не скован рамками урока и может выдать весь необходимый материал вне урока.
2. Большая свобода во времени оценивании деятельности обучающегося. Помимо традиционного контроля знаний, педагог может выдавать интерактивные задания с автоматической проверкой ответа, онлайн-тестирования и онлайн-контрольные работы.
3. Доступность информации. Благодаря интернет-ресурсам обучающиеся получают доступ к большому объему информации, среди которых видеоуроки, текстовые лекции, интерактивные рабочие листы и т. д.
4. Индивидуализация и персонализация обучения. Начиная от индивидуальных маршрутных листов, заканчивая индивидуальной программой обучения, гибкая модель позволяет сделать обучение индивидуальным и персональным.
5. Мультимедийность обучения. Помимо традиционных средств представления информации (текст учебника и изображения) добавляется еще аудио- и видеоформат.
6. Непрерывность. Благодаря постоянному доступу к обучающим материалам, обучающиеся могут в любой момент вернуться к нужному фрагменту и восполнить пробел в знаниях. Также ученик не скован рамками урока и может обучаться в любое время в любом месте.
7. Видимость результатов и прогресса. Благодаря онлайн-платформам обучающийся и его родители могут не только просмотреть результаты обучения, но и отслеживать прогресс. Это позволяет быстро выявить пробелы в знаниях и выстроить собственную траекторию обучения.
8. Повышение мотивации обучающихся. Благодаря смене деятельности и отсутствию ограничений во времени обучения растет и мотивация к обучению.
9. Повышение качества обучения. Из-за отсутствия ограниченности во времени обучения, появляется возможность более углубленного изучения определенных тем и закрытия

пробелов в знаниях, которые могут появиться во время традиционного урока ввиду отсутствия достаточного количества практики.

Онлайн-обучение осуществлялось с использованием платформы Google Classroom, на котором был разработан электронный модуль по математике для 6-го класса. Так же для создания и выдачи домашнего задания были задействованы платформы ЯКласс и Skysmart. Все задания модуля выполняются индивидуально через планшет, ноутбук или компьютер. Модуль направлен на развитие навыков решения практико-ориентированных задач и коммуникативных навыков обучающихся. Каждый урок заканчивается карточкой или тестом на проверку усвояемости материала. Все задания онлайн-обучения выполняются индивидуально или в малой группе.

При реализации гибкой модели смешанного обучения в основной школе возникли следующие проблемы:

1. Отсутствие научной литературы по методике введения смешанной модели обучения в школу вызвало затруднение при планировании уроков математики.

2. Нежелание обучающихся использовать планшеты и ноутбуки для обучения, а также отсутствие мотивации к обучению вызвали затруднения при внедрении гибкой модели обучения.

3. Недоверие родителей к онлайн-обучению затрудняло использование информационных технологий на уроках математики.

Несмотря на все затруднения эксперимент, проведенный на базе школы ГБОУ СОШ № 1 «ОЦ» п. г. т. Стройкерамика, показал, что все обучающиеся не только полностью освоили программу модуля, но и более глубоко и качественнее знают курс математики по сравнению с другими классами школы, обучающихся в традиционном формате. У обучающихся повысилась мотивация к обучению, самостоятельному решению различных задач и развились коммуникативные навыки по доказательству своей точки зрения за счет групповой работы.

Таким образом, использование гибкой модели смешанного обучения на уроках математики позволяет организовать эффективное и качественное обучение, индивидуализировать процесс обучения, визуализировать процесс обучения. Интерактивность смешанного обучения позволяет развить коммуникативные навыки обучающихся, повысить их мотивацию и развить навыки самостоятельной и групповой работы.

Список литературы:

1. Андреева Н. В. Шаг школы в смешанное обучение / Н. В. Андреева, Л. В. Рождественская, Б. Б. Ярмахов. – М.: Буки Веди, 2016. – 280 с.

2. Арабчикова Ю. И. Организация смешанного обучения в высшем учебном заведении с использованием дистанционных образовательных технологий // Наука, образование и культура. – 2016. – № 7(10). – С. 74–75.

3. Бесенова Э. С. Смешанное обучение: от идеи к практике / Э. С. Бесенова, А. Н. Иманова, Р. Т. Самуратова // Наука и образование: новое время. – 2016. – № 5(16). – С. 293–297.

4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 25.04.2021).

5. Саврасова Л. Н. Возможности смешанного обучения для повышения эффективности познавательной деятельности // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: информационные технологии в строительных, социальных и экономических системах. – 2016. – № 1(7). – С. 71–74.

6. Шутов А. А. Информационные технологии в преподавании: разработка и апробация дисциплины с применением «смешанного обучения» // Вестник НГТУ им. П. Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2014. – № 3. – С. 101–108.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Кутибаева Вероника Темуралиевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Ю. Сысоева

Аннотация. В статье описана структура и содержание понятия «языковая личность младшего школьника», выявлены факторы прогресса речевого развития младших школьников, определено содержание внеурочной деятельности, направленной на формирование языковой личности младшего школьника.

Ключевые слова: языковая личность, структура языковой личности младшего школьника, формирование языковой личности младшего школьника во внеурочной деятельности.

Становление целостной личности невозможно без ее языковой составляющей. Познание мира и общение, открытие культуры своего и других народов происходит через язык. Значение языка в жизни каждого человека и мира в целом побуждает рассматривать индивида как носителя языка, воспринимать его как языковую личность. Понятие «языковая личность» позволяет развить, углубить и наполнить дополнительным содержанием понятие личности. Как следствие, закономерно, что педагогические науки акцентируют внимание на развитии личности, которая полноценно использует язык в своей деятельности.

Впервые о языковой личности в лингвистике писал В. В. Виноградов. В его исследовании языковая личность описывается как вместилище социально-языковых форм и норм общества, фокус скрещения и слияния различных социально-языковых категорий [2]. Г. И. Богин описывает языковую личность как человека, рассматриваемого с точки зрения его способности и готовности осуществлять речевые поступки, воспринимать и создавать речевые произведения. То есть, по мнению Г. И. Богина, языковая личность – это комплекс психологических особенностей индивида, который позволяет ему производить и воспринимать различные речевые произведения [1].

Интерес языковедов к проблеме становления и развития языковой личности возник в связи с предложенным Ю. Н. Карауловым новым подходом к интерпретации текста. Он установил, что за каждым речевым произведением стоит языковая личность. Основываясь на данном подходе, Ю. Н. Караулов определил языковую личность как комплекс специфических характеристик и способностей индивида, которые обуславливают сотворение и принятие им различных текстов. Эти речевые произведения (тексты), в свою очередь могут различаться по некоторым признакам: по уровню структурно-языковой сложности, по глубине и точности отражения реалий, по целевой направленности [5]. В определении Ю. Н. Караулова прослеживается взаимосвязь характеристик индивидуальности личности и особенностей порождаемых им текстов.

Таким образом, понятие «языковая личность» образовано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определенность.

Всему, с чем сталкивается индивидуальность, она придает целостность и завершенность, в частности и интерпретации речи. В то же время человек действует в согласии с языком, в который он погружен ввиду своего присутствия в данном обществе, формируется этим языком. Но существует и проявляется речевая индивидуальность для его интерпретатора только в речи. Исходя из этого, понятие языковой личности можно толковать как личность, выраженную в языке. Однако такой подход ошибочно формирует представление о том, что, изучение фонетических, грамматических, стилистических и других характеристик речи конкретного человека позволяет определить особенности его языковой личности. В связи с вышесказанным считаем необходимым в данном исследовании определить структуру языковой личности младшего школьника.

Анализ современных научных представлений о языковой личности и знание психологических особенностей развития младшего школьника позволил сформулировать определение понятия «языковая личность младшего школьника».

Языковая личность младшего школьника – это совокупность личностных характеристик, лингвистических основ и коммуникативных способностей ребенка младшего школьного возраста, которые обуславливают его активное взаимодействие с социумом. Структуру языковой личности младшего школьника можно представить в виде схемы.

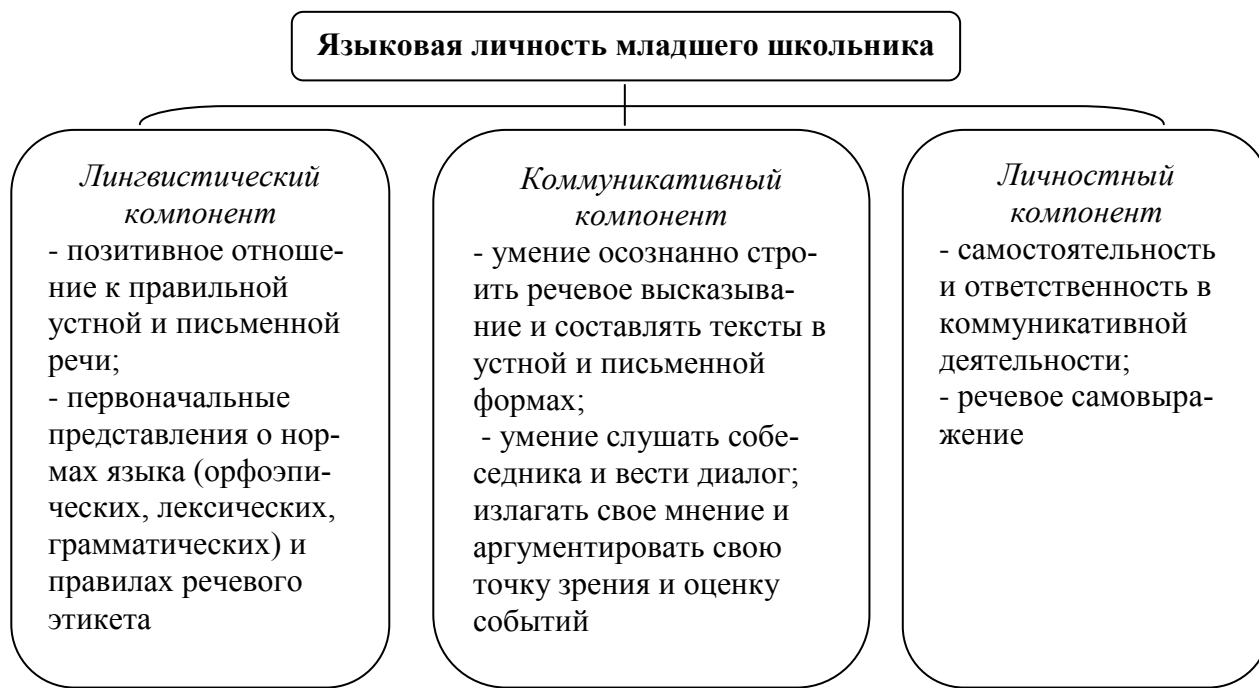


Рис. Структура языковой личности младшего школьника

Лингвистический компонент представляет собой совокупность знаний о системе языка на уровне начального образования; осведомленность учащихся в языковой теории, осознание ее как системы правил и общих предписаний, регулирующих употребление средств языка в речи и содержит следующие элементы:

- позитивное отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции младшего школьника;
- представления о нормах языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета на уровне начального образования [6, с. 7].

Коммуникативный компонент представляет собой умение школьника анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу (вербальную и невербальную) речевого поведения; устанавливать и поддерживать необходимые контакты в общении с другими людьми и содержит следующие элементы:

- умение осознанно строить речевое высказывание, соответствующее задачам коммуникации, и составлять тексты в устной и письменной формах;
- умение слушать собеседника и вести диалог; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий [6, с. 7].

Личностный компонент представляет собой комплекс характеристик младшего школьника, которые придают уникальность его речевой деятельности и реализуются:

- через самостоятельность и ответственность в коммуникативной деятельности на основе представлений о нравственных нормах и ценностях обучающегося начальной школы;
- речевое самовыражение, которое реализуется через индивидуальные черты построения коммуникации со сверстниками и педагогами [6, с. 6].

Основатель советской психолингвистической школы А. А. Леонтьев в 70-е гг. XX века разработал концепцию развития речевой деятельности. Он рассматривал речевую деятель-

ность как необходимый компонент более широкой деятельности (игровой, учебной и т. д.). Развитие речи ребенка есть, прежде всего, развитие способов общения, что приводит к формированию у него языковых способностей, и как следствие языковой личности. Речевые способности формируются у каждого человека на основе врожденных психофизиологических особенностей организма под влиянием речевого общения [3]. Таким образом, под языковыми способностями мы понимаем совокупность речевых навыков и умений, сформированных на основе врожденных предпосылок.

Несмотря на то, что языковые способности формируются на основе врожденных предпосылок, нельзя отрицать влияние внешних факторов на развитие речи ребенка. А. Р. Львов в своих исследованиях отмечает, что факторами прогресса развития речи ребенка младшего школьного возраста являются: *биологические*: фактор физиологического развития органов речи, фактор развития интеллекта, *социальные*: фактор потребности в общении и эмоциональном контакте, фактор языковой среды, фактор речевой активности, фактор изучения теории языка [4, с. 280].

Рассмотрим каждый из вышеперечисленных факторов прогресса речевого развития более подробно. Фактор физиологического развития органов речи: речевых центров мозга, памяти, органов говорения, аудирования, координационной системы. Физиологическая база речи пластична, легко адаптируется к условиям речевого развития, но эта гибкость и пластичность сохраняется только до семилетнего возраста. Фактор развития интеллекта проявляется в любознательности, потребности в содержательном обобщении. Ребенок испытывает потребность в расширении знаний и представлений об окружающей действительности и реализует ее через взрослого (родителя, учителя), являющегося источником информации. Значимость фактора потребности в общении и эмоциональном контакте объясняется тем, что общение младшего школьника с учителем и сверстниками организует его учебную деятельность. Такое общение происходит на основании деловых мотивов (реализация формальных прав и обязанностей партнеров общения) и личностных мотивов (реализация субъективной потребности партнеров в общении друг с другом).

Фактор языковой среды, в которой протекает процесс речевого развития, является ключевым при формировании языковой личности младшего школьника. Грамотная организация речевого окружения младшего школьника оказывает влияние на развитие языковой системы, воздействуя при этом на базовые представления о родном языке и о родной речи. В языковой среде развивающий потенциал не складывается стихийно, а носит планомерный последовательный характер, направляет коммуникативную деятельность младшего школьника. Фактор речевой активности проявляется в необходимости интенсивной, разнообразной, инициативной и постоянной речевой практике, так как язык усваивается в процессе его употребления. Повторность употребления языковых средств в меняющихся условиях позволяет выработать прочные и гибкие речевые навыки, усвоить обобщения. Фактор изучения языковой теории связан с формированием у младших школьников первоначальных представлений о нормах языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета.

Внеурочная деятельность сочетает в себе все виды деятельности обучающихся, так или иначе обогащающие их развитие в рамках языковой личности: игры, викторины, утренники, экскурсии, выпуск журналов и газет, съемка фильмов и клипов, творческие конкурсы и пр. Данная деятельность организуется во внеучебное время и ориентируется не на достижение обязательных предметных базовых результатов, а на интересы и способности самих обучающихся. Внеурочные занятия, которые позволяют приобщить младших школьников к массовым видам деятельности и расширить круг общения, повышают социальную функцию обучения [4].

А. Р. Львов выделяет следующие задачи внеурочной работы, направленной на формирование языковой личности младшего школьника: а) повышение у обучающихся мотивации к речевому саморазвитию, живому общению, речевой деятельности на русском языке; б) развитие самостоятельности обучающихся в условиях свободной инициативы через приучение младших школьников к использованию разнообразных источников информации, до-

полнительной литературы; реализация потребности самообразования обучающихся; в) расширение и углубление знаний о языке, получаемых на уроках, повышение качества этих знаний и умений [4, с. 341].

Изучив факторы прогресса речевого развития младшего школьника и возможности внеурочной деятельности, пришли к выводу о том, что внеурочная деятельность будет являться эффективным средством формирования языковой личности младшего школьника и реализоваться через социальные факторы: потребность в общении и эмоциональном контакте, языковую среду, речевую активность, изучение теории языка.

Условия реализации социальных факторов развития языковой личности младшего школьника через внеурочную деятельность представлены в таблице.

Таблица

Содержание внеурочной деятельности, направленной на формирование языковой личности младшего школьника

Компонент языковой личности младшего школьника	Структурные элементы	Факторы прогресса развития	Содержание внеурочной деятельности
Лингвистический	позитивное отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции младшего школьника	изучение теории языка; языковая среда	Система единых для всех педагогических работников и обучающихся школы требований, предполагающих строгое соблюдение всеми литературной нормы в области орфоэпии, грамматики, логики, орфографии и каллиграфии
	представление о нормах языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета на уровне начального образования	изучение теории языка; языковая среда	Формирование лингвистического знания о природе языка, принципах его устройства, объективных внутренних ограничениях на возможный естественный язык, его отличиях от всех прочих знаковых систем
Личностный	самостоятельность и ответственность в коммуникативной деятельности на основе представлений о нравственных нормах и ценностях обучающегося начальной школы	потребность в общении и эмоциональном контакте; языковая среда	Создание ситуаций общения, которые вызывают у обучаемых готовность к самостоятельной коммуникативной деятельности с учетом норм и ценностей этики общения
	речевое самовыражение, которое реализуется через индивидуальные черты построения коммуникации со сверстниками и педагогами;	речевая активность	Создание для обучающихся ситуации общения, в которой они смогут реализовать свой речевой потенциал и проявить индивидуальность
Коммуникативный	умение осознанно строить речевое высказывание, соответ-	языковая среда; речевая ак-	Создание ситуаций общения, которые вызывают у обучаемых готовность к коммуникативной дея-

	ствующее задачам коммуникации, и составлять тексты в устной и письменной формах	тивность	тельности и побуждают их к адекватному использованию речевых и неречевых средств общения
	умение слушать собеседника и вести диалог; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий	потребность в общении и эмоциональном контакте; языковая среда; речевая активность	Создание ситуаций общения, которые вызывают у обучаемых готовность к диалогу и принятию различных мнений; формирование у обучающихся умения высказывать свое мнение и аргументировать его

Формирование языковой личности младшего школьника во внеурочной деятельности – это процесс целенаправленного и планомерного педагогического воздействия на развитие коммуникативных способностей и становления лингвистических основ ребенка младшего школьного возраста, которое осуществляется в формах, отличных от классно-урочной системы и реализуется в работе: над воспитанием позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции младшего школьника; над формированием представлений о нормах языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета на уровне начального образования; над развитием умения осознанно строить речевое высказывание, соответствующее задачам коммуникации, и составлять тексты в устной и письменной формах; над воспитанием самостоятельности и ответственности в коммуникативной деятельности на основе представлений о нравственных нормах и ценностях обучающегося начальной школы; над реализацией младшим школьником своих индивидуальных черт построения коммуникации со сверстниками и педагогами; над формированием умения слушать собеседника и вести диалог; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

Формирование языковой личности младшего школьника во внеурочной деятельности реализуется посредством организации педагогических мероприятий в различных формах: работа внеурочного объединения, организация соревнований, диспуты, круглые столы, конференции, акции, тематические недели, олимпиады и т. д.

Формирование языковой личности во внеурочной деятельности осуществляется следующим образом:

1. Лингвистический компонент языковой личности младшего школьника реализуется на занятиях внеурочного объединения «Грамотей». В рамках данного внеурочного объединения младшие школьники расширяют и углубляют свои представления о нормах языка и правилах речевого этикета на разнообразном языковом материале. Соблюдение всеми участниками образовательного процесса единого орфографического режима организации способствует воспитанию позитивного отношения к правильной устной и письменной речи, а также повышению мотивации к совершенствованию собственной речевой деятельности младшими школьниками.

2. Коммуникативный компонент языковой личности младшего школьника реализуется на встречах клуба «Риторика», предполагающая следующие формы работы: дискуссионный кружок, диспут, деловая игра, конференция, олимпиада, встреча с гостем, круглый стол. Работа данного клуба позволяет развивать у младших школьников умения вести диалог, высказывать свое мнение и аргументировать его, принимать позицию другого человека, отбирать речевые средства соответственно коммуникативной ситуации.

3. Личностный компонент языковой личности младшего школьника реализуется в процессе работы внеурочных объединений «Грамотей» и «Риторика» и проявляется в предоставлении обучающемуся возможности проявить себя через речевую деятельность в следую-

щих формах: выступление с литературным произведением (выразительное чтение, чтение наизусть), отзыв о прочитанном произведении, презентация произведения собственного сочинения, участие в творческих конкурсах и олимпиадах.

Для формирования языковой личности внеурочная деятельность должна быть ориентирована на раскрытие языкового потенциала школьников, развитие его умения воплощать в письменных и устных работах свои собственные впечатления, создавать качественные тексты, уметь применять теоретические знания о языке на практике, уметь пользоваться языковым материалом для достижения цели коммуникации. Именно такие целевые ориентиры организации внеурочной деятельности будут способствовать адекватному отбору ее содержания и форм, способствовать развитию коммуникативного потенциала личности младшего школьника.

Список литературы:

1. Богин Г. И. Типология понимания текста. – Калинин: КГУ, 2016. – 86 с.
2. Виноградов В. В. О языке художественной прозы: избранные труды. – М.: Наука, 2010. – 361 с.
3. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 2010. – 312 с.
4. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М.: Просвещение, 2015. – 317 с.
5. Никитина Е. Ю. Вопрос о детской языковой картине мира // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 8. – С. 110–117.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СЫПУЧИХ МАТЕРИАЛОВ

Кишуманева Екатерина Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент И. А. Чупахина

Аннотация. В настоящее время развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук у детей дошкольного возраста требует особого внимания и целенаправленной работы. Среди существующих материалов и пособий особое место занимают сыпучие материалы. Данные материалы вызывают интерес у ребенка и положительно воздействуют на развитие мелкой моторики рук.

Ключевые слова: мелкая моторика, сыпучие материалы, дошкольное образование, развитие.

В настоящее время своевременное и гармоничное развитие детей раннего возраста требует дополнительного внимания взрослых. Детям дошкольного возраста необходимо достаточное количество сенсорных стимулов. С каждым годом в современном мире появляется большое количество разнообразных гаджетов, которые облегчают нам жизнь, но, к сожалению, в связи с этим есть и негативные последствия. Дети очень быстро учатся взаимодействовать с новыми техническими устройствами, проводят много времени за телефонами, планшетами, компьютерами. К сожалению, детям раннего возраста это приносит больше вреда, чем пользы. Технические устройства являются тактильными раздражителями. По этой причине у детей дошкольного возраста возникает проблема нехватки сенсорных стимулов. Дети, растущие в данный период времени, развиваются средствами информационных технологий, с помощью различных технических устройств и с каждым годом, дети раннего возраста все больше времени проводят в виртуальном пространстве.

Педагоги и психологи дошкольного образования обращают внимание на актуальность проблемы развития мелкой моторики кисти и пальцев рук у детей раннего возраста. По словам В. А. Табурца, от технических устройств ребенок не получает необходимых сенсорных ощущений, мелкая моторика развивается в меньшей степени, чем при играх с настоящим, природным материалом, который можно потрогать. Современного ребенка уже не так просто увлечь пальчиковыми играми и рисованием, они занимают все меньше игрового времени в жизни дошкольников, поэтому актуальными становятся вопросы разработки и внедрения оп-

тимальных методов по работе с данной проблемой. Задача педагогов и воспитателей заинтересовать ребенка современными, более привлекательными и полезными играми, чем игры в телефонах и планшетах [4, с. 17].

Учеными доказана прочная связь между мелкой моторикой и речью ребенка. При развитии мелкой моторики рук ребенок быстрее выходит в речь и начинает правильно и грамотно говорить. Быстрое развитие речи, в понимании Д. Б. Эльконина, необходимо выделять не как функцию, а как некий предмет, которым ребенок должен овладеть, так же как и другими: карандашом или ложкой. Это важная точка в развитии учебной деятельности. Аристотель говорил, что рука это главный инструмент из всех инструментов. Кант писал о том, что рука – это внешний мозг человека.

По мнению М. Ю. Кистяковской, важным условием и показателем нервно-психического и физического развития ребенка является своевременное и разностороннее развитие его движений. Именно двигательная активность улучшает функции центральной нервной системы. Все физиологические процессы в организме протекают активнее, что ведет к здоровью соответствующих органов. Крайне важным является воздействие движений на нервно-психическое и физическое развитие детей. Несвоевременное развитие двигательной активности негативно отражается на здоровье ребенка и создает определенные сложности для его полноценного развития в дальнейшем [2, с. 53].

ФГОС дошкольного образования также указывает на актуальность данной проблемы и требует проведение исследований и анализ новых подходов в развитии мелкой моторики. На завершающем этапе дошкольного образования проблема развития мелкой моторики рук представлена в целевых ориентирах: «у ребенка развита мелкая моторика». В повседневной жизни от ребенка каждый день требуется использование точных, скоординированных движений кистей, а также выполнение большого количества разнообразных жизненно-бытовых действий, поэтому формирование навыков мелкой моторики необходимо.

Педагогика, логопедия, медицина и психология рассматривают термин «мелкая моторика» с разных сторон. Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук [5, с. 23].

В рассмотрении вопроса о развитии мелкой моторики у детей дошкольного возраста огромный вклад внесли отечественные педагоги и ученые: А. И. Гребнев, Н. В. Тихомирова, В. Н. Бехтерев, С. Р. Прищепа, Т. А. Ткаченко, О. А. Горлова и др.

Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский отмечает: «Источники способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли» [3, с. 38]. Все это оказывает положительное влияние на внутренние органы человека, придает тонизирующий эффект, стимуляцию мыслительных функций и речи, заряд положительных эмоций. Чем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, тем сложнее даются движения, необходимые для этого взаимодействия. «Чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее», – говорил В. А. Сухомлинский [3, с. 38].

По мнению Л. С. Выготского, мелкая моторика является самостоятельной, легко упражняемой и не зависит от высших интеллектуальных функций, тем самым она дает отличную возможность компенсировать интеллектуальный дефект человека.

Двигательная активность рук в раннем возрасте развивается постепенно: сначала появляются ощупывающие движения, затем акт хватания, и только после этого, начинают появляться повторные и цепные движения.

Для формирования навыков развития мелкой моторики рук для детей дошкольного возраста должно быть организовано специальное пространство, в котором будет находиться большое количество пособий, оборудования и инвентаря, которое сможет обеспечить все виды активности (познавательную, игровую, исследовательскую, творческую, и двигательную) для дошкольников. Благодаря данному пространству дети смогут экспериментировать с доступными им материалами, развивать крупную и мелкую моторику, участвовать в подвижных

играх и соревнованиях. Также физическое развитие влияет на правильное формирование мелкой моторики обеих рук ребенка.

К методам развития мелкой моторики можно отнести [5, с. 15]:

- лепка из пластилина, глины или соленого теста;
- игры с сыпучими материалами (крупой, бусинками, пуговицами, камешками);
- вырезание ножницами;
- плетение и ткачество;
- рисование (различные виды и способы), нанесение изображений;
- различные виды аппликаций;
- работа с бумагой, оригами;
- работа с конструктором разной сложности;
- пальчиковая гимнастика и самомассаж, пальчиковые игры.

Одним из эффективных и доступных методов развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста является игра с сыпучими материалами, которая обогащает сенсорные впечатления. Данный педагогический метод имеет ряд преимуществ и особенностей.

Цели использования игр с сыпучими материалами в педагогике:

1. Общеоздоровительные: улучшение эмоционального фона ребенка, обеспечение и укрепление психического здоровья ребёнка, работа с балансированием физических и эмоциональных процессов, уменьшение гиперактивных проявлений, повышение тактильной чувствительности, что способствует развитию речи, развитие концентрации внимания, создание комфортных ощущений и расслабленности мышц.

2. Научно-педагогические: помощь и поддержка в работе над ошибками, обучение ребенка аккуратности и точности, умение использовать полученные знания, обучение практическим навыкам.

3. Развивающие: скоординированность в работе кистей и пальцев рук, развитие мелкой моторики через развитие сенсорного восприятия при помощи разнообразных природных материалов, развитие творческих способностей, развитие образного мышления ребенка и его фантазии, развитие аккуратности, трудолюбия, дисциплинированности, поддержка исследовательского интереса, любознательности, развитие концентрации внимания, усидчивости, улучшение ловкости в выполнении точных мелких движений работа с пространственным воображением, уверенность в себе и своих силах, любознательностью, умение принимать самостоятельные решения и адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях.

4. Воспитательные: неразрывная связь обучения с воспитательным процессом, воспитание социальных навыков общения, коллективного творчества, работа с отношением к себе и к окружающим, пробуждение интереса к свободному и нестандартному творчеству, воспитание самостоятельности при работе с материалами, доброжелательного отношения друг к другу.

Главной мотивацией для активности и творческой продуктивной работы детей, которая помогает развивать наблюдательность, речь и внимание, является игра с сыпучим материалом. Данные игры поддерживают основу психического здоровья и благополучия ребенка [6, с. 48].

Деятельность с сыпучими материалами в педагогической практике для развития мелкой моторики является одним из основных компонентов учебно-воспитательного процесса. Данный процесс основан на следующих принципах [1, с. 164]:

- доступность: занятия с сыпучими материалами можно реализовывать как в дошкольных учреждениях, так и дома. Все необходимые материалы, с которыми можно взаимодействовать мы используем в повседневной жизни: пуговицы, крупы, макаронные изделия, камушки;
- систематичность: данный принцип помогает закреплять и лучше запоминать универсальные учебные навыки и навыки в упражнениях с сыпучими материалами для развития моторики;
- индивидуальность: при работе с каждым ребёнком важен данный принцип, для того чтобы учесть интересы, особенности и предпочтения ребенка в выборе материала для игры;

- актуальность: выполняемые упражнения и задания должны быть подобраны в соответствии с потребностями ребёнка в развитии сенсорной чувствительности и мелкой моторики рук;
- последовательность: образовательный процесс должен быть построен от простых к более сложным заданиям с материалом;
- привлекательность: игры и упражнения с сыпучими материалами должны быть интересны для ребёнка и не переутомлять его.

Упражнения с сыпучим материалом важно проводить под присмотром взрослого (родителей, воспитателя или педагога). Рекомендуемое благоприятное время для данных занятий во второй половине дня, после дневного сна. Существует несколько основных видов работы с сыпучим материалом. Для развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста во время упражнений должны чередоваться сжатие, расслабление и растяжение кисти руки. Перед данными играми с ребёнком необходимо обсудить содержание, отработать основные жесты, комбинации пальцев и движения. В процессе упражнения важно чтобы ребёнку нравилась игра, была для него легко выполнима и не требовала чрезмерного напряжения мышц рук. Рассмотрим возможные варианты работы с сыпучим материалом для развития моторики кистей и пальцев рук детей дошкольного возраста:

Упражнение 1. Пересыпание с одной емкости в другую. Цель данного упражнения – развитие координации движений в работе с сыпучим материалом, работа над аккуратностью во время проведения игры. Задание выполняется каждой рукой поочередно, затем двумя руками вместе. Все, что необходимо, это емкость с любым сыпучим материалом, ложка и несколько пустых емкостей разной формы и размера. Можно пересыпать материал из одной емкости в другую целиком или с помощью приготовленного приспособления. Просим ребёнка быть аккуратным и контролировать свои движения.

Упражнение 2. Игра с песком. Цель данного упражнения – развитие тактильной чувствительности рук. Важно поощрять чувства и эмоции ребёнка при работе с материалом, так ребёнок сможет открыто говорить о своих переживаниях. Важно обсудить с детьми, какой это песок: мягкий/твёрдый, сухой/мокрый, тёплый/холодный и т. д. Спросить у ребёнка, где он может увидеть песок? (пляж, песочница, аквариум и т. д.) Для лучшего обогащения сенсорного опыта рекомендовано «потоптать» песочек ручками разными способами – кулачком, разными пальчиками, тыльной стороной. Обычно это позволяет детям освободиться от негативных эмоций «выпустить их в песок». Вместо песка можно использовать различные крупы. Данную игру можно совместить с пальчиковыми играми, во время упражнения рассказывать стихи или петь песенки.

Упражнение 3. Сортировка. Цель упражнения – тренировка достаточной концентрации внимания, улучшение координации. В данной игре не требуются дополнительных предметов. Все выполняется руками. Дети разделяют используемый сыпучий материал: горох – покормить птичку, камни – дорожка для зайчика, а ракушки – сделать домик для ежей. Для того чтобы замотивировать ребёнка на выполнение упражнения необходимо рассказать определённый сюжет истории, тогда ребёнок будет больше вовлечен в процесс.

Упражнение 4. Просеивание. Цель данного упражнения – развитие мелкой моторики и координации пальцев рук, а также внимательности. Эта игра способствует активной работе руки ребёнка. Для игры понадобится сито и разный материал крупного размера (камешки, ракушки и фасоль). Ребёнок отсеивает крупные предметы от мелких.

Упражнение 5. Насыпная аппликация. Цель данного упражнения – развитие сенсорной чувствительности ладони, налаживание координации движений. Для аппликации можно использовать окрашенный рис, макаронные изделия, манную крупу, фасоль, горох, чечевицу. На рисунок поэтапно дети наносят клей, затем обильно посыпают картинку сыпучим материалом.

Развитие мелкой моторики рук ребёнка данным способом требует от педагога или родителя внимания, аккуратности в использовании сыпучего материала и желания в освоении и введении новых методов развития ребёнка. Данные упражнения – лучшая альтернатива вир-

туальным играм, которые в большей мере губительно воздействуют на психические функции ребенка и развитие мелкой моторики. Игры с сыпучим материалом оказывают положительное влияние на эмоциональную сферу ребенка, что побуждает перевести свое внимание с компьютерных игр на игры с природным материалом, предназначенные для сенсорного развития, при этом взаимодействуя с другими людьми, ребенок развивает социальный интеллект, общаясь во время игры с родителями, другими детьми, воспитателем или педагогом.

В процессе занятия можно применять различные виды материалов: крупы, песок, камешки, водный грунт, шишки, пуговицы и др. Чем больше дети используют различные предметы, которые отличаются по своей структуре, тем быстрее и точнее становятся движения, развиваются кисти рук, а кончики пальцев становятся более чувствительными. В ходе работы с детьми раннего дошкольного возраста в детском клубе мною было проведено научное исследование о влиянии сыпучих материалов на развитие мелкой моторики рук детей раннего возраста. Исследование показало, что при регулярной работе с данным материалом у детей активно развивается мелкая моторика рук, улучшается концентрация внимания, память и речь. При разработке упражнений с сыпучими материалами учитывались возрастные психофизиологические особенности детей раннего возраста. На основании личного педагогического опыта проведения занятий с использованием сыпучих материалов с детьми дошкольного возраста в детском клубе можно сделать вывод о положительном воздействии занятий на развитие высших психических функций в целом и мелкой моторики в частности.

Таким образом, подводя итоги можно сделать вывод, что одной из важных составных частей комплексной системы психолого-педагогического взаимодействия по развитию психики ребенка является формирование и совершенствование тонкой моторики пальцев рук. Педагогами и психологами предложено много способов для ускорения процесса развития мелкой моторики, к ним относятся пальчиковые игры, рисование, лепка и др. Эффективным средством для развития мелкой моторики детей раннего возраста являются игры с сыпучими материалами. Преимущества работы с данным материалом научно доказаны. Движения пальцев стимулируют кору головного мозга, что способствует хорошему развитию памяти, внимания, логического мышления. Данные занятия всегда приносят радость детям раннего возраста, снимают напряжение и успокаивают. Педагогом и родителями была замечена позитивная динамика в развитии мелкой моторики детей раннего возраста в группе детского клуба. Доказана эффективность данных упражнений на основе работы с сыпучими материалами. При усложнении упражнений на развитие данного навыка дети становятся более «ловкими» и аккуратными в манипулировании мелкими предметами; улучшается качество работы с материалами; быстрее и дольше дети могут удерживать внимание на других занятиях; отмечается развитие речи у детей. Таким образом, благодаря данным упражнениям на основе сыпучих материалов дети с большим интересом включаются в процесс игры, развивают мелкую моторику рук и высшие психические функции, при этом избегая излишнего погружения в виртуальный мир гаджетов.

Список литературы:

1. Кириллова Ю. А. Рисуем, лепим, мастерим, готовимся к письму // Здоровье детей. Первое сентября. – 2014. – № 4. – С. 28–32.
2. Кистяковская М. Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. – М.: Педагогика, 1970. – 222 с.
3. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.: Педагогика, 1973. – 144 с.
4. Табурца В. А. Влияние гаджетов на психику ребенка: маркеры проблемы, спектр последствий // Концепт. – 2016. – Т. 15. – С. 1826–1830.
5. Ткаченко Т. А. Большая книга заданий и упражнений на развитие мелкой моторики. – М.: Эксмо, 2011. – 120 с.
6. Хвостовцев А. Ю. Играем с пальчиками. Развиваем мелкую моторику рук и устную речь. – М.: Сибирское университетское издательство. – 2010. – 176 с.

ПРОЦЕССЫ АССИМИЛЯЦИИ И АДАПТАЦИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Левина Диана Андреевна

Филологический факультет, 3-й год обучения

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

Аннотация. На сегодняшний день проблемы адаптации заимствований в английском и китайском языках актуальны для лингвистики как китайского, так и английского языков. Действительно, лексический фонд этих языков находится в процессе постоянного изменения. Особенно вырос интерес к иностранным заимствованиям за последние десятилетия, в том числе и за последний год (учитывая события, связанные с COVID-19).

Ключевые слова: адаптация, ассимиляция, калькирование, заимствованные слоги, слова-эндемики, семантические модификации, процесс заимствования.

Заимствование можно определить как переход элементов одного языка в систему другого языка в результате более или менее длительных контактов между этими языками под влиянием интра- и экстралингвистических факторов [2, с. 102].

Процессы ассимиляции и адаптации противоположны друг другу. Заимствование «ассимилирует» в системе языка-реципиента, система языка «адаптирует» заимствованную единицу [1, с. 59].

Успешное прохождение процессов ассимиляции и адаптации зависит от многих факторов. Если мы говорим о проникновении китайских языковых единиц в английский язык и английских языковых единиц в китайский, здесь трудности при заимствовании могут возникнуть из-за различия культур людей, говорящих на данных языках. Так, Китаю легче было заимствовать у соседей, например, из японского языка. Английский язык, в свою очередь, активно заимствовал слова из французского, немецкого и других романо-германских языков. Также стоит принять во внимание тот факт, что Китай долгое время оставался закрытой страной, которая не принимала заимствованные единицы.

Большую роль при заимствовании языковых единиц играют особенности и различия языков. Например, английский язык базируется на системе алфавита, а современная китайская иероглифическая письменность базируется на идеограммах. К тому же, в китайском языке нет кластеров согласных, но существует ряд согласных, которые могут быть началом слога, и ряд допустимых финалий. В китайском языке слогу может быть присвоен один из четырех тонов или лёгкий тон, также каждый китайский слог значим. Данные особенности могут послужить препятствием при заимствовании.

Нередко иностранные слова сохраняют следы своего иноязычного происхождения. Такими следами могут быть фонетические, орфографические, грамматические и семантические особенности.

В данной работе мы разделили все китайские заимствования в английском языке на 3 группы: интернационализмы, частично ассимилированные слова и слова-эндемики. К первой группе относятся интернациональные языковые единицы – элементы, которые являются общими для нескольких языков, например, «fengshui», заимствованное от китайского «風水» и «yinyang» от китайского «陰陽». Вторая группа включает в себя слова, которые прошли различные степени ассимиляции и имеют разную степень усвоенности. Последняя группа включает в себя единицы, свойственные определенной сфере деятельности – это специфичные языковые единицы, используемые людьми, которые знакомы с той сферой, к которой принадлежит сама единица. Если мы говорим о китайских заимствованиях в английском языке, то нередко такими словами – словами-эндемиками, являются политические термины, также названия сортов чая, блюд, например «Pu'er» или «puerh», которое произошло от китайского «普洱茶». Многие заимствования из китайского языка в английском языке являются эндемиками.

Одно из английских слов, заимствованных из китайского языка – это слово «gung-ho». Приведем пример из романа «The Secret History» автора Donna Tartt, в переводе Ху Цзиньтао (胡锦涛) «校园秘史».

Предложение «I remember last summer, when Henry was so gung-ho about renting a farmhouse...» [5, с. 430] переведено на китайский язык следующим образом «我记得, 去年夏天, 亨利特别想租一处农庄» [6].

В тексте оригинала нас интересует слово «gung-ho», которое было заимствовано от китайского «工合» (gonghe), что является аббревиатурой от «工业合作社» (Gongyeheshe). «工合» можно дословно перевести как «работать вместе», 工合 является сокращенным названием рабочих кооперативов, создаваемых в Китае. На китайский язык «工合» перевели с помощью следующего выражения «特别想», которое можно перевести на русский язык как «очень хотеть», «особенно хотеть».

В английском языке слово «gung-ho» означает быть одержимым какой-то идеей, которая зачастую неразумна и небезопасна.

Слово «gung-ho» было заимствовано в американский вариант английского языка. Это произошло в 30–40е годы прошлого века. Во времена китайско-японской войны, на территории Китая создавались рабочие кооперативы «工合» (工业合作社), куда принимали на работу китайцев, ранее оказавшиеся без работы. Американские моряки, которые в то время тоже работали на территории Китая, были очень вдохновлены тем, как слажено трудились китайцы. Они стали использовать «gung-ho» как свой девиз. Затем, можно сказать, они «завезли» это слово в США. Изначально слово «gung-ho» не имело особого значения в английском языке, затем оно приобрело негативную коннотацию.

Получается, если бы «gung-ho» перевели как «工合», такой перевод не являлся бы адекватным в данном контексте, так как слово «hung-ho» претерпело семантические модификации в языке-реципиенте. Такое нередко происходит при заимствовании, так как заимствованные единицы являются гибкими элементами, которые могут быть использованы языком для заполнения каких-либо пробелов, при этом, они частично или полностью теряют свое первоначальное значение.

Другая лексическая единица, заимствованная английским языком из китайского – это «kowtow». Обратимся к произведению «Master of the Game», автор Sidney Sheldon, в переводе Ли Жуйхуа и МаАйсинь (李瑞华, 马爱新) «谋略大师».

«Be polite, but for Christ's sake, don't kowtow to her...» [3, с. 322] было переведено на китайский язык как «要有礼貌, 但看在基督的面上, 你万不可对她卑躬屈膝» [4].

Слово «kowtow» было заимствовано от китайского 叩头 (koutou) и в романе было переведено при помощи фразеологической единицы «卑躬屈膝».

«叩头» означает встать на колени и поклониться, опустив голову к земле. В китайском языке эта единица негативного значения не имеет. «叩头» – это древняя традиция выражения почитания и уважения, например к императору, своим родственникам или супругу. Раньше это был очень торжественный ритуал, но сейчас, в связи с урбанизацией и модернизацией Китая, эта традиция находится под угрозой исчезновения.

В английском языке «kowtow» имеет негативную коннотацию и означает «пресмыкаться перед кем-то», «стараться угодить».

Данный пример, как и предыдущий, иллюстрирует семантические модификации, изменение смысла единицы в языке реципиенте.

Также, проанализировав текст романа «The Secret History» и его перевод на китайский язык, мы выяснили, что в китайском переводе были использованы слова, заимствованные из английского языка для перевода слов «bus», «party», «cartoon». Так, заимствованные единицы «巴士» и «大巴» были использованы для перевода «bus» в 2 из 7 случаев, в 38 из 43 случаев употребили заимствование «派对» для перевода «party», а «cartoon» перевели заимствованием «卡通» в 3 из 6 случаев.

В рамках нашего исследования были проведены 2 опроса. В первом опросе мы выяснили, что респондентам знакомы слова «巴士», «大巴», «派对», но не слово «卡通», «卡通» – устарело сейчас лучше использовать «二次元» – заимствование из японского языка.

Носители китайского языка отметили, что многие заимствования из английского языка, в том числе «巴士», «大巴», «派对» и «卡通», звучат нелепо и не несут смысла. Носители китайского языка предпочитают использовать другие китайские слова, которые не были заимствованы из английского. Однако заимствованные из английского языка слова часто используются молодым поколением китайцев.

Затем мы опросили носителей английского языка и выяснили, что многие участники опроса знакомы со словом «gung-ho», меньше респондентов знали слово «kowitz». Также, результаты второго опроса показали, что среди американцев, по сравнению с британцами, больше респондентов знали слово «gung-ho».

Многие носители английского языка раньше не задумывались о происхождении слов «gung-ho» и «kowitz». Для 36 % опрошенных данные слова звучат более или менее естественно, однако 62 % посчитали, что данные слова звучат скорее иноязычно. Многие респонденты предположили, что данные слова были заимствованы из китайского языка или из других языков Азии, что эти слова могли бы быть более естественными в английском языке, если изменить написание этих слов. Например, добавить согласных букв к слову «kowitz» – «kowitzow», или заменить «к» на «с» – «cowtow». А слово «gung-ho» писать как «gungho».

31 % респондентов отметили, что ничего не стали бы менять. Они посчитали, что данные слова просто стоит чаще использовать в речи для того, чтобы они казались естественными; что подобные слова только обогащают английский язык.

Прохождение уровней ассимиляции и адаптации хотя и позволяет признать новую языковую единицу в языке-реципиенте усвоенной, однако не является окончательным.

Список литературы:

1. Кобенко Ю. В. Галльские заимствования в современном немецком языке: структурно-системные и функционально-динамические особенности / Ю. В. Кобенко, Т. И. Меремкулова. – Томск: Изд. дом Томск. гос. ун-та, 2018. – 192 с.
2. Крысин Л. П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык в школе. – 1994. – № 6.
3. Sheldon S. Master of the game. – New York City: Hachette Book Group, 2017. – 496 с.
4. Sheldon S. 谋略大师 / Перевод: 李瑞华, 马爱新 – URL: <https://www.99csw.com/book/3889/index.htm> (дата обращения: 27.04.2021).
5. Tartt D. The Secret History. – London: Penguin Books, 1993. – 535 p.
6. Tartt D. 校园秘史 / Перевод: 胡锦涛 – URL: <http://book.idoubi.net/1898.html> (дата обращения: 27.04.2021).

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ГРУППЕ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

Легостаева Виктория Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й курс

Научный руководитель – к. п. н., доцент Н. А. Разагатова

Аннотация. Работа посвящена актуальной проблеме формирования позитивных межличностных отношений между детьми старшего дошкольного возраста. В этот период дети учатся сотрудничать в коллективе, решать проблемы взаимопонимания и т. д. Особенно сложным бывает наладить конструктивные межличностные отношения в группах кратковременного пребывания, в силу того, что дети находятся там непродолжительное количество времени, мало знакомы и, соответственно, мало общаются.

Ключевые слова: межличностные отношения, игровые технологии, игра.

Одним из важных условий адаптации детей к школьной жизни и в дальнейшем успешного освоения основной образовательной программы начального общего образования является сформированность предпосылок коммуникативных универсальных учебных действий, обеспечивающих умение конструктивно общаться с взрослыми и сверстниками, то есть вступать в диалог, проявляя при этом доброжелательность, участвовать в коллективной деятельности, проявляя уважение к чужому мнению и т. п.

Формирование умений и навыков в установлении отношений с окружающими людьми, воспитание отзывчивости, сопереживания, доброты является обязательным требованием Федерального государственного стандарта дошкольного образования.

Одной из главных задач дошкольного образования является обучение детей действенным методам межличностного общения в согласовании с возрастными особенностями.

Согласно определению Е. П. Ильина, «межличностные отношения» – это отношения, складывающиеся между отдельными людьми, которые часто сопровождаются, эмоциями, переживаниями и т. д. и включают восприятие и понимание, эмпатию и симпатию, взаимодействие и поведение [1].

В нашем исследовании мы опирались на этапы развития межличностных отношений, описанных Е. П. Ильиным.

- 1-й этап: знакомство-возникновение тесного контакта, обоюдное восприятие и оценка людьми друг друга, что во многом обуславливает характер отношений между ними.

- 2-й этап: приятельские взаимоотношения – возникновение межличностных отношений, установление внутреннего взаимоотношения людей друг к другу на целесообразном (рациональном) уровне (осознание взаимодействующими людьми достоинств и недостатков) и эмоциональный уровень (возникновение соответствующих переживаний, эмоциональный отклик).

- 3-й этап: товарищеские отношения – сближение взглядов и оказание поддержки друг другу, характеризуются доверием [1].

Мы считаем, что это можно достигнуть, используя основной вид деятельности у дошкольников – игру.

Опираясь на концепцию Д. Б. Эльконина о воспитательном значении игры, можно выделить, что игра идентифицируется как основной источник развития сознания ребенка, произвольности его поведения, особой формой поддерживания им отношений между взрослыми [5]. В своих исследованиях он показал, что игра обнаруживается в ходе исторического развития общества в конечном итоге изменения места ребенка в системе коллективных отношений. С возникновением ролевой игры начинается и новый, дошкольный период в развитии ребенка. Д. Б. Эльконин считает, что ребенок, являясь членом общества, вне общества жить не может, так как основная потребность ребенка – жить вместе с окружающими людьми. По его мнению, единственная деятельность, которая позволяет создать взаимоотношения – это сюжетно-ролевая игра. Игра – это и есть деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений [5].

Именно в игровой деятельности у ребенка развиваются мышление, память, внимание, обогащается словарный запас, проявляются нравственные чувства. Игровая мотивация способствует развитию воображения и фантазии, коммуникативных способностей, умения слушать и слышать собеседника. В процессе игровой деятельности удовлетворяется необходимость ребенка: в движении, общении, познании, самореализации [3].

Используя игровые технологии, мы убедились, что этапы развития межличностных отношений очень четко прослеживаются в процессе игровой деятельности старших дошкольников. В развитии игры О. Н. Чумовская выделяет 2 стадии:

- для первой стадии (3–4 лет) характерно воспроизведение логики действий людей, на этой стадии содержание игры представляет собой предметные действия;

- на второй стадии (5–7 лет) как раз моделируется реалистическое отношение между людьми, и тут содержанием игры становятся общественные отношения, социальный смысл деятельности взрослого человека [4].

Известный в нашей стране педагог А. С. Макаренко характеризовал значение детских игр так: «Игра в жизни ребенка имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность и работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре» [2].

В игровых объединениях имеется совокупность требований, слаженность действия, коллективное планирование. Реальные и игровые отношения разграничиваются и осознаются детьми. Ребенок начинает принимать во внимание интересы партнеров. Сотрудничество со сверстниками выглядит не столько как условие достижения общей цели, однако и как сама цель. Выявляется искусство обоюдной поддержки, товарищеские взаимоотношения между дошкольниками, сопереживание успехов и неудач. Дети готовы осмыслить эффективность совместно взаимодействующей формы организации деятельности и ее построения в своих играх, конструировании, труде. В деятельности, построенной по типу «совместно – дружно – вместе», а не по принципу «рядом, но не вместе», вырабатывается отношение обоюдной ответственности, зависимости и помощи – основа коллективизма и товарищества. У детей старшего дошкольного возраста игра становится по-настоящему коллективной.

В детском центре «Я – Гений» производится постоянная работа для формирования межличностных отношений в группах кратковременного пребывания с помощью игровых технологий. Для сравнения мы взяли период с сентября 2020 г. и по март 2021 г.

С 1 сентября был произведен набор детей в группы кратковременного пребывания в детском центре «Я – Гений». На первое занятие пришло в группу 9 детей, которые ранее не были знакомы и для успешного усвоения материала и положительных отношений между дошкольниками, на первых же занятиях необходимо было сформировать позитивные межличностные отношения между детьми. Основным средством для этого были игровые технологии. В результате наблюдения за поведением детей нами были выбраны самые эффективные игры для того чтобы сформировать коллектив, в котором присутствуют позитивные межличностные отношения и настроить детей на образовательный процесс. К таким играм относятся: «Клубочек», «Мы похожи?», «Крокодил», «Кого не хватает», «Мой мячик», «Пирамида любви».

Данные игры проводились постоянно. Нами были подобраны игры, которые проводились 1–2 раза в день по 20–25 минут. Для возможности использования данных игр воспитателями в практической деятельности нами был разработан методический конструктор, который отображает собой набор элементов (модулей), комбинируя которые можно выстраивать разнообразные многообразные методические разработки, начиная от занятий и заканчивая проектами.

Подобранные нами игры подчинены общей цели: включить детей старшего дошкольного возраста в совместную деятельность, научить соблюдать последовательность действий, контролировать и регулировать свои действия, проявлять положительные эмоции в процессе выполнения действий по инструкции, научить детей слышать и слушать своего партнера, научить выполнять все действия по инструкции.

Один из элементов методического конструктора представлен в таблице 1

Таблица 1

Введение в игру

Способы и условия включения игры в НОД	Приемы включения в игру	Цель
Создание мотивационной ситуации	- с помощью введения в роли ведущего (сказочный герой, представитель профессии), - с помощью определенного атрибута (письмо, найденная записка и т. п.), - с помощью ИКТ (презентация, фрагмент мультфильма и т. п.)	Сообщение инструкции, правил игры

В значительных психологических и педагогических исследованиях наглядно доказано, что в русле игры происходит многостороннее развитие ребенка. Нами была проведена диагностика и выявлены критерии и показатели формирования межличностных отношений старших дошкольников:

- знают правила конструктивного общения;
- используют правила поведения, вежливы и т. д.;
- позитивное взаимоотношение в игре;
- выражают свое мнение и слушают мнение других;
- активность на занятиях, проявление интереса, положительный результат в образовательном процессе.

Для обработки результатов нами был использован метод наблюдения, что помогло нам выявить, как часто дети здороваются при встрече с одноклассниками и взрослыми, не ругаются при взаимодействии, а слушают и слышат одноклассников, договариваются и приходят к одному решению, а также количество обращений за новыми дополнительными знаниями, активно работают на занятиях, выполняют домашнее задание, поздравляют одноклассников за успехи на занятиях.

В ходе проведенных исследований нами была выявлена положительная динамика формирования межличностных взаимоотношений старших дошкольников.

В результате наблюдений за поведением детей мы установили, что в группе стало меньше ссор, дети общаются между собой, готовы прийти на помощь однокласснику, а также стали проявлять интерес и большую активность на занятиях при подготовке к школе.

Список литературы:

1. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб: Питер, 2011 – 573 с.
2. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса. Педагогические сочинения в 8 т. Т. 1. – М: Педагогика, 1983. – 385 с.
3. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М.: Владос-пресс, 2004. – 365 с.
4. Чумовская О. Н. Игра как средство формирования межличностных отношений детей среднего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1317–1318.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 359 с.

ВЛИЯНИЕ ТУЛЬПЫ НА ЖИЗНЬ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК (ТУЛЬПА: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ)

Ледовская Мария Юрьевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. психол. н., доцент Н. А. Добровидова

Аннотация. Статья посвящена феномену тulpы, его создателям – тulpоводам, или хостам, и причинам, побуждающих юношей и девушек вступать во взаимодействие с этим явлением. Приводятся результаты исследования, главной целью которого является изучение влияния тulpы на жизнь человека.

Ключевые слова: тulpа, хост, тulpовод, влияние, причины.

С появлением различных социальных сетей феномен тulpы становится все распространённое, а количество тulpоводов растёт с каждым днём. Но, несмотря на это, исследований по этой теме довольно мало и в основном, это работы зарубежных авторов. Поэтому мы считаем важным донести до аудитории информацию об этом явлении и его влиянии на жизнь человека.

Понятие тulpы зародилось в тибетском буддизме и означало материализованное воплощение мысли, некий видимый и даже осязаемый образ, создаваемый воображением человека [5]. Первая дата в источниках, связанная с этим явлением – 1920-е года. Тогда французка Александра Давид-Неэль, многие годы изучавшая отдалённые районы Тибета, какое-

то время жила вместе с тибетскими йогами. Там она неоднократно видела материализацию тупльп, после чего решила сотворить ее сама. В результате нескольких месяцев погружения в глубокую медитацию перед ней появился добродушного вида лама. На протяжении всего дальнейшего пребывания в горах образ то появлялся, то исчезал. Вскоре лама стал беспокойным и дерзким и Давид-Неэль более не могла управлять им. Она решила разрушить свою тупльпу, но сделать это оказалось трудно. Женщине потребовалось около полугода, чтобы вернуть тупльпу в воображаемый мир [1].

С начала 2011 года, термин «тупльпа» приобрёл и другое значение, имеющие существенные отличия от исходного. Англоязычное интернет-сообщество, преимущественно асоциальная молодежь, ведущая затворнический образ жизни («хикки»), давно практиковала создание воображаемых друзей. Уже к середине 2011 года были независимо сформированы не противоречащие друг другу инструкции по созданию «контролируемой галлюцинации». Без примеси мистицизма, изучая явление силами тысяч испытателей и следуя строгому научному методу, была составлена подробная методология по созданию аудиовизуальной галлюцинации, воспринимаемой человеком как независимая живая личность. Явление получило название «тупльпа» [3], взятое из вышеописанной практики тибетских монахов. На данный момент вопросами тупльповодства занимаются тысячи людей в России и десятки тысяч – за рубежом.

Является ли тупльпа заболеванием? В современной психиатрии – это психическое расстройство, проявляющееся в виде управляемой галлюцинации, некий родственник раздвоения личности [2]. Но это не психическая болезнь, так как не является нарушением химии мозга на биологическом уровне и не мешает жить больному или окружающим. С точки зрения психологии присутствие такой личности в сознании тоже не считается психологическим отклонением [2]. Врачи также говорят, что это не является шизофренией, то есть болезнью генетического плана.

Одна из главных проблем тупльпы заключается в том, что от нее очень сложно избавиться. По словам психологов, иногда людям бывает освободиться от этого явления так же непросто, как убить человека. Другими словами, тупльпа – это отдельное сознание, которое работает параллельно с вашим и обладает самосознанием, собственной волей, памятью, эмоциями и воспоминаниями. Она независима от сознания творца (или хоста), но разделяет с ним одно тело и иногда некоторые части ума. Личность тупльпы – это продукт сознательно выбранных вами качеств личности и в дальнейшем – появления ее самосознания.

Преимущественно различными техниками по созданию тупльпы «некоего воображаемого друга» пользуются подростки, так как в этом возрасте многим не хватает поддержки и понимания со стороны друзей и близких, а также у кого-то появляется тяга к новому, поэтому они готовы экспериментировать и создать себе друга, буквально, внутри себя. Молодые люди, конечно же, не имеют психологического образования и понимают прочитанные инструкции исходя из собственного уровня развития и мышления. Да, не каждый подросток решится на создание тупльпы. Если у него нет проблем с коммуникацией, самооценкой и развитием, ему вряд ли понадобится придумывать вымышленных друзей. Но если же таковые имеются, то, в сущности, еще ребенок может наткнуться на бесплатный и открытый для всех гайд (инструкцию) по созданию тупльпы [4].

Какая же в этом проблема? Во-первых, как пишут источники, тупльпа – явление, которое будет с вами всю жизнь. Создав его в подростковом возрасте, человек не сможет дать гарантию того, что все качества, что он в нее вложил, будут нравиться и устраивать в дальнейшем. Как мы уже писали выше, просто так она от вас не уйдет, ответственность за создание, а иногда даже за убийство тупльпы, на которое вы можете пойти, понимая, что не хотите больше с ней взаимодействовать, полностью лежит на ваших плечах. На этом моменте нужно ненадолго остановиться. Есть люди, которые создают этот феномен лишь для того, чтобы убить или же иметь секс-раба. Думаем, не нужно пояснять, для кого и почему это может быть опасно. Поступать так лишь потому, что нет доказательств того, что тупльпа – есть живое существо, как минимум – нелепо. Так могут делать лишь безответственные или же психически больные люди. Кстати, последним иметь тупльпу категорически противопоказано.

Также опасность может возникнуть, если феномен изначально создали, например, агрессивным, тут надеемся, тоже все понятно – он и поступать будет соответствующим образом. Это касается и своего клона, он тоже в последствие может стать источником проблем.

Пожалуй, еще один важный момент состоит в том, что человек может заикнуться только на тульпе и уйти с головой в Вондер (о нем чуть ниже), но вряд ли так поступит тот, кто не имеет психологических проблем.

Исследовательская проблема состоит в изучении влияния тульпы на человека и в выявлении основных причин ее создания вследствие недостатка научных исследований по данной теме.

Цель исследования – выяснить, как тульпа влияет на жизнь человека, и выявить основные причины ее появления у юношей и девушек.

Объект исследования – феномен тульпы.

Предмет исследования – влияние тульпы на жизнь человека.

Гипотеза: главной причиной появления тульпы является одиночество.

Методика: авторский опросник для хостов.

Выборка исследования: 115 человек, в возрасте от 13 до 31 года.

База исследования: крупное интернет-сообщество тульповодов «ВКонтакте».

Результаты исследования.

Вопреки мнению людей, первый раз услышавших о данном феномене, создание тульпы крайне мало влияет на общение с друзьями. Но, анализируя причины появления феномена, можно увидеть, что для большинства – это одиночество, отсутствие либо дружеских, либо романтических отношений, недостаток поддержки и понимания со стороны окружающих или же депрессия (одиночество – 53 %, интерес – 25 %, случайно – 10 %, оживление персонажей – 6 %, шутка – 4 %, депрессия – 2 %). Реже на создание влияют: интерес или же саморазвитие, желание оживить любимых персонажей, которых невозможно встретить в реальной жизни, меньшая часть создала ее случайно или тульпа пришла сама и для кого-то – это просто шутка.

Выяснилось, что лишь у 2 % тульпа является чем-то негативным, например, выступает в виде грубой, холодной или агрессивной личности. Для остальных же – она олицетворение лучшего друга, самого близкого человека.

На одном из графиков можно увидеть, как тульпа помогает хостам в жизни (см. рис.) Для 91 % людей она несет психологическую поддержку, избавляет от мыслей о суициде или же помогает справиться с депрессией.

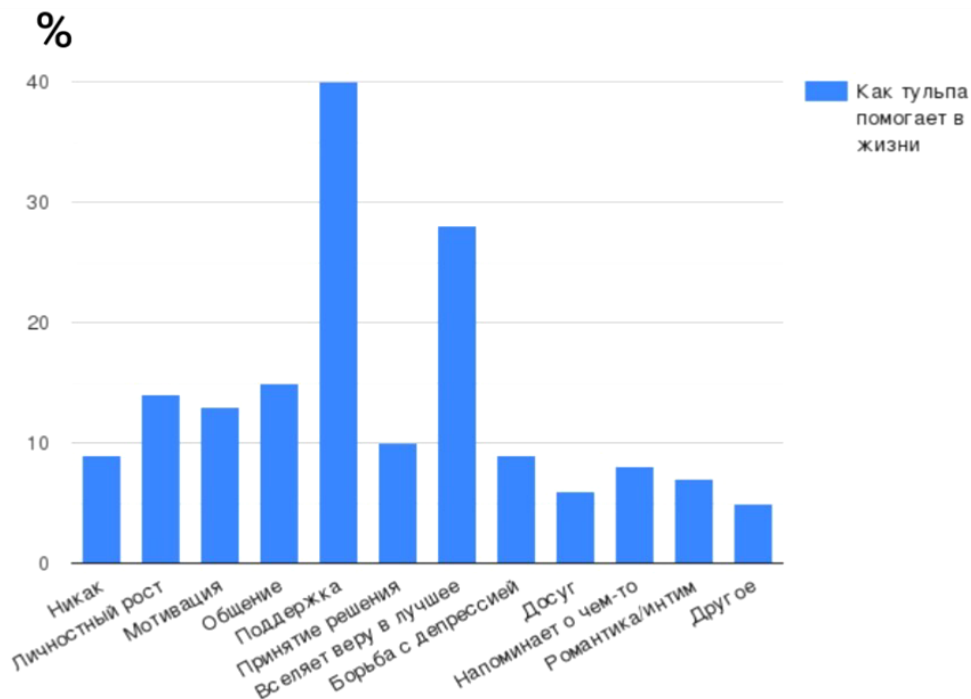


Рис. 2. Помогает ли тульпа?

Выводы:

1. Гипотеза подтвердилась, основной причиной создания тульпы действительно является одиночество.

2. Феномен тульпы, если соблюдать правила и рекомендации использования, как сделали большинство респондентов, может быть полезен и интересен.

К тульповодству нужно подходить со зрелым мышлением, то есть понимать весь груз ответственности создания разумной мыслеформы. Подростки до четырнадцати лет зачастую не готовы для создания тульпы. Дело тут не в способности поступать по-взрослому, а в психическом развитии. Проходя через школьную программу, молодые люди будут меняться как личность, открывать важные знания о себе и других, а также формировать новые взгляды и убеждения. До тех пор, пока человек не имеет собственной сформированной личности и свободы от влияния бушующих подростковых гормонов, это безответственное решение для него – взяться за задачу развития другого разума и индивидуальности, какую предполагает всё тульповодство в целом.

Список источников:

1. Английская интернет-энциклопедия, посвящённая тульпам и тульповодству. – URL: wiki.tulpa.info
2. Ресурс для желающих узнать о тульповодстве с одним из гайдов по созданию тульпы. – URL: <https://www.tulpa.info>
3. Русская интернет-энциклопедия, посвящённая тульповодству. – URL: <https://tulpa.ru/>
4. Строкова Е. В. Создание тульпы. Модное веяние или путь в шизофрению? // Би17: сайт профессиональных психологов. – 2016. – URL: <https://www.b17.ru/article/58893/>
5. Тульпа. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/200493>

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО РАЗВИВАЮЩЕГО КЛУБА

Лямасова Виктория Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Б. Никулина

Аннотация. В статье обосновывается важность процесса развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста. Развитие мелкой моторики рук обеспечивает развитие связной речи, а также помогает поддерживать и сохранять психическое и физическое здоровье детей. Развитие мелкой моторики может быть успешно реализовано в детском клубе развития при совокупности определенных условий.

Ключевые слова: мелкая моторика, пальчиковые игры, нетрадиционное игровое оборудование, педагогические условия, дошкольники.

Актуальность изучения новых аспектов проблемы развития мелкой моторики у детей неоднократно подчеркивались педагогами, психологами и другими специалистами в сфере образования. Так, М. М. Кольцова утверждает, что «неспецифическое тонизирующее действие тонких движений на функциональное состояние мозга представляет исключительный интерес, как в теоретическом, так и в практическом смысле и требует дальнейшего изучения» [4, с. 99].

Учеными были проведены исследования по проблеме развития мелкой моторики как типа движения, регулируемого психикой (Н. А. Бернштейн, В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Н. А. Козленко, М. О. Гуревич, А. А. Леонтьев и др.).

Детям с плохо развитой ручной моторикой сложно держать ложку и карандаш, завязывать шнурки и застегивать пуговицы, играть с мелкими игрушками, собирать бусины и пазлы. Возможности для формирования представлений и мире для этих детей становятся ограничены. Дети часто не справляются с элементарными действиями и заданиями, которые доступны для их сверстников. Это отрицательно влияет на эмоциональное благополучие ре-

бенка, снижает его самооценку. Со временем уровень развития сложных движений рук может быть недостаточными для овладения письмом.

Мелкая моторика тесно связана с большинством свойств сознания, такими как мышление, воображение, зрительная память и речь. Этот факт следует учитывать при работе с детьми, ведь на кончиках пальцев находится не только ум ребёнка, но также его базовые навыки и способности.

У многих детей среднего и старшего дошкольного возраста, родители которых решили посещать детский развивающий клуб, имеются отклонения в развитии движений пальцев: движения неточные, непоследовательные, отдельные движения пальцев затруднены. Одна из важных задач педагога на занятии – раскрыть и помочь ребёнку сформировать у него новые умения и навыки.

В современной психолого-педагогической литературе под мелкой моторикой понимается сочетание скоординированных действий нервной, мышечной и скелетной систем в сочетании со зрительной системой при выполнении небольших и точных движений кистей рук, пальцев рук и ног. Основными показателями сформированности мелкой моторики являются: хорошая координация движений рук, точность, ловкость, плавность движений без напряжения, равномерный ритм движений рук, удержание правильной осанки.

Несмотря на разнообразие учебных пособий по развитию мелкой моторики, методических рекомендаций условия, позволяющие эффективно реализовывать данное направление деятельности у детей в разной возрастной категории в условиях детского развивающего клуба, четко не определены. Определению условий, при которых работа по развитию мелкой моторики рук у детей в условиях детского развивающего клуба будет результативной, посвящена данная статья.

Большое количество движений рук относится к области мелкой моторики. Сначала ребёнок учится брать предмет обеими руками, а затем передавать его из одной руки в другую. Впоследствии движения становятся более точными и разнообразными. С возрастом ребёнка увеличивается количество движений, при которых необходимо согласовывать действия двух рук. Занятия по развитию мелкой моторики необходимо проводить систематически, с многократным повторением. Недопустимо переходить от одного упражнения к другому, если ребёнок на данный момент не справился с предыдущим заданием или выполнил его недостаточно качественно. Работу по развитию мелкой моторики рук следует проводить в непринужденной обстановке, доставляя детям радость и удовольствие.

Теоретический анализ литературы по данной проблеме в сочетании с самоанализом практического опыта позволили выделить следующие условия, обеспечивающие развитие мелкой моторики у детей в условиях детского клуба развития.

Во-первых, необходимо регулярно проверять уровень развития мелкой моторики рук. От регулярности проводимых обследований зависит частота изменений и усложнений заданий для каждого из детей. Изучение уровня развития мелкой моторики рук у детей – важная задача коррекционно-развивающей работы педагога. В таблице 1 представлены варианты заданий на выявление уровня развития мелкой моторики.

Таблица 1

Задания для диагностики уровня развития мелкой моторики

Блок заданий	Название и описание задания
Определение уровня точности выполнения движений пальцами	«Коза» – предложить ребёнку изобразить из пальцев козу: указательный палец и мизинец поднимаются вверх, а большой палец прижимает средний и безымянный пальцы к ладони. «Заяц» – предложить ребёнку изобразить из пальцев уши зайца: вытянуть средний и указательный пальцы наверх, при этом безымянный палец и мизинец прижать большим пальцем к ладони. «Вилка» – предложить ребёнку изобразить из пальцев столовый прибор – вилку: вытянуть вверх три пальца: указательный, средний и

	безымянный, растопырить в стороны, при этом большой палец прижимает и удерживает мизинец у ладони
Тактильные ощущения	<p>«Узнавание качества предметов» – ребенку предлагается ощупать предметы в закрытом пакете или коробке и достать предметы разного качества, сделанных из: дерева, резина, пластмассы, металла.</p> <p>«Узнавание формы предмета» – ребенку предлагается ощупать закрытый от глаз мешок или коробку и по инструкции достать нужный предмет (квадрат, треугольник, шар, куб и т. д.).</p> <p>«Узнавание предмета» – ребенку предлагается нащупать в коробке или мешочке и показать знакомые предметы, например: карандаш, расческу, ложку, куклу, конфеты (3–5 штук)</p>
Упражнения на координацию движений	<p>«Катание шарика» – ребенок по инструкции педагога катает мяч в ладонях, по столу рукой и пальчиками отдельно.</p> <p>«Зайчик» – предложить ребенку из пальцев одной, а потом другой руки сделать мордочку зайца: одновременно поднять указательный и средний пальцы правой руки, остальные пальцы собирают в щепотку, затем левую, затем поочередно и одновременно.</p> <p>«Игра на рояле» – ребенку предлагается сыграть на воображаемом пианино сначала двумя руками, двигая каждым пальцем, затем поочередно одной и другой рукой</p>
Работа с бумагой	<p>«Вырезание ножницами» – педагог просит детей разрезать лист бумаги по прямой линии. Если ребенок справился без особого труда, то задание усложняется: предлагается вырезать кривую и ломанную линии, а затем по контуру геометрические фигуры.</p> <p>«Сгибание листа пополам» (выявляем содружество обеих рук в работе) – педагог просит ребенка сложить прямоугольный лист бумаги пополам.</p> <p>«Обрывание листа бумаги» – педагог просит детей разрезать лист бумаги по прямой линии. Для усложнения можно также предложить разрезать лист по кривым и изогнутым линиям</p>
Обследование щепоти	<p>«Захват карандаша» – педагог предлагает ребенку нарисовать прямые линии разной длины на листе бумаги в разных местах (не менее 10). Фиксирует, как ребёнок удерживает карандаш. При необходимости показывает правильное положение руки при письме.</p> <p>«Посолим суп» – педагог предлагает посолить воображаемый суп. Во время выполнения задания необходимо следить за тем, чтобы пальцы ребенка двигались медленно, будто растирая кусок соли</p>
Графические упражнения	<p>Методика «Шары» – на рисунке изображены шары с разным расположением «веревочки» (прямая, изогнутая, ломаная). Ребенку предлагается обвести линии карандашом, не отрывая руки.</p> <p>Методика «Мячики» – на картинке изображены кегли и мяч. Ребенку предлагается, как бы сбить мячом кегли, то есть нарисовать карандашом прямые линии, не отрывая карандаш от бумаги.</p> <p>Методика «Лес» – на предлагаемой ребенку картинке изображен лес. Он должен обвести рисунок прямо по контуру, не отрывая карандаш от бумаги</p>
Сила тонуса	<p>«Сжатие двумя руками рук взрослого» – ребенку предлагается как можно сильнее сжать ладонями руки учителя.</p> <p>«Сжатие руки взрослого одной рукой» – педагог просит ребенка пожать его руку. Если ребенок правша, предлагается правая рука, если ребенок левша – левая</p>

Во время организованного наблюдения за детьми в начале учебного года мы обнаружили, что многим детям сложно играть с мелкими предметами. У дошкольников есть трудности при работе с ножницами, у них мало или совсем не развиты навыки использования карандаша и кисти. Нет возможности повторять равномерные движения, выдерживать направление движения, плохо развиты навыки обращения с бумагой. Причины этих трудностей заключаются в недостаточном уровне развития моторики рук, точности пластики, ловкости пальцев, слабости, напряжении, непоследовательности мелких движений. Чтобы все задания были доступны и легко выполнялись, необходимо проводить специально организованную работу по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста.

В качестве второго значимого условия мы выделили создание предметно-пространственной среды, обеспечивающей деятельность по развитию мелкой моторики рук.

Предметно-пространственная среда должна быть богатой и разнообразной, соразмерной возрастным возможностям детей и содержанию программы [5]. В игровой и учебной комнатах детского развивающего клуба должен быть обеспечен свободный доступ к играм, игрушкам, учебным пособиям, что способствует развитию основных видов детской активности. Оборудование, пособия и материалы должны отвечать требованию полифункциональности. Особую значимость для развития мелкой моторики рук имеет наличие в доступе для детей, под присмотром взрослых, природных материалов, таких как песок, шишки, мох, камни и др.

Третье условие, которое мы выделили: обучение, через игру. Известно, что игра вызывает у детей эмоциональный стимул. Она помогает расположить ребёнка к себе, опосредовать с ним диалог. Учебный процесс становится более увлекательным и мотивированным [3, с. 3].

Во время первичного обследования мелкой моторики рук мы заметили, что дети были напряжены при выполнении задания, что быстро утомляло их. Чтобы исправить сложившуюся ситуацию и помочь каждому ребёнку в развитии мелкой моторики, мы изучили классификацию основных видов игр, заданий, упражнений, составили картотеки и начали их использовать. Далее в таблице 2 указаны варианты игр, используемых на каждом занятии с детьми в детском развивающем клубе [2].

Таблица 2

**Варианты игр на развитие мелкой моторики у детей
в условиях детского развивающего клуба**

Игра	Характеристика
Складывание игрушек в ёмкость	Ставим перед каждым ребёнком прозрачную небольшую ёмкость и отдельно раскладываем мелкие игрушки. Ребенку предлагается сначала сложить в ёмкость игрушки только правой рукой. Затем высыпаем все обратно, и просим повторить те же действия и движения, но уже левой рукой
Игры с крупой (фасоль, гречка, горох и др.)	В одной небольшой чашке смешиваем два вида круп, например, фасоль и горох. Ребенку необходимо разложить каждую из круп по разным контейнерам. Можно усложнить игру, добавив в смесь из круп другие мелкие предметы, например бусинки, пуговицы, камешки, ракушки
Упражнение на разрывание листа бумаги	Предварительно на листе бумаги необходимо начертить произвольные линии. Далее предлагаем ребёнку разорвать руками бумагу точно по нарисованным линиям, сначала по прямым, потом ломаным и кривым. Можно усложнить задание, также изобразив геометрические фигуры, и попросить их разорвать
Упражнение на перелистывание страниц	По мере взросления ребёнка вместо разрывания листа бумаги можно предложить пролистывать страницы любимой книги. Это упражнение также способствует ранней заинтересованности ребёнка к чтению любимых сказок

Разглаживание смятого листа бумаги	Кладём перед ребёнком смятый в комок лист бумаги и предлагаем разгладить его на столетак, чтобы не осталось ни одного согнутого уголочка. Со временем можно также усложнить задание, предложив выполнить его сначала правой, потом левой рукой, при этом придерживая лист большим пальцем другой руки
Игры с кубиками и кольцами	Педагог дает задание собрать разнообразные фигуры из кубиков: башню, домик, машинку и т. д. по образцу. Задания усложняются по мере освоения ребёнком постройки простых фигур. А также в последствии предлагается что-либо построить уже без образца
Игры со шнуровками	Возможны в различных вариантах. Это может быть и ненужный чистый ботинок самого ребенка, который можно давать ему зашнуровывать и расшнуровывать. Это может быть и специальное пособие – дощечка или карточка, в которой сделаны отверстия под шнурки. В любом случае действия с этими предметами одинаковы и преследуют одну цель – научить ребёнка самостоятельно справляться со шнурками, так как этот навык пригодится ему в будущем
Упражнения со счетными палочками	Просим выложить на столе геометрические фигуры по образцу, а затем без. Дополнительный плюс этого упражнения – формирование элементарных математических представлений. Далее задание можно усложнить, попросив собрать какое-либо изображение: дом, книга, рыбка и др.
Игры с крышками	Здесь можно предложить различные пустые ёмкости и сосуды с крышками, которые ребёнок будет самостоятельно закручивать и откручивать, пересыпая или переливая что-то из них
Рисование пальцами на песке	Предложите ребёнку нарисовать поочередно всеми пальчиками геометрические фигуры или любой другой рисунок, который он пожелает. Взаимодействие с песком одновременно положительно влияет на центральную нервную систему

В ходе выполнения упражнений и заданий, представленных выше, появляется возбуждение в речевых центрах головного мозга детей, впоследствии начинается стимулирование не только нервных окончаний ладони и пальцев, но также происходит развитие речи.

Четвертое условие, которое мы выделили: использование разработки тренажеров и комплексов как средства развития мелкой моторики рук. Использование тренажера «Лабиринт-счеты», «Тактильно-развивающий комплекс», «Пальчиковые дорожки». Это имеет большое значение для развития тактильных ощущений, поскольку первые впечатления о размерах предметов, о форме, местоположении в пространстве формируются с помощью тактильно-моторного восприятия.

Пятое условие: организация взаимодействия с родителями. Современные родители готовы покупать игрушки, вкладывать средства в образование детей, но не всегда понимают огромную важность личного общения с ребенком, увлеченных игр с ним. В результате родители не осознавая, создают неблагоприятные условия для развития собственных детей [1]. Задерживается развитие речевых функций, а в более позднем возрасте задержка компенсируется трудно и не полностью.

Учитывая, что развитие детей невозможно без взаимодействия с родителями, на первом этапе работы мы провели опрос родителей на тему: «Что такое мелкая моторика дошкольников?». В результате был сделан вывод: многие родители не знают, что это такое, не понимают важности развития мелкой моторики своего ребенка, а некоторые считают, что это пустая трата времени. Для предотвращения бездействия родителей в мелкомоторном развитии детей были проведены консультации на тему «Что такое мелкая моторика?», «Игры и упражнения для развития мелкой моторики», «Комплекс массажа для пальцев рук» и многие другие.

А также в индивидуальном порядке, в зависимости от особенностей и интересов детей, были даны методические рекомендации по использованию заданий и упражнений дома.

Шестое условие: слаженность и систематизация в работе по совершенствованию и развитию моторики пальцев. Организация совместной и эмоционально положительной деятельности взрослых с детьми, постоянное сотрудничество с родителями приводит к высоким результатам в развитии мелкой моторики рук. Происходит всестороннее развитие мелкой моторики детей через занятия с педагогом, самостоятельной деятельности и совместной деятельности с родителями. У детей улучшается двигательная и зрительная память, координация, воображение. В связи с быстрыми и видимыми результатами родители осознают значимость своей роли в деятельности по развитию мелкой моторики.

Таким образом, развитие мелкой моторики рук способствует формированию у детей интеллектуальных способностей, положительно влияет на речевые зоны коры головного мозга, а также способствует поддержанию психического и физического здоровья детей. Работа по развитию мелкой моторики рук должна проводиться планомерно, целенаправленно и регулярно. Организация работы на занятиях в детском развивающем клубе с учетом всех перечисленных условий обеспечила значительный рост ручной умелости детей. Увеличился их интерес к специальным упражнениям, заданиям на развитие мелкой моторики, игре с предметами и тренажерам; дети с удовольствием стали использовать пальчиковые игры в своей деятельности, совмещая их с речевой деятельностью, родители стали активными помощниками в педагогической деятельности по развитию мелкой моторики рук.

Список литературы:

1. Верхотурова Ю. А. Взаимодействие педагога с семьей ребенка раннего возраста как основа профилактики семейных рисков // Социокультурная среда и ее развитие в условиях глобализации современного общества: материалы V социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 187–191.
2. Доронова Т. Н. Развитие игровой деятельности детей 2-8 лет. Методическое пособие для воспитателей / Т. Н. Доронова, О. А. Карабанова, Е. В. Соловьева. – М.: Просвещение, 2017. – 64 с.
3. Жажигина О. А. Игры для развития мелкой моторики рук с использованием нестандартного оборудования. – СПб: Детство-Пресс, 2013. – 96 с.
4. Кольцова М. М. Ребёнок учится говорить. – Екатеринбург: Советская литература, 2004. – 192 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 80 с.

КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Макухина Анна Вадимовна

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения
Научный руководитель – д. п. н., доцент В. И. Безруков

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы кадровой политики учреждений дополнительного образования, особенности ее формирования и реализации в свете реализации Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года. Освещены особенности мотивации сотрудников образовательных учреждений с учётом направленности педагогической деятельности на воспитание и обучение детей и подростков, выделены преобладающие способы мотивации. При грамотном проведении кадровой политики в учреждениях дополнительного образования формируется такая система работы с кадрами, которая ориентируется на получение не только экономического, но и социального эффекта. Рассмотрены ожидаемые результаты реализации грамотной кадровой политики.

Ключевые слова: кадровая политика, этапы реализации кадровой политики, мотивация сотрудников, учреждения дополнительного образования.

Любая организация в современном мире имеет свой кадровый состав и вырабатывает кадровую политику, которая является основным направлением работы с персоналом. Найти компетентных и квалифицированных работников, объединить их единой целью для дости-

жения наивысших экономических и социальных результатов – главная задача менеджмента организации. Решающим трудовым ресурсом становится персонал. Именно он создает конкурентное преимущество организации.

В учреждениях образования большинство персонала – представители одной профессии (педагоги). В силу этого кадровая политика в учреждениях дополнительного образования имеет свои отличительные особенности на всех этапах её реализации.

На развитие дополнительного образования детей и подростков направлены большие силы государства: принимаются государственные программы, выделяется финансирование. «По итогам реализации Концепции развития дополнительного образования детей до 2020 года созданы условия для укрепления и развития кадрового потенциала системы дополнительного образования детей», что является одним из решающих факторов эффективности и конкурентоспособности учреждений дополнительного образовательного [6].

Кадровым менеджментом в учреждениях дополнительного образования обычно занимается непосредственно руководитель. Именно ему приходится решать проблему привлечения, удержания и карьерного роста квалифицированных педагогических кадров. Координаторами мероприятий по решению основных кадровых задач являются также заместители директора, в должностные обязанности которых включены различные вопросы управления персоналом. Однако часто у заместителей нет ни достаточного времени, ни специальных профильных знаний для тщательной организации кадровой работы.

Руководитель образовательного учреждения имеет возможность оперировать средствами из бюджетного фонда, а также создавать собственную систему корпоративных стимулов, льгот. Он формирует команду единомышленников, обеспечивает оптимальные условия для самореализации детей и взрослых, стимулирует творческую деятельность, заботится о создании имиджа и поддержании социального статуса учреждения.

Роль кадрового потенциала УДО возрастает в связи реализацией проекта «Равные возможности – детям», запущенного по инициативе Общероссийского народного фронта с 2017 года, одним из направлений которого является введение сертификатов на дополнительное образование детей. Наличие сертификата позволяет ребенку проходить дополнительное образование, занятия в платных кружках и секциях за счет государства. В Самарской области сертификаты внедрены с 1 сентября 2019 года [7].

Вручение именного сертификата ребенку призвано стимулировать учреждение дополнительного образования, и конкретно, кадровый потенциал УДО к повышению уровня оказания образовательных услуг, к развитию, учету современных потребностей детей. Система персонификации сочетает в себе механизм финансирования реализации образовательных услуг на конкурсной основе независимо от организационно-правовой формы, формы собственности исполнителя этих услуг, основанный на выборе ребенка и (или) его семьи, а также целевого финансового обеспечения значимых для общества образовательных программ [6]. Таким образом, наличие высококвалифицированных кадров повышает конкурентоспособность учреждений дополнительного образования среди учреждений дополнительного образования конкретного региона.

Британские специалисты в области образования Майкл Барбер и Мона Муршед отмечали, что среди многих факторов, так или иначе влияющих на качество образования в школе, решающую роль играет качество подготовки и работы педагогических кадров. «Качество образования в школе не может быть выше качества работающих в ней учителей» [1, с. 17].

Стратегию работы с кадрами определяет кадровая политика учреждений дополнительного образования. Выделяют следующие задачи системы управления педагогическими кадрами: организация, поиск и подбор педагогических работников; обеспечение полного количественного и качественного соответствия кадров стратегическим целям образовательного учреждения и поддержание этого соответствия; оказание методической консультативной помощи работникам; повышение профессиональной компетентности педагогов; создание эффективной системы мотивации труда; обеспечение оптимального сочетания опытных и молодых специалистов, предотвращение старения педагогического коллектива, обеспечение

преемственности поколений; создание условий для профессионального роста педагогических работников; поддержание и сохранение организационного порядка в учреждении; укрепление исполнительности и трудовой дисциплины; оптимизация системы обучения и повышения квалификации специалистов и управленцев.

Рассмотрим особенности кадрового процесса, наиболее характерные для учреждений дополнительного образования, по традиционным этапам его реализации.

Первый этап – набор персонала. С него начинается процесс кадровой работы, а именно планирование потребности в персонале, поиск и подбор персонала.

Существует ротация кадров внутри учреждения дополнительного образования, например, в детской школе искусств, где каждый педагог, имеющий узкую специализацию, обязательно обладает общими теоретическими музыкальными знаниями, возможен перевод педагога-инструменталиста на должность педагога по теоретическим предметам (музыкальная литература, сольфеджио). Также в образовательных заведениях существует практика выдвижения на руководящие должности сотрудника из числа рядовых педагогов, при наличии у него диплома о высшем образовании по направлению «Менеджмент» или свидетельства об окончании специальных курсов.

Всё же основным источником при поиске потенциальных сотрудников на вакантные должности в учреждениях дополнительного образования являются внешние источники. И здесь всё большую роль играет такой источник, как Интернет.

Сегодня в нашей стране образовательные организации всё чаще размещают информацию о вакансиях, а педагоги свои резюме на специализированных сайтах в Интернете. Вместе с тем, распространяется практика с размещением объявлений об открытых вакансиях в приложениях профильных вузов и средних специальных заведений в социальных сетях.

Для молодых специалистов педагогических специальностей проще начать свой профессиональный трудовой путь. Изучаемые ими в вузе (ссузе) методики обучения и воспитания активно применяются в педагогической деятельности. Педагогическая практика студентов дает им возможность оценить реальную деятельность педагога.

Ориентация на привлечение студентов организаций высшего образования профильной направленности к работе в учреждениях дополнительного образования помогает решить очень важную проблему – устаревание педагогических кадров.

В настоящее время поиск потенциальных работников среди студентов в период их обучения ведёт к тому, что молодые люди, получая необходимый опыт, остаются работать в УДО после получения диплома. В период кризиса, усугубленного пандемией коронавируса, работа в УДО дает им определённую социальную и материальную стабильность,

Одно из направлений работы по подбору кадров и долговременному планированию – профориентация выпускников учреждений дополнительного образования, когда бывшие выпускники УДО, после получения профильного образования возвращаются в свои учебные заведения в качестве педагогов.

Учреждениям дополнительного образования целесообразно своевременно предоставлять сведения об имеющихся вакансиях на государственную биржу труда и в районные центры управления образованием, поскольку они по-прежнему пользуются спросом у соискателей.

Работа с детьми отличается повышенной ответственностью, соответственно кандидат на педагогическую должность должен обладать кроме профессиональных навыков определённым набором личностных и психологических качеств.

На практике большинство учебных заведений никаких специальных процедур отбора не проводят. Процесс подбора персонала мало организован и обычно сводится к беседе с кандидатом и изучению трудовой книжки.

Вместе с тем на сегодняшний день, при наличии определенных проблем есть стойкая тенденция к улучшению сложившейся ситуации в системе подбора персонала, происходит сочетание использования современных и традиционных технологий.

Следующий этап кадровой работы – наём и учет персонала, социальное обеспечение, управление условиями труда, мотивация сотрудников.

Именно эти направления в работе с кадрами традиционно считаются наиболее развитыми в учреждениях дополнительного образования, являются важным конкурентным преимуществом для многих специалистов при выборе местом своей работы именно образовательную организацию. В УДО существует официальное трудоустройство, возможность выхода на больничный, пенсию по выслуге лет, тщательно и скрупулезно ведутся документооборот, работа по охране труда

В кадровой работе важную роль играет мотивация персонала. Человека побуждает к активным действиям, в том числе и к труду, необходимость удовлетворения различных потребностей: естественных и социальных, врожденных и приобретенных, материальных и нематериальных. Осознание своих потребностей ведёт к желанию их удовлетворить. Это проявляется в появлении интереса к тому, что позволит это сделать. Именно интересы влияют на тот или иной тип поведения человека, становятся внутренними и внешними мотивами в случае реальной возможности их осуществления и добиться желаемого. Мотивы работников во многом зависят от возраста, пола, социального положения.

Мотивация человека может быть внутренней (отношение к делу, моральные обязательства и пр.) и внешней (действия других людей, представляющиеся возможности). На основе внутренней мотивации люди действуют спокойнее, быстрее, добросовестнее, тратят меньше сил, лучше усваивают задания и знания.

Таким образом, добиться от них желаемого уровня результативности поведения можно двумя путями: подобрать человека с заданным уровнем внутренней мотивации или воспользоваться внешней с помощью стимулов.

Исследования З. Ф. Мазура в части оценки значения разнообразных мотивов у профессиональной группы педагоги точно описывают особенности мотивации сотрудников образовательных организаций [4, с. 142].

Основное направление педагогической деятельности – обучение и воспитание. Это нематериальные категории, и для педагога именно нематериальное поощрение имеет особое значение, и как бы является мерилем его профессионального успеха и значимости.

Материальная мотивация является одним из первых, но не основным средством мотивации, применяемым в школе, и регулируется положениями о системе оплаты труда, о премировании. Для привлечения в коллектив новых кадров и развития имеющихся необходимо изучить потребности среднестатистического работника, выяснить и понять, чего он хочет от работы и условий труда. У педагога должно быть понимание, что его ценят и уважают, и делают всё возможное, чтобы ему было комфортно.

К способам нематериального стимулирования педагогов можно отнести: оказание методической помощи; оказание содействия в прохождении аттестации, получении гранта, печати монографии, авторской программы и т. п.; возможность оказать влияние на составление расписания, графика работы; возможность выбора времени отпуска: у всех педагогов отпуск летом, но, возможно, некоторым крайне необходимо вырваться на каникулы на неделю, уехать подальше отдохнуть; упоминание имени сотрудника в материалах, разработанных им или с его помощью; приоритет в получении нового оборудования, техники, мебели лучшими сотрудниками; объявление благодарности, занесение на доску почета, награждение грамотами и дипломами, отраслевыми и государственными наградами; публичная похвала педагога и/или его учеников на мероприятии.

Система нематериального стимулирования является необходимым и важным компонентом системы стимулирования труда. Она не может быть универсальной: способы нематериального стимулирования выбираются на основе диагностики ведущих мотивов в отношении каждого работника.

На основании всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что в этом направлении работы с персоналом прослеживается достаточно интересная специфика, когда традиционно самые сильные методы мотивации сотрудников – методы материального стимулирования – уходят на второй план, и руководитель образовательной организации должен

разрабатывать эффективную модель комплексного управленческого влияния нематериального и материального стимулирования на формирование мотивации работников УДО к труду.

Нужно помнить, что вся эта мотивация будет ничто, если нет уважения к педагогу со стороны администрации. Поэтому следующий этап кадровой работы – управление трудовыми отношениями и создание организационной культуры – также имеет свои отличительные особенности в рамках образовательных заведений.

Важными показателями стабильности педагогического коллектива является уровень культуры отношений, сложившихся в учреждении, и благоприятный психологический климат. Поэтому их необходимо поддерживать, регулярно проводя мероприятия, направленные на сплочение педагогического коллектива.

Говоря об особенностях процесса развития персонала в УДО, нужно заметить, что традиционно сильными являются такие методы организации, как обязательные курсы повышения квалификации педагогических и руководящих работников, развитая система наставничества, привлечение к работе профессиональных методических объединений внутри организации, на уровне района или города [2, с. 12]. Также до сих пор существует практика создания кадрового резерва для замещения сотрудников руководящих должностей. Особое значение имеют и конкурсы профессионального мастерства.

Специфическим элементом личностно-психологического развития для педагога могут послужить групповые тренинги и индивидуальная работа с психологом для проработки возникающих или возможных проблем в общении с учениками, профилактики эмоционального выгорания и т. д. [5, с. 83]. Такая форма работы уже внедряется в образовательных учреждениях. Однако, не у всех руководителей образовательных учреждений, также как и самих педагогов всегда есть понимание необходимости таких форм развития.

Одно из важнейших направлений в работе с сотрудниками – это оценка и аттестация персонала, осуществляемая для определения соответствия сотрудника требованиям занимаемой должности, принятию решений по кадровым перемещениям, развитию персонала и оплате труда.

Принципиально важным условием эффективности оценки труда сотрудников является ее комплексный характер, когда учитываются все задачи, решаемые конкретной подструктурой в общей системе кадрового управления. Сегодня принято использовать два понятия: оценка и аттестация персонала.

Аттестация направлена в первую очередь на получение заключения о соответствии специалиста занимаемой должности, в то время как оценка персонала дает информацию и о сотрудниках, и о сложившейся рабочей ситуации в организации – в этом и заключается принципиальное отличие одного понятия от другого. Аттестация является особенно важным моментом для сотрудников образовательных учреждений, так как от ее результатов согласно тарифной оплате труда зависит уровень заработной платы и дополнительных стимулирующих выплат [3, с. 139].

Результаты аттестации предоставляют возможность принимать обоснованные решения в отношении продвижения, увольнения и развития работников. Активно используются современные технологии и направления, за счет привлечения выпускников вузов и ссузов, в педагогическом коллективе создается баланс опытных сотрудников и молодых специалистов. По-прежнему актуальными остаются наставничество для новых работников, курсы повышения квалификации, методические объединения и многое другое.

Ожидаемые результаты в учреждении дополнительного образования при проведении кадровой политики – это повышение эффективности деятельности педагогических работников, отсутствие вакансий педагогических и иных должностей, наличие в учреждении высококвалифицированных кадров, привлечение на работу молодых специалистов, повышение эффективности деятельности работников, количественный рост работников, награжденных отраслевыми и государственными наградами, рост инновационной активности педагогических кадров, повышение доли участия педагогов в конкурсном движении, поддержание ор-

ганизационного порядка в учреждении, укрепление исполнительности, укрепление трудовой дисциплины.

Список литературы:

1. Барбер М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
2. Батова Н. С. Проблемы и перспективы развития рынка образовательных услуг / Н. С. Батова, М. В. Шуварин // Вестник НГИЭИ. – 2015. – № 9 (52). – С. 11–18.
3. Кузьменко Н. И. Государственная информационная политика как показатель реализации информационной структуры инновационного ландшафта региона и ее роль в обеспечении конкурентоспособности образования // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы III Международной научно-практической конференции. – Воронеж, 2015. – С. 134–139.
4. Мазур З. Ф. Управление инновациями: социально-образовательный аспект. – М.: Владос, 2011.
5. Можаяев Э. Л. Игра в структуре человеческой деятельности / Э. Л. Можаяев, Р. К. Бикмухаметов // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 12. – С. 83–88.
6. Проект Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. – URL: <http://dop.edu.ru/article/27148/proekt-kontseptsii-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detei-do-2030-goda> (дата обращения: 20.04.2021).
7. Распоряжение Правительства Самарской области от 09.08.2019 г. № 748-р. – URL: <https://pravo.samregion.ru/rasporyazheniya-pravitelstva/rasporyazhenie-pravitelstva-samarskoj-oblasti-ot-09-08-2019-748-r-o-vnedrenii-modeli-funktsionirovaniya-sistemy-personifitsirovannogo-finansirovaniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej-v-samarskoj-obl/> (дата обращения: 26.04.2021).

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

Медведева Мария Евгеньевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – ст. преподаватель Т. В. Маврина

Аннотация. Статья посвящена формированию у дошкольников эмоционального интеллекта средствами мультипликации. Актуальность исследования вызвана необходимостью помощи дошкольнику в становлении психических функций и личностных преобразованиях. Нужно помочь ребенку научиться использовать свой эмоциональный интеллект для дальнейшей социализации. Автор исследует мультипликацию как средство для повышения уровня сформированности эмоционального интеллекта дошкольников.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, мультипликация, дошкольники.

Одной из проблем взрослой жизни является неумение конструировать взаимоотношения с окружающими. А ведь это приобретается уже с дошкольного возраста, т. к. именно в этот период происходит формирование психических функций и личностных преобразований. Поэтому нужно помочь ребенку научиться использовать свой эмоциональный интеллект для его успешного будущего. В это понятие следует включить: контролировать, определять и признавать свои чувства, сознательно управлять своими эмоциями, использовать их во благо себе и окружающим людям, продуктивно взаимодействовать с другими людьми.

Данная проблема частично отражена в пункте 2.6 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в социально-коммуникативном развитии. В нем говорится, что социально-коммуникативное развитие направлено на развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье [3, с. 7]. А у ребенка, который не может или еще не умеет понимать эмоции свои и окружающих, регулировать их и правильно воспринимать, возможны проблемы с дальнейшей социализацией.

Эта тема интересовала многих ученых, таких как: И. Н. Андреева, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. В. Люсин, Дж. Мейер, П. Сэловей, О. В. Хухлаева и другие. Они считали, что человек с высоким эмоциональным интеллектом будет положительно взаимодействовать с окру-

жающими его людьми, успешно решать возникающие проблемы и принимать разумные решения [1, с. 253].

Но в обычных условиях жизнедеятельности не выделяются специальные виды деятельности, которые бы формировали эмоциональный интеллект ребенка. Ведь эмоциональный интеллект дошкольников отличается тем, что дети способны воспринимать и выражать свои эмоции, но не всегда понимают и принимают их. И поэтому одной из задач становится найти способы решения этой проблемы.

Формирование эмоционального интеллекта дошкольника – это целенаправленный педагогический процесс, в результате которого дошкольник научится воспринимать и выражать эмоции, понимать и регулировать ими в различных жизненных ситуациях.

И для этого можно использовать разные средства: игры, художественную литературу, арт-средства и др. Но, на наш взгляд, использование средств мультипликации лучше будут формировать эмоциональный интеллект дошкольников.

В толковом словаре С. И. Ожегова мультипликация определяется как киносъемка рисунков или кукол, изображающих отдельные моменты движения, а также фильм, полученный такой съемкой [2, с. 384].

Мультипликация уже давно стала одним из средств воспитания детей. Все дошкольники любят смотреть любимые мультфильмы. А, насколько известно, всем детям свойственна подражательность, а это значит, что при просмотре они сопереживают любимым героям, примеряют на себя их роли и модели поведения и транслируют их на свою повседневную жизнь.

Мы провели анкетирование среди родителей старших дошкольников и выяснили, что большинство родителей понимают сущность и значимость формирования эмоционального интеллекта у их детей и предлагают мультфильмы, которые, по их мнению, подходят для решения данной проблемы.

70 % опрошенных родителей отметили, что их дети смотрят мультфильмы российского производства, такие как: «Смешарики», «Снежная королева», «Три кота», «Маша и Медведь»; 20 % – зарубежного: «Холодное сердце», «Головоломка», «Гайна Коко»; 10 % отметили советские мультики: «Ну, погоди!», «Чебурашка», «Винни Пух и все-все-все».

«Смешарики» – мультфильм, любимый многими дошкольниками и не только. В каждой серии главные герои переживают различные эмоциональные всплески в самых разных жизненных ситуациях. Дети при просмотре видят и запоминают, как ведет себя тот или иной персонаж и впоследствии, возможно даже неосознанно, воспроизводят в своей жизни.

Популярный мультсериал «Малышарики» родители рекомендуют для младшей возрастной категории детей. Главные герои это многим известные Смешарики, но в детстве. Герои испытывают эмоции – они радуются, грустят, сердятся. Мультсериал хорошо учит различать их в разных ситуациях, ведь все эмоции проговариваются вслух и анализируются. Поэтому дошкольнику легче становится их воспринимать, и он уже может учиться ориентироваться в базовых эмоциях.

Один из мультфильмов, которые указали 10 % родителей для формирования эмоционального интеллекта дошкольников, – «Винни Пух и все-все-все». В этом мультфильме дошкольник может начать задаваться вопросом: «а почему герои поступают так, что при этом испытывают»

Некоторые родители считают мультфильм «Головоломка» 2015 года от кинокомпании «Дисней» удачным для формирования эмоционального интеллекта у дошкольников. Мы тоже так считаем. Это произведение, в главных ролях которого 5 базовых эмоций, «проживающих» в людях. А именно: радость, гнев, печаль, брезгливость и страх. На протяжении мультфильма каждая эмоция пыталась взять контроль над человеком. Но суть в том, что все они взаимосвязаны и необходимы каждому. И дошкольник, при просмотре этого мультфильма легко сможет спроектировать каждую их эмоций на себя.

Конечно, не всегда мультипликация положительно влияет на дошкольников. Следует отметить и недостатки некоторых мультфильмов. Есть моменты, в которых герои не совсем верно употребляют свои эмоции. Например, в мультфильме «Свинка Пеппа» герои часто

смеются в неподходящих ситуациях. Или в любимом всеми «Том и Джерри» реакции кота и мыши бывают ошибочными, чересчур резкими. И дошкольник иногда не может сам осознать, как влияют на его эмоциональность любимые мультики, что заранее настраивает дошкольника на неправильное поведение. А поэтому взрослым необходимо знать, как тот или иной мультфильм будет отражаться в дошкольниках и помогать осознать.

Таким образом, если вы заметите, что дошкольник проявляет следующие признаки, мы советуем обратиться к нашим рекомендациям.

Признаки низкого интеллекта:

- не проявляет сочувствие;
- не контролирует себя в плане поведения;
- принимает во внимание лишь свое мнение;
- не может объяснить свои чувства.

Необходимо комментировать все эмоциональные всплески дошкольников и переспрашивать их чувства. Когда взрослый интересуется переживаниями детей, это благотворно влияет и на взаимоотношения. Ведь тогда дошкольнику хочется поделиться своими чувствами. При этом родителю или воспитателю также нужно быть открытым, не скрывать свои эмоции и мысли. Можно уточнять, что изменению эмоционального состояния. Для облегчения общения с ребенком о чувствах также можно использовать различные средства, например, кубики эмоций или жестов.

Список литературы:

1. Лазарева Ю. В. Арт-терапия как средство развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста / Ю. В. Лазарева, А. Е. Рудакова // Научный диалог. – 2018. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-sredstvo-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 28.04.2021).
2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1994. – 384 с.
3. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2013. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 03.05.2021).

ВИДЕОПРОЕКТ ASKME КАК ПРОДУКТ ВИРТУАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Медведева Олеся Евгеньевна

Факультет педагогики и психологии, 3-й год обучения
Научный руководитель – к. психол. н., доцент И. Л. Матасова

Аннотация. В работе рассматривается проблема экстренной онлайн-помощи людям с различного рода психологическими проблемами с помощью канала YouTube и подробного разбора волнующих зрителей ситуаций. Помощь производится посредством разбора проблем на теоретическом, практическом и вспомогательном уровнях.

Ключевые слова: видеопроект, психологическая помощь, психология, канал YouTube, группа, «ВКонтакте», видео, проект, психологическая поддержка, персонажи, психолог, практик, теоретик, клиент, ресурсник, помощь, решение проблем.

Профессия психолога в современном мире связана с работой с людьми и оказанием поддержки им в сложных или же нестандартных ситуациях. Особенно обострилась эта необходимость в период самоизоляции, когда наряду с невозможностью свободного перемещения возникли серьезные риски, связанные с боязнью смерти. Необходимость в оперативной психологической помощи стала очевидной. Однако большинство населения нашей страны имеет недостаточно сформированную культуру взаимодействия с психологом, тем более в режиме дистанционного формата, а зачастую такие консультации не бесплатны [4, с. 111].

Целью проекта является представление широкой аудитории в сети Интернет (на начальном этапе площадка YouTube) возможность получения оперативной психологической информации по разрешению проблемных ситуаций.

Задачи работы состоят в следующем:

1. Совершенствовать навыки профессиональной деятельности, и развивать профессиональные компетенции студентов-психологов.
2. Систематизировать материал по разрешению вопросов психологического плана по группам проблем (разрешение конфликтов и проблемных ситуаций в привязке к возрастному диапазону, интересная и познавательная литература в привязке к сложной ситуации, разрешение ситуаций с позиции различных специалистов).
3. Разработать привлекательный интернет-ресурс для размещения материалов.
4. Наполнить ресурс материалами, представленными в интересной и доступной форме (с использованием мини репортажей, обзоров, презентаций и пр.).
5. Разработать и осуществить процесс мониторинга востребованности и интересности предоставленной информации и изучения запросов материалов со стороны пользователей с помощью анонимных анкет.

Тематика проекта будет охватывать не только традиционную психологическую тематику разрешения затруднительных ситуаций, но рассмотрит проблемы, возникающие в период современных рисков социального общества [3, с. 87]. Авторы проекта предполагают предоставить информацию по разрешению ситуаций с различных сторон психологической помощи: алгоритмизированные советы, теоретическое (библиографическое) сопровождение, истории людей, переживших различные психотравмирующие ситуации и прочее [1, с. 200]. Информация будет представлена в интересной форме, привлекательной как для молодежной, так и для более опытной аудитории.

Проект находится в стадии реализации. На данный момент времени продумана концепция ресурса, разработана «обложка» интернет-страницы, отсняты первые материалы по насыщению рубрик «Школа полезных советов для родителей», «Пси-подсказки школьникам и студентам», сформированы подборки литературы для рубрики «Пси-библиотека», прорисовываются «ведущие-помощники» ресурса [2, с. 72].

Ситуация самоизоляции усугубилась тем, что население столкнулось с достаточными эмоциональными проблемами разнополюсного плана: с одной стороны люди были связаны с необходимостью длительное время находиться в непосредственном тесном контакте с членами своей семьи (перенасыщенность общения), с другой – с замкнутостью в четырех стенах в одиночестве с невозможностью реального контакта с близкими людьми (дефицит общения). И та, и другая ситуация провоцировали конфликты внешнего и внутреннего порядка. Даже после послабления карантинного режима во многих семьях ситуация межличностного взаимодействия не наладилась [4, с. 128]. Для людей, испытавших, напротив, гнетущее одиночество, обострились проблемы внутриличностного плана: депрессионные настроения, фобические страхи, панические атаки и пр. Так же стоит отметить, что в ситуации существующего конфликта человек в большей степени нуждается в оперативном совете или в обращении к опыту людей, уже переживших подобную ситуацию, поскольку культуры длительной работы с психологом у населения нашей страны, нет [5, с. 107]. Безусловно, длительная консультативная сессия неоспоримо является более действенным, глубоким индивидуально направленным инструментом, но в ситуации изоляции и пост-изоляции ни времени, ни сил, ни средств у клиента зачастую на такого рода взаимодействие нет. В связи с этим возникает необходимость создания доступного и оперативного ресурса, который может помочь человеку справиться с проблемной ситуацией.

Список литературы:

1. Алёшина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 208 с.
2. Василюк Ф. Е. Понимающая психотерапия как опыт построения психотехнической системы // Гуманитарные исследования в психотерапии. – М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007. С. 159–203.

3. Горностаев С. В. Актуализации элементов сознания клиента в процессе психологического консультирования // Прикладная юридическая психология. – 2009. – № 1.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 2009. – 154 с.
5. Минигалиева М. Р. Психологическое консультирование: теория и практика. – М.: Феникс, 2008. – 207 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ ИХ ЦВЕТОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ

Михайлова Алина Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения
Научный руководитель – к. психол. н., доцент Т. А. Ахрямкина

Аннотация. В работе представлены результаты исследования предпочитаемых цветов старших дошкольников, занимающихся эстрадными танцами, и их психологических особенностей, а именно: ведущих черт характера, уровня социализации, характера направленности образа действий и мышления. Данные показатели формируются на основе психологической характеристики цвета.

Ключевые слова: цвет, цветовая палитра, основные цвета, адаптация, психологические особенности старших дошкольников, тревожность, черты характера.

Дети понимают окружающий мир и его краски несколько иначе, чем взрослые. Поскольку выбор цвета основан на бессознательных процессах, он указывает на состояние обследуемого. Результаты цветовой диагностики М. Люшера позволяют произвести индивидуальную оценку и дать рекомендации о том, как можно избежать психологического стресса и физиологических симптомов, к которым он приводит [1]. Полученные данные о текущем психологическом состоянии детей помогут более качественно выстроить тренировочный процесс, уточнить особенности восприятия информации и процесса запоминания, подобрать игры, направленные на развитие не только физических, но и коммуникативных способностей.

Эмпирическое исследование психологических особенностей старших дошкольников с учетом их цветовых предпочтений проводилось на базе танцевальной студии «Силуэт». Выборку составили 9 девочек в возрасте 5–7 лет, ученики танцевальной студии. Дети занимаются эстрадными танцами и гимнастикой более 12 месяцев. Исследование проводилось в привычных для девочек условиях. Использовалась проективная методика: «Цветовой тест» М. Люшера.

Исходя из результатов проведенного исследования, была сформирована цветовая палитра предпочитаемых и отвергаемых цветов (табл. 1).

Таблица 1

Предпочтение в цветовой палитре

	Предпочитаемые цвета	Отвергаемые цвета
Синий	0/18 (0 %)	2/18 (11 %)
Зеленый	2/18 (11 %)	0/18 (0 %)
Красный	5/18 (28 %)	2/18 (11 %)
Желтый	2/18 (11 %)	0/18 (0 %)
Фиолетовый	7/18 (40 %)	0/18 (0 %)
Коричневый	0/18 (0 %)	4/18 (22 %)
Черный	1/18 (5 %)	5/18 (28 %)
Серый	1/18 (5 %)	5/18 (28 %)

Самым предпочитаемым цветом стал фиолетовый, этот цвет не является основным, но входит в палитру смешанных цветов. Известно, что при отсутствии внутренних психологических конфликтов основные цвета (синий, зеленый, красный и желтый) должны занимать первые пять позиций, однако фиолетовому цвету позволяется занимать любое место в цветовой палитре. Лидирующее положение фиолетового цвета, он был выбран 40 % детей, обос-

новывается возрастными особенностями детей. Данный цвет демонстрирует такие черты характера, как фантазийность, эмоциональность, индивидуализм, эгоизм, а также свободу выбора и спонтанность принятия решений. У таких детей хорошо развита интуиция, и именно она преобладает над рассуждением и мышлением [2].

На втором месте предпочитаемых цветов находится красный цвет, его выбрали порядка 25 % девочек. Красный цвет подразумевает непреодолимое желание достичь высоких результатов или добиться успеха, данный цвет – страсть ко всему, в чем присутствует интересная активность. Детям, выбравшим красный цвет в числе первых, характерны такие черты характера, как лидерство, творчество, энергичность, нетерпеливость и активное участие в любом виде деятельности [2].

Далее, за ведущими цветами находятся сразу 2 цвета: желтый и зеленый, набравшие каждый по 10 % выбора. Оба цвета представляют группу основных цветов и характеризуют детей с высокой коммуникативностью, активным взаимодействием с взрослыми и сверстниками. Ребенку, выбравшему желтый или зеленый цвет в числе первых, будут важны отношение взрослых к поступкам ребенка, похвала, слова поддержки и даже интонация собеседника во время общения.

Характеристика отвергаемых цветов в цветовом тесте М. Люшера также имеет большое значение. По результатам исследования наиболее отвергаемыми цветами являются серый и черный, по 30 % каждый.

Положение черного цвета в конце цветовой ленты выражает естественное желание детей не отказываться от каких-либо благ в процессе достижения результата, а также сохранять контроль над своими действиями и решениями [3].

Серый цвет в интерпретации цветового теста считается «бесцветным». Дети, поставившие серый цвет на 8-е место, стремятся прикоснуться ко всему, что происходит вокруг них. Они готовы зажигаться любым делом, не желая никому ничего уступать. Одной из важнейших особенностей таких детей является то, что они стремятся использовать любую возможность, чтобы добиться своей цели.

Каждый основной цвет на приоритетных позициях символизирует определенный вид потребностей:

- синий – потребность в удовлетворении, спокойствии, устойчивой положительной привязанности;
- зеленый – потребность в самоутверждении;
- красный – потребность активно действовать и добиваться успеха;
- желтый – потребность в перспективе, надеждах на лучшее, мечтах.

Если основные цвета находятся на 1–5-й позициях, считается, что эти потребности в известной мере удовлетворяются, воспринимаются как удовлетворяемые; если они на 6–8-й позициях, имеет место какой-либо конфликт, тревожность, неудовлетворенность из-за неблагоприятных обстоятельств. Отвергаемый цвет может рассматриваться как источник стресса [4].

У большего количества детей в первой части цветовой палитры находятся 3 и более основных цвета, что указывает на отсутствие внутреннего психологического конфликта, а следовательно, на устойчивое эмоциональное состояние и преодолённый этап адаптации к новым условиям социального окружения.

Одним из важнейших показателей цветового теста М. Люшера является показатель уровня тревожности. Показатели интенсивности тревожности характеризуются позицией, занимаемой основными цветами. Если основной цвет на 6-м месте, фактор, вызывающий тревогу, считается относительно слабым; если цвет на 7-й позиции, фактор, вызывающий тревогу – средний; если основной цвет на 8-й позиции – сильный [4].

При наличии источника стресса, тревоги (выражаемого каким-либо основным цветом, помещенным на 6-ю и 8-ю позиции) цвет, поставленный на 1-ю позицию, рассматривается как показатель компенсации, это может быть мотив, настроение или особенности поведения ребенка, выражаемое в характеристике цвета. Считается явлением более или менее нормальным,

когда компенсация проходит за счет одного из основных цветов, такую компенсацию называют благоприятной. Примером благоприятной компенсации можно считать такое сочетание цветов на первых позициях, как черный+красный, коричневый+желтый, серый+зеленый. Если серый, коричневый или черный цвета идут друг за другом, то компенсация считается неблагоприятной, что говорит о затрудненном выходе из стрессовых ситуаций [1].

В результате проведенного нами исследования выяснилось, что у большей части детей (55 %) низкий показатель тревожности, однако у остальных детей тревожность присутствует, а также имеет место неблагоприятная компенсация. Такой результат указывает на неудовлетворенность ряда потребностей, связанных не только с состоянием в момент обследования, но и общим состоянием организма. Таким детям нужно будет больше времени для смены видов деятельности, к примеру, с активных физических упражнений на работу с равновесием, координацией или балансом.

Следует также отметить, что большинство детей, занимающихся в данной группе, имеет ряд одинаковых характеристик личности, которые помогли сформировать психологический портрет старшего дошкольника:

- ведущие черты характера: фантазийность, инициативность, энергичность, лидерство и творчество;
- высокая стрессоустойчивость, настойчивость в достижении цели;
- средний уровень тревожности, преимущественно с благоприятной компенсацией;
- направленность «вовне», зависимость от средовых и социальных факторов;
- высокий уровень социализации, потребность в эмоциональном общении, быстрая адаптация к новым условиям.

Получившийся психологический портрет позволил наиболее качественно выстроить тренировочный процесс, а также поспособствовал разработке тренировочной программы для подготовки детей к выступлению на конкурсах.

Список литературы:

1. Базыма Б. А. Цвет и психика: монография. – Харьков, 2001.
2. Браем Г. Психология цвета. – М.: АСТ: Астрель, 2000.
3. Райгородский Д. Я. Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характеров. – Самара: Бахрах, 1997.
4. Собчик Л. Н. Метод цветových выборов – модификация восьмицветового теста Люшера: практическое руководство. – СПб: Речь, 2007.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР С КОНСТРУИРОВАНИЕМ CRAFT GAMES ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Муляшова Эльмира Раифовна

Филологический факультет, 3-й год обучения

Научный руководитель – к. п. н., доцент Э. С. Чуйкова

Аннотация. В статье поднимается вопрос методического потенциала использования компьютерных игр на уроках иностранного языка. Рассматриваются различные виды компьютерных игр, которые могут быть использованы в процессе обучения. Делается акцент на применении компьютерных игр с конструированием в процессе обучения, рассматриваются причины, по которым игры данного жанра способствуют повышению мотивации и эффективности изучения иностранного языка. Приводятся методические рекомендации по использованию компьютерных игр в жанре конструирования для преподавателей на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерные игры, коммерческие развлекательные игры, обучение иностранным языкам, мотивация учащихся.

Сегодня последние достижения технического прогресса используются во всех сферах жизни человека, в том числе в области науки и образования. Интернет, многочисленные

компьютерные программы и мобильные приложения – все это сильно упростило и ускорило процесс образования и работы с аутентичными источниками.

Проблему использования современных технологий в образовательном процессе стали освещать в своих трудах многие методисты и психологи, такие как М. А. Китайгородская, И. Г. Белавина, А. И. Азевич, В. В. Гамолина, И. В. Бурлаковой и многие другие. Так, Е. И. Машбиц считает, что новизна работы с компьютером на уроках способствует повышению интереса обучающихся [2]. Н. К. Рябцева считает, что «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» [3].

Игра как средство обучения в методике преподавания иностранных языков используется уже давно, однако компьютерные игры как средство обучения стали рассматриваться совсем недавно. На данном этапе проведенного исследования целесообразно рассмотреть термин «компьютерная игра» с точки зрения методики. Так, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин определяют компьютерную игру как «разновидность игр, в которых компьютер играет роль ведущего или партнера по игре, а возникающие по ходу игры игровые ситуации воспроизводятся на экране дисплея или телевизора» [1].

В контексте изучения языка все существующие компьютерные игры можно классифицировать следующим образом:

1) образовательные (например, «Кузя учит английский», «English+Kids», «Clifford. Клиффорд учится читать по-английски»). Сюжет данных игр отличается по сюжету, однако все они приурочены к изучению языка с помощью увлекательных и динамичных заданий. К недостаткам данного вида игр можно отнести наличие ограниченного количества уровней для прохождения и недоступность, так как продаются они, в основном, только на CD-дисках. Производители же современных ноутбуков все чаще отказываются от встроенных CD-дисководов;

2) сайты и учебные программы с элементами геймификации. Полноценными играми их назвать нельзя, однако в них обычно присутствуют такие элементы компьютерных игр как: ограниченное число жизней, набранные очки и анимированные персонажи. К данному типу можно отнести набирающий в последние годы в силу своей доступности (наличие как сайта, так и мобильного приложения) платформа для изучения иностранных языков «Duolingo». Одним из преимуществ данной платформы является возможность прохождения теста на знание того или иного иностранного языка при регистрации для подбора материала и заданий в зависимости от уровня владения языком. При этом присутствуют уровни для повторения не только недавно пройденного материала, но и самых базовых лексических единиц и грамматических конструкций. Еще одним плюсом является наличие списка лидеров дня и недели. Данный элемент соревновательной деятельности, безусловно, мотивирует на прохождение новых уровней. К недостаткам же можно отнести ограниченное количество уровней для изучения, необходимость покупки премиум-аккаунта для возможности пользования всем функционалом сайта без встроенной рекламы, просмотр которой много времени при использовании платформ такого типа на уроках;

3) коммерческие развлекательные игры (не преследуют цели обучения чему-либо). Жанры варьируются от различных шутеров, стратегий, до симуляторов человеческой жизни. Несмотря на преобладание данного вида компьютерных игр на компьютерном рынке, очень мало преподавателей взяли его как инструмент в свою «учительскую копилку».

В нашем исследовании мы хотели бы доказать, что при грамотном и профессиональном походе к использованию коммерческих развлекательных компьютерных игр на уроках иностранного языка можно с легкостью привить любовь к языку и мотивировать на его дальнейшее изучение и совершенствование учащихся, которые уже не представляют свою жизнь без смартфонов, планшетов и компьютеров.

Хотелось бы сделать акцент, в первую очередь, именно на играх с конструированием (craft-games) геймплей которых очень схож с процессом создания детьми поделок (craft activities). Оба вида активности развивают лексические, грамматические, коммуникативные навыки, мелкую моторику, умение конструировать, классифицировать и устанавливать последовательность, креативное и пространственное мышление учащихся, логическую зрительную память и т. д.

Однако не стоит забывать, что в рамках целостного подхода к развитию личности ребенка одной из основных задач современной педагогики является формирование информационных качеств личности, информационной культуры. В решении этой задачи как никогда могут помочь компьютерные игры, ведь основная задача использования компьютерной игры на уроке – подготовка ребенка к жизни в информационном обществе, обучение элементам компьютерной грамотности и воспитание психологической готовности к применению компьютера, создание чувства уверенности в процессе работы на нем.

Для наглядности нашего исследования предлагаем вариант фрагмента урока по формированию лексического навыка с использованием очень популярной игры среди детей в жанре конструирования – Minecraft. Говоря о лексике, сразу стоит отметить тот факт, что при взаимодействии с тем или иным предметом, игра показывает его наименование внизу экрана, что, безусловно, позволяет быстрее запомнить само слово и его написание. К преимуществам игры можно отнести также открытый мир, доступность (существует версия как для компьютеров, так и для смартфонов), наличие многопользовательского режима и пакета установки игры на английском языке, что сразу погружает детей в языковую среду.

Итак, на этапе введения новых лексических единиц по теме «My house / My room» педагог для наглядности демонстрации лексических единиц может заранее соорудить дом или комнату в игре и на занятии провести экскурсию, параллельно называя эти самые лексические единицы. Название тех или иных лексических единиц учитель прописывает в чате игры, проговаривает, дети повторяют за ним и фиксируют все в тетрадях. После чего для первичного закрепления нового материала педагог выводит на слайд упражнение на определение соответствий между предметами мебели из игры и/или скриншотами комнат, по которым у них была проведена экскурсия.

На этапе применения изученной на уроке лексики в речи одному из учащихся предлагается сесть за компьютер в качестве «дизайнера интерьера», а остальным учащимся попробовать себя в роли «заказчиков». Дети по очереди сначала обозначают, какую комнату они хотят, чтобы им построили, а затем называют предметы мебели, которые они хотели бы описать, их количество, цвет и т. д.

В качестве домашней работы нужно будет сконструировать свой дом и/или комнату в данной игре и описать ее по сделанным в процессе работы скриншотам. В случае если дети захотят построить дом вместе, они могут воспользоваться вариантом многопользовательской игры, что, скорее всего, улучшит между учащимися взаимоотношения. Также стоит отметить, что в силу неограниченного функционала игры, ее вполне можно использовать и при дистанционном обучении.

Таким образом, для каждого ученика данный вид активности на уроке окажется очень увлекательным занятием. Педагог в свою очередь будет отвечать требованиям современного общества, готовя его членов к труду в десятки раз более производительному и творческому с использованием новейших информационных технологий.

Список литературы:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
3. Рябцева Н. К. Новые коммуникативные тенденции в современной культуре и инновации в области преподавания иностранного языка // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков: периодический сборник статей. Вып. 8. – URL: https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2016_08/11.pdf

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПО САНИТАРНОМУ ПРОСВЕЩЕНИЮ НАСЕЛЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ САМАРСКОГО УЕЗДА, 1923–1928 гг.: ОЖИДАНИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ

Неманова Марина Руслановна

Факультет педагогики и психологии, 4-й курс
Научный руководитель – к. и. н., доцент Ю. Ю. Аншакова

Аннотация. В статье рассматривается общая направленность государственной политики в сфере санпросвещения, а также структура органов санитарного просвещения населения Самарского уезда в 1920-е годы. Выделяются основные методы санпросветработы, а также делается вывод о результативности проводимых мероприятий.

Ключевые слова: санитарное просвещение, здоровый образ жизни, здравоохранение, Самарская губерния.

Забота о благе народа, об охране и поддержании здоровья населения всей страны стала одним из важнейших задач нового советского правительства. Широкое распространение социальных болезней в начале 1920-х годов в Самарском уезде Самарской губернии вызвало потребность в создании специализированных органов, занимающихся просветительской деятельностью в области охраны здоровья граждан. Образование 11 июля 1918 года Народного комиссариата здравоохранения РСФСР (Наркомздрав РСФСР) положило начало развитию советской медицины. В Самарской губернии, как и в других регионах, в октябре 1918 года образовался губернский отдел народного здравоохранения (Самгубздрав), ведавший всеми вопросами в области медицины. В этом же году в соответствии с территориальным разделением Самарской губернии в каждом уезде были созданы уездные отделы народного здравоохранения (уздравы).

Процесс организации и развития советской системы здравоохранения основывался на лозунге «Охрана здоровья трудящихся – дело самих трудящихся» [7, с. 7]. Однако, как показала практика борьбы с эпидемией холеры 1921–1922 годов в Самарском крае, работа в сфере санитарного просвещения населения предстояла огромная. Так, зная о бушующей в г. Самаре эпидемии, люди по-прежнему при встрече пожимали друг другу руки. Холерные больные перевозились в основном на обывательских подвозах [8, л. 21], а похороны таких больных производились в открытых гробах, при соблюдении традиционных ритуалов: это и покрытие холерного трупа ризой, и целования «с изливанием всех родственных чувств» [4, с. 2]. Несмотря на запрет входа на кладбище, люди все также проходили через кладбище за водой, ломали заборы и пасли скот [8, л. 65–66]. Людям необходимо было объяснить прерогативу сохранения собственного здоровья над другими выгодами жизни. Для удобства и системной проработки проблемы просвещения широких масс в медицинских вопросах был сформирован Санпросвет – специализированный орган при Самгубздраве, организовывавший работу санитарных врачей.

В обязанности санврача, связанные с санитарно-просветительской деятельностью, входили: выезды по районам с целью выяснения санитарного состояния населенных пунктов и общественных мест; написание статей на медико-санитарную тематику для публикации в местной прессе, чтение лекций и организация инсценировок санитарных судов [9, л. 8].

Популяризация правил здорового образа жизни проходила через постановку театральных пьес, показ кинолент, проведение лекций, организацию санитарных судов и спортивных секций. При этом указанные средства пропаганды санврачи должны были использовать и для искоренения социальных девиаций, отнесенных государством в разряд «социальных болезней», такие как проституция и алкоголизм.

Санитарно-просветительская деятельность в 1920-е годы в Самарском уезде реализовывалась разными методами. Отметим, что не каждой социальной болезни уделялось должное внимание, и что разрыв пропагандистской кампании по сохранению здоровья граждан в городе и деревне был достаточно большим. Именно поэтому результаты деятельности Санпросвета в г. Самаре и в волостях Самарского уезда были различны.

В сельской местности важнейшей проблемой являлась широко распространенная практика подпольных абортов и родов. По воспоминаниям врачей, в деле санитарного просвещения населения медики сталкивались с травлей, организованной представителями нетрадиционной медицины [3, с. 45]. Развеесть миф о «преступниках в белых халатах», как правило, помогало проведение санитарных судов. Вопрос об оказании консультаций в селе стоял весьма остро: в целом к 1927 году лечебная помощь по Самарской губернии в сельских местностях удовлетворяла потребности населения лишь на 22–24 % [2, с. 151–153]. Приезжие из города специалисты обычно старались не задерживаться в деревнях. Проработав положенный срок, они уезжали обратно, в город, для работы в более комфортных условиях, отчето в устах местных жителей получили прозвище «рекруты» [6, с. 1].

В Самаре на протяжении рассматриваемого периода серьезного улучшения ситуации с санитарным состоянием общественных точек не произошло: за июль – август 1924 года санитарными врачами за антисанитарию было составлено 186 протоколов и закрыто 31 предприятие [5, с. 1]; в 1928 году за октябрь – декабрь было оформлено 144 протокола с взысканием штрафов в сумме 2110 рублей [9, л. 25]. На базарах и рынках люди все также пренебрегали элементарными правилами гигиены.

Тотального недоверия населения к врачам не наблюдалось: так, в городских больницах и амбулаториях ежедневно происходили конфликты между посетителями ввиду наличия больших очередей. Людям приходилось занимать очередь с позднего вечера или с раннего утра, чтобы попасть на прием к врачу [11, с. 52–53]. Рабочие заводов, подлежавшие обязательному медицинскому страхованию, встречали ряд препятствий к получению необходимой медицинской помощи: ввиду опозданий врачей районных амбулаторий они теряли часть рабочего времени, получая от руководства прогулы, или вообще не могли попасть на прием из-за больших очередей; во вторую смену первая медицинская помощь в случае получения травм работниками не оказывалась, так как санитарным врачам платили только за работу в первую смену; жалобы рабочих на плохое самочувствие, как правило, игнорировались руководством [10, л. 43, 47, 133]. Работа по санитарному просвещению на заводах велась, но не регулярно. Основным каналом связи с рабочим классом служили рабочие клубы, при которых организовывались «красные уголки».

Алкоголизм, борьбу с которым предписывалось вести и санитарным врачам, встречался во всех социальных слоях – среди партийных работников, рабочего класса, крестьян, милиции. Местные жители, как правило, не осуждали винокурение. Более того крестьяне стали считать самогонование нормальным делом и святым правом. Представители волостных исполнительных комитетов сами предупреждали большинство самогонщиков о готовящихся на них облавах. Первые, кто доносил властям о варке самогона, – это крестьянка-делегатка и комсомольцы. Но бывали и случаи поимки крестьянок-беднячек за продажей самогона. Самогона больше всего производилось в местностях, прилегавших к Самаре и рабочим центрам, где имелись хорошие возможности для сбыта [1, с. 133].

Подводя итоги, следует заметить, что самых ощутимых результатов в деле привития народупривычки соблюдения правил здорового образа жизни добился Совет по физической культуре. Уже к 1925 году Совет физической культуры мог похвастаться стремительным увеличением числа физкультурников в г. Самаре. На тот год по Самаре имелось 2091 физкультурника, из которых 744 – девушки. Все эти люди были объединены в 44 спортивных кружка, главным образом, при профсоюзных организациях. Корреспонденты газеты «Голос молодежи» отмечали, что самое широкое распространение и популярность у спортсменов получил баскетбол – на момент 1925 года в Самаре действовало до 46 баскетбольных команд [1, с. 1].

Список литературы:

1. Голос молодежи. – 1925. – 25 сентября (№ 196).
2. Захарова Л. Б. Концепция социальной политики советской власти: теория и практика (1920-е годы). – Самара: Издательство СамГТУ, 2012. – 214 с.
3. Климовский В. Елховский врачебный участок // Вопросы здравоохранения Средневолжской области. – 1928. – № 3. – С. 45.

4. Коммуна. – 1921. – 28 июня (№ 757).
5. Коммуна. – 1924. – 2 сентября (№ 1712).
6. Коммуна. – 1927. – 12 января (№ 2452).
7. Семашко Н. А. Десятилетие Октябрьской революции и охрана здоровья крестьян. – М.: Изд-во Наркомздрава РСФСР, 1927. – 40 с.
8. Центральный Государственный архив Самарской области (далее – ЦГАСО). – Ф. Р-158. – Оп. 5. – Д. 55.
9. ЦГАСО. – Ф. Р-158. – Оп. 8. – Д. 24.
10. ЦГАСО. – Ф. Р-2148. – Оп. 1. – Д. 5.
11. Якобсон С. Н. К предстоящему районированию амбулаторной помощи // Вопросы здравоохранения Средневолжской области. – 1928. – № 2. – С. 52–53.

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КАК СОПУТСТВУЮЩИЕ ФАКТОРЫ СОМАТИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ С ВЫРАЖЕННЫМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМОМ

Никитина Елена Викторовна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. психол. н., доцент М. А. Шаталина

Аннотация. Статья посвящена изучению личностных детерминант, обуславливающих развитие соматических заболеваний у студентов с высоким уровнем перфекционизма. Описаны основные проявления психологического неблагополучия у студентов с патологическим перфекционизмом. На основании обзора научной исследовательской литературы определены основные факторы, детерминирующие невротизацию и развитие психосоматических заболеваний у студентов с выраженным перфекционизмом.

Ключевые слова: перфекционизм, личностные детерминанты перфекционизма, факторы соматизации у студентов, невротизация.

Современный этап развития общества, в целом, сопровождается высоким стрессовым воздействием на все сферы жизни человека, в том числе и систему образования.

Главным направлением современного образования является достижение более высоких показателей качества образования в целях его соответствия быстроменяющимся информационным и социально-экономическим требованиям мирового образовательного пространства. В результате чего студенческая молодежь, являющаяся невольным участником этого процесса, оказывается в условиях внешнего давления, постоянной конкуренции, необходимости соблюдения сжатых сроков и достижения высоких показателей. Особой группой риска являются студенты вузов с высокими образовательными стандартами, где приветствуется, воспитывается и формируется высокий уровень перфекционизма у молодежи [8]. Это приводит к внутреннему психическому напряжению студентов: к сравнению себя и своих результатов с другими, болезненному отношению к ошибкам и неудачам, внутренней тревоге, а также к появлению внутреннего убеждения долженствования высоким стандартам как личностным, а так же культурно-социальным [6].

Все эти проявления относятся к чертам выраженного перфекционизма, который, как описывает в свои работах Н. Г. Гаранян [2], достаточно часто встречается у современной студенческой молодежи как фактор дезадаптации.

Перфекционизм является личностной чертой, понимаемой как стремление субъекта к достижению самых высоких показателей или соответствие высоким стандартам, а также необходимость быть безупречным во всем.

Личность перфекциониста является достаточно уязвимой. Стремление к идеалу заставляет человека вкладывать максимальное количество сил для достижения результата, постоянно переделывать то, что не требует исправлений, доводить результат до совершенной точки, что приводит к истощению и перенапряжению в гонке достижения поставленной цели, и в конечном итоге – к разочарованию и депрессивному состоянию, что крайне негативно сказывается на здоровье. Особенно актуальна данная проблема для юношеского возраста и студенчества, когда сохранение здоровья молодого поколения является важной проблемой в нашей стране и мире в целом.

Перфекционист заостряет свое внимание исключительно на результате, а не на самом процессе; он заиклен на достижении и соответствии ожидаемых от него требований. Постоянный внутренний стресс и неумение справиться с ошибками создают жизнь такому человеку в серых тонах и постоянных угрызениях совести. Желание сделать все на «пятерку» заставляют студента идти по принципу «я должен» и не оставляет места для «я могу» и «я хочу». Такой студент не способен учиться и усваивать материал полноценно, так как его психическое состояние не дает возможности расслабиться и получать удовольствие от процесса обучения. Негативное проявление перфекционизма сопровождается низкой самооценкой студента, прокрастинацией, трудностями общения и межличностными конфликтами, избегающим поведением, эмоциональным выгоранием, фобиями, невротическими расстройствами, а также соматическими заболеваниями [4]. Все это является основанием для формирования невротической составляющей психического здоровья студента.

Перфекционизм давно является объектом исследования, который прямым и непосредственным образом влияет на здоровье человека.

В настоящее время перфекционизм понимается как сложное явление, которое может иметь как «здоровую», так и патологическую формы, т. к. включает в себя ряд связанных между собой личностных черт, часть которых является адаптивными, а часть способствуют дезадаптации субъекта.

При здоровом проявлении перфекционизма человек понимает ценность содержания деятельности, обладает способностью сосредоточиться на этом содержании, не делая основной акцент на результате. В этом случае ошибки и неудачи воспринимаются им как этапы к достижению результата и успеха, извлекая уроки из этого опыта.

Патологическое проявление перфекционизма в первую очередь оказывает сильное влияние на психическое здоровье молодежи, когда личностный конструкт еще не сформирован, и наличие такой ярко выраженной черты может стать залогом формирования личности с различным проявлением невроза на физическом здоровье. Молодой человек тяжело и остро переживает негативный опыт, его не покидает чувство стыда и ответственности, которые связаны с пробами и ошибками в достижении совершенного результата.

Ученые выделяют ряд факторов, которые влияют на личностные характеристики и способствуют формированию перфекционизма, среди них: врожденные факторы (А. Эллис), факторы влияния семьи и социальных групп (J. Ashby, J. Barrow, R. Frost, H. Namachek, C. Moore, I. Ioorman, K. Rice, J. Stober, K. Preusser, А.Б. Холмогорова), влияние рекламы и телевидения (А. Б. Холмогорова, М. В. Ларских) [8].

Также А. Б. Холмогорова одним из факторов, способствующего формированию перфекционизма у личности, выделяет рост числа элитных образовательных учреждений с завышенными образовательными стандартами [10]. Уровень сложности учебной программы рассматривается как один из факторов, влияющих на уровень тревожности, провоцирующий развитие перфекционизма у обучающихся. Эта идея находит свое подтверждение и в работах М. В. Ларских [8].

В ряде исследований Н. Г. Гаранян, Т. Ю. Гречко отмечается, что сопутствующие патологическому перфекционизму негативные эмоции (тревожность, страх, недовольство собой и чувство вины) не дают молодой несформированной личности адекватно переработать испытываемый стресс, что приводит к хроническому проявлению эмоций и длительным переживаниям [3]. Это является фактором риска и предрасполагающим условием для возникновения психосоматических заболеваний.

Психосоматические заболевания являются телесной реакцией на внутреннее конфликтное переживание человека, связанное с патологическими нарушениями в органах [9].

Душевные переживания студента с выраженным перфекционизмом влияют на биохимические процессы в организме, а постоянно переживаемые негативные эмоции приводят к развитию заболеваний, через воздействие на интегративные церебральные системы, ведущих к болезненным изменениям в различных системах органов.

Проблема влияния невротического перфекционизма на соматическое здоровье студенческой молодежи является актуальной для психологического исследования темой.

Личность студента с выраженным перфекционизмом достаточно противоречива. Испытывая внутренний дискомфорт, ощущение неудачи, повышенную тревожность, переживание недовольства собой, стыд и вину, одновременно с этим, молодые люди демонстрируют внутриличностное благополучие, самооценку, стремление к автономности, внутренней силе и доминированию [4].

Набор определенных личностных черт, характерных для перфекциониста в юном возрасте, становится определенным фоном для развития соматических заболеваний [6]. Наиболее ярко это проявляется среди молодежи, обучающейся в вузах, где на студентов возлагается одна из важнейших жизненных и ответственных задач – получение высшего профессионального образования, которое является залогом успешности их в будущем. И действительно, результаты исследований показывают, что среди студентов, часто наблюдаются такие соматизированные реакции, как боли в сердце, головные боли, расстройства аппетита и тошнота [5]. Все это можно отнести к проявлениям невротического перфекционизма.

Студенты с высоким уровнем перфекционизма чувствуют высокую ответственность за события, которые происходят в их жизни и склонны считать их результатом исключительно своей деятельности. В результате чего повышенная ответственность провоцирует проявление хронической тревоги и напряжения, что провоцирует проявление хронических переживаний, переходящих в физический невроз. Подчиняясь общественному идеалу рационального контролируемого поведения, многие из них не позволяют себе проявлять эмоций, в результате чего эмоции вытесняются из сознания, их невозможно психологически переработать, что способствует локализации стресса на физическом здоровье личности.

Другим уязвимым местом молодого перфекциониста является его стремление к доминированию и самоуважению, заменяя тем самым истинную осознанную уверенность в себе. Это придает юношам и девушкам смысл существования, повышает их социально значимый статус, создавая иллюзорную внутреннюю гармонию, т. к. их идеалы и ценности еще пока противоречивы.

Критика в адрес человека с ярко выраженным перфекционизмом, особенно среди студенческой молодежи, воспринимается как личное оскорбление, что вызывает крайне негативные эмоции. Субъекта не интересует сама суть деятельности, его интересует одобрение и самоутверждение, которые он может получить, если успешно справится с задачей или достигнет идеального результата. В связи с тем, что субъект не сконцентрирован на самой сути деятельности, он не ощущает собственной включенности и не способен оценить личный вклад. Перфекционист, как правило, не способен сам себя одобрить и похвалить.

Студенты – перфекционисты обладают низкой коммуникабельностью и общительностью. Они не спешат налаживать связи, т. к. считают, что межличностные отношения это лишь результат активного взаимодействия окружения. Ожидание этой активности сопровождается выраженным чувством враждебности и подозрительности, что снижает процесс их социальной адаптивности [4]. Нарастающее внутреннее напряжение локализуется на физическом уровне.

Еще одной характерной чертой перфекциониста в юном возрасте является низкая самооценка. Невозможность себя любить и хвалить понижает самооценку и приводит к патологическому состоянию невроза личности. Студент – перфекционист постоянно нуждается в поддержке и внимании окружающих, т. к. недостаточно высоко оценивает собственные возможности. Ввиду этого соответствие ожиданиям, достижение идеала становится главным принципом перфекциониста – принципом долженствования который сковывает его как личность. Из-за постоянного перенапряжения и внутреннего стресса, человек сталкивается различными видами неврозов, переходящих на физическое здоровье.

По результатам исследований М. В. Ларских, А. Н. Неверова, Е. А. Тащиловой перфекционистам также свойственно откладывать на потом начало деятельности [7]. Это связано с внутренней необходимостью получать одобрение и желанием соответствовать высоким

ожидания, а также с постоянным сравнением своих результатов с результатами других. Страх не оправдать ожидания, оказаться хуже и не достичь идеального результата заставляют личность долго думать и долго готовиться к началу деятельности. Такие студенты долго «собираются мыслями», откладывают все на самый последний момент, ведут длительные подготовительные мероприятия. Склонность к прокрастинации свойственна не всем студентам-перфекционистам, а лишь той части, у которой доминирующая направленность перфекционизма ориентирована на социально – предписанные рамки и требования.

Прокрастинация возникает на фоне субъективного ощущения, что окружение ждет от субъекта очень многого, ревнивого отношения к другим при сравнении своих результатов с чужими, а также в связи с постановкой заведомо трудных задач и тяжелым переживанием собственных неудач. В связи с этим личность высоким уровнем перфекционизма старается не огорчить и не разочаровать, что парадоксально приводит ее не к началу деятельности, а наоборот, к желанию отложить начало на потом.

Подводя итог обзору научной исследовательской литературы по проблеме внутренних детерминант, способствующих развитию патологической формы перфекционизма у студентов можно сказать, что существует много исследований и научных трудов, подтверждающих влияние высокого уровня перфекционизма личности на ее психологического благополучие.

Особенности образовательной деятельности вузов, сложность программ, уровень образовательных стандартов могут прямым образом оказывать негативное влияние на личность студента, повышая уровень его ответственности, тревожности, чувства долга неудовлетворенности собой, что в результате может переходить в хронические формы психосоматических заболеваний.

Наша жизнь строится на наших внутренних установках и убеждениях. При невротическом перфекционизме желание личности достичь совершенства становится навязчивой идеей, а склонность к рефлексии осложняет и делает практически невозможным принятие собственных недостатков [1].

Все это продиктовано неадекватностью притязаний, которая является частью перфекционизма и основана на личностных завышенных требованиях, подкрепляемых высокими образовательными стандартами, что сопровождается обостренным чувством достоинства и эгоцентричности. Личностные характеристики молодого человека с высоким уровнем перфекционизма способствуют его эмоциональной и психологической нестабильности, что может приводить к хронификации внутренних переживаний, переходящих в психосоматические заболевания.

Дальнейшее изучение влияния перфекционизма на личность, особенно на личность студента, является, на наш взгляд, актуальным и перспективным направлением. Целесообразно продолжить исследование перфекционизма как фактора проявления не только психосоматических заболеваний среди студенчества, а также как фактора проявления агрессии, и в частности, аутоагрессии, которая крайне деструктивно влияет на развивающуюся личность. Перфекционизм как социальное явление может выступать как провокатор аутоагрессивных проявлений среди студентов. Таким образом, изучение перфекционизма в контексте развития аутоагрессии является перспективным направлением психологического анализа социально-адаптивных возможностей современной молодежи.

Список литературы:

1. Александрова А. А. Особенности эмоционального интеллекта и перфекционизма у студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 6. – С. 79–82.
2. Гаранян Н. Г. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации / Д. А. Андрусенко, И. Д. Хломов // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 72–81.
3. Гречко Т. Ю. Выявление астенических расстройств среди студентов, как этап оценки психического и соматического здоровья / Т. Ю. Гречко, Ю. Е. Васильева // Материалы XXIII межрегиональной научно-практической конференции, 29 апреля 2013 года «Здоровьесбережени: теория и практика». – Липецк, 2013. – С. 326–329.
4. Жербун Я. О. Особенности социально-психологической адаптации студентов, склонных к перфекционизму // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 36–38.

5. Лифинцева А. А. Личностные детерминанты соматизации подростков // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2017. – № 2. – С. 100–110.
6. Дубок В. В. Перфекционизм психосоматических больных и здоровых людей / В. В. Дубок, Е. Н. Лисова // Пензенский психологический вестник: электронный журнал. – 2018. – Вып. 2(11). – URL: <http://psychology-news.ru/2018/2-2> (дата обращения: 28.03.2021).
7. Ларских М. В. Взаимосвязь между перфекционизмом и прокрастинацией у студентов / М. В. Ларских, Н. Г. Матюхина // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. – 2015. – № 7 (17). – URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2370> (дата обращения: 01.04.2021).
8. Ларских М. В. Высокие образовательные стандарты вуза как один из факторов формирования высокого перфекционизма студента / М. В. Ларских, Ю. Е. Васильева, Е. Ю. Бурлак // Сборник трудов научно-практической конференции «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии». – 2014. – № 4-7(72). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysokie-obrazovatelnye-standarty-vuza-kak-odin-iz-faktorov-formirovaniya-vysokogo-perfektsionizma-studenta> (дата обращения: 01.04.2021).
9. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Холмогорова А. Б. Биопсихосоциальная модель как методологическая основа исследований в области психического здоровья // Социальная и клиническая психиатрия. – 2002. – № 3. – С. 97–104.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Нурғалиева Алина Азатовна

Филологический факультет, 1-й курс

Научный руководитель – к. психол. н., доцент М. А. Шаталина

Аннотация. Статья посвящена изучению такого явления, как психологическое насилие в семье. Существует миф о том, что психологическое насилие над детьми происходит только в неблагополучных, малообеспеченных семьях, что не соответствует действительности. В статье рассматриваются характеристики родителя-абьюзера и ребенка-жертвы на основе результатов эмпирического исследования проблемы психологического насилия.

Ключевые слова: абьюз, детско-родительские отношения, ребенок-жертва, психологическое насилие, манипуляция, расстройства личности.

Абьюз – это насилие и разрушение человеческой личности посредством определенных психологических или физических манипуляций [3]. Подобные действия производятся с целью подавления, угнетения и подчинения себе определенного человека. Здесь одна личность – это жертва, а другая – манипулятор, злоупотребляющий своей силой и властью. Среди отечественных исследователей проблемы насилия можно выделить таких, как И. Г. Малкина-Пых, Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлина, А. Б. Орлов, Ю. А. Сыпачевская. Их работы были посвящены определению понятия жертвы, изучению факторов и психологических последствий абьюзивных отношений.

Насилие, совершенное по отношению к ребенку, по своим последствиям относится к самым тяжелым психологическим травмам. К основным причинам насилия, по мнению Н. О. Зиновьевой и Н. Ф. Михайлиной можно отнести следующие [1].

1. Социальные и культурные условия. Отсутствие в общественном сознании четкой оценки наказаний. Можно ли призвать ребенка к порядку, применяя физическое и эмоциональное насилие, или нет? Если да, то в какой мере?

2. Отсутствие эффективной превентивной политики государства. Только в последние годы стали создаваться кризисные центры, телефоны доверия, приюты и социальные гостиные для жертв насилия. Но практически отсутствуют образовательные и реабилитационные программы, предназначенные для групп риска – программы поддержки. Недостаточное понимание обществом насилия как социальной проблемы. Если будет обозначен механизм реагирования на факты насилия и процедурные правила (например, в случае консультации ребенка: где, кто и как имеет право консультировать, кто и за что несет ответственность?), то сократится разница в числе реальных и установленных случаев. Причинами отказа от сооб-

щения могут быть неуверенность в распознании (является ли это насилием?), боязнь нарушить права родителей или осложнить свои отношения с семьей и, главное, отношения между семьей и жертвой. Бессилие структур власти, отсутствие поддержки со стороны школы и общества негативно сказываются на решении данной проблемы.

3. Сломанная психика самих родителей. Это любое расстройство личности: нарциссизм, психопатия, шизофрения. Из-за этого родитель неадекватно воспринимает окружающую действительность. То, что причиняет ребенку боль, ему видится любовью. А попытки жертвы скрыться или защититься выглядят для абьюзера как вызов. Им кажется, что дети априори должны быть послушными, поэтому свои раздражают и разочаровывают их своей неправильностью. И кроется за этими словами даже не сожаление, а зависть к своему ребенку, потому что он не должен быть счастливее и свободнее их.

Психологическое насилие осуществляется родителями с помощью нескольких форм манипуляций [4]:

1. Газлайтинг – заставляет сомневаться в себе и терять чувство самоценности и реальности. Иными словами, это у ребенка «необоснованная истерика», а не родитель неправ.

2. Висхолдинг – перевод разговора со значимой для ребенка темы. Игнорирование и обесценивание его проблем.

3. Двойные послания – взаимно противоречащие указания или фразы. Например, кричать ребенку: «Не позволяй на себя кричать».

4. Неглект – игнорирование родителем своих обязанностей по заботе о ребенке.

5. Пассивная агрессия – подавленное выражение гнева, вуалируя сарказмом вплоть до неосознанного вредительства.

Виктимология в буквальном смысле означает «учение о жертве». В широком смысле виктимология – социально-психологическая область знания, изучающая различные категории людей – жертв неблагоприятных условий социализации. Рассмотрим признаки ребенка-жертвы. Такие дети крайне закрыты, испытывают сложности в осознании и проявлении эмоций. Часто они боятся совершать ошибки, ударяются в перфекционизм, стараются делать всё лучшим образом, «покупают» или заслуживают чужую любовь. Как правило, именно они отличаются неадекватным поведением в подростковом периоде и чаще других становятся зависимыми.

Насилие в детско-родительских отношениях влияет не только на психологические особенности и поведение детей, но и определяет их будущее. Дети, подвергавшиеся в семье психологическому насилию, склонны к бродяжничеству, так как дом для них не является защитой, они рано начинают половую жизнь, рано выходят замуж, чтобы только покинуть дом. Для них сложно выстраивать гармоничные отношения (либо живут одиноко, либо находят абьюзеров, так как в их системе ценностей есть понимание, что насилие допустимо) [3].

Для того чтобы подтвердить данные теоретические положения, мы провели эмпирическое исследование особенностей психологического насилия в семье. Трудности проведения такой практической работы заключаются в том, что данная проблема для современной психологии является относительно новой и еще недостаточно изученной. К тому же формирование выборки сопряжено со сложностями поиска людей, оказавшихся жертвами родительского абьюза и готовых принять участие в исследовании. Учитывая это, мы пришли к выводу, что нарративный характер изучения психологического насилия в детско-родительских отношениях будет являться оптимальным. В ходе исследования было проведено интервью у добровольца, который стал жертвой психологического насилия в семье. Интервью включало следующие вопросы:

1. В какой форме проявляется психологическое насилие в вашей семье? Как часто?
2. Как родитель обосновывает свое поведение?
3. Какова реакция родителя на протест?
4. Удавалось ли вам выстроить диалог?
5. Что вы чувствовали, когда по отношению к вам проявлялось насилие?
6. Как проводите время за пределами дома?

7. Как часто находитеcь дома?

8. Какие у вас отношения со сверстниками? Как ощущаете себя в обществе других людей?

9. Какие последствия, по вашему мнению, негативны для вашей жизни отдельно от родителей?

Анализ ответов показал, что во многом описанные в теории особенности семейного абьюза, нашли свое подтверждение в личной истории испытуемого, а именно:

Признаки родителя-абьюзера соответствовали теоретическому описанию на 50 %.

Способы психологического насилия – на 60 %.

Формы психологического насилия – 100 %.

Признаки ребенка-жертвы – 100 %.

Последствия насилия – 100 %.

Эмоциональное насилие всегда вредит ребенку и его будущему. На основе анализа результатов данного исследования мы можем предложить способы борьбы с абюзом как родителям, так и детям.

Если родитель склонен к абюзу, ему следует:

1. Попытаться слушать ребенка. Это на самом деле достаточно непростое задание для любого человека. Согласитесь, сложно слушать, допустим, о злости или обиде, совершенно не стараясь защититься или оправдаться. Так что, когда он пытается вам донести, что злитcя, что ему что-то не нравится и он хочет по-другому – удержитесь от агрессии, постарайтесь его услышать.

2. Проявить ответственность. Необходимо признать, что вы совершили действия, которые расцениваются как насильственные и причинили вред своему ребёнку. То есть, важно взять на себя ответственность за свои действия. Когда человек признаёт свои ограничения и ошибки, он растёт.

3. Работа над собой. Абьюзер причиняет страдания окружающим не потому, что он счастлив и радостен, а потому, что испытывает сам боль, от того у него появляется необходимость хоть ненадолго от неё избавиться. Если не знаете, что делать и с чего начать, обратитесь к специалисту, к друзьям за поддержкой.

Если ребенок оказался в ситуации абьюза, он может облегчить свое положение, следуя следующим рекомендациям:

1. Соблюдайте эмоциональную дистанцию. Потому что, если вы реагируете на упрёки, манипуляции или оскорбления своих родителей, вам не поможет никакое расстояние.

2. Установите границы. Начав действовать по-другому, не так, как родители привыкли, вам придётся какое-то время выдерживать проверку. Они будут испытывать на прочность новые выстроенные границы.

3. Займитесь саморазвитием. Это не только поможет вашей самооценке не стать ниже, но и отвлечет от внимания на поведение родителей.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что, к сожалению, согласно общепринятым нормам, насилие воспринимается как неотъемлемая часть воспитания и часто присутствует в детско-родительских отношениях. Но не каждый ребенок способен выдержать такую школу жизни и сохранить свое психологическое здоровье. Поэтому необходимо подробнее изучать эту проблему.

Список литературы:

1. Зиновьева Н. О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова. – СПб: Речь, 2003. – 208 с.

2. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. – М.: Эксмо, 2005. – 960 с.

3. Орлов А. Б. Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи. – URL: <https://evolkov.net/soc.impact/abuse/Orlov.A.B.psy.abuse.in.family.html> (дата обращения: 01.03.2021).

4. Сыпачевская Ю. А. Виды манипуляций. – URL: <https://vk.com/away.php?to=https> (дата обращения: 10.03.2021).

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Овчинникова Алена Геннадьевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – д. психол. н., доцент О. А. Корнилова

Аннотация. В статье раскрываются теоретические аспекты формирования самосознания личности подростка. Выделяются факторы и условия, обеспечивающие данный процесс.

Ключевые слова: самосознание, самостоятельность, самоутверждение, самореализация.

Самосознание человека охватывает широкое поле человеческого бытия, – от природных проявлений до ценностных ориентиров мировоззрения. Для подросткового возраста характерно появление самосознания как системного образования, определяющего и направляющего развитие личности, а с другой стороны – этапа, предшествующего достижению зрелости, на котором происходят наиболее важные, существенные с точки зрения дальнейшего развития личности человека, преобразования и изменения. Выделяются различные факторы, влияющие на формирование самосознания, а также разнообразные критерии, характеризующие уровень его развития в контексте ведущей деятельности.

На формирование подросткового самосознания влияют многочисленные и разнообразные условия и факторы [2, с. 16].

Одним из факторов является изменение физического состояния в подростковом самосознании. Важной составляющей подросткового самосознания является его физическое «Я» – то, каким видит себя подросток, как он воспринимает свое тело.

В результате физиологического развития и гормональной перестройки организма подросток все больше начинает акцентироваться на своей внешности, в связи с этим создается новый образ физического «Я». Восприятие своей внешности занимает в подростковом самосознании одно из важных мест. В сравнении с взрослыми и/или детьми младшего возраста, подростки чаще используют описание своей внешности при попытках нарисовать свой словесный портрет. Это объясняется тем, что изменение физического облика является наиболее яркой чертой взросления подростка.

Таким образом, преобразование физического облика занимает важное место в формировании подросткового самосознания. От того, как подросток проводит самооценку своей внешности, своего физического «Я», в перспективе будут зависеть многие аспекты его самосознания.

Мышление в становлении самосознания также является одним из значимых факторов.

Основное место в развитии мышления занимает усвоение научно-практических знаний. Получаемые в этот период новые дампы памяти имеют огромное значение для понимания преобразований, происходящих в сознании и личности подростков.

Получение школьного образования ставит мышление на пьедестал сознательной деятельности подростка, и, соответственно, происходит перестройка сознания в целом. Беря на себя функцию дирижера, мышление руководит всеми функциями сознания, адаптируя его для выполнения поставленных субъектом задач.

Получая новые знания, подросток овладевает способностью образования понятий, находить общее и объединять в группы процессы не по сходным конкретным признакам, а на основании созданных между этими процессами связей, т. е. у подростка развивается способность рассуждать, выстраивать логическую цепочку.

Теоретическое мышление, развивающееся и формирующееся у подростка в результате полученных в школе знаний, является очень важным триггером для многих изменений в психике подростка. Оно влияет на формирование мировоззрения подростка, формирует новый тип познавательных интересов, приводит к возникновению рефлексии – умению направить мысль на мысль, а также на познание всех особенностей своей личности, что в свою очередь, и приводит к формированию нового самосознания.

Исходя из вышесказанного, изменяющийся физический облик и развивающееся теоретическое логическое мышление, приводящие к изменению психики подростка, формируют новый повышенный интерес к себе, возникают новые вопросы о себе, новые взгляды и новые требования к самому себе.

Социальные факторы в развитии самосознания подростка также играют значимую роль.

Начальным этапом развития самосознания ребенка является семья, как его первая социальная среда. Так как у ребенка на начальном этапе жизни отсутствует представление о себе, то его родители являются первым источником информации для формирования самосознания ребенка. И это самосознание является навязанным от родителей, это не собственное мнение ребенка о себе, а то, каким его видят, или хотят видеть родители.

Условия семейного быта, особенности взаимоотношений родителей между собой и ребенком, материальное благосостояние, социальный статус, уровень образования родителей, все это в значительной степени влияет на развитие личности ребенка. Помимо сознательно-воспитания со стороны родителей и педагогов на развитие личности ребенка влияет опосредованное восприятие им окружающей социальной среды, в которой находится ребенок. Пока ребенок только накапливает знания как результат обозначенных нами направлений воспитания, но с возрастом происходит переоценка всех накопленных знаний, и опосредованные знания могут преломить структуру личности в значительной степени [4, с. 197].

Отношения родителей и детей в семье с точки зрения психологии можно представить в виде двух эмоциональных противоположностей: одна сторона, это теплые, близкие, заботливые, доброжелательные отношения; с другой: холодные, далекие, равнодушные. Получается, что и основными средствами воспитания являются внимание и поощрение, строгость и наказание соответственно.

При демократичном стиле воспитания основными принципами являются дисциплинированность и самостоятельность. Подросток сам вправе принимать решения, родители же объясняют все стороны принятых им решений, направляют ребенка, не нарушая его права. Но, при этом, у него есть обязанности, которые необходимо выполнять, и ребенок с этим соглашается. Обоснованный контроль, разумная самостоятельность, не навязчивая дисциплинированность не наносят особого вреда психике подростка. Он с пониманием относится к объяснениям родителей и прислушивается к их мнению. Формирование взрослости при таких отношениях проходит без эмоциональной нагрузки, переживаний и конфликтов.

При авторитарном стиле воспитания родитель является диктатором и требует беспрекословного выполнения требований, не считая важным объяснить ребенку суть и причины данного действия. Так же ребенок остается в неведении причин запретов, полученных от родителей. Родители неосознанно подавляют потребность ребенка в самостоятельности, полностью лишают его права выбора и свободы действий, диктуя, что и как делать ребенку, игнорируя его мнение, осуществляя тотальный контроль всех его действий. В результате таких отношений часто возникают внутрисемейные конфликты. Подросток замыкается в себе, становится менее контактным как с родителями, так и с окружающими, нарушается его самостоятельность, формируется пассивность и несамостоятельность [5, с. 93].

Переходный возраст – период отстранения ребенка от опеки родителей, попытки признания его взрослости и самостоятельности. В это время многое зависит от родителей, им необходимо принять взрослость ребенка, ведь данный период очень важен в становлении психики и самосознания подростка.

Кроме родительского воспитания на развитие самосознания подростка большое влияние оказывают педагоги. Это очень заметно при переходе из начальных классов в среднее звено, когда меняются требования к учебному процессу, меняется преподавательский состав, и подростку необходимо приспособиться к новым эмоциональным нагрузкам и стрессам.

У учителя в приоритете успеваемость ученика. Отсутствие индивидуального подхода к каждому ученику приводит к дифференциации обучающихся на две категории:

- первая: удобные преподавателю подростки – умные, старательные, послушные, опрятные, полностью погруженные в образовательный процесс;
- вторая – неудобные, ленивые, забывчивые, неопрятные, непослушные, мешающие учебному процессу.

Таким образом, учитель делит всех на идеальных и неидеальных учеников, и соответственно, отношение к ним разное. А подростки очень чуткие и восприимчивые к оценке себя со стороны, не только их интеллекта, но и личности в целом.

Каждое оценочное суждение воспринимается подростком, как критическое, обидное, что приводит к постоянным переживаниям, снижению самооценки, он теряет уверенность в себе, замыкается. Эти обиды и переживания, возникшие в период повышенной эмоциональности, могут скрытно храниться у подростка и в итоге привести к развитию психических аффективных расстройств личности [1, с. 74].

Зарождающееся чувство взрослости – отношение к себе, как к взрослому, осознание своей важности, конкурентоспособности в своих суждениях и действиях к взрослому человеку, отличает подростка. У него возникает желание быть принятым обществом взрослых, принятие его как равного. У подростка возникает потребность в самостоятельности, самоутверждении, самореализации, и уважении не со стороны сверстников, а со стороны людей старшего поколения. Подросток старается выделить себя в мире взрослых как отдельную, неповторимую, уникальную личность. Он стремится занять особое положение в структуре общества, не опасаясь идти на конфликты со старшими, отстаивает свою, не всегда правильную, точку зрения. Для него главное не доказательство своей правоты, а сам конфликт. В этот период подросток пытается полностью отгородиться и уйти от родительского контроля.

Каждый подросток пытается овладеть качествами взрослого и неосознанно выбирает себе кумира для подражания из взрослого сегмента окружающих его лиц и старается быть на него похожим чаще всего внешне и поведенческими манерами. Это затрагивает абсолютно каждого подростка.

Помимо внешнего сходства с взрослыми подросток охотно старается овладеть новыми знаниями и умениями присущими взрослому, но не входящими в школьную программу. Это стимулирует развитие познавательной деятельности и повышает уровень самоутверждения и значимости для самого себя.

Учение у подростков становится не навязанным обстоятельством, а личной заинтересованностью и тягой к самообразованию. Естественно, он не может считаться взрослым ни с физической, ни социальной, ни психологической точек зрения. По объективным причинам подросток не может включиться во взрослую жизнь, но, всячески стремится к равноправию с взрослыми [2, с. 692].

У детей очень рано возникает потребность в общении с другим человеком, отличным от родителей. И с возрастом эта потребность только усиливается. Этими людьми являются сверстники. Важность этого общения заключается в познании другого человека, его поведения, его мышления, но главное познание самого себя в сравнении с ним, поиск сходств и отличий.

Следующая после семьи социальная среда, имеющая значительное влияние на самосознание подростка это школа, являющаяся важнейшей инстанцией социализации.

У подростка появляется потребность в отношениях со сверстниками, пока только на уровне симпатии и антипатии. Он находит единомышленников по интересам, увлечениям, взглядам. Занимаемое положение подростком в школьном коллективе очень значимо, оно является модификатором его поведения и играет важную роль в становлении самосознания. Низкий социальный уровень в коллективе, отсутствие друзей и товарищей, так же приводит к эмоциональным переживаниям, снижению самоуверенности, замкнутости, неуверенности в себя, что со временем может привести к нестабильным психическим реакциям. Только высокое социальное положение в школьном коллективе является благоприятной средой для развития самосознания подростка. Социальный статус зависит от таких черт характера, как отзывчивость, дружелюбие, щедрость, опрятность, способность понять другого [3, с. 322].

Не только внутришкольные отношения формируют самосознание подростка. Подростки формируют группы по схожим интересам, отвечающие их возрастным потребностям. Подростковые группы, в первую очередь, необходимы для удовлетворения потребностей в общении, нерегламентированном взрослыми. Свободное общение – это способ налаживания новых контактов, самовыражения и становления себя как личности. Участие в таких группах придает подростку уверенность в себе, большую значимость, повышает уровень социализации.

Значимые группы подростков выделяются определенной манерой поведения, мировоззрением, системой ценностей, отличительной от взрослых. Такие группы принято называть субкультурами, представляющими собой мелкие группы со своими уникальными, характерными только данной группе особенностями, нормами, правилами, нравами, нередко противоречащими действующему законодательству.

Таким образом, формирование и становление самосознания личности подростка является процессом очень сложным и продолжительным, зависящим от многочисленных факторов и условий, начиная от физического облика и интеллектуального развития, через социальное положение в семье и коллективе, до становления собственного «Я».

Список литературы:

1. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
2. Крайг Г. Психологическое развитие. – СПб: Питер, 2005. – 940 с.
3. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб: Питер, 2000. – 464 с.
4. Психологическая диагностика: учебник для вузов / под ред. М. К. Акимова, К. М. Гуревича. – СПб: Питер, 2005. – 304 с.
5. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ МЕМОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПОДРОСТКОВ

Осинов Сергей Олегович

Факультет педагогики и психологии, 2-й курс
Научный руководитель – д. и. н., профессор Е. П. Баринаова

Аннотация. В статье рассматривается происхождение общего термина «мем», выявлены методы формирования исторических мемов. Охарактеризовано влияние мемов на историческое сознание подростков.

Ключевые слова: мем, исторический мем, исторический образ, историческое сознание, социальные сети.

В XXI веке почти каждый человек пользуется интернет-ресурсами, смотрит картинки, слушает музыку, общается с другими пользователями, сидят в социальных сетях, таких как «ВКонтакте», «Одноклассники», Twitter, Facebook и т. п. Особенно часто всем этим пользуется молодое поколение, которые постоянно сидят в Интернете, лайкают, репостят фотографии и, можно сказать, познают мир, который им трудно познать в реальности. В социальных сетях можно встретить огромное количество мемов, на разные темы, можно сказать, что любые, какие захочешь увидеть, но нас будут интересовать мемы, которые несут в себе память о прошлом, а точнее «исторические мемы», а также каково их влияние на подростков и всех людей в целом.

Для начала определим, что такое мем и когда он появился. Впервые этот термин употребил Ричард Докинз. Он полагал, что мем как смысловая единица может выполнять функцию трансляции культурного наследия. Тем самым идеи, лозунги, стереотипы, литературные клише трансформируются в интернет-пространстве и становятся своеобразными механизмами передачи генетической информации, влияют на формирование культурной памяти [2].

Эта идея получила в настоящее время распространение среди зарубежных исследователей – культурологов, лингвистов, социологов. Так, Дуглас Хофштадтер, предложил назвать дисциплину, изучающую мемы, меметикой. Дэниел Деннет, включил концепт мема в теорию ра-

зума. Ричард Броуди полагал, что мем это своеобразный вирус ума. Сьюзен Блэкмор считает, что любая информация, передаваемая от одного человека к другому, может считаться мемом.

В настоящем к мемам относят фактически все составляющие интернет-контента. То есть если высказывания, картинки, видео или музыка имеют значение или смысловые характеристики, по мнению ряда исследователей, их можно считать мемами. Мем может использоваться не только как способ коммуникации, но и для выражения эмоций, что достигается с помощью популярной фразы персонажа, картинки, постоянно воспроизводящихся в новых контекстах или ситуациях. Отметим, что главной особенностью является «вирусность» распространения мемов, т. е. быстрая неконтролируемая передача информации от одного человека к другому в интернет-пространстве [4].

Несмотря на кажущуюся неуправляемость мемов, их постоянно создают и распространяют в сети. Пользователи социальных сетей, обращаются к мемам каждый день, заимствуя, изменяя их. Популярность мемов очень высока и их разновидность может продолжаться вечно. Я постараюсь их выделить по основному компоненту – медиатекст.

Текстовые мемы – представляют собой развернутое высказывание в юмористичной форме. Также встречаются в одно слово или словосочетание.

Мем-анекдот – это один из главных типов текстового мема, содержащего какую-либо историю, строящийся в анекдотическом жанре.

Мем-картинка – любое изображение, отражающее определенную ситуацию или выражающую эмоции.

Видеомемы – это короткий видеосюжет.

Gif-мем – популярный растровый формат графических, анимационных или видеоизображений.

Несмотря на всю их составляющую, исторические мемы являются частью исторической памяти любого человека. Так как мозг человека легко принимает более простую информацию, то мемы усваиваются очень легко и быстро. Таким образом, исторические образы в массовом сознании сильно упрощаются и в некоторых случаях даже переходят в мифы. Эмоциональная окраска и «вирусность» мемов способствует их лучшей запоминаемости и последующему включению в структуру исторической памяти [1].

Анализ результатов социологического опроса, проведенного 14 сентября 2017 г. Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) и Музеем современной истории России показывает, что мемы присутствуют в исторической памяти россиян и способствуют формированию ряда их представлений о прошлом. Часть вопросов на знание конкретных фактов, имен, дат вызвали большие затруднения у опрошенных. Например, на вопрос «Когда Россия вышла из Первой мировой войны?» не было получено правильного ответа. Однако достаточно большой процент правильных ответов был дан на вопросы: «Кто из советских руководителей обещал показать США “кузькину мать”?» (62 %) и «С именем какого руководителя Советского Союза связано понятие эпохи застоя?» (51 %) [3]. Это связано с тем, что советские правители, например Н. С. Хрущев, обещающий показать «кузькину мать», или Л. И. Брежнев, ассоциирующийся с эпохой застоя, являются популярными героями как анекдотов в советское время, так и интернет-мемов в настоящем. Зачастую историческая информация об этих государственных деятелях и событиях, с ними связанных, конструируется в массовом сознании по типу мема.

Как правило, для создания мемов используют ключевые события истории, поворотные моменты истории, которые меняли политический курс страны или имеющие важнейшие последствия для развития государства в будущем. Также часто используются исторические персоналии [5].

На просторах Интернета можно найти мемы о князе Рюрикe, обыгрывающие историю призвания варягов в Великий Новгород, князе Владимире, при крещении Руси, Петре Первом, обыгрывающие выражение «прорубить окно в Европу». Особой популярностью пользуются исторические герои XX в., в основном правители СССР. Мемы о В. И. Ленине преподносят его как человека, способного организовать любое событие. Самый распростра-

ненный мем с образом И. В. Сталина связан с его репрессивной политикой и расстрелами (мем «расстрелять»). Также очень известны мемы, о которых упоминалось выше, с Н. С. Хрущевым («кузькина мать») и Л. С. Брежневым («застой», «брови» и «поцелуи»). Мем с образом Б. Н. Ельцина рассказывает про алкоголизм правителя государства. Также мемингу подвергаются исторические события. Уже несколько лет ходят мемы о «холодной войне» СССР и США. Мемы об императоре Николае II стали актуальными из-за выхода на экраны художественного фильма «Матильда». В недавнем времени стал популярным мем об отмене крепостного права, при помощи которого пользователи социальных сетей проводили аналогии с современной пенсионной реформой.

Приводить примеры исторических мемов можно продолжать вечно, так как весь школьный курс истории так или иначе подвергается превращению в мемы в социальных сетях. Самыми популярными создателями исторических мемов являются такие сообщества социальной сети «ВКонтакте», как «Исторические мемы», «Мемы про историю», «Мемы по истории», «Страдающее Средневековье», «Студент-историк». В данных сообществах происходит создание авторских мемов, но больший объем занимают мемы, предлагаемые для размещения обычными пользователями.

Таким образом, исторические мемы сильно влияют на исторические образы в массовом сознании людей. Исторические мемы могут использовать учителя для более интересного проведения урока по истории или для упрощения материала. Будущие студенты для подготовки к экзаменам, изучая важные события с помощью мемов. Вообще исторические мемы хоть и не в точности, но все же дают восприятие прошлого. Кроме того, сегодня исторический мем – это отражение исторической политики власти, ее понимание обычными гражданами, ставшими участниками политической жизни через участие в интернет-сообществах. Интернет-пользователи созданием мемов могут как поддерживать официальную политику памяти, так и выступать против нее. Таким образом, исторические мемы являются чем-то новым, которое предстоит узнать лучше и начать применять на практике.

Список литературы:

1. Артамонов Д. С. Меминг в политике памяти России / Д. С. Артамонов, С. Ф. Тихонова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Социология. Политология, 2018. – Т. 18, вып. 4. – С. 450–456.
2. Докинз Р. Эгоистичный ген / пер. с англ. Н. О. Фомина. – М., 1993. – 512 с.
3. Интернет-мем. – URL: [http:// www.phluder.ucoz.ru/publ/2-1-0-21](http://www.phluder.ucoz.ru/publ/2-1-0-21) (дата обращения: 10.02.2021).
4. Савицкая Т. Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры // Культура в современном мире. – 2013. – № 3. – С. 3–13.
5. Тульчинский Г. Л. Историческая память в символической политике и информационные войны // Философские науки. – 2015. – № 5. – С. 24–33.

РОЛЕВОЙ КОНФЛИКТ РАБОТАЮЩЕЙ ЖЕНЩИНЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Пачколина Анастасия Владимировна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения

Научный руководитель – д. психол. н., доцент О. А. Корнилова

Аннотация. Статья включает обзор основных подходов к изучению ролевых конфликтов в современной психологии. Особое внимание уделено проблеме ролевого конфликта работающей женщины. Выделены основные конфликты, свойственные женщинам, которые совмещают профессиональные и семейные обязанности. Раскрыты отличительные особенности внутриличностных конфликтов, которые имеют внутреннюю и внешнюю направленность, а также зависят от культурной среды, в которой находится женщина, и ее индивидуально-психологических свойств. На основании анализа и обобщения полученных результатов предложены дальнейшие направления в исследовании представленной проблемы.

Ключевые слова: ролевой конфликт, роль, работающая женщина, социальная роль, конфликт, межличностный конфликт.

Ролевой конфликт работающей женщины в отечественной и западной литературе рассматривался, с позиции социально-экономической проблемы общества начиная, с периода расширения прав женщин и возможности совмещать роль жены, матери и работницы, а именно с XX века. С начала 70-х годов в западной психологии стали появляться работы исследующие проблему ролевого конфликта работающих женщин. Изначально предполагалось, что основная проблема заключается в том, что женщины испытывают дополнительный стресс и тревогу, выполняя профессиональные роли, однако эмпирические исследования показали, что не все женщины испытывают ролевой конфликт, основанный на расширении своих социальных ролей. Тем самым было установлено, что проблема ролевого конфликта работающей женщины более сложная и многогранная тема. К окончанию прошлого века в советской социальной психологии возрос интерес к данной теме, как социально-психологического феномена [1, с. 80], однако в контексте других отраслей психологии проблема ролевого конфликта работающей женщины не была представлена в научной литературе.

Для понимания такого понятия, как ролевой конфликт необходимо обратиться к теоретическим аспектам.

Ролевой конфликт относится к такому сложному и многогранному психологическому явлению, как внутриличностный конфликт, в психологическом словаре Мещерякова и Зинченко его определяют, как столкновения интересов, потребностей, влечений личности, возникающие при условии их примерной паритетности по интенсивности и значимости, но разной направленности. Внутриличностные конфликты во многом определяют развитие, адаптацию и благополучие человека в обществе [3, с. 432].

Изначально внутриличностные конфликты рассматривались в контексте того или иного психологического направления и пионером в изучении внутриличностных конфликтов следует считать основателя психоанализа австрийского невролога Зигмунда Фрейда. Он считал, что сама природа человеческой личности выстраивается на внутреннем конфликте в борьбе между инстинктивными силами (Ид) и социальными (Супер-эго), а также между влечением к жизни (либидо, эросом и самосохранением) и влечением к смерти (танатосом, агрессией и разрушением) [11, с. 513]. Весь психоанализ выстроен на снижении внутреннего конфликта, через процесс осознания своих влечений. Изучение процесса внутриличностных противоречий и конфликтов продолжили и последователи З. Фрейда. Швейцарский психиатр Карл Густав Юнг, пройдя через межличностный конфликт с Зигмундом Фрейдом, пришёл к своей теории возникновения конфликтов, так он выделил типы личности и установку каждого типа, на основании которой могут формироваться внутриличностные и межличностные конфликты. Помимо типологической основы в возникновении внутриличностного конфликта, у человека могут формироваться внешние и внутренние конфликты под властью комплексов. Комплексы по К. Г. Юнгу – это бессознательные образования, в основе которых лежат эмоционально заряженные мысли, чувства, воспоминания, вынесенные индивидом из его прошлого личного опыта. В формировании внутриличностного конфликта К. Г. Юнг придавал огромное значение архетипу Тени. Данный архетип включает тот внутриличностный материал, который не признаётся человеком в себе и других по причине не приемлемости, аморальности или опасности для психического благополучия личности. Архетип Тени противопоставляется архетипу Персоны, который включает в себя наиболее приемлемое социальное поведение. Данный архетип близок к понятию социальная роль, которую человек выполняет в обществе. Таким образом, К. Г. Юнг существенно расширил понимание внутриличностного конфликта [8, с. 174]. Помимо психоаналитической традиции к проблеме внутриличностных конфликтов обращались ученые всех психологических школ, так когнитивная психология видит основной причиной внутриличностного конфликта ошибки в мышлении или так называемые когнитивные искажения.

В социальной психологии большое внимание уделяет ролевым теориям и, следовательно, ролевым конфликтам. Ральф Линтон определял роль, как совокупность культурных образцов поведения, связанных с определенным статусом. В понятие роли входят также установки и ценности, которые обуславливают поведение, предписываемое обществом для

каждого индивида, имеющего определенный статус. Р. Линтон представляет роль преимущественно, как поведение внешнее, а именно динамическим аспектом статуса, тем, что индивид должен сделать для того, чтобы оправдать занимаемый им статус. Американский социолог Ирвин Гофман также связывает понятие роли с внешним проявлением поведения, добавляя, что социальная роль – это свод прав и обязанностей, сопряженных с определенным статусом. Данное определение подверглось критике со стороны социальных психологов, Дэвид Майерс считает такое обозначение слишком упрощенным т. к. когда с какой-либо социальной категорией связаны всего лишь несколько норм или правил, то подобная ситуация не считается социальной ролью [6, с. 133]. По его мнению, ролью называется то, что оговаривается целым набором норм. Советский и российский социальный психолог Игорь Семенович Кон, определяет социальную роль, через функцию, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию. Сама норма будет зависеть от общества, для которого она характерна, и времени (эпохи), в котором она действует. При их смене возможна и смена ролевых образцов поведения. Если роль перестала одобряться, она не подкрепляется, и ее исполнение, как минимум, становится проблематичным. Доктор философских наук и социальный психолог Галина Михайловна Андреева с соавторами отмечает то, что существенным является не столько фиксация прав и обязанностей, сколько связь социальной роли с определенными видами социальной деятельности личности. Роль становится общественно необходимым видом социальной деятельности, определяющим место индивида в обществе и заданность его поведения имеющую индивидуальную окраску за счет качества исполнения [2, с. 181].

Анализируя западную и российскую научную литературу, посвященную исследованиям понятия роли как феномена социальной и внутренней жизни личности, можно выделить её основные аспекты:

- роль как система общественных ожиданий в отношении индивида, которая складывается в социальном взаимодействии и регулирует поведение, социальный статус, права и обязанности каждого члена общества;
- роль как система специфических ожиданий личности по отношению к себе, своему месту в социальной системе и представлений о модели собственного поведения во взаимодействии с другими индивидами;
- роль как открытое наблюдаемое поведение индивида, занимающего определенное положение [2, с. 45].

Существуют различные классификации ролей, так Р. Линтон разделял роли на активные и латентные, в основе его рассуждений лежит предположение, что человек является носителем множества ролей, но активно, в реальный момент времени, может выполнять только одну роль, оставляя оставшиеся роли в латентном состоянии. Однако, данное разделение ролей является слишком упрощенным, а сам Р. Линтон не поясняет, как происходит межролевое переключение и взаимодействие. Толкотт Парсонс и коллеги предложили описывать все роли исходя из следующих характеристик:

- эмоциональность – оценивается степень эмоциональной включенности или отдаления;
- способ получения – некоторые роли предписываются автоматически исходя из возраста, пола и т. д., а другие завоевываются с помощью личных усилий;
- масштаб – определяется тем, что часть ролей ограничены определенными аспектами взаимодействия ролей, к таким ролям, мы можем отнести профессиональные роли. Другие роли устанавливают отношения более широкого и многообразного взаимодействия, например семейные роли;
- формализация – отражает жесткость в выполнении установленных правил;
- мотивация – включает степень личной заинтересованности в исполнении той или иной роли [6, с. 140].

Анализируя вышеперечисленное, мы видим, что человек всегда стоит перед выбором, в соответствии и с какой ролью ему действовать, и какую роль избрать ведущей в тот или иной отрезок времени. Иногда данный выбор включает внутреннее противоречие и сопротивление.

Эмпирические исследования, в рамках социальной психологии, позволили выделить факторы, влияющие на восприятие и выполнение индивидом той или иной роли:

- когнитивный аспект роли, а именно знание роли, представления о правах и обязанностях, связанных с данной ролью;

- эмоциональный аспект, т. е. значимость выполняемой роли;

- поведенческий аспект, в который входит умение выполнять данную роль;

- способность рефлексировать свое ролевое поведение [2, с. 79].

Данные факторы определяют то, будет ли человек переживать внутриличностный конфликт, и какой интенсивности.

Из вышеперечисленного следует, что социальная роль несёт в себе двойную составляющую, одна из которых имеет внешний источник регуляции, вторая – внутренний. А ролевой конфликт возникает по причине того, что либо общество сообщает индивиду о не качественном выполнении той или иной роли, либо сам человек чувствует внутреннее не удовлетворение в соответствии с установленными идеалами выполняемых ролей. Брюс Биддл определяет ролевой конфликт как любое продолжительное несоответствие между несколькими элементами ролей, проявляющееся в социальной ситуации, и приводящее к трудностям и проблемам для одного или большего числа людей как участников процесса [6, с. 135].

Анализ литературы показывает, что выделяются несколько научных подходов в понимании ролевого конфликта и главной составляющей в раскрытии проблематики, является расхождение в понимании ведущей роли субъективных и объективных факторов возникновения и развития ролевых конфликтов.

Ряд ученых утверждает, что ролевой конфликт возникает по причине расхождения между ожиданиями связанными с выполнением той или иной роли и возможностями личности к выполнению роли. Так Т. Парсонс считает, что при определении ролевого конфликта необходимо учитывать тот факт, что исполнитель действует в условиях несовместимых ожиданий, которые воспринимаются и осознаются им как несовместимые. Таким образом, личность оказывается в ситуации альтернативного поведения, при котором необходимо совершить тот или иной выбор. Самюэл Стоуффер, добавляет, что человек должен осознавать несовместимость одновременного выполнения нескольких ролей. Даная точка зрения перекликается с положением А. Минца о преобладающей позиции восприятия и субъективной оценки конфликтной ситуации. Доктор философии Меган Хартман в своем исследовании 2014 г, посвященном чувстве вины матерей, отмечает, что многочисленная литература, написанная с целью помочь женщинам справиться с ролью матери, на самом деле существенно осложняет ситуацию, т. к. женщины чувствуют невозможность соответствовать представленной модели. Так же она указывает на важный факт, что раньше у женщины была возможность сравнить свое выполнение роли матери с реально существующими женщинами, а именно мамами, бабушками, соседками по дому и т. д. Образ из книг и всевозможных СМИ излишне рафинирован и недостижим в реальности, что создает определенное внутреннее напряжение и диссонанс [10, с. 8].

Следующий подход представлен такими учеными, как Теодор Рой Сарбин и Джеймс Тоби, они утверждали, что для возникновения ролевого конфликта необходимо наличие двух факторов: личность выполняет одновременно две роли; данные роли предъявляют противоречивые или частично противоречивые требования.

Однако Мортон Дойч и Р. Краусс подчеркивали, что ролевой конфликт может возникать и при выполнении одной роли, если индивид сталкивается с противоречивыми требованиями формальной и неформальной группами.

Среди ролевых конфликтов различают две разновидности:

– внутриролевые, характеризующиеся противоречиями, возникающими между требованиями роли и возможностями личности. Исследования данной разновидности ролевого конфликта можно найти в работах Дж. Пьеро и А. М. Торресом;

– межролевые, когда разные ролевые позиции личности оказываются несовместимыми, данной проблеме особое внимание уделялось со стороны Р. Кан, Д. Кац [7, с. 41].

Таким образом, можно заключить, что ролевой конфликт является сложным и не однозначным социально-психологическим явлением, требующего многогранного изучения и с позиции структуры, и в качестве проявления в той или иной группе людей.

Проблемой ролевого конфликта работающей женщины матери, в отечественной психологии стали заниматься относительно недавно. Первые исследования, посвященные данной теме, мы встречаем в статье 1988 года опубликованной Ю. Е. Алешинной и Е. В. Лекторской [1, с. 85]. В ней авторы первыми обращают внимание на необходимость в изучении данной проблемы в рамках психологических наук. Также отмечается, что тема ролевого конфликта работающей женщины в западной психологии стала активно исследоваться с 1970 г. такими психологами, как Л. Хоффман, Д. Невил и С. Дамико. Последние установили так называемые проблемные зоны в возникновении ролевого конфликта работающих женщин:

– чувство вины сопряженное с недостаточным вниманием по отношению к семье при выполнении профессиональных ролей;

– ощущение помехи в полноценном выполнении домашних ролей из-за необходимости выполнять роли профессиональные, а также обратная ситуация при выполнении профессиональной роли;

– непрерывное ощущение дефицита времени;

– отсутствие поддержки своего профессионализма со стороны мужа [7, с. 44].

Продолжая исследования Ю. Е. Алешинной и Е. В. Лекторской, О. А. Гаврилица предлагает [4, с. 50], рассматривать ролевой конфликт работающей женщины как одну из разновидностей межролевого внутриличностного конфликта личности. По её мнению ролевой конфликт работающей женщины связан с необходимостью выполнять большое количество разнообразных, часто не совместимых ролей, в которые она вовлечена.

В концепции «ролевой напряженности», разработанной американским социальным психологом У. Гудом, чувство противоречия при реализации ролевых обязательств возникает в силу невозможности выбора ведущей и значимой роли личностью, а само чувство неудовлетворенности носит субъективный характер. По его мнению освободится от ролевого конфликта возможно за счет ранжирования по значимости роли, а затрату времени поставить зависимость:

– от значимости данной роли для самого индивида;

– положительных и отрицательных санкций, которые последуют за невыполнение ролей;

– реакции окружающих за отказ выполнения тех или иных ролей.

Исходя из изложенной концепции У. Гуда женщины совмещающие карьеру и материнство, должны, для избегания ролевого конфликта, выбрать ведущую роль, а выполнение остальных ролей ставить в зависимость от базовой роли. Но стоит предположить, что как раз выбор, ведущий роли становится основой ролевого конфликта. Т. Ньюк считает, что личность избегает ролевого конфликта за счет того, что несовместимые роли «не пересекаются», а выполняются в разный временной диапазон и в разном месте [4, с. 48]. И действительно многие работающие женщины успешно совмещают карьеру и заботу о детях. Российский психолог З. А. Хоткина выделяет такие семейные роли, как жены, матери, хозяйки дома, бабушки. Западные социальные психологи Хоффман Л. и Локкер Б. помимо выше перечисленных добавляют к семейным ролям – роли хозяйки, ответственного по уходу за младенцем, воспитателя детей, организатора развлечений, терапевта, ответственного за поддержание родственных связей [2, с. 395]. При положительной семейной динамике, данные роли могут с легкостью выполняться каждым из супругов, создавая благополучную семейную систему. Однако в российском традиционном обществе продолжает существовать разделение на мужские и женские роли. Усилению ролевого конфликта у женщин, часто способствует то, что выполнение профессио-

нальной роли сопровождается необходимостью нести финансовую ответственность за членов семьи, большинство женщин ставят в приоритете не саморазвитие и реализацию личностных и профессиональных качеств, а возможность улучшить материальное положение семьи. Таким образом, мы сталкиваемся с таким феноменом, как «двойная нагрузка».

Подводя итоги, стоит предположить о наличии следующих причин в формировании ролевого конфликта работающей женщины:

– высокие, нереалистичные требования к семейным ролям со стороны общества (женщина главная хранительница домашнего очага, именно от матери зависит успешное развитие ребенка, никто лучше матери не может позаботиться о детях и т. д.);

– двойная нагрузка работающей женщины (неравномерное распределение домашних обязанностей внутри семьи, работа, как необходимость материальной поддержки семьи);

– психологическая неготовность к выполнению профессиональной или материнской и семейной роли.

Таким образом, не смотря на многочисленные исследования ролевого конфликта работающей женщины необходимы дальнейшие исследования, включающие в себя междисциплинарный подход, а также отражение современных культурных и общественных явлений.

Список литературы:

1. Алешина Ю. Е. Ролевой конфликт работающей женщины / Ю. Е. Алешина, Е. В. Лекторская // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 80–88.
2. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы: учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 286 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, – СПб: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
4. Гаврилица О. А. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 45–61.
5. Кигаи Н. Материнство как профессия // Свободная мысль. – 1995. – № 5. – С. 27–31.
6. Кошелева Ю. П. Теоретические подходы к ролевому поведению и межролевой конфликт // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 1. – С. 132–152.
7. Трухан Е. А. Локус ролевого конфликта и профессиональное выгорание у мужчин и женщин / Е. А. Трухан, П. А. Пархимович, Т. О. Будько // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2019. – № 3. – С. 40–47.
8. Юнг К. Тэвистокские лекции. – М.: АСТ, 2009. – 252 с.
9. Фрейд З. Я и Оно: сочинения. – М.: Эксмо; Харьков: Фолио, 2002. – 864 с.
10. Hartman M. Motherhood Identity. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology. – Meridian University, 2014. – 270 p.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

Подольская Мария Владиславовна

Филологический факультет, 1-й год обучения

Научный руководитель – к. п. н, доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. В работе раскрываются особенности использования сюжетно-ролевых игр с целью развития навыков и умений диалогической речи. Автором представлена структура, этапы и классификация ролевых игр, а также обоснованы этапы сюжетно-ролевой игры.

Ключевые слова: иноязычная диалогическая речь, сюжетно-ролевая игра, структура ролевых игр, классификация ролевых игр, этапы сюжетно-ролевой игры.

Постоянные изменения в современном мире обуславливаются процессом глобализации. В рамках данного процесса повышается роль вербальной коммуникации, в особенности межнациональной, которая невозможна без знания иностранных языков. Владение иностранным языком является одним из важных факторов развития экономики, образования, общества,

культуры, политики и т. д. Знание иностранных языков открывает доступ к духовному и культурному богатству различных стран, общению с представителями различных народов и играют огромную роль в формировании и развитии личности. Поэтому потребность в эффективном и быстром обучении иностранным языкам стала причиной появления активных форм обучения, которые в свою очередь способствуют развитию интенсивному направлению обучения, основы которого были разработаны Г. К. Лозановым и Г. А. Китайгородской.

Одной из распространенных форм общения является диалог. По определению В. Л. Скалкина, «диалогическая речь – это объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [3, с. 6]. Следовательно, в методической литературе под диалогом понимают совокупность следующих одна за другой реплик, для которых характерна структурно-семантическая и интонационная законченность, при непосредственном общении двух или нескольких коммуникантов.

Цели обучения диалогической речи конкретизированы в совокупности умений, развиваемых на том или ином этапе обучения иностранным языкам в соответствии с программой:

1. Запрашивать информацию, формулируя вопросы – общий, специальный и альтернативный.
2. Отвечать на вопросы, сообщая новую информацию и побуждая собеседника к продолжению разговора.
3. Быстро и адекватно реагировать на реплики собеседника, выражая свое отношение к услышанному.
4. Употреблять речевые клише адекватно ситуации.
5. Комбинировать реплики, связывая их по смыслу и с помощью языковых средств [1, с. 122].

Одним из эффективных методов для развития диалогической речи преподаватели и методисты считают использование ролевых игр, которые способствуют осуществлению иноязычного общения и взаимодействию обучающихся, сочетая в себе групповые, парные и индивидуальные формы обучения иностранному языку. Понятие «ролевая игра» включает в себя группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, состоящих в воспроизведении действий и отношений других людей или персонажей какой-либо истории, как реальной, так и выдуманной. Все ролевые игры характеризуются наличием проблемы, лежащей в основе игры; определённых персонажей или ролей, имеющих разное отношение к обсуждаемой проблеме; а также проблемной ситуации, которая содержит в себе условия когнитивного конфликта. Большинство исследователей включают в структуру ролевой игры следующие компоненты: сюжет, содержание, задачи, роли, правила, средства, игровые действия, игровую ситуацию и результат. Таким образом, являясь одной из форм имитации речевой ситуации, ролевые игры подразумевают организованное речевое общение обучающихся в соответствии с игровым сюжетом и распределенными ролями.

Р. П. Мильруд не разделяет понятия ролевой игры, сюжета и воображаемых ситуаций, а использует обобщающий термин «ролевая игра», который в свою очередь в зависимости от сложности коммуникативной задачи включает в себя игры: 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 [2, с. 121]. Исходя из понятия «ролевая игра», в основе которого лежит сюжет и воображаемые ситуации, термины «сюжетно-ролевая игра» и «ролевая игра» в нашей работе будут тождественны.

Изучением использования ролевых игр занимались такие исследователи, как Д. Б. Эльконин, А. В. Коньшева, Р. П. Мильруд, В. Л. Скалкин, С. М. Черникова, А. А. Вербицкий и др.

Значительный вклад в разработку методики обучения диалогической речи на иностранных языках внесли такие исследователи, как Е. И. Пассов, А. Н. Шамов, Л. П. Якубинский и др.

Однако в связи с многогранностью процесса развития навыков и умений диалогической речи, как объекта исследования, а также сложностью разработки и разнообразием сюжетно-ролевых игр, остается открытым для дальнейшего изучения вопрос о способах повышения эффективности развития навыков и умений диалогической речи при помощи сюжетно-ролевых игр. В частности, не полностью изучены вопросы о возможностях использования сюжетно-ролевых игр в процессе профессиональной подготовки студентов языковых специальностей.

Существует два подхода в обучении диалогической речи: дедуктивный (от диалога-образца к собственному диалогу) и индуктивный подход (от диалогического единства к собственному диалогу). Сюжетно-ролевые игры как средство развития навыков и умений диалогической речи в обучении английскому языку используются в рамках индуктивного подхода. Согласно индуктивному подходу, в первую очередь обучающиеся усваивают отдельные реплики и диалогические единства, а затем самостоятельно строят собственные диалоги согласно учебно-речевой ситуации или сюжету. Следовательно, обучению ролевому общению в форме диалога на основе управляемой и свободной ролевой игры предшествуют этапы обучения речевому взаимодействию. Таким образом, главным условием, обеспечивающим плавное протекание диалогического контакта, является владение определенным набором речевых клише, знание которых позволяет участникам коммуникации конструировать новые по форме высказывания, аналоги которых отсутствуют в языковом опыте говорящего.

Преимуществом использования сюжетно-ролевых игр при обучении иностранному языку является тот факт, что на базе практически любого упражнения или текста возможно разработать сюжетно-ролевую игру, которая будет соответствовать программам УМК, требованиям ФГОС и интересам обучающихся. Ролевую игру можно организовать на материале любой изученной темы, но использование ролевых игр на заключительных этапах изучения определенного программного цикла считается более результативным. Однако современные методисты полагают, что моделирование речевых ситуаций может быть использовано на любом этапе обучения, так как речевые ситуации являются сущностной основой овладения материалом.

Хотя обучающимися языковых специальностей имеют высокий уровень владения иностранным языком, игровые приемы работы считаются эффективными и вызывают интерес обучающихся, поскольку использование ролевых игр приближает речевую деятельность обучающихся к естественным нормам говорения, помогая развить навыки и умения диалогической речи, способствуя отработке речевого материала и обеспечивая практическую направленность обучения иностранным языкам.

Несмотря на перечисленные выше преимущества использования сюжетно-ролевых игр, преподаватели сталкиваются с проблемой выбора сюжетно-ролевых игр, которые соответствовали бы целям и задачам учебной программы, а также интересам и уровню подготовки обучающихся. Поэтому для решения данной проблемы разработка сюжетно-ролевой игры будет оптимальным вариантом для преподавателя.

Проведение сюжетно-ролевой игры подразумевает несколько этапов:

1. Этап подготовки сюжетно-ролевой игры.

На этапе подготовки преподаватель должен определить цели и задачи, обозначить тематику коммуникации, определить подлежащие тренировке коммуникативные умения, обеспечить дидактическое оснащение сюжетно-ролевой игры.

2. Этап сценарного описания сюжетно-ролевой игры.

Данный этап подразумевает составление или выбор сценария, определяющего содержание ролевой игры, а также определение и распределение ролей между обучающимися на базе составленного сценария. Роли обучающихся могут быть равнозначными или ключевыми и второстепенными. В ролевой игре преподаватель может быть центром игры, быть ее

руководителем, быть наблюдателем или выполнять функции одного из участников игры наравне с обучающимися.

При составлении сценария преподавателю следует подробно описать действия участников ролевой игры, их отношения и предполагаемые результаты игры. В соответствии со сценарием следует последовательно расположить отработываемые упражнения или предлагаемые ситуации, с учетом этапов процесса порождения речевых высказываний и нарастания трудностей. Таким образом, на этапе проведения ролевой игры обучающиеся сталкиваются с проблемными ситуациями, характерными жесткостью структурных взаимосвязей компонентов, а затем переходят к более свободным и вариативным ситуациям, подразумевающим свободную коммуникацию обучающихся.

Данный этап также подразумевает соблюдение ряда требований: соответствие игры задачам и целям обучения, сходство с реальными условиями коммуникации, интеллектуальная и эмоциональная готовность обучающихся к игре, соответствие содержания игры уровню подготовленности ее участников.

3. Этап реализации сюжетно-ролевой игры.

На данном этапе в условиях моделирования реальных условий иноязычной коммуникации происходит реализация сценария сюжетно-ролевой игры, в соответствии с продолжительностью игровых действий и количеством участников ролевой игры.

4. Этап рефлексии.

Заключительный этап цикла характеризуется анализом, обсуждением результатов и взаимобменом мыслями и мнениями о результатах проведенной сюжетно-ролевой игры. Преподаватель выявляет и корректирует типичные ошибки обучающихся, озвучивает дальнейшие рекомендации и подводит окончательный итог ролевой игры.

В качестве примера сюжетно-ролевой игры рассмотрим разработанную нами и апробированную на практике с обучающимися 1-го курса направления «Педагогическое образование», профиля «Методика преподавания английского и немецких языков» СФ МГПУ сюжетно-ролевую игру «Who is the robber?». Данная игра разрабатывалась нами как дополнение к разделу «Practical English. Episode 3» из учебника «English File» уровня intermediate plus. Разработанная ролевая игра направлена на развитие навыка иноязычной диалогической речи у студентов, в рамках которой обучающимся предлагалось построить диалоги и провести опрос друг друга. Данная сюжетно-ролевая игра, являясь умеренно контролируемой, предоставляет обучающимся игровую ситуацию или «легенду», а также социальную роль, которой обучающийся должен придерживаться в процессе реализации игровой ситуации. Преподаватель играет роль наблюдателя. Игровая ситуация и роли представляют собой языковую опору, которая подразумевает использование заранее отработанного лексического и грамматического материала. В рамках данной игры используется лексический материал по темам «Внешность», «Отдых», «Телевидение», отрабатываются грамматические времена Present Simple, Past Simple, Present Perfect, Present Perfect Continuous. Все студенты были вовлечены в данную игру, активно принимали участие и показали отличные результаты.

The role-game «Who is the robber?»

Situation: Yesterday at 6 o'clock there was a robbery in the Central Bank in Samara. The police was called immediately to investigate the crime scene and they found some evidences. The police found a comb, a short black hair, a memory card with pictures of the sea, a cinema ticket for Harry Potter film and a feather. And the robber is among you, so try to find out who the robber is.

How to play: This detective game can help students to practice speaking and logical thinking. A teacher should print and cut the role cards and give each student a card after telling the detective story and the setting. Some students take the roles of the detectives; they are given the question prompts and have to “interrogate” the suspects asking the questions using past and present tenses. The other students are given the roles of the suspects and one student is the robber. Then they have to come up with plausible answers to the detectives' questions and also express the feelings of their characters using suitable intonation. After discussion students should find out who the robber is.

Roles:

1. Anna White (Age: 27; Job: a vet; Hobby: magic; Yesterday: work on the farm; Special features: long hair, active; Facts: wants to go on holiday to the Maldives, owns 3 black cats, loves romantic films and adventures);

2. Steve Green (Age: 41; Job: an engineer; Hobby: travelling; Yesterday: (just) return from Turkey; Special features: without humor; Facts: has a dog, wants to buy a necklace for his wife, watches only news);

3. Mary Green (Age: 38; Job: a teacher; Hobby: Travelling and dancing; Yesterday: (just) return from Turkey; Special features: wears glasses, sensitive; Facts: recycles her waste, wants to have a country house, loves chat shows);

4. Toby Taylor (Age: 23; Job: a prisoner; Hobby: Reading detective stories; Yesterday: (just) get out of jail; Special features: bald, aggressive; Facts: has a parrot, wants to buy a new car, watches cooking programmes and adventures);

5. Will Williams (Age: 45; Job: a farmer; Hobby: hiking; Yesterday: be on a farm; Special features: bushy eyebrows, cheerful; Facts: loves animals, likes TV-series, wants to buy a tractor);

6. Tina Jones (Age: 82; Job: a retire person; Hobby: feeding birds; Yesterday: visit her grandson; Special features: many wrinkles, sociable; Facts: feeds pigeons in the park, wants to buy a new washing machine, loves quiz shows);

7. Monica Miller (Age: 15; Job: a student; Hobby: video games; Yesterday: be at school; Special features: a tattoo on her neck, childish; Facts: has two canaries, wants to move to California, loves horror films);

8. Mr. Detective (You must find the robber. You should get more information about the suspects, such as their names, jobs, hobbies, special features, habits and any additional information that can help to solve this case. Keep your eyes and ears open! Good luck!).

Answer: The robber is Anna White.

Таким образом, использование ролевых игр на уроках иностранного языка сможет максимально приблизить обучающихся к условиям реальной коммуникации на иностранном языке и повысить эффективность обучения навыку диалогической речи. Обеспечивая деятельностный характер усвоения знаний, сюжетно-ролевые игры способствуют рефлексивному переосмыслению предлагаемых ролей и помогают в преодолении критических ситуаций.

Список литературы:

1. Актуальная методика обучения иностранным языкам: учебник / Л. А. Милованова, В. А. Цыбанева, М. С. Калинина, Н. К. Лапшова / под ред. В. А. Цыбаневой. – Волгоград: Редакционно-издательский центр ГАУ ДПО «ВГАПО», 2019. – 252 с.

2. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка = English Teaching Methodology: учеб. пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2005. – 253 с.

3. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1989. – 158 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РАБОТАТЬ С ДАННЫМИ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Рафикова Наира Асфаровна

Факультет педагогики и психологии, 4-й курс

Научный руководитель – к. п. н., доцент Н. А. Разагатова

Аннотация. В настоящее время математика является одной из важных и жизненно необходимых для жизни в современном обществе областей знаний. Однако практика показывает, что работа с данными представляет для школьников трудность. В статье рассматривается вопрос о недостаточном количестве текстовых задач, способствующих формированию у младших школьников умения работать с данными, заключенными в таблицах, схемах, диаграммах и графиках.

Ключевые слова: формирование умения работать с данными, текстовые задачи, данные, заключенные в таблицы, схемы, диаграммы и графики.

В настоящее время в связи с быстро развивающимся информационно-технологическим обществом большое значение имеет умения использования различной техники, информационных и компьютерных технологий, цифровых ресурсов. Всё это требует от человека определенных математических знаний, умений и представлений. Таким образом, математика становится одной из жизненно важных областей знаний, необходимых для комфортного существования в современном обществе.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) при изучении предметной области «Математика и информатика» обучающиеся должны научиться использовать начальные математические знания для объяснения и описания окружающих предметов, процессов явлений, оценки их количественных пространственных отношений, овладеть основами логического мышления, пространственного воображения, математической речью, вычислительными навыками, а также умением решать логические и арифметические задачи, построением алгоритмов в визуальной и игровой среде.

Однако практика обучения математике показывает, что умение работать с данными представляет трудность для обучающихся, причем не только в начальной школе, а также средней и старшей.

Сложности при выполнении этого вида учебной деятельности для современного школьника становятся еще более серьезными и распространенными в связи с возросшими проблемами, касающимися освоения навыков работы с информацией, её структурирования и анализа.

Проанализировав разные учебники по математике в начальной школе, мы пришли к выводу, что в основном в учебниках рассматриваются задания на работу с табличной информацией и интерпретация текстовой информации (текстовые задачи) в схему (краткая запись условия задачи).

Таким образом, возникает проблема существования малого количества текстовых задач, способствующих формированию умения младших школьников работать с данными, заключенными в таблицах, диаграммах и графиках.

Цель нашего исследования выявить и теоретически обосновать введение в уроки математики блок текстовых задач, способствующих формированию умения младшего школьника работать с данными, заключенными в таблицах, диаграммах и графиках.

Вслед за Н. Б. Истоминой, А. В. Белошистой мы будем рассматривать понятие данные как информацию, заключенную в числах и структурированную в соответствии с поставленными задачами в таблицах, диаграммах, схемах и графиках [1, с. 55].

С. Л. Зайцева в начальном курсе математики под задачей понимает специальный текст, в котором описана определенная житейская ситуация, охарактеризованная численными компонентами. Ситуация обязательно содержит определенную зависимость между этими компонентами. Таким образом, текст задачи – это словесная модель реальной действительности непосредственно ситуация обычно задается в той части задачи, которая называется условием. Завершается описание ситуации требованием найти неизвестный компонент, требование обычно выражается в вопросительной форме. Численные компоненты, которые в задачи заданы, называются данными, а те, которые нужно найти – искомыми [2, с. 53].

Мы конкретизировали и уточнили ключевое понятие нашего исследования «формирование умения работать с данными» – это деятельность в процессе которой обучающиеся осваивают способы работы с числовой информацией, заключенной в таблицах, схемах, диаграммах, графиках, путем систематического выполнения специальных заданий, создающих возможность выполнения операций не только в привычных (базовый уровень), но и в измененных условиях (повышенный и высокий уровни).

Формирование умения работать с данными имеет определенную структуру и состоит из трех компонентов:

– когнитивный компонент – овладение математическими фактами, владение понятиями, математическим языком, знание определенных математических зависимостей и законов;

- деятельностный компонент – решение заданий, включающих в себе числовую информацию, заключенную в таблицах, схемах, диаграммах, графиках;
- рефлексивно-оценочный компонент – оценка и возможная коррекция выполнения заданий, заключенных в таблицах, схемах, диаграммах и графиках.

На основании выделенных структурных компонентов ключевого понятия мы сформулировали критерии и показатели уровня сформированности умения работать с данными. Критерии и показатели уровня сформированности умения работать с данными представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели уровня сформированности умения работать с данными

Показатели уровня сформированности умения работать с данными	Критерии уровня сформированности умения работать с данными		
	Высокий уровень	Средний (базовый) уровень	Низкий уровень
Знание математических фактов, математических зависимостей, математического языка в соответствии с программой курса «Математика» и возрастными особенностями младших школьников	Знает математические факты, математические зависимости, необходимые для работы с данными в стереотипных и более сложных условиях, владеет математическим языком	Знает математические факты, математические зависимости, необходимые для работы с данными только в стереотипных условиях, владеет математическим языком	Не знает математические факты, математические зависимости, необходимые для работы с данными, плохо владеет математическим языком
Решение заданий, включающих в себе числовую информацию, заключенную в таблицах, схемах, диаграммах, графиках	Без ошибок выполняет задания, включающие в себя числовую информацию, заключенную в таблицах, схемах, диаграммах, графиках	Допускает ошибки при выполнении заданий, включающих в себя числовую информацию, заключенную в таблицах, схемах, диаграммах, графиках	Допускает большое количество ошибок при выполнении заданий, включающих в себя числовую информацию, заключенную в таблицах, схемах, диаграммах, графиках; не выполняет подобные задания
Оценка и возможная коррекция выполнения заданий, заключенных в таблицах, схемах, диаграммах и графиках	Адекватно оценивает выполненные задания, способен самостоятельно найти и исправить допущенные ошибки	Не всегда адекватно оценивает выполненные задания, не всегда способен самостоятельно найти и исправить допущенные ошибки	Неадекватно оценивает выполненные задания, не может самостоятельно найти и исправить допущенные ошибки

Анализ учебников по математике показывает, что в них содержится в основном готовые таблицы для работы, что, на наш взгляд при обучении младших школьников работать с данными недостаточно. Необходимы также задания на составление таблиц по имеющимся данным.

После того, как у младших школьников выработаны навыки работы с таблицами, обучающимся вводятся следующие средства графического изображения статистических данных – диаграммы, которые дают обобщающую картину взаимосвязей и способствуют выявлению

закономерностей. Знакомство младших школьников с диаграммами начинается с конкретного примера, иллюстрирующего, что такое диаграмма и для чего она нужна.

Е. А. Проценко, Ю. В. Трофименко, Г. А. Семенова предлагают выработать у младших школьников четкий алгоритм для построения столбчатых (линейных) диаграмм [3].

Для систематизации данной работы нами было проанализировано календарно-тематическое планирование уроков математики в 4-м классе и внесены задания на формирование умения работать с данными в соответствии с темой и логикой построения уроков математики. Задания на заполнение таблицы, анализ данных таблиц, сравнение текстовых задач, нахождения в них сходства и различия, задания на проверку конкретных математических знаний предлагались обучающимся в форме тестовых заданий открытого вида.

На констатирующем этапе эксперимента обучающимся была предложена диагностическая работа, выявляющая уровень сформированности умения работать с данными, которая состояла из 9 задач, разработанных в соответствии с выявленными показателями сформированности умения работать с данными.

Диагностическая работа выявила, что на констатирующем этапе эксперимента только 3 обучающихся (12 %) достигли высокого уровня сформированности умения работать с данными, а на низком уровне сформированности данного умения находятся 7 обучающихся (28 %).

По окончании систематической деятельности в аспекте формирования умения работать с данными у обучающихся, а также формирующего этапа эксперимента четвероклассникам была предложена повторная диагностическая работа, которая была составлена аналогично первой.

Сформированность умения по классу в целом показывает, что число обучающихся с высоким уровнем сформированности увеличилось на 12 %, а число обучающихся с низким уровнем сформированности сократилось на 20 %.

Таким образом, систематическое включение в уроки специальных заданий для формирования у обучающихся умения работать с данными показывает положительную динамику этого процесса.

Список литературы:

1. Белошистая А. В. Методика обучения математике в начальной школе: учеб. пособие / под ред. Г. Н. Хондариан. – М.: ВЛАДОС, 2016. – 455 с.
2. Зайцева С. Л. Методика обучения математике в начальной школе: учеб. пособие / С. Л. Зайцева, И. Б. Румянцева, И. И. Целищева. – М.: Владос, 2008. – 192 с.
3. Проценко Е. А. Методические аспекты обучения младших школьников комбинаторике / Е. А. Проценко, Ю. В. Трофименко // Молодой ученый. – 2014. – № 67. – С. 633–637.

АНАЛИЗ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Рогов Денис Валерьевич

Факультет педагогики и психологии, 4-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент А. М. Иванов

Аннотация: В статье описаны критерии отбора цифровых инструментов формирующего оценивания учебных достижений, которые обеспечивают систематический сбор и анализ данных о достижении образовательных результатов учащихся основной школы.

Ключевые слова: формирующее оценивание, цифровые инструменты.

Одной из важных частей образовательного процесса является организация оценочной деятельности достижений обучающихся. До внедрения Федерального образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) нового поколения основной функцией оценивания была диагностика уровня полученных обучающимися знаний. В рамках образовательных стандартов в ФГОС ООО была поставлена цель оценивания – стимулировать

учение, повышая его качество. Существующая традиционная система оценивания сделать этого не позволяет. Она не может оценить все многообразие учебного труда обучающихся.

Успешное внедрение формирующего оценивания в процесс обучения предполагает организацию постоянного и непрерывного учебного процесса так, чтобы у учителя была возможность отслеживать прогресс его учеников, проводить диагностику и корректировать ход обучения не только по изучению темы, но и в рамках одного урока, используя различные инструменты управления и оценивания. Сделать это возможно лишь при внедрении цифровых инструментов, которые позволяют автоматизировать различные компоненты формирующего оценивания учебных достижений обучающихся.

Формирующее оценивание, содержащее в себе большое количество различных техник таких, как портфолио, ментальные карты, оценивание по результату, опросник, рубрикатор, дневники планирования, листы самооценивания, тесты, недельные отчеты, а также оценивание работ не только учителем, но и самооценивание, оценивание другими обучающимися отлично применимо для оценивания личностных, метапредметных и предметных результатов [1].

В зависимости от выбранной техники оценивания можно использовать различные инструменты в процессе поддержки учебной работы школьников. Сервисы и цифровые инструменты для использования в формирующем оценивании, представлены в разработанном педагогическом колесе на рисунке, назначение которого заключается в помощи педагогу держать во внимании общую картину техник формирующего оценивания, их назначения, возможности применения и используемых цифровых инструментов [2].

Принцип педагогического колеса заключается в том, что именно педагогика определяет выбор и использование тех или иных цифровых инструментов. Инструмент должен быть средством достижения поставленных образовательных целей и освоения обучающимися программы. Педагогические задачи должны обуславливать применение технологий, а не наоборот.

Также в принцип отбора цифровых инструментов необходимо закладывать модель, разработанную Рубеном Пуэнтедурой: подмена, приращение, перепроектирование, переопределение (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), описывающую степени применения технологий. С помощью этого инструмента учитель может оценить, насколько применение технологий способствует (или нет) повышению уровня обучения в отличие от того, если бы оно происходило без них. Модель SAMR будет крайне полезна при планировании того, как использовать отобранные технологии [3].

Первая техника формирующего оценивания – портфолио. Использование цифровых инструментов в данной технике позволяет упростить процедуру составления портфолио, пополнения, редактирования, проверки и его оценки. Главное преимущество электронного портфолио заключается в удобстве его использования.

Для анализа онлайн-сервисов по созданию электронного портфолио были сформулированы такие критерии как наличие бесплатной версии, наличие ограничений по функционалу в бесплатной версии, поддержку русского языка, наличие ограничений по объему загружаемых вложений, удобство пользования интерфейсом сервиса и кроссплатформенность. Среди рассматриваемых сервисов: 4portfolio, Uportfolio и Uсportfolio рекомендуется использовать онлайн-сервис Uсportfolio, потому что, имея со своими конкурентами практически одинаковый функционал и возможности, он имеет важное преимущество – отсутствие ограничений по объему загружаемых вложений.

Сервис Uсportfolio позволяет сделать своё портфолио структурированным, добавляя различные страницы о себе, например, страница с личными данными, с образованием, с олимпиадами, по различным учебным предметам и так далее. На каждой странице также формируется структура путем добавления различных инфоблоков, или создания собственных.

Вторая техника формирующего оценивания – это дневники планирования. Использование цифровых инструментов в данной технике позволяет учителю сэкономить время при планировании уроков, их редактирования, информировать в электронной форме обучающихся о датах, сроках отсроченных работ различного плана, планировать график встреч и консультаций, а обучающимся включиться в процесс собственного обучения.

Для анализа цифровых инструментов для реализации техники дневники планирования сформулированы такие критерии как наличие бесплатной версии, поддержка русского языка, возможность коллективной работы, визуализация календаря с поставленными целями, возможность загружать вложения различных форматов, удобство использования. Среди рассматриваемых сервисов: Todoist, MaxDone, Гугл календарь, Microsoft teams и Trello рекомендуется использоваться сервис Todoist, потому что в отличие от своих конкурентов, данный сервис имеет бесплатную версию неограниченного по времени периода с наименьшими ограничениями, а также визуализацию календаря, что играет большую роль в удобстве работы с обучающимися.

В данном сервисе учитель может создавать планы уроков для каждого класса, в котором он преподаёт дисциплину. Планы для каждого класса составляются в отдельном для этого класса разделе. Все разделы группируются по проектам, что позволяет учителю плотнее структурировать информацию. Todoist поддерживает совместную работу, например, для совместных проектов.

Третья техника формирующего оценивания – это ментальные карты. Использование цифровых инструментов в данной технике позволяет учителю упростить процедуру проверки работ учащихся, в частности, разбор почерков, учителю не требуется проверять большую пачку бумаги, тетрадей, все представлено в электронном виде, удобно хранить и накапливать методическую базу для дальнейшего использования, использование в составлении ментальных карт мультимедийной информации.

Для анализа цифровых инструментов для реализации техники дневники планирования сформулированы такие критерии как бесплатная версия, поддержка русского языка, вставка графических объектов и гиперссылок, удобство пользования интерфейсом, адаптивность, экспорт готовых работ и возможность работы в команде. Среди рассматриваемых сервисов: Bubbl.us, MindMeister, Mindomo, SpiderScribe и Coggle, рекомендуется использовать интернет-ресурс Coggle, так как при наличии одинакового функционала среди подобных сервисов, он практически не имеет ограничений при использовании бесплатной версии.

Coggle позволяет создавать, совместно редактировать и использовать диаграммы связей. Он позволяет не только выстраивать последовательные связи (от общего к частному), но и создавать петли, креативные схемы. При составлении ментальной карты здесь можно задать несколько центральных элементов, добавлять изображения.

Четвертая техника формирующего оценивания – это тестирование. С помощью различных цифровых инструментов для проведения тестов учитель может автоматизировать процесс сбора ответов обучающихся, их обработку и выдачу результатов. Данные действия выполняются моментально, сразу после выполнения обучающимися тестов, появляется возможность не только проверять знания учеников после урока, но и актуализировать их перед уроком.

Для анализа цифровых инструментов для реализации техники тестирование сформулированы такие критерии отбора как поддержка русского языка, наличие бесплатной версии, кроссплатформенность, вставка фото и видео материалов в вопрос, наличие режима отложенных заданий, наличие различных видов вопросов, просмотр статистики по пройденному тесту и экспорт результатов. Среди рассматриваемых сервисов: Kahoot, Socrative, Quizizz, Plickers, Quizalize и Testmoz рекомендуется использовать интернет-ресурс Quizizz.com, потому что он имеет преимущество перед остальными сервисами в поддержке русского языка и наличии режима отложенных заданий.

С помощью платформы Quizizz возможно проводить познавательные викторины, внеурочные мероприятия, создавать собственные тесты, добавлять в вопросы фото и видеоматериалы или выбрать готовые, в том числе задавая их в форме домашней работы и следить за результативностью детей. Сопровождение тестов красивыми яркими формами, анимацией, звуком и графикой положительно сказывается на мотивации обучающихся, тест превращается в увлекательное соревнование. Все результаты выводятся моментально и представлены в процентном эквиваленте, которые можно в дальнейшем перевести в балльную шкалу отметок.

Последние техники формирующего оценивания – недельные отчёты и листы самооценивания. Для реализации данных техник используются одинаковые цифровые инструменты. Данные платформы позволяют проходить опросы онлайн, обеспечивать быстрый доступ к опросам, позволяют собирать определенную статистику в виде диаграмм и графиков с возможностью их экспорта и печати, опросы можно легко редактировать и быстро создавать новые.

Для анализа цифровых инструментов для реализации техник недельные отчёты и листы самооценивания сформулированы такие критерии отбора как наличие бесплатной версии, поддержка русского языка, кроссплатформенность, наличие отчетности и аналитики собранных результатов, наличие различных видов вопросов, удобство работы с интерфейсом, наличие ограничений на количество респондентов. Среди рассматриваемых сервисов: Google Forms, Survio и Яндекс-формы рекомендуется использовать сервис для создания опросов Google Forms, так как он имеет следующие преимущества перед своими конкурентами: преимущество перед Яндекс-формами заключается в наличии у Google Forms кроссплатформенности, что существенно упрощает работу с мобильных устройств, а преимущество перед Survio состоит в отсутствии ограничений по количеству опросов и ответов.

Каждая форма в Google Forms представляет собой веб-страницу, на которой размещается анкета. При создании формы при необходимости можно разделить её на несколько разделов, страниц. Есть возможность вставить дополнительный материал, например картинки, видео или текстовое описание. Созданная форма хранится в облаке. После завершения опроса можно посмотреть ответы как отдельно каждого обучающегося, так и общую сводку. Отчет результат можно скачать в форме таблиц Excel.

Таким образом, каждое из представленных средств имеет огромный функционал, грамотно используя который педагог существенно упрощает и улучшает процесс обучения как для себя, так и для обучающихся, повышает скорость и качество взаимодействия с обучающимися благодаря быстрому предоставлению им обратной связи. Учителю легче и удобнее отслеживать прогресс каждого своего ученика и корректировать ход обучения. Обучающиеся будут находиться внутри образовательного процесса и знать свои цели, задачи, накапливать полезный для себя материал.

Список литературы:

1. Андреева Е. М. Формирующее (внутреннее, развивающее) оценивание / Е. М. Андреева, Ю. А. Никитина // Docplayer – образовательная библиотека: [сайт]. – URL: <https://docplayer.ru/120020981-Formiruyushchee-vnutrennee-razvivayushchee-ocenivanie-vypolnili-uchitelya-andreeva-e-m-nikitina-yu-a.html> (дата обращения: 14.01.2021).
2. Евстифеева О. ПАДагогическое колесо – инструмент для планирования // (Об)учение в сети: [сайт]. – URL: <http://roachinthenet.blogspot.com/2016/03/blog-post.html#.YHqTrFamzIU> (дата обращения: 16.04.2021).
3. Уровни использования технологий – Samr // Центр смешанного обучения: [сайт]. – URL: <https://blendedlearning.pro/script/samr/> (дата обращения: 15.04.2021).

«ВЗРОСЛОЕ ВОЛОНТЕРСТВО»: МОТИВЫ И ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Родионова Виктория Александровна

Факультет права и управления, 3-й год обучения
Научный руководитель – к. с. н., доцент Е. В. Бажина

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического социологического исследования, посвящённого изучению мотивации и особенностей деятельности взрослых волонтеров. На основании полученных результатов показано, что волонтерство в зрелом возрасте имеет ряд особенностей, к которым можно отнести ориентацию на организованное волонтерство, адресность помощи, вовлечение в волонтерскую деятельности членов семьи и близких людей, ориентацию на ценностную составляющую волонтерства, достаточно активную включённость в волонтерскую деятельность, осознанное и ответственное отношение к волонтерству.

Ключевые слова: волонтерство, «взрослое волонтерство», особенности деятельности взрослых волонтеров.

Волонтерство сегодня является одной из основных форм проявления социальной активности граждан. Всё более очевидной становится роль волонтерства в обществе, в формировании и развитии отдельной личности. В современном обществе существенно увеличиваются масштабы волонтерства, растёт вовлечённость в волонтерские практики разных возрастных групп.

Исследователи выделяют в структуре волонтерства различные возрастные группы. Так, П. А. Амбарова и Г. Е. Зборовский выделили четыре возрастные группы волонтеров: 1) дети-волонтеры (школьники), 2) молодые волонтеры (студенты и работающая молодежь до 30 лет), 3) волонтеры зрелого трудового возраста (от 30 до 55 лет), 4) «серебряные» волонтеры (люди предпенсионного и пенсионного возраста) [1, с. 37–38]. Каждая из указанных возрастных групп имеет свои специфические особенности волонтерских практик.

В рамках проведенного нами социологического исследования объектом изучения выступала группа взрослых волонтеров от 30 до 55 лет. Предмет исследования – особенности и мотивы участия в волонтерской деятельности людей в возрастной группе от 30 до 55 лет.

Целью исследования выступало изучение отношения зрелых людей к волонтерской деятельности, описание и анализ их мотивации и особенностей волонтерской деятельности в этой возрастной группе. Исследовательские задачи предполагали: выявление отношения к волонтерской деятельности в целом; изучение основных видов волонтерской деятельности, которыми занимаются люди зрелого возраста; анализ основных мотивов занятости волонтерской деятельностью; определение уровня вовлечённости в волонтерские практики; описание и анализ особенностей волонтеров зрелого возраста. Основным методом сбора информации в исследовании выступало глубинное интервью.

Описывая начало своего волонтерского пути, большинство информантов отметили, что стали волонтерами в юношеском возрасте: либо во время обучения в школе, либо на первых курсах университета. Небольшая часть информантов отмечают, что к волонтерству пришли уже в зрелом возрасте, буквально недавно, в последние два-три года. Информанты совершенно по-разному узнали о волонтерстве: кто-то от друзей, кто-то из средств массовой информации, а кто-то искал, чем можно занять себя в свободное время.

Анализ структуры мотивации взрослых волонтеров показал, что набор мотивов очень обширен и разнообразен и включает в себя, в первую очередь, мотивы, связанные с оказанием помощи людям, с желанием чувствовать себя нужным (*«Я не могу быть счастлив, пока кому-то требуется моя помощь»*, мужчина, 37 лет, *«Я поняла, что во время пандемии я должна оказывать людям помощь, в такой неопределенной, тревожной обстановке, которая сложилась на тот момент»*, женщина, 44 года, *«Когда не дай бог из семьи пропадает ребенок или пожилой человек, люди начинают понимать, насколько важно своевременно оказать помощь и начинают сами заниматься волонтерской деятельностью»*, женщина, 31 год).

Структура мотивации взрослых волонтеров включает в себя и такие мотивы, как желание быть причастным к конкретному мероприятию или волонтерской деятельности в целом; желание научиться новым навыкам и знаниям; желание приобрести новых друзей, общение (*«Кто-то идет за общением, кто-то за друзьями, а некоторые даже за любовью»* женщина, 31 год); желание путешествовать, ездить по городам России (*«Бывают выездные мероприятия, где организатор выделяет бюджет на дорогу, жилье, еду. Занятость на мероприятии не очень большая, поэтому это очень заманчивое предложение куда-то поехать по стране. Бывают даже семьей ездят так в отпуск или просто на выходные, заодно и хорошим делом заняты»*, женщина, 31 год), а также сплочение общим делом с семьей.

Виды волонтерской деятельности, которыми чаще всего занимаются «взрослые» волонтеры, очень разнообразны и включают в себя: помощь пожилым людям («Мы вместе», волонтеры-медики); сбор и доставка продуктов питания, лекарств, помощь с оплатой коммунальных платежей; помощь ветеранам («Волонтеры Победы»); спортивное волонтерство (олимпиада в Сочи, чемпионат мира по футболу); участие как в городских и региональных мероприятиях, так и в федеральных; поисковое волонтерство («Лиза Алерт»); психологическое волонтерство (чат-боты, консультации); реставрация памятников; экологическое волонтерство (уборка ле-

сов, парков и т. д.); организационное волонтерство (руководство и координирование других волонтеров); выездное волонтерство («Караван добра»); сбор продуктов питания и необходимых вещей, а также доставка в областные населенные пункты помощи нуждающимся.

Анализ результатов проведенного исследования позволил выделить ряд особенностей взрослого волонтерства:

1. Информанты считают волонтерской деятельностью только ту деятельность, которая организована какой-либо организацией, при этом помощь лично от себя, как правило, не воспринимается ими как волонтерство.

2. Информанты отмечают, что довольно часто привлекают в свою деятельность родственников и (или) друзей, которые постепенно также включаются в подобные практики (*«У меня даже дети – они все волонтеры. Я много раз брал свою старшую дочку со мной вместе помогать, а младшая сейчас ждет четырнадцати лет, чтобы получить волонтерскую книжку... И жена у меня волонтер, я всех заинтересовал»*, мужчина, 40 лет; *«Если кто-то в семье стал волонтером, вся семья становится волонтерской. Когда мне нужно было ехать на мероприятие, папа меня отвозил, а мама клала с собой еды побольше, чтобы я угостила и покормила остальных волонтеров, чтобы никто не остался голодный»*, женщина, 31 год).

3. Взрослые волонтеры, в отличие от молодежи, деятельность которых больше связана с событийным волонтерством, помогают более адресно, их помощь чаще ориентирована на помощь какому-то конкретному человеку – ветерану, пожилому человеку, семье пропавшего или семье, у которой сгорел дом.

4. Информанты (в частности, те, которые начали заниматься волонтерством с юности) отмечают, что волонтерство изменило их ценностные качества и в дальнейшем сами цели их волонтерской деятельности. (*«Изначально, у меня не было целей, мне было просто интересно себя попробовать в новом. Но сейчас я понимаю, что мне важно помогать людям»*, женщина, 31 год).

5. Несмотря на то, что информанты рассказывают о нехватке времени на все важные дела, указывают на наличие семьи и детей, большинство волонтеров достаточно активно вовлечены в волонтерскую деятельность и уделяют ей около двух часов в день (*«Отдыхать некогда, не хватает времени на все то, чем бы хотелось заниматься, но волонтерство – это важно, поэтому как-то выходит подстраивать свое время»*, мужчина, 37 лет).

6. Взрослые волонтеры практически не сталкиваются с негативным отношением к своей деятельности, с непониманием со стороны семьи или друзей, в отличие от молодежи.

7. Для взрослого волонтерства характерно осознанное и ответственное отношение к волонтерской деятельности, продуманная и взвешенная оценка своих возможностей (*«Мне бы очень хотелось поучаствовать в проекте «Лиза Алерт», но я понимаю, что могут выдернуть среди ночи, что я ни морально, ни физически пока не готова. Поэтому пока просто наблюдаю»*, женщина, 31 год).

В целом проведенное исследование показало, что волонтерство является важной формой проявления социальной активности людей зрелого возраста, ресурсом их личностного развития и одним из видов деятельности, объединяющей их с членами семьи и другими людьми.

Список литературы:

1. Амбарова П. А. Волонтеры «серебряного возраста»: регулирование темпоральных стратегий поведения возрастной общности / П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2017. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volontery-serebryanogo-vozrasta-regulirovanie-temporalnyh-strategiy-povedeniya-vozzrastnoy-obschnosti> (дата обращения: 30.04.2021).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Рудных Анастасия Андреевна

Факультет педагогики и психологии, 4-й курс
Научный руководитель – к. п. н., доцент Н. А. Разагатова

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования естественно-научной грамотности младших школьников. Автором рассматривается понятие естественно-научной грамотности и ее компонентов. Описаны подходы к формированию и оценке естественно-научной грамотности младших школьников при изучении учебного курса «Окружающий мир». Приведены примеры заданий, составленных в соответствии с рассматриваемыми подходами.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность, функциональная грамотность, учебный курс «Окружающий мир».

Важной характеристикой уровня образования общества и его готовности к инновациям является естественно-научная грамотность как составляющая часть функциональной грамотности.

Российские и международные исследования показывают, что школьники обладают значительным объемом знаний, однако, они не умеют грамотно пользоваться этими знаниями, о чём свидетельствуют результаты международного исследования PISA ((Programme for International Student Assessment) – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся).

Функционально грамотным считается тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима и дает человеку возможность пользоваться чтением, письмом и счётом для своего собственного развития и для дальнейшего развития социального окружения [4]. Характеризуется способностью решать стандартные и нестандартные жизненные задачи, связанные с реализацией социальных функций человека.

В понятие «функциональная грамотность» на современном этапе развития общества включены такие компоненты как математическая грамотность, естественно-научная грамотность, читательская грамотность, креативное мышление и финансовая грамотность [5].

Естественно-научная грамотность рассматривается современными учёными как совокупность знаний, умений и навыков, способствующих овладению методами познания природных явлений, осознанию ценности научных знаний о природе, использованию знаний о природе в повседневной жизни, способности к рефлексии [3].

Вслед за Н. Ф. Виноградовой мы будем определять формирование естественно-научной грамотности младших школьников как процесс становления личности младшего школьника, понимающего смысл естественно-научного образования, умеющего открывать и извлекать необходимые знания, владеющего для этого разнообразными предметными и интегративными умениями, способного к продуктивному общению в социуме, анализу своей деятельности и самооценке в результате целенаправленного педагогического воздействия и взаимодействия [6].

Перед российским образованием стоит задача повышения уровня естественно-научной грамотности российских учащихся, а значит и соответствующей модернизации содержания и методов обучения в области естественно-научного образования.

Становление и развитие естественно-научной грамотности происходит у человека на протяжении всей жизни. Однако основы этого процесса должны быть заложены еще в дошкольном и младшем школьном возрасте, тем более что в международных исследованиях сформированности естественно-научной грамотности принимают участие четвероклассники.

Основное содержание естественно-научной грамотности в начальной школе заложено в учебный курс «Окружающий мир». Данный курс играет особую роль в развитии естественно-научной грамотности младших школьников, так как обусловлена интересом обучающихся

ся начального уровня к миру вокруг, который с каждым днём расширяется для них. Развитие младших школьников находится под влиянием знакомства с объектами и явлениями природы, отношения к изучению окружающего мира и познанию самого себя [1]. Таким образом, учебный курс «Окружающий мир» может внести существенный вклад в становление такого компонента функциональной грамотности, как естественно-научной грамотности.

Необходимость формирования естественно-научной грамотности в младшем школьном возрасте, в частности методическая база, организационно-педагогические условия раскрыты недостаточно. Возникает противоречие между потребностью общества в формировании естественно-научной грамотности в младшем школьном возрасте и недостаточностью методических рекомендаций по этому вопросу.

Вопросами дидактического обеспечения и методики преподавания предмета «Окружающий мир» занимались Г. Н. Аквилева, Е. В. Григорьева, З. А. Клепинина, О. Н. Лазарева, А. В. Миронов, Н. Н. Мулярчик, А. А. Плешаков, М. В. Шептуховский и др.

Работа над формированием естественно-научной грамотности младших школьников наиболее четко просматривается при анализе характеристики деятельности обучающихся, а именно при анализе учебников для 4-го класса авторов А. А. Плешакова (УМК «Школа России»), И. В. Потапова и др. (УМК «Планета знаний»), Н. Ф. Виноградовой (УМК «Начальная школа 21 века»).

Одна из ведущих целей учебного предмета «Окружающий мир», прописанная в программе, научить школьников объяснять явления, которые происходят в окружающем его мире. Такой подход позволяет ученикам систематизировать свой опыт, превращая его в элементарную, но целостную систему, а также формирует и развивает естественно-научную грамотность младших школьников.

При этом главную роль играют продуктивные задания. Правильный результат выполнения таких заданий нельзя найти в учебнике в готовом виде. Но в текстах и иллюстрациях учебника есть подсказки, позволяющие выполнить задания. Для того чтобы правильно решить учебно-познавательную или учебно-практическую задачу, или ответить на творческий вопрос, обучающимся приходится найти в учебнике нужную информацию, преобразовать ее, изложить собственными словами в виде рассуждения. Задания учебников, предлагающие детям выполнение работы в паре или группе, также способствуют формированию естественно-научной грамотности младших школьников.

При изучении курса «Окружающий мир» формируются умения извлекать информацию, представленную в разной форме (иллюстративной, схематической, табличной), в разных источниках (учебник, справочная литература, словарь, энциклопедии и др.), описывать, сравнивать, классифицировать природные и социальные объекты на основе их внешних признаков, устанавливать причинно-следственные связи и зависимости между живой и неживой природой, пользоваться готовыми моделями для изучения, строения природных объектов, моделировать объекты и явления окружающего мира, проводить несложные наблюдения и опыты по изучению природных объектов. Учащиеся приобретают навыки работы с информацией: обобщать, систематизировать, преобразовывать информацию из одного вида в другой [2].

Однако, чем старше становятся младшие школьники, тем более очевидными становятся задания, которые предлагают обучающимся описать, объяснить природные явления, опираясь на научные факты. Анализ содержания учебников для 4-го класса показывает, что подобных заданий на страницах учебников недостаточно.

Н. Ф. Виноградова выделяет два типа заданий, целью которых является описание и объяснение природных явлений, характеристика природных объектов [6].

1. Задания, опирающиеся на наглядный материал, которые требуют от обучающегося внимательно рассмотреть предлагаемый наглядный материал и решить предложенную учебную задачу.

2. Задания, включающие выбор (тестовые задания с закрытыми ответами).

Одним из методов формирования у младших школьников мотивации к изучению природы является организация на уроках определённой структурной единицы: «Для любознательных», «Это интересно», «Этот удивительный мир» и т. п.

На страницах изученных нами учебников подобные рубрики существуют, однако, было бы интересно, чтобы четвероклассники уже сами наполняли данные рубрики материалом.

В каждой теме можно найти материал, который будет подчеркивать роль науки в познании мира природы. Этому способствуют задания для развития научного взгляда на явления и объекты природы. Данные задания предполагают работу со справочной литературой.

Для овладения младшими школьниками методами познания природных явлений являются задания на наблюдение в природе, проведение опытов и экспериментов. Следует отметить, что подобных заданий в учебниках «Окружающий мир» недостаточно. Предлагаемые в учебниках задания не требуют фиксирования результатов в наглядно-вербальной форме, о чем свидетельствуют результаты Всероссийской проверочной работы по окружающему миру в 4-м классе. Самым сложным считается задание на описание опыта (задания 6.1–6.3).

При анализе негативных последствий деятельности и поведения человека в природе, целесообразно предлагать задания, в которых присутствует ошибка в поведении человека. Её поиск обеспечивает анализ ситуации и возможность найти верное решение.

Таким образом, для формирования естественно-научной грамотности младшего школьника необходима систематическая, каждодневная работа, которая является интеграцией процесса расширения знания о природе, воспитание эмоционально-положительного отношения к ней и формирование умения использовать приобретенные знания. Этому может способствовать разработанный банк специальных заданий.

Задания для формирования естественно-научной грамотности младших школьников должны разрабатываться в соответствии с выделенными структурными компонентами.

Первый компонент (мотивационный) отражает преобладание в учебной деятельности младшего школьника познавательных интересов, что возможно только при осознанном понимании смысла естественно-научного образования.

Пример заданий:

- подготовь доклад по изучаемой теме;
- подготовь статью для иллюстрированного словарика об одном из растений или животных (на выбор) при изучении темы «Природные зоны» (проектная деятельность);
- выбери задания, которые ты будешь выполнять в процессе групповой работы;
- составь кроссворд, проверяющий знания изученной темы и др.

Второй компонент (когнитивный) базируется на знаниях и умениях, заложенных в содержание естественно-научного образования на его начальном уровне.

Пример заданий:

- составление плана сообщения по изученной теме;
- заполнение таблиц по изученной теме;
- составление кластеров, синквейнов по изученной теме;
- правильные, грамотные ответы на вопросы при участии в учебном диалоге, дискуссии и др.

Третий, самый важный, компонент (деятельностный) базируется на умениях применить полученные знания и умения в стандартных и нестандартных ситуациях. Именно данный компонент в большей степени отражает уровень сформированности естественно-научной грамотности. Можно знать все изученные правила, но не уметь их применять в практической деятельности, и тогда это говорит о не сформированности естественно-научной грамотности.

Пример заданий:

- составить план решения проблемы совместно с учителем по изученной теме;
- выбрать лишнее понятие в ряду предложенных;
- сформулировать правило по предложенным картинкам, фразам и т. п.;
- нахождение объектов на карте, работа с контурными картами;
- проведение и описание опытов;

– задания на выбор верных утверждений в соответствии с информацией, представленной в виде символов (изменение погоды).

Четвертый компонент (рефлексивно-оценочный) – это рефлексивная оценка собственной деятельности.

Пример заданий:

- ответно-рефлексивные вопросы, что узнал и чему научился;
- адекватная оценка сложности выполняемых заданий;
- поиск и коррекция ошибок при выполнении заданий по изученной теме.

Эффективность данных заданий была проверена в ходе экспериментальной работы в 4-м классе. Данные задания включались в уроки в соответствии с календарно-тематическим планированием изучения курса «Окружающий мир» на протяжении всего формирующего этапа эксперимента исследования.

Исследование показало, что систематическое использование заданий из сформированного банка оказало положительное воздействие на формирование естественно-научной грамотности младших школьников.

Таким образом, для успешного освоения естественно-научной грамотности необходимо внедрение в практику работы заданий нового типа, направленных на формирование естественно-научной грамотности младших школьников.

Список литературы:

1. Алексеева О. В. Окружающий мир. Особенности изучения предмета в начальной школе: учеб. пособие / О. В. Алексеева, А. А. Арасланова. – М.: Издательский дом Академии естествознания, 2017. – 144 с.
2. Виноградова Н.Ф. «Окружающий мир» как учебный предмет в начальной школе: особенности, возможности, методические подходы. Лекции 1–4 / Н. Ф. Виноградова, О. А. Рыдзе. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2008. – 68 с.
3. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA / А. Ю. Пентин, Г. С. Ковалева, Е. И. Давыдова [и др.] // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 79–109.
4. Танян С. А. «Новая грамотность» в развитых странах // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 3–17.
5. Фролова П. И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 1 (23). – С. 179–185.
6. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ У СТУДЕНТОК С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

Рыбакова Нина Геннадьевна

Психолого-педагогический факультет, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. психол. н., доцент И. Л. Матасова

Аннотация. Статья посвящена изучению выраженности гендера и его взаимосвязи с обучением и саморазвитием.

Ключевые слова: полоролевая идентификация, учебная деятельность, маскулинность, феминность, андрогинность.

Становление и развитие полоролевой идентичности является одной из актуальных тем на данный период времени. В эпоху быстрых изменений идентичность и её становление все чаще признается проблемой. Исследования проблемы гендера определяются сложностью и неоднозначностью самого предмета, который включает биологические, социальные и индивидуальные аспекты.

Становление полоролевой идентификации личности является основой, которая впоследствии служит фундаментом и оказывает прямое влияние на формирование социальной,

профессиональной идентификации, а также воздействует на развитие личности. В настоящее время не даны однозначные определения понятия «полоролевая идентификация». Сущностью выявления гендерной роли личности заключается в усвоении субъектом психологических особенностей, поведенческих характеристик, характерных для людей определенного пола [3, с. 67].

В период первичной социальной адаптации человек знакомится с нормативными представлениями о соматических, психологических и поведенческих свойствах, которые характерны для мужчин и женщин. Вначале ребенок осознает, что он принадлежит к определенному полу и уже после этого формирует идеал гендерного поведения, соответствующий его системе представлений о наиболее позитивных чертах гендерно-специфических представителей. В традиционных обществах, в которых отсутствует социальная динамика, идентификация роли гендера отличается относительно строгой определенностью, которая связана с четкой социальной фиксацией мужественности и женственности. Для того чтобы выделить людей, совмещающих в себе как мужские, так и женские психологические качества, американским психологом С. Бем было введено понятие андрогинность [5, с. 192]. Андрогинные индивиды проявляются в процессе социализации как наиболее адаптивные, поскольку, не нарушая эталонные модели поведения своего пола, они обладают некоторыми психологическими качествами, составляющими социальное достоинство другого пола. Гендерные различия между мужчинами и женщинами, которые определяют набор ожидаемых моделей поведения, упоминаются как гендерные различия или социальные гендерные роли. Динамика процессов выявления роли в противоречивых условиях современной социализации способствуют возникновению негативных социально-психологических явлений. Нарушения идентификации сексуальных ролей чаще всего происходят в совокупности с ненадлежащим воспитанием, например, когда родители действительно хотели, чтобы родился мальчик, а появившуюся в реальности девочку воспитывают в соответствии с мужественными представлениями, и наоборот. Иногда это происходит, если в воспитании ребенка участвует только один родитель, представляющий стандарт поведения только мужчины или только женщины. Существует путаница ролей, которая приводит к нарушению нормальных отношений с представителями противоположного пола. Иногда мода может негативно повлиять на процессы выявления сексуальной роли, если она направлена на устранение различий в стиле одежды, поведении и социальных проявлениях, характерных для мужчин и женщин. Могут встречаться также проявления феминности или маскулинности и их преобладание. Феминность – это общие характеристики, связанные с предубеждением по отношению к женскому полу, или характерные формы поведения. Это то, чего все ожидают от представительниц женского пола, или «социально определенное выражение того, что рассматривается как внутренняя позиция женщины» [2, с. 84]. Традиционно женственность считалась биологически детерминированной, и ей приписывались такие качества, как пассивность, восприимчивость, мягкость, забота о материнстве, эмоциональность и так далее. Маскулинность же – это комплекс отношений, поведенческих характеристик, возможностей и ожиданий, которые определяют социальную практику конкретной группы, объединенной полом. Другими словами, мужественность – это то, что добавляется в анатомию, чтобы получить мужскую роль [2, с. 90].

Изучение проблемы «гендера» являются сложной и неоднозначной из-за самого предмета, который включает биологические, социальные и индивидуальные аспекты. В психологии определение понятия «пол» используется и как зависимая переменная, и как независимая переменная. В первом случае термин «биологический» употребляется чаще, а после него уже используется «психологический пол». В последние десятилетия активно изучаются отношения между личными детерминантами психологического пола, например, между различными аспектами половых ролей. Множество исследований посвящено изучению позиции «образа Я» по отношению к гендерно-ролевым стандартам. Следуя из этого направления, гендерная идентичность рассматривается как проекция своего «Я» в пространство, установленное стандартами сексуальной роли. Также нужно сказать о том, что, пол является одной из основных характеристик человека, как биологической, так и психологической [4, с. 25].

Изучение различных направлений психологии гендерных различий выявил приоритетное влияние культуры и присущих ей стереотипов маскулинности и феминности на становление гендерно-ролевой идентичности. Формирование представления о контрасте своего пола происходит одновременно с формированием гендерных ролевых репрезентаций, из которых наиболее важными являются гендерные ролевые стереотипы.

Раскрывая общие черты большинства определений стереотипов полоролевых ролей, отмечается, во-первых, когнитивная природа этих структур и тот факт, что полоролевые стереотипы – это целый набор репрезентаций, существующих среди членов группы.

В последнее время был проанализирован ряд функций стереотипов полоролевых ролей – регуляторные, объяснительные и трансляционные. Ряд авторов считают, что концепция гендерных ролевых стереотипов применима не только к описанию когнитивно-эмоциональной сферы человека, но и к непосредственно наблюдаемому поведению людей [1, с. 149]. В то же время важной задачей является изучение типичных различий между мужчинами и женщинами в поведении, в «исполнении» половых ролей и ритуалов. А также набирает популярность исследования ретрансляционной функции полоролевой стереотипизации. Активно обсуждаются важнейшие вопросы о том, как различные социальные институты, литература, искусство и СМИ способствуют (или препятствуют) становлению и распространению гендерных ролевых стереотипов, и что, в конце концов, стало причиной, а что следствием.

Осмысление идентичности гендерной роли как самосознания, как представителя определенного пола по сравнению со стандартами гендерных ролей, связано с изучением репрезентаций гендерных ролей. Знание содержания и структуры помогает оценить особенности выбора типа полоролевой ориентации и ее воздействие на психологическое здоровье и благополучие человека.

Наше исследование посвящено изучению полоролевой идентификации и ее взаимосвязи с готовностью к обучению и готовностью к саморазвитию. Объектом нашего исследования является полоролевая идентификация личности. А предметом – особенности взаимосвязи отношения к учебной деятельности и готовности к саморазвитию у студенток с различными типами полоролевой идентификации. Основной целью было выявить взаимосвязь отношения к учебной деятельности и готовности к саморазвитию у студенток с преобладанием феминного и маскулинного типа полоролевой идентификации.

Нами были выдвинута следующая гипотеза: существует взаимосвязь между отношением к учебной деятельности, готовностью к саморазвитию и различными типами полоролевой идентификации девушек-студенток.

В своем исследовании мы использовали следующие методы исследования:

- методика «Маскулинность-фемининность» С. Бем;
- само тест «Готовность к саморазвитию» (Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхт);
- тест «Как вы относитесь к обучению» (адаптация и модификация для учащихся – Ю. А. Кореляков).

Достоверность устанавливалась при помощи метода ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Исследование проводилось на базе Самарского филиала Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». В исследование приняло участие 28 девушек в возрасте от 19 до 22 лет.

Для определения выраженности готовности к обучению использовался тест «Как вы относитесь к обучению» адаптации и модификации Ю. А. Корелякова. В ходе психодиагностического исследования по методике были получены следующие результаты.

Преобладающее количество испытуемых (42 %) имеют высокие показатели готовности к обучению. Средний показатель характерен для 29 % испытуемых. Низкие показатели присутствуют у 29 % респондентов.

В данном случае можно говорить о том, что большинство респондентов демонстрирует высокую готовность к обучению. Так как наши респонденты исключительно девушки, то это

может быть продиктовано тем, что для них большую роль играет ответственность и желание быть не хуже других в группе или в университете.

Для выявления выраженности мускулинного, феминного, андрогинного в структуре социального пола был применен «Полоролевой опросник» С. Бем. В ходе психодиагностического исследования по методике были получены следующие результаты.

Преобладающее количество респондентов имеют выраженную феминность – 82 % выборки. Мускулинность преобладает у 11 % девушек. Андрогинность как преобладающая полоролевая идентификация характерна для 7 % выборки. Так как в нашем исследовании принимали участие только девушки педагогического вуза, то предсказуемо, что преобладающей стала именно феминность.

Для выявления выраженности готовности к саморазвитию нами был использован само-тест «Готовность к саморазвитию» Т. А. Ратанова и Н. Ф. Шляхт. В ходе психодиагностического исследования по методике были получены следующие результаты.

Был выявлен общий показатель готовности к саморазвитию в группе. Высокий показатель были выявлены у 29 % респондентов. Средний показатель – у 46 % и низкий – у 25 %. Большинство девушек демонстрирует средний показатель готовности к саморазвитию в целом.

Также были выявлены частные характеристики в показателях саморазвития, а именно «хочу знать себя» и «могу самосовершенствоваться». По показателям «хочу знать себя» были получены следующие результаты.

Высокий показатель имеют 11 % девушек. Средний показатель характерен для 71 % респондентов. Низкий показатель присутствует у 18 %. По показателям «могу самосовершенствоваться» высокий показатель характерен для 29 % выборки. Средний показатель имеют 42 %, низкий показатель присутствует у 29 % девушек.

Из дополнительного опроса удалось выяснить, что многие из наших испытуемых хотели бы, как можно лучше знать себя, то, как они представлены в глазах окружающих. Также для значительного количества респондентов большую роль играет собственное самоопределение, поиск себя в мире, заявка на то, каким являюсь сейчас и каким хочу стать. При этом тех, кто готов уже начать самосовершенствоваться и тех, кто считает, что может это сделать больше в сравнении с теми, кто еще не определился: может ли он самосовершенствоваться.

В результате проведенного психодиагностического исследования и применения методов статистического анализа были установлены следующие достоверные корреляционные коэффициенты:

- Маскулинность коррелирует с готовностью к саморазвитию ($k=0,343$).
- Маскулинность коррелирует с готовностью к саморазвитию в отношении «могу самосовершенствоваться» ($k =0,432$).
- Феминность обратно коррелирует с готовностью к саморазвитию в отношении «хочу знать себя» ($k=-0,440$).
- Готовность к обучению коррелирует с готовностью к саморазвитию ($k=0,357$).

Установленные взаимосвязи могут интерпретироваться следующим образом.

1. Была установлена взаимосвязь между готовностью к саморазвитию и маскулинностью. То есть чем более выражена у девушек маскулинность, тем более выражена готовность человека развиваться, стремиться к намеченной цели. Это объясняется тем, что такие девушки имеют личностные стремления, соотносимые с набором мускулинных качеств таких, как уверенность в себе, дисциплинированность, ответственность которые способствуют саморазвитию личности, которые и предполагают большую готовность к саморазвитию.

2. Была установлена взаимосвязь между маскулинностью и готовностью к саморазвитию в отношении «могу самосовершенствоваться». Здесь имеется ввиду тот факт, что чем выше показатель маскулинности, тем больше проявляется у девушек желание собственного самосовершенствования. Девушки, имеющие выраженные мускулинные черты стремятся к успеху, признанию собственных достижений. Они стремятся к конкуренции прежде всего с мужчинами для того чтобы доказать, что являются не хуже, чем мужчины. Именно поэтому они готовы к саморазвитию, в большей мере могут самосовершенствоваться.

3. Существует обратная корреляционная взаимосвязь между феминностью и готовностью к саморазвитию в позиции «хочу знать себя». То есть чем более выражена феминность, тем менее выражено желание у девушек желание узнать себя как можно лучше. Женщины предпочитают действовать, интуитивно не думая о том, что хотят узнать себя как можно лучше. Они в большей мере предпочитают опираться на свои собственные чувства, поэтому не стремятся к саморазвитию через познание себя самих.

Дополнительно была выявлена следующая взаимосвязь, которая на наш взгляд является интересной.

4. Была установлена взаимосвязь между готовностью к обучению и готовностью к саморазвитию. Чем выше выраженный показатель готовности к обучению, тем больше выражено стремление к саморазвитию. Если человек готов к обучению, то он имеет мотивацию, чтобы эту деятельность осуществить. Если человек замотивирован, то он заинтересован не только в том, чтобы получать знания, но и также в том, чтобы полученные знания применять на практике. Именно поэтому он уже имеет готовность развиваться сам, как личность, при помощи полученных знаний.

Все вышесказанное позволило сформулировать следующие выводы:

1. Гипотеза о том, что существует взаимосвязь между отношением к учебной деятельности, готовностью к саморазвитию и различными типами полоролевой идентификации девушек-студенток, подтвердилась.

2. Для девушек студенток с преобладанием мускулильных черт характерным будет преобладание готовности к общему саморазвитию и желание самосовершенствоваться.

3. Для девушек с преобладанием феминных черт характерным будет низкие показатели стремления познавать себя.

Результаты нашего исследования могут быть применены для дальнейшего более детального исследования гендера с целью получения развернутого анализа проблематики гендера, так как в нашей стране этот феномен не изучен в полном объеме. Результаты исследования также могут послужить материалом для ознакомления обучающихся с целью их просвещения на тему проблемы формирования гендерной идентичности.

Список литературы:

1. Бовуар С. Второй пол / пер. с фр.; общ. ред. и вступ. ст. С. Айвазовой. – М.; СПб: Прогресс, 1997. – 832 с.
2. Богатова Л. М. Пол как метафизическая тайна человеческого бытия. – Казань: Центр инновац. технологий, 2007. – 177 с.
3. Гулина Н. Р. Гендерные особенности кризисной идентичности личности / Н. Р. Гулина, Н. В. Дмитриева, Д. И. Савельев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 58–70.
4. Жванова Е. М. Развитие полоролевой идентичности в юношеских и зрелых возрастах. – М., 2004. – 30 с.
5. Чуркина Н. А. Гендер и пол человека // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6, ч. 2. – С. 191–194.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕХНИК В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУКТИВНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЧЕЛОВЕКА

Рыженкова Елизавета Сергеевна

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения
Научный руководитель – к. психол. н., доцент И. Л. Матасова

Аннотация. В статье рассматривается понятие и возможности арт-терапии, проводится теоретический анализ применения арт-техник в процессе конструктивных изменений индивидуально-личностных характеристик человека.

Ключевые слова: арт-терапия, психотерапия, коррекция, тревожность, стресс, эмоции, индивидуально-личностные характеристики человека.

На сегодняшний день арт-терапия считается одним из наиболее приемлемых и эффективных методов, используемых в работе психологами и педагогами. Методы арт-терапии универсальны, так как благодаря использованию различных форм творческой деятельности могут быть применимы к различным целям и задачам: от решения проблем социальной и психологической дезадаптации, до изменения индивидуально-личностных характеристик и выражения своего психического состояния как взрослого, так и ребенка.

Арт-терапия (art-therapy) буквально означает лечение изобразительным искусством. Арт-терапия стала формироваться на стыке науки и искусства в рубеже XIX–XX веков, в качестве самостоятельной области теоретических знаний и практической деятельности [2, с. 87].

На представления ведущих арт-терапевтов XX в. (М. Наумбург, Э. Крамера, М. Либмана) большое влияние оказали психоаналитические теории З. Фрейда и К. Г. Юнга, а также во многом способствовали теоретическому обоснованию феномена искусства с его исцеляющим воздействием на психику человека. Всеобщее признавалось, что «бессознательные процессы с их разрушительными эффектами преобразуются в высокоэффективный инструмент создания новых связей и форм, прогрессивных концепций и образов. Способность выражать содержание собственного внутреннего мира в визуальной форме способствует продвижению к их осознанию» [1, с. 134].

Истоки зарубежной арт-терапии как практической психологической работы лежат в изучении и активном использовании психотерапевтического эффекта различных видов художественного творчества, таких как: изобразительное творчество (К. Г. Юнг, 1991), музыкотерапия (Л. Маккиннон, 1967), драмотерапия (Дж. Морено, 2001), экспрессивная терапия (К. Р. Роджерс, 1997).

В России также уже накоплен большой теоретический и практический опыт в области использования различных видов творчества, в основе которых стоят терапевтические, корректирующие и развивающие цели (Г. В. Бурковский, А. В. Хайкин, 1979; А. И. Копытин, 1999; Т. Ю. Колошина, 2002; В. Л. Кокоренко, 2005; А. А. Лебедева, 2000; Г. М. Назлоян, 2001; Н. Е. Пурнис, 2008) [2, с. 86].

Как уже было сказано ранее, в процессе организации арт-терапевтических тренингов, используются все виды искусств с лечебными, коррекционными и развивающими целями (М. С. Вальдес Одрисола, 2005; М. В. Киселева, 2014). Частные формы арт-терапии описаны в работах отечественных учёных: музыкотерапия – лечебное воздействие через восприятие музыки (Л. С. Брусиловский, 1973; 1979; И. М. Гринева, 1981; И. М. Догель, 1988; Е. М. Соловьева, А. А. Вдовина, 2008); библиотерапия – лечебное воздействие посредством чтения (Ю. Н. Дрешер, 2002; А. А. Миллер, 1971; Н. Ю. Оганесян, 2002); вокалотерапия – лечение посредством пения (С. В. Шушарджан, 1998); ароматерапия – лечебное воздействие благодаря запахам и ароматам (И. В. Саков, 2003); драматерапия – стабилизация психического состояния личности на основе средств театрального искусства и ролевой игры (М. Ш. Кипнис, 2002); имаготерапия – лечебное воздействие через образ, театрализацию (Н. С. Говоров, 2001); изотерапия – лечение посредством рисования (Г. В. Бурковский, Р. Б. Хайкин, 1979; М. Е. Бурно, 1999; С. С. Зорин, 2006; Р. Б. Хайкин, 1992) [2, с. 87].

На сегодняшний день, арт-терапия является очень мягким, пластичным и непрерывно развивающимся направлением психотерапии, она постоянно расширяет сферу своего применения, ведь методы и техники арт-терапии активно используются в медицине, педагогике, социальной работе. Арт-терапия направлена на гармонизацию внутреннего состояния личности, то есть восстановление способности человека находить наилучшее и оптимальное, способствующее активному продолжению жизни состояние равновесия, а также преодоление эмоционального стресса и снижение тревожности [2, с. 84].

В мировой литературе существует многообразие различных взглядов на целебный механизм арт-терапии. Советский и российский психотерапевт Б. Д. Карвасарский определил три основных направления в арт-терапии, которые имеют психологическую основу – сублимативные, обеспечивающие снятие внутреннего напряжения на основе перенаправления энергии на творчество; проективные, обеспечивающие создание реалистичной модели пере-

живаний средствами искусства, и арт-терапия как занятость. В арсенале арт-терапевтических средств насчитывается огромное количество функций, в их числе коммуникативная и регулятивная, влияющие на эмоциональную сферу личности. Основные функции арт-терапии способствуют сохранению психического здоровья, дают возможность преодолевать психологические барьеры в различных сферах жизни и неуверенность в своих возможностях. Также в процессе применения средств арт-терапии возникают положительные эмоции, которые в свою очередь усиливают активность личности, способствуют принятию себя и формированию должного отношения к себе, стимулируют самостоятельность и организованность, толерантное поведение, а также способствуют развитию творческих способностей [3, с. 50].

В силу того, что посредством визуализации и взаимодействия с другими формами творческой деятельности используется невербальный язык, арт-терапию на полном основании можно назвать «языком искусства». Только его основной целью в данном случае является не просто образное осмысление действительности, а скорее личностное развитие, которое на основе духовной самореализации посредством чувственно-выразительных средств, дает возможность формирования мыслей и чувств [3, с. 56].

Процесс восприятия человеком явлений окружающей действительности, а также внутренних ощущений всегда сопровождается теми или иными эмоциями, то есть, все события нашей жизни, так или иначе, сопровождаются эмоциями. Эмоции тесно связаны с потребностями человеческого организма, развиваются в процессе деятельности, оказывают влияние на ее результативность и формируются уже в процессе социальных взаимодействий [1, с. 133].

В современном мегаполисе мы постоянно подвергаемся нервным перегрузкам. В связи с частыми переживаниями как сильных отрицательных, так и сильных положительных эмоций у индивида может возникнуть эмоциональный стресс.

Стресс оказывает разрушительное воздействие на взаимоотношения, а также огромное влияние на все сферы жизни человека, в том числе на его учебную и профессиональную деятельность. Стресс связан с патологически протекающими возрастными кризисными особенностями, неправильным воспитанием, непониманием со стороны окружающих, непринятием личности обществом, из чего следует вывод, что стрессу особенно подвержены дети, подростки, живущие в неблагополучных семьях, а также люди с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 129].

Одним из эффективных средств борьбы с эмоциональным стрессом, чрезмерной нагрузкой и тревожностью у людей, как правило, являются регулярные занятия изобразительным искусством. Занятия одним из видов арт-терапии, как пассивным (созерцание, переживание феноменов искусства), так и активным (создание художественных произведений), оказывают эстетическое воздействие, а также помогают индивиду выстроить адекватную систему психологической защиты [1, с. 130].

В качестве диагностической работы хорошо подходят техники организованные в групповой и индивидуальной форме, где индивиду необходимо выразить свое настроение, чувства и эмоции в свободном оформлении. В качестве примера, хотелось бы привести упражнения в рамках изотерапии, которые называются «Рисуем настроение» или «Рисуем эмоции». Цель таких упражнений – выявить нарушения эмоционального состояния. В процессе анализа готового рисунка, основными признаками тревоги выявляют преимущество темных тонов, штриховка, неуверенные, повторяющиеся линии. Завершающим этапом, служит коррекционная работа на основе арт-терапевтической методики, которая сочетает в себе элементы изобразительной деятельности и театрализации – «Рисуем маски». Такая техника «масок» достаточно эффективна за счет «оживления» процессе рисования эмоции в изображении и вместе с тем осознание ее условного характера. Зачастую, в целях наибольшей эффективности воздействия на психическое состояние человека, несколько форм арт-терапии применяются в единстве. То есть, на занятии, целью которого является снижение тревожности и преодоление эмоционального стресса, можно включить такие частные формы арт-терапии, как музыкотерапия и ароматерапия, в свою очередь, на занятии, целью которого является фор-

мирование адекватной самооценки личности, можно включить следующие формы арт-терапии: имаготерапия и изотерапия [4, с. 826].

Также художественная деятельность в рамках арт-терапии предоставляет возможность каждому научиться компенсировать негативные переживания средствами искусства, моделировать коммуникативный процесс во взаимодействии с окружающими людьми в процессе коллективной творческой деятельности, а порой на подсознательном уровне выявлять свои страхи и причины неудач [1, с. 134].

Несмотря на выше перечисленные упражнения, разнообразие арт-терапевтических техник велико и позволяет выбрать наиболее подходящие для человека упражнения. Универсальность арт-терапии заключается в ее возрастной и категориальной области применения [4, с. 828].

Арт-терапия в профилактической и коррекционной работе с тревожностью имеет важную особенность, ведь используя средства этого вида терапии можно выразить в слова и форму аффективные переживания личности, а так же подавляемые эмоциональные расстройства. Творческий потенциал создает благоприятные условия для унификации и восстановления эмоционального равновесия человека.

В заключение следует отметить, что использование арт-терапии в формировании индивидуально-личностных характеристик человека представляется достаточно успешным, результативным, и эффективным методом, так как помимо формирования толерантных качеств личности, снижения тревожности и преодоления эмоционального стресса, еще и творчески развивает ее, способствуют развитию гармоничной личности.

Список литературы:

1. Вальдес Одрисола М. С. Арт-терапия как метод преодоления эмоционального стресса / М. С. Вальдес Одрисола, А. Г. Московкина // Наука и школа. – 2016. – № 2. – С. 129–137.
2. Володина К. А. Применение арт-терапии в деятельности практического психолога в организации // Организационная психология. – 2017. – Т. 7, № 2. – С. 84–101.
3. Кара Ж. Ю. Особенности арт-терапии // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2010. – Т. 8, № 3. – С. 48–56.
4. Тимофеев И. А. Арт-терапия как средство снижения тревожности / И. А. Тимофеев, И. Б. Ческидова // Аллея науки. – 2018. – Т. 1, № 9. – С. 822–828.

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ НАЛОГА НА ПРИБЫЛЬ ОРГАНИЗАЦИЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Сальников Григорий Андреевич

Факультет права и управления, 3-й год обучения

Научный руководитель – д. ю. н., профессор Т. А. Серебрякова

Аннотация. Государственное регулирование налоговой системы очень важно и напрямую влияет на ряд факторов, обуславливающих своевременное и эффективное управление в области формирования государственных ресурсов и их дальнейшее распределение. Одним из таких факторов является: уровень жизни граждан всех регионов нашей страны.

Ключевые слова: государственный бюджет, государственное регулирование налоговой системы, налог на прибыль организаций, бюджет субъектов федерации, стратегическое планирование.

Статья 57 Конституции РФ содержит в себе обязанность каждого об уплате налогов и сборов. Данная статья является первой и наиболее значимой в Конституции статьей о налогах и сборах. В силу ст. 64 Конституции, ее положения составляют одну из основ правового статуса личности в Российской Федерации. Конституционная обязанность платить налоги и сборы носит всеобщий характер и распространяется на всех независимо от гражданства физических лиц, места и законодательства создания организации.

И. А. Цинделиани дает данное определение таким образом: «Налог на прибыль организаций является прямым федеральным налогом, взимаемым с коллективных субъектов (орга-

низаций), объектом обложения которым является главный экономический результат деятельности организаций всех форм собственности – прибыль. Российский налог на прибыль организаций является аналогом корпоративного налога за рубежом [6].

Налогоплательщиками признаются все российские организации, а также иностранные организации, осуществляющие свою деятельность в Российской Федерации через постоянные представительства или получающие доходы от источников в Российской Федерации. Российские организации уплачивают налог из всех источников, в том числе и за рубежом. Объектом налогообложения признается прибыль организации, определяемая как полученный доход, уменьшенный на величину расходов [7].

Основная ставка этого налога – 20 %. Из них 3 % направляются в федеральный бюджет, а 17 % в бюджет субъекта РФ.

По мнению Э. Б. Алиевой, налог на прибыль является значительной статьей дохода, поступающего в бюджетную систему Российской Федерации. Свои выводы Алиева сформировала на основе структуры поступлений налогов в федеральный бюджет, из которых налог на прибыль в 2019 году составил 10,1 % [1].

Доходы бюджета города Москвы в 2020 году по налогу на прибыль организаций составили 793 млрд рублей, а это почти 30 % от всего бюджета за год. Финансовые организации направили дополнительные средства на резервирование обеспечения собственных обязательств в соответствии с требованиями Банка России [3].

К примеру, весь бюджет Самарской области в 2020 году составил 185 млрд рублей. В сравнение приводится область, а не город, так как Москва является городом-регионом, полноценным субъектом РФ. Так почему же, доходы только с одного налога на прибыль в 4 раза больше, чем все доходы (с учетом трансфертов) большой (по территории) Самарской области [2]?

Если оценить валовой региональный продукт, то можно увидеть, что экономика Москвы – это 1/5 (21 %) часть всей экономики страны с населением 9 % от всего населения России. Оставшиеся 79 % в неравной степени распределены между 84 регионами. Притом со столицей не может состязаться ни главный нефтегазовый центр – Тюменская область (ВРП – 9,3 %, население 2,6 %), ни Санкт-Петербург (ВРП – 5,2 %, население 3,7 %), ни даже Московская область (ВРП – 5,1 %, население 5,6 %). Здесь сосредоточено 40,5 % экономики всей страны. Получается, оставшиеся 59,5 % распределены на 81 регион [4]. Стоит ли говорить, насколько Москва, в отличие от других субъектов, самостоятельна. Годовой доход Московской области в 4 раза меньше, хотя людей там проживает меньше в 1,5 раза.

Возникает вопрос, если собирают большой налог на прибыль организации, значит в этом регионе много прибыли от множества бизнесов? К сожалению, это не так.

Крупнейшими налогоплательщиками являются конкретные большие, известные компании. РБК привел рейтинг крупнейших по выручке компаний России. Обратим внимание на место их регистрации: «Лукойл» – Москва; «Газпром» – Москва; «Сбербанк России» – Москва; «РЖД» – Москва; «Ростех» – Москва; «Сургутнефтегаз» – Сургут; «ВТБ» – Санкт-Петербург; «Росатом» – Москва; «Транснефть» – Москва; «Роснефть» – Москва и т. д.

Например «Роснефть», которая обрабатывает месторождения в Тюменской области, заводы по переработке ставит в Туапсе, Самаре, Новокуйбышевске и т. д., заправки вообще по всей России, но зарегистрирована в столице, и именно туда платит налог на прибыль. Эту же схему можно перенести на все остальные крупные компании.

Если быть более точным, то из списка 500 крупнейших компаний страны в Москве зарегистрировано 296 (67,8 % выручки этих компаний) [5].

По всей стране работают крупные компании, многие из них сырьевые, которые представляют собой «Национальное достояние», налог на прибыль уходит туда, где находится их штаб-квартира (чаще всего это Москва).

Встает вопрос, как же изменить эту ситуацию. Валентина Матвиенко, Председатель Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации, в 2013 предложила следующую идею: «Перевести головной офис «Газпрома» в Тюмень, «Роснефти» – в Сибирь,

«Ростехнологий», РЖД – на Урал, «Русгидро» – в Красноярск, это позволит распространить экономическую жизнь и даст толчок развитию в регионах не только экономики, но и образования, здравоохранения, социальной инфраструктуры» [8].

Как мы видим, за 7 лет ничего не произошло, никакой децентрализации не произошло, хотя до сих пор эти обсуждения вбрасываются в СМИ и обсуждаются в правительстве.

Например, Л. Б. Харитоненко считает, что необходимым условием для дальнейшего развития государства является улучшение налогового администрирования, проявляющееся в совершенствовании системы налогообложения прибыли [9].

Подводя итоги всего вышесказанного, и формируя собственное видение данной проблемы, добавим, что идея В. Матвиенко хоть и имеет смысл в реализации, но не позволяет решить проблему существенно, так как Москва продолжит обладать большим преимуществом в сравнении с другими регионами.

Стоит изменить ситуацию глобально. Налог на прибыль организации, является очень мощным источником пополнения бюджета регионов. В связи с проблемой и несправедливостью его распределения, стоит пересмотреть способ его реализации.

На наш взгляд, необходимо перевести доходы данного налога исключительно в бюджет Федерации, что позволит исключить сложность распределения юридических адресов крупных компаний по всей стране и централизовать данный доход в бюджете Федерации и в конечном итоге распределять деньги по всем регионам справедливо и равноправно в виде трансфертов или иных формах расходов.

Список литературы:

1. Алиева Э. Б. Проблемы применения налога на прибыль организаций / Э. Б. Алиева, Б. А. Салаутдинова, Р. Ш. Агабалаева // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-primeneniya-naloga-na-pribyl-organizatsiy> (дата обращения: 12.02.2021).
2. Бюджет Самарской области в 2020 году запланирован без дефицита // ТАСС: информационное агентство России. 2019. 28 октября. – URL: <https://tass.ru/ekonomika/7055258/> (дата обращения: 12.02.2021).
3. Департамент финансов Москвы подвел итоги исполнения столичного бюджета за 2020 год // Рамблер: новостной портал. – URL: <https://finance.rambler.ru/economics/45766834-department-finansov-moskvy-podvel-itogi-ispolneniya-stolichnogo-byudzheta-za-2020-god/> (дата обращения: 12.02.2021).
4. Куда уходят деньги: где зарегистрированы крупнейшие российские компании // РБК: информационный портал. 2015. 8 октября. – URL: <https://www.rbc.ru/business/29/09/2015/560958139a794777f86f3ef6> (дата обращения: 12.02.2021).
5. Матвиенко предложила Путину избавить Москву от госкомпаний // IZ.ru: новостной портал. 2013. 26 апреля. – URL: <https://iz.ru/news/549532> (дата обращения: 12.02.2021).
6. Налоговое право: учебник / И. А. Цинделиани, М. М. Прошунин, И. В. Дементьев, Н. Л. Шарандина; под ред. И. А. Цинделиани. – М.: Проспект, 2019.
7. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 05.08.2000 № 117-ФЗ (ред. от 17.02.2021) // КонсультантПлюс: официальный сайт. 2021. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28165/ (дата обращения: 10.01.2021).
8. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2020: стат. сб. / Росстат. – М., 2020. – 1242 с.
9. Харитоненко Л. Б. Налог на прибыль организаций как один из источников государственных доходов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – № 3 (29). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nalog-na-pribyl-organizatsiy-kak-odin-iz-istochnikov-gosudarstvennyh-dohodov> (дата обращения: 12.02.2021).

РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ЛИНИИ В СРЕДЕ DESMOS

Саяпина Анастасия Алексеевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й курс

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

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования динамической среды Desmos при изучении темы «Функция» в основной школе. В работе предлагается серия заданий по теме «Функция» для учащихся разных возрастных групп, разработанных в динамической среде Desmos.

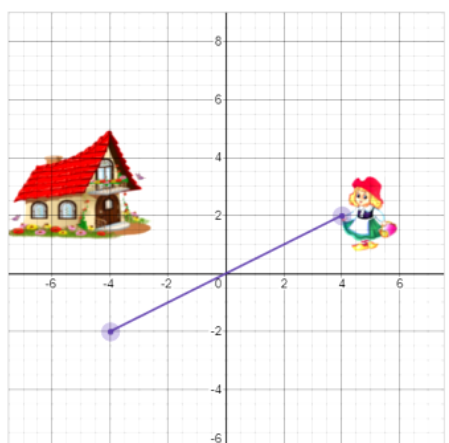
Ключевые слова: математика, функция, функционально-графическая содержательно-методическая линия, Desmos.

Одной из содержательно-методических линий школьного курса математики является функционально-графическая [3]. Понятие функции является сложным, но важным, поскольку функции являются математическими моделями процессов и явлений окружающего мира. Поэтому учителю необходимо иметь серьезный инструментарий (методический, технологический) для всестороннего изучения понятия функции, чтобы ученики смогли осуществлять математическое моделирование процессов и явлений.

Мы разработали серию заданий по теме «Функция» для учащихся разных возрастных групп, разработанных в динамической среде Desmos [2]. Отметим, что многие задания являются динамическими.

На каждой ступени изучение темы «Функция» посвящено одному из глобальных вопросов. Поэтому для учащихся 6-х классов разработана серия заданий по теме «Координатная плоскость». С учетом возрастных особенностей обучающихся предлагается вместе с героями известной сказки пройти испытания, закрепив все основные понятия изучаемой темы.

В заданиях необходимо передвигать точки, записывать координаты, дорисовывать недостающие элементы. Например, в первом задании (рис. 1) нужно переместить выделенную точку и найти ее ординату, результат следует записать в таблицу.

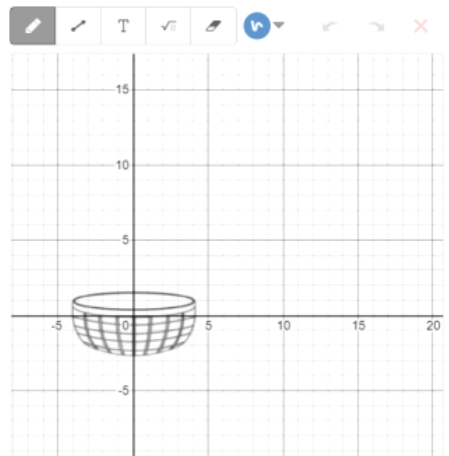


Сначала мне надо добраться до своего дома, чтобы забрать пирожки. Перетащи левую точку так, чтобы я могла пройти до домика мамы. В таблицу укажи вторую координату точки (целое число)

икс	у
-4	
4	2

Рис. 1. Задание для 6-го класса

А в следующем задании обучающиеся рисуют ручку корзины при помощи кусочной функции (рис. 2), записывают координаты точек соединения корзины и ручки. Получаются точки с координатами $(-4;1)$ и $(4;1)$, обращаем внимание на симметрию относительно оси ординат.



Нарисуй корзине ручку. Запиши координаты точек, где корзина и ручки соединяются

<input type="checkbox"/>	<input type="button" value="Поделиться с классом"/>
--------------------------	---

Рис. 2. Задание для 6-го класса

Основной темой 7-го класса является линейная функция, поэтому серия разработанных заданий направлена на всестороннее изучение линейных функций. Многие задания с параметрами, выполняя которые обучающиеся учатся исследовать математические объекты в зависимости от заданных характеристик, либо подбирать значение параметров так, чтобы решение удовлетворяло условию задачи.

Предлагаем обучающимся следующее задание-активность, которое называется слалом. Расшифровывается, как спуск с горы. Учащимся надо строить график функции так, чтобы он проходил между точками, как лыжник спускается по трассе между ограждений. Пример задания представлен на рисунке 3: ученикам предлагается написать уравнение графика функции. Требуется обратить внимание на то, как коэффициенты в аналитической записи линейной функции влияют на ее график. Заметим, что задание имеет много вариантов решения, требуется проявить творческий подход.

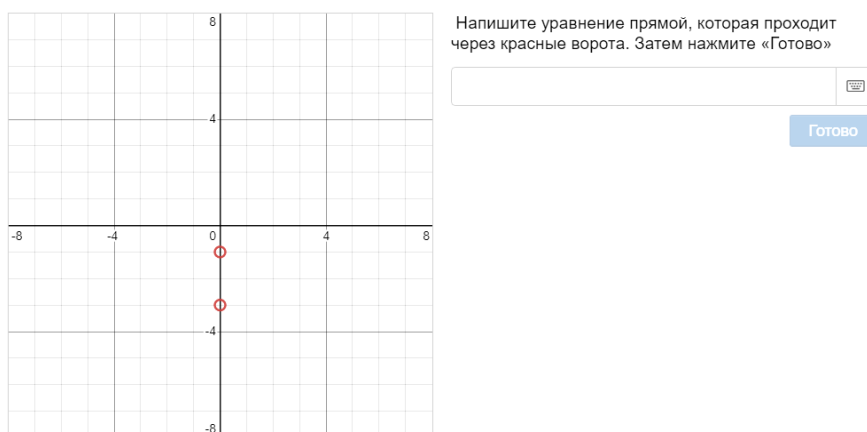


Рис. 3. Задание для 7-го класса

Мы предлагаем и задания в тестовой форме (рис. 4).

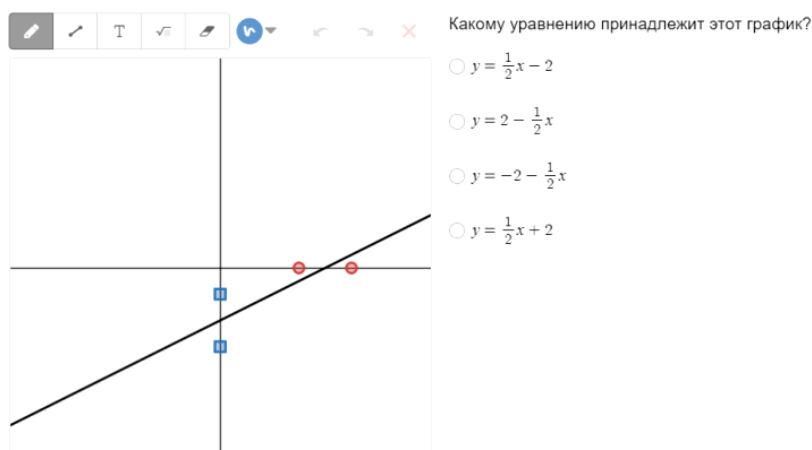


Рис. 4. Тестовое задание для 7-го класса

8-й класс посвящен изучению темы «Квадратичная функция». Поэтому создана серия заданий для всестороннего изучения квадратичных функций, их графиков. Если в записи линейной функции используется только 2 параметра, то в записи квадратичной – уже 3. В работе представлено достаточно много разных типов заданий.

Например, необходимо с помощью ползунков записать уравнение зеленой параболы, чтобы собрать все звезды. В этом задании демонстрируется влияние параметров на свойства графика функции (рис. 5).

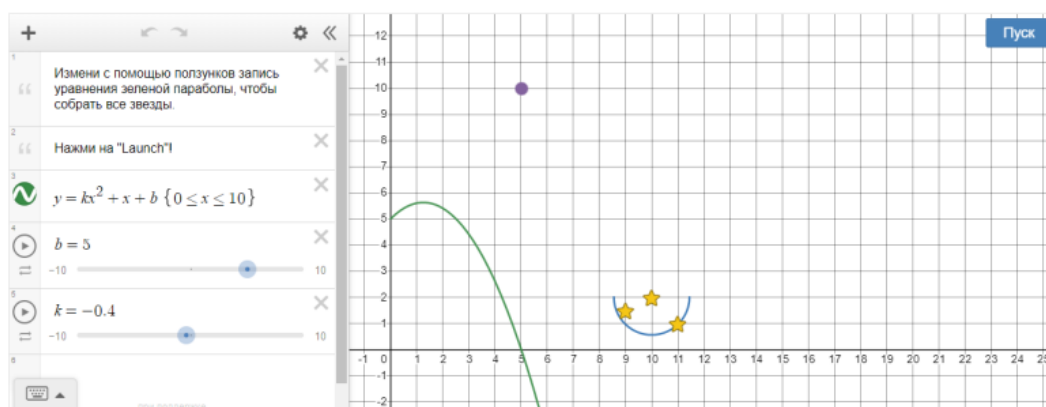


Рис. 5. Задание для 8-го класса

А для того, чтобы проверить, как ученики усвоили тему «Квадратичная функция», им предлагается самостоятельная работа: необходимо решить серию задач, в которых, используя преобразования графика функции, следует «собрать все звёзды» (рис. 6).

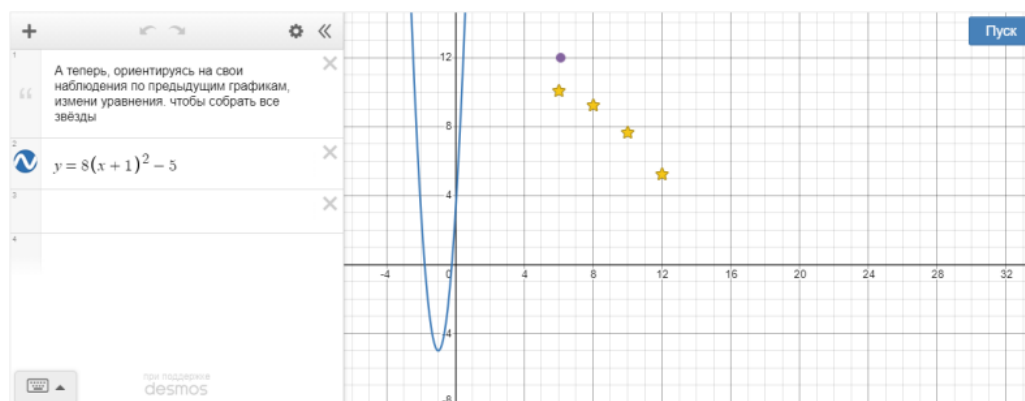


Рис. 6. Самостоятельное задание для 8-го класса

Следует отметить, что все задания являются динамическими или содержат параметры, поэтому их целесообразно выполнять в среде Desmos.

Несмотря на то, что многие задания являются игровыми, использование их в процессе изучения темы будет крайне эффективным для успешного достижения предметных результатов.

Разработанные задания можно использовать на разных этапах изучения темы. Среди заданий есть и дискуссионные, и исследовательские. Поэтому можно утверждать, что задания носят метапредметный характер. В процессе выполнения заданий у обучающихся будут формироваться не только предметные результаты, но и универсальные учебные действия, включая ИКТ-компетентность.

Все задания сделаны как Desmos-активности [1], поэтому учитель может в режиме реального времени видеть выполнение заданий каждым учеником, отмечать трудности и успехи, выстраивать индивидуальные образовательные траектории своих обучающихся.

Инструментарий динамической среды Desmos позволяет сделать процесс обучения математике увлекательным, наглядным, интересным.

Список литературы:

1. Активности Desmos Classroom. – URL: <https://teacher.desmos.com/?lang=ru> (дата обращения: 21.04.2021).
2. Графический калькулятор Desmos. – URL: <https://www.desmos.com/calculator?lang=ru> (дата обращения: 21.04.2021).
3. Мордкович А. Г. Функциональная линия – ведущая развивающая линия школьного курса алгебры. – URL: http://iro23.ru/sites/default/files/2020/2021.04.14_mordkovich_konferenciya.pdf (дата обращения: 19.04.2021).

ТЕХНОЛОГИИ В КИНЕМАТОГРАФЕ И ДЛЯ КИНЕМАТОГРАФА

Семенюк Михаил Денисович

Филологический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель – д. ф. н., проф. Е. В. Вохрышева

Аннотация. В статье рассматривается техническая сторона становления кинематографа, а также влияние развития технологий на идейные направления в киноискусстве. Автор приводит историческую справку видоизменения процесса создания фильмов и анализирует один из наиболее многогранных и популяризованных жанров на настоящий момент – научную фантастику. Им приводятся рассуждения о возникновении и развитии вышеупомянутого жанра, его связи с другими направлениями, а также отличительных чертах смыслового и художественного оформления. Актуальность данной темы обусловлена всесторонней оригинальностью жанра, который проецирует проблемы и опасения современного общества в условиях фантастических миров, подвигая аудиторию к размышлениям.

Ключевые слова: кинематограф, научная фантастика, история развития, футуризм, технологии, искусство.

Кинематограф, возникнув в конце XIX века, возымел огромную популярность среди населения и, к настоящему моменту, прочно укрепился в обществе как самодостаточный вид искусства, вставший в один ряд с литературой и живописью. Как и любой другой вид человеческой деятельности, данное явление также подвержено эволюционным процессам, что обусловило его стремительное развитие на протяжении всего XX века. За этот сравнительно небольшой в рамках мировой истории период кинематограф в своем внешнем проявлении успел пройти путь от примитивных монохромных кадров с едва различимым изображением до высококачественных цифровых версий, использующихся в современности, однако, так ли важны внешние изменения, или же ключевым моментом являются качественные и структурные преобразования? Таким образом, в данной статье мы рассмотрим не только техническую сторону развития кинематографа, но и в большей мере затронем жанровые и тематические преобразования, так как именно последние влияют непосредственно на те выводы, которые зритель делает на основе просмотренного творения.

Кинематограф начал свое существование в конце XIX века, выступив логическим продолжением уже имевшихся к тому моменту фотографий. Так, американский изобретатель Томас Эдисон в 1891 году представил миру кинетоскоп, аппарат, с помощью которого можно было впервые получить движущуюся картинку. И уже через 4 года состоялся первый киносеанс в Париже на бульваре Капуцинов [1, с. 12].

Однако одной из нерешенных проблем оставалась невозможность синхронизации изображения и звука, в виду чего, на первых этапах существования кинематографа оно представляло перед зрителем лишь с музыкальным сопровождением, что вошло в историю как немое кино, что, конечно, в первую очередь, было обусловлено именно техническим несовершенством, а не исключительной идейной особенностью. И в 1922 году Ли де Форест создает громкоговорители и систему «Фонофильм», благодаря которым стало возможным записывать звуковые дорожки на саму киноплёнку. А первооткрывателем нового типа кино на практике стала картина «Огни Нью-Йорка», вышедшая в 1929 году. Именно с этого момента началась эпоха аудиовизуальных плёнок.

Хотелось бы отметить один немаловажный момент: именно с возникновением речевого сопровождения в кинематографе начинаются сложности, сопряженные с наличием языкового барьера, так как оригинальная картина записывалась лишь на одном языке, а ее перевод на другой представлял огромную техническую неурядицу, а что самое главное – низкую рентабельность подобных проектов. Ярким примером может послужить реакция на первые Голливудские фильмы в Европе: парижская публика требовала французской речи в фильме, в то время как в Лондоне возмущались американским акцентом актеров [4, с. 78–79].

Следующим эволюционным этапом в развитии реалистичности стала колоризация плёнки. Изначально практиковались такие приемы как вирирование и тонирование киноплёнки, однако они позволяли лишь придать оттенок (голубой, пурпурный, зеленый). И уже в 1933 году начинает использоваться система «Техниколер», базирующаяся на применении

трёх цветов (синий, красный, зеленый). В 50-х годах данная технология уступает место трехслойной цветной киноплёнке, которая имела более компактные габариты и упрощала процесс съёмки. Затем продолжается постоянное улучшение светочувствительности и качества материалов.

В 60-х годах повсеместно используется широкоформатная съёмка с соотношением сторон не 4:3, а уже 2,35:1, а сама киноплёнка получила двукратное увеличение с 35 до 70 мм, что обеспечивало повышение качества выдаваемого изображения [4, с. 94].

В эпоху телевидения эволюция киноаппаратуры продолжается с упором на повышение качества и достижение большей компактности и бесшумности.

В преддверии XX века разразился масштабный конфликт в сфере кинематографа, так как пленочная запись перестала иметь доминирующую роль и уступила свои позиции цифровой записи. Последняя хоть и имела более низкое качество картинки ввиду того, что вычислительные возможности цифровых фотокамер оставляли желать лучшего, однако она открывала новые горизонты для редактирования визуальной составляющей посредством фотомонтажа, а также обеспечивала возможность интеграции отснятого материала в компьютерную систему, что, само собой, убрало необходимость использования сравнительно громоздких пленочных рудиментов.

Таким образом, чуть более чем за век своего существования кинематограф преодолел путь от примитивного движущегося изображения, отснятого на весьма взрывоопасную плёнку, до ярких, наполненных спецэффектами кинокартин, транслирующихся в высоком разрешении и с высокой частотой кадров. Для их просмотра уже не нужно использовать объемные кинопроекторы с плёнкой, а достаточно наличия фильма на цифровом носителе, интернет-сервере или в облачном хранилище, благодаря чему зритель может в полной мере насладиться фильмом в отсутствие каких-либо технических сложностей.

Обратимся на идейном аспекте развития кинематографа. Фильмы зачастую базируются на существующей истории, изложенной в книге, соответственно развитие кинематографа и литературы идет параллельно друг другу.

Проблемы, поднимаемые в произведении, сюжет, характер героев, время и место действия; все эти факторы продиктованы эпохой и самим обществом. Вплоть до первой четверти XX века, в художественной литературе и кинематографе господствовали направления, наиболее сопряженные с реальностью, такие как классицизм, сентиментализм, романтизм, натурализм, трансцендентализм. Конечно, каждое направление раскрывает читателю различные аспекты человеческой жизни и души [1, с. 97]. При этом можно выделить объединяющую их черту – все они направлены исключительно на настоящее или прошлое и оперируют понятиями, известными аудитории.

И это своего рода однообразие в XX веке пополняется совершенно новым идейным направлением – футуризмом, который в свою очередь находит свою реализацию в виде жанра научной фантастики. Однако, возникает логичный вопрос: почему именно в последнем веке уходящего тысячелетия возник подобный феномен? Ответ кроется сразу в двух пересекающихся сферах: истории и экономике. Именно в это время полностью завершается промышленная революция в странах первого и второго эшелона, открывая путь индустриальному обществу. Происходит технологический прорыв в бытовой, производственной, военной и других сферах. Стремительно создаются новые и развиваются существующие научные центры, преумножая фонд знаний. Таким образом, люди, повсеместно окруженные техническими новшествами, которые не могли возникнуть даже в самой смелой фантазии всего пару десятилетий назад, начинают созерцать случившееся [3, с. 146]. Именно этот момент можно считать переломным, когда пришло осознание свершившихся перемен и в целом возможности такой бурной смены реалий, вследствие, соответственно, последовал дальнейший полёт мысли. В первую очередь, писатели и режиссёры начинают переосмысление имеющегося опыта и представляют миру своё видение возможного будущего. А учитывая, тот факт, что основные потрясения были вызваны именно техникой, то и будущее в их фантазиях ознаменовано еще большим технологическим прогрессом, в виду чего жанр и получил оригиналь-

ное название *science fiction*. Русским аналогом стала «научная фантастика», однако такой перевод нельзя назвать дословным, так как *science fiction* переводится именно как «научный художественный вымысел», таким образом, лексему *science fiction* можно рассматривать как межъязыковой омоним, хоть вышеупомянутый аналог и прижился в русской культуре.

Существует множество определений данного жанра, в виду отсутствия конкретных рамок используемого материала, поэтому мы приведем наиболее всеобъемлющие, на наш взгляд, дефиниции научной фантастики:

- это реалистичные предположения о возможных будущих событиях, основанные на адекватном знании реального мира, прошлого и настоящего, а также на глубоком понимании природы и значения из научного метода;

- это то, на что мы указываем, когда говорим об этом;

- это произведение об идеях;

- одна из разновидностей фантастики, которая основывается на фантастических допущениях (вымысле) в области науки [6, р. 3–8].

Таким образом, исходя из приведенных определений можно сделать вывод, что данный жанр являет собой совокупность представлений и фантазии о природе дальнейшей судьбы развития человеческого общества в социальном и технологическом плане.

Само собой, миры, созданные авторами, практически никогда не подчиняются современным законам науки, ведь их целью является предвосхищение будущего, поэтому имеют место быть разного рода допущения, которые можно разделить на две группы естественно-научные и гуманитарно-научные. Первые подразумевают использование в сюжете недоступных человеческому мышлению на данный момент изобретений, а также новых законов природы. Второй же тип включает в себе неточности или заведомые изменения в истории, культуре, религии или философии. Благодаря подобным вольностям авторы могут в полной мере реализовать свою историю [2].

Как упоминалось ранее, в отличие от традиционных жанров, где основными проблемами являются истинная любовь, верность и предательство, жизнь и смерть, преодоление сложностей и т. д., научная фантастика, не просто включает их все, более того, она расширяет данный перечень за счет уникального художественного оформления, представленной далеким будущем или иными вымышленными мирами, наполненными тайнами и дающими возможность для развития их предыстории [5].

В связи с этим мы можем выделить главные проблемы, поднимающиеся в такого рода фильмах и литературе: социальное неравенство, искусственный интеллект, дальнейшая судьба планеты и человечества (также подразделяется на апокалипсис, постапокалипсис, утопию и антиутопию), неизведанные миры и явления.

И теперь хотелось бы обратиться к практическим примерам такого жанра кинематографа, однако мы заострим внимание исключительно на его современных представителях, в виду их вероятной известности читателю.

Проблема неравенства в человеческом обществе интересным образом обыгрывается в фильме «Snowpiercer» (в российском прокате – «Сквозь снег»). История берет начало в недалеком будущем, где по ошибке ученых Земля была погребена во льдах, и последним оплотом человечества стал межконтинентальный поезд. Он выступает главной метафорой в фильме, представляя явление социальной стратификации. Так, в хвосте поезда обитают бедняки, далее – средний класс, а в головной части – элиты. Сам фильм заостряет внимание не только на проблемах окружающей среды, но и показывает пороки классового общества, а также последствия злоупотребления властью и стихийных восстаний, которые повергают всю систему в хаос.

Тема высоких технологий, в свою очередь, прекрасно иллюстрируется в картине «Archive» («Мой создатель»). Сюжет повествует о попытке создания истинного искусственного интеллекта и внутреннем стремлении автора постоянно улучшать свое детище. Здесь автор старается ответить на фундаментальный вопрос о возможности соответствия работа человека в эмоциональном и когнитивном аспектах. Более того, красной нитью сквозь историю

проходит дилемма о возможности человека контролировать жизнь, так как вышеупомянутые роботы создавались главным героем с надеждой переместить в них сознание своей почившей жены. Однако в итоге мы не получаем ответа на этот вопрос, ведь весь хронометраж фильма представлял собой посмертную симуляцию сознания протагониста. Концовка, являясь негативным исходом, однако также ломает модели традиционных произведений, где в подобном случае могло бы быть представлено упование на божественную волю. Таким образом, фильм полностью оправдывает свою жанровую принадлежность, до конца оставаясь техноориентированным.

В завершение данного краткого экскурса целесообразно подчеркнуть стремительность развития кинематографа как в идейном, так и в техническом плане. На настоящий момент времени кинокартины вышли на новый уровень качества за счет использования цифровых технологий, а их смысловая нагрузка зачастую является социально ориентированной, делая акцент именно на проблемах общества, которые влияют не только на самих людей, но и на нашу планету.

Список литературы:

1. Балаш Б. Искусство кино. – М.: Госкиноиздат, 1945. – 95 с.
2. Лайон Г. Допустим, ты – пришелец жукоглазый... Фантастическое допущение // Мир фантастики. – 2008. – № 54. – URL: <https://www.mirf.ru/book/chto-takoe-fantasticheskoe-dopuschenie/> (дата обращения: 15.04.2021).
3. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. – М.: Канон-Пресс-Ц, 2003. – 464 с.
4. Правда кино и «киноправда» / под ред. С. В. Дробашенко. – М.: Искусство, 1967. – 336 с.
5. Цветков Е. В. Научная фантастика и познание // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук: сборник научных статей. – 2006. – № 4. – С. 64–68.
6. Roberts A. The History of Science Fiction. – N. Y.: Palgrave Macmillan, 2005. – 368 p.

ИМПЕРАТОР СИЛЬБАННАК

Сергеева Кристина Александровна

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения
Научный руководитель – к. и. н., доцент Е. А. Гуськов

Аннотация. Статья посвящена загадочному римскому императору – Мар. Сильбаннаку. Рассматриваются различные датировки его правления.

Ключевые слова: Сильбаннак, узурпатор, антониниан, солдатские императоры.

Мар[...] Сильбаннак (Mar. Silbannacus) является загадочной фигурой: его не упоминает ни один античный источник: он не попал ни в какие исторические хроники, эпиграфика и папирусы не зафиксировали существование этого человека.

О нем никто никогда бы и не узнал, если бы ни случайная находка одной монеты в Лотарингии. История ее обнаружения почти неизвестна. Ясно только, что в 1937 году ее передал Британскому музею цюрихский купец доктор Х. Нуссбаум, а информация о ней была опубликована лишь три года спустя [6, р. 97]. На оборотной стороне данной монеты находится изображение Меркурия, держащего в одной руке Викторию, а в другой – кадуцей. Изображение сопровождается надписью «VICTORIAAVGusta», что означает «Победа Августа», или «Августова Победа». На аверсе монеты представлен портрет, окруженный надписью: «IMPeratorMAR.SILBANNACVSAVGustus», т. е. «Император Мар. Сильбаннак Август». Здесь мы видим полное имя этого неизвестного прежде императора. К сожалению, невозможно однозначно сказать, как реконструируется его номен (MAR.). Почти наверняка это не личное его имя (Марк), поскольку римляне сокращали преномены по стандартной схеме: в таком случае мы получили бы другую форму – М. Можно предположить, что он принадлежал к роду Марциев или к «фамилии» Марцианов, но опущение последнего согласного (с) выглядит странным. Поэтому наиболее очевидным кажется, что его номен был *Марий*.

Необычный когномен – *Silbannacus* – имеет, возможно, кельтские корни, но может быть и «вульгарным» вариантом одного из латинских имен, происходящих от корня *silv-* [2, p. 108 ff.].

Несмотря на подозрительные обстоятельства обнаружения антониниана, подлинность его является бесспорной: он имеет все общие признаки, подходящие для антонинианов середины III в. (диаметр, вес, материал, а также стиль, который специалистами-нумизматами определен как принадлежащий римскому монетному двору), а буквы легенды не несут никаких следов ретуши.

В то же время монета не совсем обычна. Портрет на аверсе значительно отличается от изображений императоров данного времени. На изображении голова Сильбаннака небольшого размера и вытянута, борода – неполная (что было характерно для императоров того периода), а лишь с длинными бакенбардами, спускающимися до угла челюсти и оставляющими подбородок безволосым. Реверс характерен для монет Траяна Деция и Требониана Галла [3; 4; 5].

Поскольку список римских императоров нам известен очень хорошо, то становится ясно, что мы имеем дело всего лишь с одним из эфемерных узурпаторов, которыми была так богата римская история III века. Не понятно только, почему он не засветился – хотя бы вскользь – в античных источниках, ведь других узурпаторов мы более или менее знаем. Самое очевидное объяснение заключается в том, что наш главный нарративный источник по римской истории III века – *Scriptores historiae Augustae* – имеет разрыв, который падает на промежуток 238–253 гг., между правлением Гордиана III и Валериана I. И, что не менее важно, датировка на основе стилистических признаков целиком укладывается в интересующий нас хронологический диапазон.

Из-за недостаточного количества источников все предположения, касающиеся точной хронологии, географической локализации и характера узурпации Сильбаннака, достаточно умозрительны. Данный период сопровождался особенно большим количеством политических беспорядков, вторжений и гражданских войн.

Кажется почти очевидным, что Сильбаннак мог быть одним из узурпаторов того периода, однако определить более точную хронологию его краткосрочного правления почти невозможно. Существующие гипотезы помещают в широкий диапазон от 240-х до 290-х гг. [2, p. 115–116]. Первый издатель этой монеты Г. Маттингли предположил, что она, вероятно, является единственным сохранившимся свидетельством восстания на среднем Рейне против Филиппа Араба [6]. С этим регионом ее связывает, помимо места находки, изображение Меркурия, кельтский аналог которого был одним из главных божеств у галлов (*Caes. B. G. VI. 17*); позднее его изображения присутствовали и на монетах «галльских императоров» [1, с. 260 слл.].

По мнению Ф. Хартманна, Сильбаннак, имевший кельтское происхождение, командовал отрядами служившими в римской армии германцев и подтолкнул их к восстанию против Филиппа Араба у рейнской границы [3]. Предположительно восстание завершилось примерно в 249/250 г. при Деции, потому что у Евтропия говорится о «гражданской войне» в Галлии, которую подавил Деций (*Eutr. IX. 4*). Но предлагаемый Хартманном ход событий и датировка ненадежны, поскольку здесь игнорируется тот факт, что антониниан Сильбаннака был отчеканен в Риме, посетить который у него, согласно реконструкции самого же Хартманна, не было ни времени, ни возможности, ведь после странного убийства обоих Филиппов Рим сразу оказался под контролем Деция. Однако предполагать, будто Сильбаннак провозгласил себя императором после того, как Филипп Араб отправился на войну против Деция, тоже нет оснований, поскольку столица в это время надежно контролировалась преторианцами, объявившими о своей поддержке Деция.

В 1996 году в Париже был обнаружен второй антониниан Сильбаннака. Стилистические признаки этой монеты скорее характерны для чуть более позднего времени. Портрет Сильбаннака на аверсе тот же, а вот реверс имеет отличие. Обратная сторона включает в себя изображение Марса в военном снаряжении, сопущенным к земле щитою копьем. Надпись на ней гласит «*PROPVGnaTor*» («Марс Защитник»). Идентичные легенды характерны

для другого императора того же периода – Марка Эмилия Эмилиана, который правил несколько месяцев в 253 году н. э. Таким образом, вторая монета стилистически относится к середине III века. Соответственно, Сильбаннак мог быть узурпатором не во время правления Филиппа Араба, а в 253 году н. э. и, быть может, даже был одним из союзников или соправителей Эмилиана [2]. Как и в первом случае, антониниан был выпущен непосредственно в самом Риме, а не в Галлии или Германии. По предположению С. Эстио, Сильбаннак был союзником или младшим соправителем Эмилиана, который удачно захватил власть в момент конфликта между Эмилианом и Валерианом I [2, p. 115–116]. Однако Валериан очень быстро расправился со своим конкурентом, сохранив престол за своими потомками.

В заключение можно сказать, что правление императора Сильбаннака все еще требует дальнейшего исследования. Слабым местом любой гипотезы остается недоказанная связь монет Сильбаннака с местом их обнаружения. На основании двух антонинианов хронологические рамки краткого правления Сильбаннака можно условно определить промежутком 248–253 гг. По сути, единственное, в чем можно не сомневаться, так это то, что Сильбаннак являлся лишь мимолетным правителем, который не успел сделать выдающихся достижений и оставить значительный след в истории... кроме пары монет.

Список литературы:

1. Широкова Н. С. Культура кельтов и нордическая традиция античности. – СПб, 2000. – 352 с.
2. Estiot S. L'empereur Silbannacus, un second antoninien // Revue numismatique. – 1996. – No. 151. – P. 105–117.
3. Hartmann F. Herrscherwechsel und Reichskrise. Untersuchungen zu den Ursachen und Konsequenzen der Herrscherwechsel im Imperium Romanum der Soldatenkaiserzeit (3. Jahrhundert n. Chr.). – Frankfurt am Main; Bonn. 1982. – 252 s.
4. Körner Ch. Philippus Arabs. Ein Soldatenkaiser in der Tradition des antoninisch-severischen Prinzipats. – Berlin; New York, 2002.
5. Körner Ch. Rebellions During the reign of Phillip the Arab (244–249 A. D.): Iotapianus, Pacatianus, Silbannacus, and Sponsianus: An Online Encyclopedia of Roman Emperors. – URL: <http://www.romanemperors.org/philarab.htm#Note%203> (дата обращения: 22.02.2021).
6. Mattingly H. A New Roman Coin // The British Museum Quarterly. – 1940. – No. 4. – P. 97.

ЭФЕМИЗМЫ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ, ПОСВЯЩЁННЫХ КОРОНАВИРУСУ)

Старшинова Полина Павловна

Филологический факультет, 2-й год обучения

Научный руководитель – к. ф. н., доцент Н. А. Ирисмамбетова

Аннотация. Работа посвящена актуальной проблеме использования эвфемизмов в публицистическом дискурсе (на материалах англоязычных СМИ, посвящённых коронавирусу). В условиях распространения коронавирусной инфекции появляются новые требования к оформлению и изложению информации. Актуальность исследования использования эвфемизмов в публицистическом дискурсе обусловлена особым вниманием современных исследователей к изучению средств языка, способных отражать перемены в мышлении социума и влиять на движение идей общества. Автор выясняет и анализирует причины использования эвфемизмов, а также рассматривает примеры эвфемизмов в публикациях англоязычных СМИ, посвящённых коронавирусу. Практическая значимость работы: одним из первых был проведен анализ функций эвфемизмов в англоязычных статьях на материале новостных порталов BBC, “The Times”, “Forbes” и др. Результаты должны помочь отследить тенденции освещения в СМИ ситуации, связанной с коронавирусом.

Ключевые слова: эвфемизм, табу, прагматический потенциал, маскировка, коронавирус, СМИ.

Слово «эвфемизм» имеет греческое происхождение (от *eu* – «хорошо», *phemi* – «говорю»). В «Большом толковом словаре русского языка» С. А. Кузнецова дается следующее определение эвфемизму: «Слово или выражение, употребляемое взамен другого, которое по каким-л. причинам неудобно или нежелательно произнести (по причине его табуированно-

сти, традиционного неприменения или грубости, оскорбительности т. п.; например, “в интересном положении” вместо “беременна”» [1, с. 7].

В англоязычных словарях предлагается следующая трактовка термина: «Euphemism is a word or phrase used to avoid saying another word or phrase that is more forceful and honest but also more unpleasant or offensive» [4]. Основной функцией эвфемизмов является смягчение грубых или не соответствующих стилевой установке текста слов. Эвфемизмы, играя роль маркеров коммуникативной стратегии, служат для достижения автором необходимого ему эффекта. В текстах эти единицы зачастую выполняют функцию стилистических фигур и тропов.

Эвфемизмы обладают неоспоримым прагматическим потенциалом (возможность произвести некоторый коммуникативный эффект на его рецептора). Их использование может не только влиять на отношение рецептора (получатель перевода, слушающий или читающий участник межъязыковой коммуникации.) к определенной информации, но и стимулировать адресата речи к определенным действиям. Наиболее ярко это видно на примере дискурсов социальных сфер, как политика, дипломатия, СМИ.

Среди исследователей существуют различные взгляды на классификацию эвфемизмов. Исходя из того, что в основе возникновения эвфемизмов лежит необходимость избежать табуированной лексики, Т. С. Бушуева выделяет два класса: 1) эвфемизмы, в основе которых лежат субстратные (культурно-исторические) табу; 2) эвфемизмы, в основе которых лежат суперстратные (обусловленные нормами, принятыми в современном западном обществе) табу [1].

В группу субстратных Т. С. Бушуева включает эвфемизмы, связанные с физиологией человека, с его эмоциональным состоянием и сакральными понятиями. К группе суперстратных эвфемизмов относятся те, которые произошли от табуированной лексики, ущемляющей достоинство человека в социальном аспекте (расистские, сексистские, дискриминационные единицы речи), а также эвфемизмы, которые служат маркерами социального неравенства (по социоэкономическим и антропологическим признакам) [1].

А. С. Куркиев предлагает классификацию, основанную на порождающих мотивах эвфемизмов:

- 1) возникшие на основе суеверий (болеть – нездоров, хворает);
- 2) возникшие из чувства страха и неудовольствия (убить – прибить, ухлопать, ужокошить);
- 3) возникшие на основе сочувствия и жалости (больной – не все дома);
- 4) порождаемые стыдливостью (незаконнорожденный – байстрюк, сколотыш);
- 5) порождаемые вежливостью (старый – в летах, преклонный возраст) [2, с. 49].

Л. П. Крысин предлагает классификацию эвфемизмов по цели их использования:

- 1) первая и, пожалуй, основная цель эвфемизации – избежать конфликтных коммуникативных ситуаций, не создать у собеседника чувство дискомфорта, неловкости;
- 2) следующая цель эвфемизации – вуалирование и камуфляж. Сферы употребления данной группы эвфемизмов – дипломатия, политика, деятельность армии. Эту же цель ставят перед собой средства массовой информации, пытаясь воздействовать на аудиторию;
- 3) третья цель состоит в зашифровке сообщения, которое может быть понятно определенной социальной группе [2, с. 52].

Эвфемизмы – довольно распространенный прием целенаправленного влияния на читателя. Журналисты часто используют эти языковые единицы для ряда целей:

1. Непрямое наименование конфликтной ситуации, в результате которой читатель имеет неполное представление об описываемом событии. Для достижения этой цели обычно применяются смягчающие переименования.

2. Вторая цель заключается в создании этического и коммуникативного комфорта при обсуждении таких деликатных тем, как физическая неполноценность, социальный статус, возраст и т. п. (например, в английском языке слово “invalid” звучит грубо и старомодно. Нейтральное выражение – “disabled people” (люди с ограниченными возможностями) или “people with special needs” (люди с особыми потребностями)).

3. Эвфемизмы также призваны уменьшить негативные свойства объекта и заменить неприятные или пугающие слова.

Таким образом, эвфемизмы в СМИ в основном связаны с формированием благоприятных условий для реципиента: аккуратное обращение с деликатными темами, проявление тактичности и т. д. Иногда эвфемизмы употребляются для скрытого манипулирования аудиторией: неполная передача правды, оправдание политики правительства и т. п.

В 2020 г. население земли столкнулось с пандемией коронавирусной инфекции COVID-19. Рассмотрим употребление эвфемизмов на материале статей британских и американских изданий, посвященных этой теме.

Целью данного практического исследования является определение частоты и вариации использования эвфемизмов на материале статей, посвящённых коронавирусу. Также важным представляется увидеть разницу средств и целей освещения информации в различных англоязычных ресурсах СМИ.

В качестве ресурсов были выбраны электронные издания “The Times”, “The Independent”, “The Telegraph”, “The Washington Post”, “The New York Times”, “Army Times”, “The New York Post”, “Forbes”, BBC.

Во время исследования были использованы метод сплошной выборки и метод контент-анализа. При выявлении эвфемизмов мы исходили из частоты и контекста их употребления.

На основе анализа американских и британских газетных текстов за период 2020–2021 гг. были найдены всего 28 эвфемистических единиц.

- Чаще всего для с целью избежать прямого наименования COVID-19 в текстах различных статей использовались следующие выражения: “invisible enemy” [2], “the infection”, “the pandemic”, “these (dark) times” [5]. Прямое наименование болезней в текстах СМИ традиционно принято избегать либо заменять эвфемизмами. Указанные выражения выполняют функцию смягчения отрицательно-оценочного компонента.

- В качестве замены термина “quarantine” часто применяются выражения “lockdown”, “isolating time”, “stay-at-home period”, “social distancing restriction” (ограничение социальной дистанции). Во избежание употребления медицинских терминов, а также с целью не шокировать аудиторию слишком долгими сроками ограничений журналисты используют эвфемизмы. Их функцией является смягчение информации с целью избежать негативной реакции у реципиента.

Эвфемизмы часто встречаются в речах политических деятелей, цитируемых в СМИ, с целью маскировка информации и избавления реципиента от неприятного ощущения после услышанного.

“*It is now a fading threat’: Putin tells Russia coronavirus is retreating and condemns anyone who disagrees with him*” [6] – говорится в заголовке одной из статей. Употребив эвфемизм “угасающая угроза”, президент, по мнению политологов, хотел успокоить население. Однако уместность использования эвфемизма в данной ситуации вызывает вопросы, т. к. такое ободрение может снизить социальную ответственность граждан и, наоборот, подтолкнуть к нарушению режима самоизоляции.

“*Union leaders have expressed concerns, saying few firms currently have this equipment...*” [7]. Выражение ‘выражать беспокойство’ – политкорректный оборот, употребляемый с целью избежать категоричной формулировки. Речь идет о намерении разрешить рабочим в Британии приступить к своим обязанностям, однако у фирм нет оборудования, которое обеспечило бы людям безопасность. Целью употребления данного эвфемизма выступает маскировка информации.

В ходе данного исследования было установлено, что эвфемистические единицы обладают достаточным прагматическим потенциалом, что выражается в способности оказывать воздействие на реципиента. Мы также определили, что изучение эвфемизмов с точки зрения их прагматики и классификации является актуальным на материале публицистического дискурса. Эвфемизмы и дисфемизмы используются при освещении информации из сфер экономики, политики, общественной жизни. Было доказано, что в статьях, посвященных корона-

вирусной инфекции, эвфемизмы использованы в функции смягчения и маскировки информации.

Список литературы:

1. Бушуева Т. С. Прагматический аспект эвфемизмов и дисфемизмов в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – М., 2005. – 175 с.
2. Файзуллова М. Р. Эвфемизмы и дисфемизмы в политико-публицистическом дискурсе (на материале англоязычных и русскоязычных статей, посвящённых коронавирусу): дис. ... д. пед. наук: 03.06.20. – Екатеринбург, 2020. – 109 с.
3. BBC. – URL: <https://www.bbc.com/> (дата обращения: 23.04.2020).
4. Holder R. W. A Dictionary of Euphemisms. – Bath: Bath univ. press, 1995. – 414 p.
5. The Independent. – URL: <https://www.independent.co.uk/> (дата обращения: 23.04.2020).
6. The New York Times. – URL: <https://www.nytimes.com/> (дата обращения: 23.04.2020).
7. Forbes. – URL: <https://www.forbes.com/?sh=3de022b22254> (дата обращения: 23.04.2020).

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Сычева Анастасия Сергеевна

Филологический факультет, 1-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент А. А. Рыбкина

Аннотация. В статье раскрываются понятия компетентностного подхода в образовании и коммуникативной компетентности. Рассматривается методологический потенциал использования аутентичных видеороликов на уроках иностранного языка на уровне основного общего образования и его влияние на мотивацию обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, видео, аутентичные материалы, мотивация.

В современном мире сложно переоценить роль обучения устной речевой коммуникации, поскольку обучающиеся, приступая к изучению иностранного языка, в первую очередь хотят научиться применять его в разных ситуациях устного общения для установления личных контактов.

Обучение любому иностранному языку ориентировано на формирование у школьников знаний, умений и навыков, владение которыми дает им возможность приобщиться к международным этническим и лингвокультурным ценностям и пользоваться иностранным языком при общении с представителями разных культур и языков на практике. Совокупность таких знаний, умений и навыков и представляет собой коммуникативную компетенцию обучающихся. Под коммуникативной компетенцией подразумевается умение и готовность вступать как в непосредственное общение (говорение, понимание устной иностранной речи), так и в опосредованное общение (чтение аутентичных текстов, письмо).

Главная и определяющая цель в преподавании иностранного языка в общеобразовательной школе на уровне основного общего образования – это формирование и развитие коммуникативной компетенции, которая предопределяет содержание и методику обучения иностранному языку. Сформировать и развить коммуникативную компетенцию на любом иностранном языке, находясь в русскоязычном обществе, довольно непросто. В связи с этим одной из первостепенных задач учителя становится использование различных форм работы на уроке, таких как обсуждения, учебные индивидуальные и групповые проекты, ролевые игры для создания условий различных жизненных ситуаций. Также одной из важнейших задач выступает ознакомление учеников с культурологическими ценностями носителей языка, при этом значительное внимание следует уделить использованию аутентичных материалов.

Одна из ключевых компетенций школьного образования – коммуникация, формирование которой происходит, в том числе, на уроках иностранного языка. Использование видео способствует развитию коммуникативной компетенции, а кроме того и повышению их мотивации.

вазии к осознанному изучению иностранного языка. Следовательно, необходимо тщательное изучение и разработка методов и приемов применения видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку в школе на уровне основного общего образования.

Такой аутентичный материал, как видео, является чрезвычайно важным источником формирования речевой компетенции, поскольку использование аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка:

- способствует формированию положительной мотивации;
- повышает плотность урока за счет использования различных форм работы;
- увеличивает количество различных способов коммуникации;
- мотивирует к самостоятельному изучению программного материала и за рамками учебной программы по предмету [1].

Кроме того, самым неопровержимым достоинством видеоматериалов является то, что на их основе обучающиеся слышат и изучают живую речь носителей того или иного языка.

Однако использование видеоматериалов на уроке иностранного языка, так или иначе, всегда влечет за собой неизбежные вопросы касательно организации способов аудиторной работы с ними. Следует стремиться организовать работу на уроке таким образом, чтобы обучающиеся получали удовольствие от просмотра видео благодаря осознанному пониманию иностранного языка.

Объект исследования – формирование коммуникативной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка на уровне основного общего образования.

Предмет исследования – аутентичные видеоматериалы на уроке иностранного языка как средство формирования коммуникативной компетентности обучающихся 5–9-х классов.

У аутентичных видеоматериалов есть ряд неоспоримых преимуществ. Во-первых, использование видеоматериалов на уроках английского языка способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированной языковой личности. Во-вторых, особенности видеоматериалов как средства обучения английскому языку обеспечивают взаимодействие с реалиями, которые побуждают учеников вступать в коммуникацию. В-третьих, формируемый при этом результат участия в повседневной жизни страны изучаемого языка способствует обучению естественному, живому языку, и представляет собой значимый стимул для повышения мотивации обучающихся.

Важно отметить, что у видеофильма есть еще одно значимое преимущество: визуальные образы активизируют эмоциональный отклик у обучающихся, основанный на личном жизненном опыте ученика. Систематическое использование видеоматериалов на уроках и методически грамотно построенный просмотр видео поможет решить эту задачу.

Использование видеоматериалов на уроках способствует концентрации внимания детей благодаря различным источникам восприятия информации, создает условия для совместной групповой деятельности на уроке, формирует классный коллектив, объединяя ребят в совместной творческой деятельности. Сюжет видеоматериалов должен увлекать учеников и формировать произвольное внимание. Любая информация, особенно иноязычная, полученная из разных источников восприятия, не только вызывает концентрацию внимания, но и лучше усваивается и запоминается детьми.

Видео, соответствующее современным принципам развивающего обучения, играет огромную роль, поскольку любое аутентичное учебное видео:

- оказывает помощь в обучении всем четырём видам речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию, письму);
- участвует в развитии лингвистических способностей обучающихся с помощью языковых и речевых упражнений;
- создает ситуации общения на уроке;
- обеспечивает непосредственное восприятие и изучение культуры и истории страны изучаемого языка [5, с. 20].

Учебные видеофильмы имеют ряд психологических особенностей, влияющих на обучающихся: способность регулировать внимание каждого учащегося и аудитории в целом,

увеличение объема долговременной памяти и повышение прочности запоминания. Также они имеют свойство оказывать эмоциональное влияние на обучающихся, повышать мотивацию обучения и формировать благоприятные условия для развития коммуникативной компетенции школьников.

По мнению М. В. Барановой, результативность использования видеозаписей в учебном процессе зависит от соответствия сюжета видеоматериала теме определенного занятия. Также учителю следует выбрать такой видеоматериал, на основе которого можно составить несколько взаимосвязанных заданий (дискуссия, направленная на обсуждение понимания содержания, на размышление по теме материала, на употребление лексики и т. д.) [2, с. 32].

По мнению И. А. Исенко, применение видеоматериалов на уроках иностранного языка способно:

- дать обучающимся более точные и интересные факты об изучаемых реалиях;
- повысить роль наглядности в учебном процессе;
- оправдать требования и желания обучающихся;
- частично освободить преподавателя от технической работы, связанной с проверкой знаний, умений и навыков;
- систематизировать полный и регулярный контроль, объективный учет успеваемости и способствовать результативной обратной связи [4, с. 81].

Работа с видеоматериалами предоставляет потенциальный шанс погрузиться ученикам в социокультурную среду изучаемого языка и сформировать коммуникативную деятельность, например, обсуждение увиденного после просмотра видео, коллективный поиск информации, что ведет к преодолению языкового барьера. Видеоматериал сочетает в себе звучащую речь с динамической картинкой, где представлены жизненные обстоятельства, позволяя обучающимся четко обнаружить основные признаки любой ситуации [3, с. 80].

Практическое значение использования видео при обучении речи определяется:

- верным местом в структуре учебного занятия и в системе обучения в целом;
- целесообразностью сформированной структурой видеозанятия;
- соответствием учебных возможностей видеофильма задачам обучения;
- психофизиологическими факторами восприятия речи на слух.

На сегодняшний день включение аутентичных видеоматериалов в ход урока иностранного языка является неотъемлемой частью современного процесса обучения иностранному языку и неопенимой помощью учителю. Использование видео оказывает благоприятное воздействие на повышение интереса к изучению языка, а также расширяет кругозор обучающихся. Комфортный просмотр видео с увлекательным сюжетом помогает лучше усваивать и запоминать материал.

Подводя итог, можно утверждать, что применение видео в процессе обучения иностранным языкам способствует решению следующих задач:

1. При работе над фильмом обучающиеся развивают навыки аудирования, говорения, чтения и письма. При просмотре аутентичных фильмов и роликов у учеников появляются речевые клише, которые служат образцом для речевой деятельности и, следовательно, способствуют развитию коммуникативной компетенции.

2. Использование фильмов и роликов во время занятия дает возможность обучающимся развивать языковую догадку и расширять кругозор. Просматривая видео, ученики узнают об истории, традициях и обычаях людей страны изучаемого языка.

3. Видео мотивирует обучающихся изучать иностранные языки, поскольку, когда они начинают не только различать, а самое главное и понимать речь носителей языка, у обучающихся повышается самооценка, что, несомненно, стимулирует их продолжать более усердно заниматься, чтобы достичь еще более выдающихся результатов.

4. Использование фильмов во время урочной деятельности ведет к повышению активности учеников, поскольку во время работы с видеоматериалами обучающиеся получают большой объем всевозможной информации, которая позже поможет им при самостоятельной или групповой работе на последемонстрационном этапе.

Обобщая все вышесказанное, можно прийти к выводу, что на современном этапе каждый человек должен быть заинтересован в овладении навыками практического использования иностранного языка, поскольку это может позволить ему не только завести новые личные контакты, но и приобщиться к мировому культурологическому наследию. Поэтому одной из главных целей обучения любому иностранному языку в общеобразовательной школе является формирование коммуникативной компетенции, в дальнейшем развитии которой аутентичные видеоматериалы играют огромную роль, делая обучение занимательным, а также повышая учебную мотивацию обучающихся.

Список литературы:

1. Азимов Э. Г. Материалы Интернета на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 6. – С. 19–21.
2. Баранова М. В. Совершенствование грамматической стороны диалогической речи студентов пятого курса факультета иностранных языков в процессе работы над видеофильмом: немецкий язык как вторая специальность: дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2001. – 75 с.
3. Даминова С. О. Психологодидактические основы аудиовизуального восприятия информации на иностранном (английском) языке // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 4, № 1. – С. 78–84.
4. Исенко И. А. Использование испанских аутентичных фильмов для формирования социолингвистической компетенции // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 78–83.
5. Каменецкая Н. П. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка / Н. П. Каменецкая, В. А. Ефременко // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 18–21.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫРАЖЕННОСТИ ГЕНДЕРА

Тяпкин Василий Александрович

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. психол. н., доцент И. Л. Матасова

Аннотация. В статье анализируется влияние гендера как социального конструкта на эмоциональную сферу студентов. Автор описывает, как различные гендерные особенности сказываются на проявлении эмпатии и различных психических состояниях молодых людей, и анализирует адаптивность гендерных установок к жизни в современном обществе.

Ключевые слова: пол, гендерные стереотипы, биологический пол, социальный пол, эмпатия, агрессия, тревожность.

Эмоциональная сфера является регулятором внутренней и внешней жизни человека. Эмоции можно понимать как потенциал психической активности личности, ее поведения и взаимодействия с другими людьми [2]. П. К. Анохин считал, что эмоции являются архаичной формой реакции человека, и весьма часто единственным способом оценить обстановку [1]. Под эмоциональными свойствами некоторые авторы понимают: эмоциональную возбудимость, отзывчивость и впечатлительность, эмоциональную глубину и устойчивость, эмоциональную ригидность – лабильность [5].

В современной социальной среде, в обществе, характеризующимся как постмодерн, с непредсказуемостью и отсутствием стабильности, большими объемами информации, конкуренции и множеством возможностей самоопределения, для людей с различной гендерной идентификацией, изучению эмоциональной сферы, в зависимости от гендерной принадлежности, нужно уделить должное внимание.

Учащимся для определения своего места в жизни, становлении как специалистов, важными и востребованными будут навыки управления эмоциональным состоянием, возможность сохранять эмоциональную устойчивость, пластичность, переключаемость. Юношеский возраст характеризуется дифференцированностью эмоциональных реакций и способом выражения эмоциональных состояний, повышением самоконтроля и саморегуляции [9].

Различия в эмоциональной сфере мужчин и женщин являются традиционной темой научных дискурсов. С развитием гендерного направления в гуманитарных науках, актуальным стал вопрос, «какую роль играет гендер как социальный конструкт в проявлении эмоций человека, какого его влияние на различные психологические состояния».

За рубежом вклад в изучение гендерной психологии внесли ученые: Р. Ангер, С. Бэм, М. Берн, К. Гиллиган, Э. Маккоби, М. Хорнер и др. В России – Т. В. Бендас, Л. А. Головей, М. Д. Дворяшина, М. М. Кашапов, И. С. Клещина, В. В. Козлов, И. С. Кон, В. Н. Куницына, В. А. Лабунская, Н. П. Фетискин и др.

Эмоциональные и когнитивные характеристики человека тесно связаны с тем гендером, с которым он себя идентифицировал. И. С. Клещина понимает под гендерной идентичностью аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола [6]. Понимание своей гендерной принадлежности, и роли отведенной этому гендеру в социуме, может существенно влиять на его эмоциональную сферу, способность к коммуникации, достижению самореализации. С позициемультиполярной модели гендерной идентичности, ее классификация репрезентованна шестью вариантами: андрогинный женский, андрогинный мужской, маскулинный женский, маскулинный мужской, фемининный женский, фемининный мужской. Маскулинная идея анализируется как комплекс «инструментальных» качеств личности и обладает в большей степени такими свойствами, как независимость, напористость, властность, склонность защищать свои взгляды, честолюбие, способность к лидерству, склонность к риску, вера в себя, самодостаточность. В житейском сознании эти качества приписываются мужчинам. С фемининностью соотносятся чувственные параметры личности: скромность, исполнительность, конформность, преданность, способность к состраданию, гибкость, эмпатия, склонность к кооперации и компромиссам [4]. Классический женский тип содержит ряд характеристик, сочетающихся с социальными и коммуникативными умениями, с теплотой и эмоциональной поддержкой [7].

Актуальность исследования заключается в недостаточной изученности влияния гендерных различий на эмоциональную сферу человека.

Изучение проблемы влияния гендера на эмоциональную сферу студентов имеет практическое значение и дает возможность прогнозировать многие проблемные психологические и социальные стороны обучающихся.

Объект исследования – эмоциональная сфера человека.

Предмет исследования – особенности эмоциональной сферы у обучающихся с различной степенью выраженности гендера.

Цель работы – выявить особенности эмоциональной сферы у обучающихся с различной степенью выраженности гендера.

Гипотеза: у обучающихся с различной степенью выраженности гендера существуют особенности эмоциональной сферы.

Для обучающихся с выраженными феминными качествами характерны высокие показатели: эмпатии, тревожности и фрустрации, неумение управлять эмоциями, дозировать их, а также низкие показатели агрессивности. Для обучающихся с выраженными маскулинными качествами характерны высокие показатели агрессии, не гибкость, не развитость, не выразительность эмоций, низкие показатели: эмпатии, тревожности, фрустрации.

Методы исследования:

- методика «Оценка способности к эмпатии» (И. М. Юсупов);
- вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности-фемининности;
- методика диагностики самооценки психических состояний (Г. Айзенк);
- опросник легитимизированной агрессии (С. Н. Ениколопов, Н. П. Цибульский);
- диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В. В. Бойко).

Для установления достоверности применялся критерий ранговой корреляции Спирмена (непараметрический).

Опытно-экспериментальная база исследования: исследование проводилось на базе СФ ГАОУ ВО МГПУ. В нем приняли участие 29 студентов в возрасте 19–22 лет.

По результатам исследования были выявлены ряд достоверных взаимосвязей:

1. Существует взаимосвязь между маскулинностью и уровнем агрессивности студентов: то есть, чем выше показатели маскулинности в структуре личности, тем выше показатели агрессивности. Это связано с тем что, маскулинность трактуется как – комплекс психологических и социальных особенностей, традиционно приписываемых мужчинам, которые включают агрессивность, жестокость, ориентацию на конкуренцию, независимость, склонность к риску, активность, рационализм, стремление к лидерству и власти. Об этом в своих трудах упоминает, например, А. А. Денисова.

Таким образом, агрессивность встроена в структуру маскулинности. Поэтому, чем выше маскулинность, тем будет больше агрессивности.

2. В свою очередь, прямая корреляция выявлена между показателями феминности и показателями негибкости, неразвитости и невыразительности эмоций (диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении, В. В. Бойко). Чем выше феминность, тем выше негибкость, неразвитость и невыразительность эмоций. Такая взаимосвязь является несколько парадоксальной, поскольку феминность трактуется как комплекс психологических и социальных особенностей, традиционно приписываемых женщине. Это мягкость, коммуникативность, терпимость, эмоциональность, сотрудничество, эмпатия, пассивность [8].

Такую корреляцию можно объяснить следующим образом. С одной стороны, ярко выраженной феминности у респондентов, принимающих участие в исследовании, мы не обнаружили, все респонденты андрогины со средними и низкими показателями феминности.

С другой стороны, вполне вероятно, полученные результаты – это тенденция современного общества: люди в большинстве своем стали не гибкими, не эмоциональными, существует стойкая тенденция к уплощению эмоций. Это, в первую очередь, коснулось женской половины общества. В современном обществе идет переориентация гендерных полов – мужчины становятся более женственными, женщины более мужественными. Маскулинность в конкурентном мире является более адаптивным социальным конструктом, чем феминность, и в связи с этим женщины склонны демонстрировать маскулинное поведение, а затем начинают обладать этими качествами – происходит интериоризация.

Стоит отметить, что гендерные стереотипы весьма затрудняют анализ проблемы гендера. Стереотипы представляют видение действительных психологических характеристик полов как в кривом зеркале. В отечественных трудах популярен псевдогендерный подход, в котором «гендер» употребляется как синоним слова «пол», а первый термин подан просто как «более современное понятие в науке». Сторонники биологического детерминизма осознанно или не осознанно считают, что биологические характеристики мужчин и женщин устанавливают их социальные роли, психологические особенности, род занятий и прочее.

К примеру, индивидам, в зависимости от принадлежности к тому или иному биологическому полу, могут быть приписаны следующие стереотипные характеристики:

- женщины обладают специфической логикой, высокой эмоциональностью;
- мужчины мыслят аналитически;
- у женщин низкий уровень самооценки;
- женщины внушаемы;
- женщины лучше справляются с рутинными, мелкими задачами;
- женщины подвержены влиянию генетики;
- мужчины подвержены влиянию среды;
- у женщин развито слуховое восприятие;
- у мужчин развито зрительное восприятие;
- женщины склонны к пассивному образу жизни;
- мужчинам нужна активность.

Такое качество как смелость всякий разобъясняется мужским, хотя у него нет мужских свойств [3].

Сандра Бем в своей работе «Линзы гендера» показывает, как половые признаки искусственно приписываются огромному количеству явлений.

Нередко в научных изданиях встречаются мысли о том, что гендерные стереотипы становятся поводом для проявления сексизма, препятствуют корректному выстраиванию взаимоотношения между полами. Стереотипы мешают самореализации, самовыражению каждого отдельного человека. Они ограничивают возможности, сдерживают потенциал.

3. Также была установлена обратная корреляционная взаимосвязь между феминностью и легитимизацией агрессии в политической сфере (опросник уровня легитимизированной агрессии (ЛА-44), С. Н. Ениколопов, Н. П. Цибульский).

Эта взаимосвязь демонстрирует некоторую парадоксальность в сравнении с предыдущими показателями. Несмотря на то, что у феминных присутствует, в соответствии с предыдущей корреляцией, не выраженность, неразвитость и негибкость эмоций в отношении собственного круга реального общения, они остаются более чувствительными и не допускают, какую бы то ни было, высшую несправедливость в общесоциальном контексте. Данный факт может объясняться следующим: если у человека выражены феминные качества, то он не приемлет агрессии в политической сфере, поскольку агрессия в политической сфере достаточно часто демонстрируется в СМИ, и эта яркая картина вызывает эмоциональный отклик у феминных (в отличие от обыденной, привычной картины в микросоциуме реальной жизни).

4. Маскулинность напрямую коррелирует с легитимизацией агрессии в личном опыте (опросник уровня легитимизированной агрессии (ЛА-44), С. Н. Ениколопов, Н. П. Цибульский). Чем выше показатели маскулинности, тем выше легитимизация агрессии в личном опыте. Из определения маскулинности следует, что маскулины более целенаправленны, жестки и допускают агрессию в тех случаях, когда им это необходимо.

5. Также маскулинность напрямую коррелирует с легитимизацией агрессии в СМИ. Они одобряют демонстрацию жестокости, насилия, агрессии в СМИ. Это также следует из определения маскулинности, из присущих маскулинам качеств – направленность, определенность, конкретность, жесткость.

Помимо взаимосвязей, обозначенных гипотезой исследования, дополнительно удалось установить ряд интересных достоверных показателей.

6. Была установлена обратная корреляционная взаимосвязь между шкалой «Эмпатия с родителями» и с легитимизацией агрессии в спорте. Это может объясняться следующими моментами: в большинстве случаев, ребенок в течение всей жизни эмоционально привязан к родителям, вместе они представляют единое целое: переживают друг за друга. В здоровой семье, как правило, складываются теплые и искренние отношения. А спорт предполагает жесткую конкуренцию, агрессию, натиск. И получается, что чем больше в человеке тепла и эмпатии, тем меньше он одобряет жесткость и агрессию в спорте.

7. Эмпатия с родителями имеет обратную корреляцию с легитимизированной агрессией в сфере воспитания. Чем сильнее эмоциональная связь с родителями, тем менее допустима агрессия в сфере воспитания, и наоборот – чем более допустима агрессия в сфере воспитания, тем меньше эмоциональная связь с родителями, понимание и сочувствие. Здесь возможен перенос модели детско-родительских отношений на собственное отношение к детям и воспитанию. Если в своем детском опыте, во взаимоотношениях с родителями, была эмоциональная депривация, жестокое обращение, агрессия, то вполне может допускаться агрессия в сфере воспитания.

8. Эмпатия с детьми напрямую коррелирует с легитимизацией агрессии в политике. Любые отношения – это маленькая политика. Здесь прямая корреляция выступает как компенсация: в семье агрессия неприемлема, а в политике допустима. Скорее всего, это допущение трактуется следующим образом: в политической сфере возможно применение агрессии и силы – это признак сильного государства, а чем сильнее государство, тем в большей безопасности находятся его граждане. Данный факт также может объясняться и возрастными особенностями респондентов. В юношеском возрасте начинает формироваться идеальный образ будущей семьи, как правило, исключаящей насилие и агрессию и в супружеских отношениях, и в воспитании детей. С другой стороны, юношество несет в себе обостренное восприятие всеобщей, зачастую политической несправедливости. С этой точки зрения, аг-

рессия в политике воспринимается как защита своей семьи и детей. И такая установленная взаимосвязь является логичной.

9. Эмпатия с героями художественных произведений обратно коррелирует с легитимизацией агрессии в политической сфере. Чем выше эмпатия, тем ниже разрешение на агрессию. Литературные герои, как правило, позиционируются как положительные, справедливые герои, противостоящие несправедливой системе. Достаточно часто в современном обществе политическая сфера воспринимается как что-то отрицательное, несправедливое, противостоящее главному герою, а герой воспринимается, как некий «Робин Гуд».

10. Эмпатия с героями художественных произведений обратно коррелирует с легитимизацией агрессии в сфере воспитания. Как было установлено ранее, чем выше показатели эмпатии, тем ниже разрешение на агрессию в сфере воспитания. Поэтому, чем выше сопереживание герою художественных произведений, чем выше эмпатийная включенность в художественную ситуацию, тем менее агрессивны члены семьи в вопросах применения насилия в детско-родительских отношениях. Данный факт так же стимулируется и возрастом респондентов. В юношеском возрасте принципиально значимым становится эмоциональная привязка к одному эмоционально значимому человеку (в данном ситуативном контексте, герою произведения). С другой стороны, юношеский возраст предполагает конструирование идеального образа будущей семьи, как правило, исключающей насилие и агрессию и в супружеских отношениях, и в воспитании детей. В таком понимании установленная взаимосвязь является логичной.

Все вышесказанное позволило сделать следующие выводы:

1. Гипотеза о том, что у обучающихся с различной степенью выраженности гендера существуют особенности эмоциональной сферы, подтвердилась частично. Поскольку не удалось выявить респондентов с преобладающими феминными и маскулинными качествами, речь в исследовании шла о взаимосвязи гендерных особенностей и отдельных характеристик респондентов.

2. Чем выше показатели маскулинности в структуре личности, тем выше показатели агрессивности.

3. Чем выше показатели феминности в структуре личности, тем выше негибкость, неразвитость и невыразительность эмоций.

4. Чем выше показатели феминности в структуре личности, тем ниже легитимизация агрессии в политической сфере.

5. Чем выше показатели маскулинности в структуре личности, тем выше показатели легитимизация агрессии в личном опыте и в СМИ.

6. Чем выше показатели эмпатии с родителями, тем ниже легитимизация агрессии в спорте и в сфере воспитания.

7. Чем выше показатели эмпатии с детьми, тем выше показатели легитимизации агрессии в политике.

8. Чем выше показатели эмпатии с героями художественных произведений, тем ниже показатели легитимизации агрессии в политической сфере и в сфере воспитания.

В заключении отметим, что в юношеском возрасте интериоризованные гендерные схемы проявляются в характере с различной степенью выраженности. Адаптивными можно считать наличие маскулинных и феминных качеств, проявляющихся в контексте различных жизненных ситуаций. А низкий и средний уровень тревожности и агрессивности, который мы получили в результате нашего исследования, говорит о конкурентоспособности сочетания мужских и женских качеств в человеке, в отличие от ярко выраженной маскулинности и феминности.

Таким образом, не биологический пол определяет особенности эмоциональной сферы, психологические характеристики, и паттерны поведения в юношеском возрасте, а гендерные схемы, усвоенные индивидом. Интериоризация, гендерных схем в свою очередь, зависит от той социальной, этнической, исторической среды в которую был помещен человек с рождения.

Такие выводы идут вразрез с биодетерминистской теорией пола, в которой утверждается, что некие психологические характеристики возникают у человека с рождения, и строго привязаны к его биологическому полу. Биологизированный подход предполагает, что мужчины существенно не отличаются друг от друга, и женщины также являются единой монолитной группой с определенным набором психологических качеств данных им от природы.

В гендерном подходе, рассматривая гендер как социальный конструкт, мы видим и существенные отличия между людьми, и схожесть психических характеристик между мужчинами и женщинами, схожих признаков оказывается больше, чем различий.

Полученные результаты могут быть использованы в работе клинических психологов, учитываться в рамках индивидуальных психологических и психотерапевтических консультаций.

Список литературы:

1. Анохин П. К. Эмоциональное напряжение как предпосылка к развитию неврогенного заболевания // Вестник АМН СССР. – 1965. – № 6.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинь, 1996. – 472 с.
3. Бем С. Линзы гендера: пер. с англ. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
4. Великанова Л. П. Гендерная конфликтология в педагогическом процессе технического вуза: монография. – Калининград: КГТУ, 2006. – 164 с.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
6. Клецина И. С. Гендерная социализация: учеб. пособие. – СПб: СПбГУ, 1998. – 228 с.
7. Макаров В. В. Философия и социология пола: монография / В. В. Макаров, И. В. Василенко. – Волгоград: Изд-во гос. техн. ун-та, 2002. – 188 с.
8. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. – М., 2002.
9. Самылова О. А. К вопросу нравственного совершенствования в юношеском возрасте // Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. / под ред. Д. В. Семенова. – Владимир, 2010. – С. 394–399.

КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ

Четверикова Алла Александровна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент Е. Б. Никулина

Аннотация. В статье анализируется проблема коррекции страхов у детей дошкольного возраста, на основе изучения научных работ в области педагогики и психологии дается определение понятия «страх», выявляются особенности детских страхов, их функции, причины возникновения и положительные и негативные последствия для развития ребенка; обосновывается сущность профилактики и коррекции страхов, способы и средства коррекции, возможности детской игры в этом процессе.

Ключевые слова: страхи, коррекция страхов, игра.

Многочисленные исследования говорят, что большинство страхов у людей сформировалось с детства. Что скрывают детские страхи? Почему столь необходима своевременная диагностика страхов у дошкольников? И какую угрозу несет в себе длительное пребывание ребенка в таком состоянии?

Эмоциональные состояния, которые переживает ребенок в дошкольном возрасте, достаточно разнообразны, с точки зрения влияния на психику ребенка это положительные (удивление, радость, интерес и т. д.) и отрицательные эмоциональные состояния (гнев, тревога, страх и т. д.). Каждая из эмоций оказывает определенное влияние на психологическое развитие дошкольников. Так, положительные эмоциональные состояния стимулируют проявления активности, любознательности, самостоятельности и инициативности ребенка, благоприятно влияют на его развитие. В то же время тревога, страхи, гнев и другие отрицательные эмоции оказывают негативное влияние на его развитие личности дошкольника, снижая познавательную активность и усиливая неуверенность [3].

На основе работ А. И. Захарова, Л. Я. Гозман, Ю. Е. Алешиной, Д. К. Зеленина, В. И. Гарбузова, И. П. Павлова, А. С. Спиваковской, М. А. Панфиловой, Л. И. Божович выяснилось, что страх, с одной стороны, относится к основным категориям эмоций человека, это эмоция, возникающая в ситуациях биологической или социальной опасности, существования индивида и обращенная к источнику реальности или мнимой опасности. С другой стороны, мы определили страх как одну из опасных эмоций, которая вызывает многие болезни в физической и психической сферах [2].

Детские страхи – это возрастные переживания тревоги, беспокойства, которое возникает в ответ на реальную или воображаемую угрозу.

Существуют разные взгляды на вопрос: может ли ребенок дошкольного возраста расти без страхов, страх ребенка – это враг или обязательная составляющая его взросления? С одной стороны, страх выполняет функцию защиты и мобилизации сил детского организма перед лицом опасности. Отсутствие эмоции страх может привести к ситуации, в которой ребенок не почувствует опасности и, как следствие, будет беззащитен. Кроме того, полное отсутствие страхов тоже говорит о патологическом состоянии. Но если мы рассмотрим ситуацию, когда страхи становятся стабильными и накапливаются, затем они усиливаются фантазией ребенка, а это приводит к развитию неврозов, как отмечает И. А. Захаров [6].

Отмечая положительный смысл страха, однако, остановимся на отрицательной роли страха, когда он может буквально парализовать ребенка. Ребенок не всегда способен справиться с тем негативным зарядом, который несет страх. Страх порождает неуверенность в собственных силах и, как следствие, неудовлетворенность жизнью. Идя на поводу у страха, ребенок может закрыться в себе и отказаться от общения с окружающими, везде и всюду ожидая опасности. Дети становятся зависимыми от чужих мнений, они всегда начинают просить прощения, боятся сделать что-то не так, прячут глаза, перестают общаться со сверстниками, испытывают огромные трудности с адаптацией к новым условиям. И таким образом, формируется несамостоятельное мышление и повышенная внушаемость. Страх может быть результатом травматического опыта, причинами могут выступать деструктивные детско-родительские отношения (издевательства, высокая тревожность родителей, более высокие требования к ребенку, агрессивное поведение родителей, конфликты в семье). Страх могут вызвать у ребенка фильмы, мультфильмы, компьютерные игры или психические расстройства [5].

Понятно, что помочь детям преодолеть накопившиеся страхи могут только взрослые, а отсутствие внимания к устойчивым страхам детей и их преждевременной коррекции еще может привести к деформации детской эмоциональной сферы. Изучались три варианта развития негативной эмоциональности детей: тревожность, отдаленность от реальности и негативистская демонстративность. При этом сопутствующим проявлением тревожности является боязнь проявить инициативу, бездумное следование указаниям взрослых. Сопутствующее проявление негативистской демонстративности – стремление детей обратить на себя внимание, т. н. демонстративное поведение. В качестве сопутствующего проявления отдаленности от реальности выступают такие формы поведения, как сочетание демонстративности с тревожностью и мечтательность, как защитная функция [4].

В проблеме страхов у дошкольников необходима профилактическая работа. Действительно, клинические проявления страха, мешающие ребенку вписаться в социальную реальность, очевидны и вызывают необходимость обратиться за помощью к психологу. И в тех случаях, когда количество страхов превышает предельную возрастную норму, но ребенок при этом ничем особенно не отличается от сверстников, и выглядит только немного более беспокойным, не стоит думать, что это норма, т. к. в результате это приведет к отрицательному воздействию на психику дошкольника и в дальнейшем произойдет постепенно и незаметно формирование тревожно-мнительных черт характера [1].

Несвоевременная диагностика и коррекция могут привести в будущем к различным психическим, невротическим и физиологическим расстройствам. Доказательство того, что коррекция необходима в данном случае, не подлежит сомнению.

Коррекция страхов является особым психолого-педагогическим направлением деятельности, позволяет создать наиболее благоприятные условия для оптимизации психического развития личности ребенка, что делает его специальной психологической помощью.

Коррекция страхов у детей дошкольного возраста имеет следующие компоненты: эмоциональный, когнитивный и поведенческий.

Эмоциональный компонент включает в себя: снижение уровня тревожности у детей, снижение количества страхов, повышение уверенности в себе. Показатели этого компонента: низкий уровень тревожности у детей, сниженное число количества страхов, повышенный уровень уверенности в себе.

Когнитивный компонент – разъяснение детям причин возникновения опасности, способов защиты от этой опасности, осознание степени реальности опасности.

Показателями когнитивного компонента являются: сформированная у детей способность осознавать реальные причины возникновения опасности и способов защиты от нее.

Поведенческий компонент – формирование позитивного опыта преодоления собственного страха в игре, изобразительной деятельности, сказочном сюжете. Показатель этого компонента – наличие у детей действий по преодолению собственного страха.

Мы подробно останавливаемся на игре, как способе коррекции, т. к. игра является ведущей деятельностью в этом возрасте. Как и любая другая ведущая деятельность, дошкольная игра характеризуется тремя главными аспектами: внутри нее формируются и дифференцируются другие виды деятельности; в ней формируются и перестраиваются психические процессы ребенка; она влияет на развитие ребенка в целом. Игра рассматривается как особая деятельность, мотив которой лежит не в ее результате, а в содержании самих действий. Иначе говоря, мотивом игры выступает продолжение игрового действия.

С. Л. Рубинштейн отмечал, что «игра хранит и развивает детское в детях, она их школа жизни и практика развития».

Кроме того, игра оказывает существенное влияние на психическое развитие дошкольников:

- дети учатся контактировать друг с другом. Если нарушается общение, коллективное занятие, процесс игры разрушается;
- во время игры преодолевается эгоцентризм, который способствует познанию;
- развивается мотивационная и необходимая сфера ребенка. Существует не только увеличение диапазона поведенческих мотивов, но и новые причины, которые не связаны с конкретной ситуацией;
- как правило, игра способствует формированию любого свободного поведения. Этому способствуют в 3–4 года внешнего контроля перед подлинным родителем, а в 5–6 лет уже надзор за взрослым;
- игра дает возможность реагировать на обстоятельства, не свойственные ребенку, трудные, неясные, трудные. Таким образом, дети получают знания об окружающей действительности;
- необходимо подчеркнуть, что в игре активно развиваются психические процессы: обогащается восприятие, интерес, развивается произвольная память, творческое воображение. Ролевые игры способствуют формированию словесно-логического мышления, развитию моторики;
- чаще всего игра создает «зону ближайшего развития» – она готовит ребенка к школе, воспитывая те качества личности и психические процессы, которые нужны для эффективного обучения.

Игра позволяет лучше понять интересы детей, их интересы и переживания, потребности, характер и темперамент. Она помогает дошкольнику приобрести и освоить определенные навыки в той или иной деятельности, в том числе в общении, усвоить социальные нормы поведения, доставляет ребенку удовольствие, улучшает эмоциональное и физическое состояние, а также повышает жизненный тонус. К тому же игра обладает терапевтической

функцией, поскольку в ней травмирующие жизненные обстоятельства переживаются в условном, а значит ослабленном виде.

Основным психологическим механизмом игры является трансформация (Э. Каннети, А. С. Щаров). Трансформация – это процесс перехода конкретного человека в кого-то другого, «я» в «ты», «мы» в «они». Это социально-психологический механизм, с помощью которого ребенок осваивает культуру во всех ее проявлениях. Условием ее осуществления является сама игра со всеми присущими ей признаками, правилами, нормами, ситуациями. Таким образом, в трансформации проявляется диалектика внешнего и внутреннего. Во-первых, ребенок меняется, формируется в роли и тем самым ограничивает роль в себе.

Выделим основные задачи в работе с детьми при коррекции страхов:

- помочь ребенку очень мягко осознать самого себя, свои эмоции;
- переформировать отношение к травмирующим событиям прошлого и настоящего.

Заново проигрывая то, что причиняло ему боль, расстроило или напугало, без травмирующего эмоционального «компонента». Это приводит к уменьшению болезненного эффекта;

- снять избытки торможения, скованности и страхов, возникающих при внезапном воздействии и попадании в новую, неожиданную ситуацию общения;

– конструктивно разрешить какое-либо из актуальных тревожных переживаний, помогая осознать и заложить позитивные модели поведения;

- помочь наработать опыт положительных эмоциональных переживаний [7].

Разнообразие видов игр достаточно широк. Существует большой набор подвижных игр, игр-драматизаций, сюжетно-ролевых игр, в ходе которых реализуется прием десенсибилизации страхов, используются игры, содействующие достижению эмоциональной децентрации, снимающие барьеры в общении и т. д.

Подвижные или предметно-ролевые игры способствуют активизации эмоционального тонуса ребенка, укреплению его уверенности в собственных силах. А для преодоления длительно существующих страхов предназначены ролевые игры-драматизации, использование которых как индивидуально, так и в группе детей позволяет им эмоционально разрядиться, сбрасывать зажимы, «отыгрывать» спрятанные глубоко в подсознании страхи, беспокойство, агрессию, чувство вины.

Важное условие, которое необходимо учитывать при проведении игр – это поддержание интереса к ним. Ребенку быстро надоедает одна игра, и он может переключить внимание на другой вид игровой деятельности. Поэтому не следует играть слишком долго или проводить в один день сразу несколько игр. Если вы видите, что игра ребенку надоела, необходимо обязательно отложить ее до того времени, пока ребенок снова сам не захочет играть в нее.

Итак, для того чтобы избежать целого ряда проблем, возникающих на почве детских страхов, нужно особое внимание уделить ранней диагностике страхов и тревожности у детей дошкольников. И надо особо подчеркнуть, что сами по себе эти проблемы не решаются, ребенку требуется помощь взрослых (психологов, педагогов, воспитателей, родителей). И только тогда мы можем говорить о нормальном течении формирования личности ребенка. Конечно, это не единственный подводный камень на этом пути, но достаточно значимый.

Список литературы:

1. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. – СПб: Речь, 2008. – 283 с.
2. Божович Л. И. Избр. психол. труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: АСТ, 1995. – 368 с.
3. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М.: Педагогика, 1995. – 126 с.
4. Вологодина Н. Г. Детские страхи днем и ночью. – М.: Феникс, 2012. – 106 с.
5. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб: Речь, 2005. – 320 с.
6. Захаров А. И. Неврозы у детей. – СПб: Дельта, 1996. – 480 с.
7. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М., 2003. – 365 с.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОФИЛЬМОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗАХ

Чижов Никита Станиславович

Филологический факультет, магистр 1-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент Э. С. Чуйкова

Аннотация. Для успешного овладения иностранным языком необходимо использовать инновационные технологии, в частности технологии работы с аутентичными видеоматериалами. Однако данные материалы не используются в полной мере в образовательных учреждениях. В статье представлен разработанный комплекс упражнений и описывается эксперимент с использованием аутентичных видеофрагментов из популярных англоязычных фильмов для развития лексических навыков и умений обучающихся на языковых направлениях подготовки в вузах.

Ключевые слова: аутентичный видеоматериал, англоязычные фильмы, лексические навыки и умения.

В настоящее время английский язык является глобальным языком общения в различных сферах современного общества. Он охватывает многие интеллектуальные и практические сферы жизни человека: бизнес, культуру, науку и т. д. Именно поэтому английский является приоритетным языком в программах образовательных учреждений. Для успешного обучения языку необходимо повышать квалификацию преподавателя, научить его корректно использовать современные, инновационные технологии в контексте решения образовательных задач. Это необходимо для того, чтобы обучающийся мог получить больше информации за ту же единицу времени. При этом информация должна преподноситься эмоциональнее и ярче, чтобы обучающийся легче её воспринимал и усваивал. Одной из инновационных технологий, которой должен пользоваться учитель, является технология использования аутентичного видеоматериала.

Актуальность исследования обусловлена, в первую очередь, развивающимися педагогическими технологиями, которые необходимо внедрять в педагогическую деятельность. Также, необходимо дать обучающимся представления о культуре и жизни иноязычных стран, что возможно посредством аутентичных материалов, предъявить которые возможно только благодаря электронно-образовательной среде. Исследования по актуальной тематике И. А. Щербаковой [6], С. П. Хорошилова [5], И. В. Терехов [4] не раскрывают полностью аспекты работы с аутентичными видеоматериалами. В частности, прослеживается:

а) недостаточная разработанность методики использования видеофильмов, как разновидности средств предъявления культуры, для развития лексических навыков и умений у студентов;

б) и недостаточное обновление методики использования фильмов, не успевающее за быстро развивающимися технологиями.

Цель исследования – разработать комплекс упражнений, направленный на развитие лексических навыков и умений на базе англоязычных видеофильмов и апробировать его с обучающимися языковых направлений подготовки в вузе.

Объектом исследования является процесс развития лексических навыков и умений у обучающихся в вузах на языковых направлениях подготовки.

Предметом исследования послужили англоязычные видеофильмы как средство развития лексических навыков и умений у обучающихся в вузах на языковых направлениях подготовки.

Теоретическая значимость данной работы заключается в анализе трудов отечественных и зарубежных исследователей в областях: методика преподавания иностранных языков, развитие лексических навыков обучающихся при помощи аудиовизуальных средств, а также использование видеофильмов на уроках иностранного языка.

Практическая значимость работы состоит в отборе материала для проведения занятий; разработке методики развития лексических навыков и умений обучающихся на языковых

направлениях подготовки по видеофильмам; разработке авторского комплекса упражнений для развития лексических навыков и умений обучающихся; применение данного комплекса упражнений в вузах для развития лексических навыков и умений обучающихся.

На 4-м курсе СФ МГПУ были проведены экспериментальные занятия в рамках дисциплины «Практический курс I иностранного языка». Были апробированы упражнения, базирующиеся на аутентичных видеоматериалах, направленные на развитие лексических навыков и умений обучающихся по теме *Difficult Children. Characters*.

Были подготовлены видеофрагменты (ссылка на фрагменты: <https://drive.google.com/file/d/1XiZib4gSFiqJa783prqlr7qOhhHnBfyA/view?usp=sharing>) из аутентичных англоязычных художественных фильмов. Фильмы подбирались по определенным критериям:

- соответствие уровню языковой подготовки обучающихся;
- популярность у зрительской аудитории;
- актуальность тематики фильма;
- соответствие жанровых особенностей видео учебным целям;
- соответствие интересам и потребностям обучающихся;
- содержание социокультурной и социолингвистической информации;
- предоставление разных форм речи [5].

Также к этим фрагментам были разработаны упражнения, направленные на активизацию лексических единиц по теме из учебного пособия В. Д. Аракина «Практический курс английского языка» за IV курс. Были даны такие задания на английском языке: раскрыть значение слов на английском, распределить слова по значениям (по колонкам): положительные, отрицательные и неоднозначные.

Следующее задание заключалось в просмотре фрагментов из нескольких фильмов и необходимо соединить название фильма с лексической единицей, которая прозвучала во фрагменте. Задание представлено на рисунке 1.

Match the words from the list with the film fragments.

There are two extra words in the list.

1. Reassuring	1. House, M.D.
2. Indifferent	2. Mother and child
3. Restless	3. Hitch
4. Affectionate	4. Triangle
5. Nagging	5. Life of Pi
6. Courteous	6. Becoming Jane
7. Belligerent	7. Remember me
8. Permissive	8. Love and basketball
9. Unjust	9. Steve Jobs
10. Outgoing	10. The Majestic
11. Gregarious	11. Gandhi
12. Distressed	
13. Impudent	

Рис. 1. Задание к аутентичным видеофрагментам

Подготовка к занятию заняла большое количество времени: поиск материала, монтаж фрагментов и разработка упражнений. Именно поэтому я разрабатываю методы для быстрого поиска необходимых фрагментов из разных аутентичных фильмов по наиболее распространенным темам практических занятий, чтобы методика была доступной каждому преподавателю.

Эксперимент продолжается в СФ МГПУ на кафедре методики преподавания иностранных языков. Планируется пробно внедрить методические тематические разработки для первых и вторых курсов обучающихся на языковом направлении подготовки.

В заключении, необходимо отметить, что на практике в школе и вузах использование фильмов на уроках иностранного языка имеет большой успех. Это мотивирует детей и студентов на обучение, даёт представление о культуре иноязычных стран. Аутентичные кинофильмы, используемые в учебном процессе, обладают заметным потенциалом реализации основных принципов обучения:

- принцип коммуникативной и межкультурной направленности;
- принципы наглядности и доступности;
- принцип учета возрастных особенностей обучаемых;
- принцип стимулирования и развития мышления обучающихся;
- принцип сознательной активности обучающихся;
- принципы сочетания различных методов и форм обучения в зависимости от задач и содержания обучения и соответствия методов и приёмов целям обучения;
- принцип связи теории с практикой [4].

Использование аутентичных видеofilмов на занятиях по английскому языку также имеет цель сформировать у обучающихся привычку смотреть фильмы на языке оригинала. СМИ, фильмы, ролики на платформе YouTube и даже видеоигры на аутентичном языке сильно облегчают процесс овладения иностранными языками.

Список литературы:

1. Ершов Д. И. Использование фильма при формировании англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов // Проблемы и перспективы высшей школы. – 2017. – № 3(11). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-filma-pri-formirovanii-angloyazychnoy-leksicheskoy-kompetentsii-u-vietnamskih-studentov/viewer> (дата обращения: 05.04.2021).
2. Овчинникова Л. И. Технология использования видеоматериалов в преподавании иностранного языка (на примере английского языка) // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2020. – № 3(18). – URL: http://univers-plus.ru/files/1/1/2/1125/Na%20peresech_2020_3/084_Овчинникова.pdf (дата обращения: 05.04.2021).
3. Ревина Е. В. Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2015. – № 4(28). – URL: <https://vestnik-pp.samgtu.ru/article/view/274/218> (дата обращения: 05.04.2021).
4. Терехов И. В. Изучение студентами-лингвистами речевого поведения носителей языка на материале художественного кино Британии: проблемы и пути решения. – Тамбов: ТГУ, 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-studentami-lingvistami-rechevogo-povedeniya-nositeley-yazyka-na-materiale-hudozhestvennogo-kino-britanii-problema-i-puti/viewer> (дата обращения: 02.03.2021).
5. Хорошилова С. П. Специфика использования аутентичных материалов на уроке иностранного языка // Topical Issues of Foreign Language Teaching. – 2019. – № 13. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_40629890_15656258.pdf (дата обращения: 03.03.2021).
6. Щербакова И. А. Кино в обучении иностранным языкам. – Мн: Вышэйш. шк., 1984. – 94 с.

ЭВФЕМИЗАЦИЯ И ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Чуракина Диана Дмитриевна

Филологический факультет, 3-й курс обучения

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

Аннотация. В статье рассматриваются явления эвфемизации, политкорректности, а также инклюзивный, или беспристрастный, язык в контексте англоязычного политического дискурса. На примере различных речей современных политиков и политических новостей анализируется роль и особенности функционирования эвфемизмов и политкорректных выражений.

Ключевые слова: эвфемизм, политическая корректность, политический дискурс, английский язык, беспристрастный язык.

Одной из центральных проблем современной социолингвистики является проблема взаимоотношения языка и общества. В последнее время в языках, в особенности в английском, появляется всё больше слов и выражений, позволяющих смягчить или заменить грубые, непристойные или неприемлемые, т. е. табуированные для социума понятия.

Слово «табу» образовалось от тонганского глагола «ta» – «отмечать, выделять», «pu» – «всецело» – «всецело выделенный, особо отмеченный». Табу означает запрет, возникающий в сфере общественной жизни на разных ступенях развития общества, распространяющийся в том числе и на язык [2, с. 56].

Чтобы избежать употребления в речи табуированной лексики, используются эвфемизмы. Слово «эвфемизм» происходит от греческого слова «euphemismos» (eo – «красиво», rho – «говорю») и дословно означает «говорю вежливо».

Итак, сущность эвфемизма состоит в том, что грубые или почему-либо неудобные или неприличные слова и выражения заменяются более мягкими [1, с. 305].

С другой стороны, с помощью эвфемизмов также может выражаться «двоячие», более известное как doublespeak. Иными словами, такой язык намеренно маскирует или изменяет значение слов, делает истину более приятной для принятия. В таком случае эвфемизация выступает в качестве своего рода цензуры, позволяет политикам манипулировать массовым сознанием, представляя события в выгодном для них свете.

Вместе с тем речь, содержащую эвфемизмы, можно назвать политкорректной. По словам С. Г. Тер-Минасовой, «политическая корректность языка выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т. п.» [3, с. 216].

В основу доктрины о политкорректности легла гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа о прямой связи между формами языка, культуры и мышления. Таким образом, политическая корректность предлагает использование нейтральных или эмоционально положительных заменителей-эвфемизмов вместо обидных и табуированных выражений, которые оскорбляют чувства и достоинство личности.

Непосредственно термин «политическая корректность», по одной из версий, впервые появился в марксистско-ленинской философии и раньше отражал принадлежность к Коммунистической партии Советского Союза. Позже этот термин был заимствован в англоязычный дискурс.

Движение за политическую корректность сформировалось в англоязычных странах в 60–70-е годы XX в. и представляло собой широкое общественно-политическое течение. Тенденция политической корректности родилась в связи с недовольством африканцев, возмущенных «расизмом английского языка», негативными коннотациями слова-табу negro (негр).

Язык, не дискриминирующий, но в равной мере охватывающий всех читателей, получил название «беспристрастный язык» (bias-free language), или инклюзивный (inclusive language). Такой язык учитывает пол, расу, возраст, физическое состояние людей и многие другие категории.

Примером такого языка могут служить, в частности, гендерно-нейтральные местоимения (см. таблицу).

Таблица

Гендерно-нейтральные местоимения

Subjective	Objective	Possessive Adjective	Possessive Pronoun	Reflexive
Xe	Xem	Xyr	Xyrs	Xyrself
Ze	Zir	Zir	Zirs	Zirself
They	Them	Their	Theirs	Themself

В действительности, упомянутые выше местоимения одобрены и используются, к примеру, в университетах Торонто, Джорджии и Калифорнии.

Безусловно, в любом обществе существуют проблемы, с которыми борется государство и сами граждане, поэтому употребление эвфемизмов – это тот приём, к которому часто прибегают политики.

К примеру, эвфемизмы могут помочь отвлечь внимание от экономических проблем как государства, так и отдельного человека. Так, в одной из своих речей Б. Обама говорит: “We can either settle for a country where a shrinking number of people *do really well* while a growing number of Americans *barely get by*, or we can restore an economy where everyone gets a fair shot, and everyone does their fair share, and everyone plays by the same set of rules” [6]. В данном примере бывший Президент США избегает слов *rich* и *poor*, т.к. они могут нанести психологический ущерб адресату.

Эвфемизмы, используемые в области политики, помогают манипулировать общественным сознанием, ибо смягчают остроту социальных противоречий, снимают эмоциональную нагрузку. К примеру: “This transition to Afghan lead will continue, and we will build an enduring partnership with Afghanistan, so that it is never again *a source of attacks* against America” [6]. Здесь Б. Обама не говорит об Афганистане напрямую, как о политическом враге – enemy, но использует нейтральную лексику, называя страну “источником атак”.

Эвфемизмы помогают смягчать и возрастную дискриминацию. К людям в возрасте относятся как к опытным и почитаемым: “*Seniors* will then receive government support to ensure they can afford that coverage” [5].

В отдельную категорию выделяются эвфемизмы, которые смягчают или скрывают физическую или умственную неполноценность людей, а также некоторые заболевания и состояния, так как зачастую эти недостатки вызывают неоднозначную оценку в обществе. Эвфемистические замены медицинских терминов помогают избежать психологического стресса у слушающих или потенциальных пациентов. Например: “A *hearing-impaired* photographer from Pune, a *wheelchair-bound* voiceover artiste from Bengaluru, and a Kerala-based graphic designer *with hearing difficulties*. These are among the scores of *differently-abled persons* who may have found a new professional direction with Atypical Advantage, an online platform that launched today” [4].

Во многих государствах остро стоит проблема расовой, национальной, этнической принадлежности, именно поэтому важно понимать исторические причины становления того или иного слова табуированным и оскорбительным, а также правильно подобрать подходящий эвфемизм.

Наконец, политкорректность старается исключить негативное отношение к людям, занимающимися некоторыми видами деятельности, и повысить престиж отдельной профессии, поэтому традиционные названия некоторых профессий заменяются на более политкорректные. Гендерная нейтрализация также распространена в названиях многих профессий.

Существует множество слов и политкорректных выражений. Некоторые из них представлены ниже:

1. Эвфемизация экономических проблем:

Economically disadvantaged; underprivileged; with low income; in need вместо poor.

Well-to-do; well-off; wealthy; affluent вместо rich.

Underdeveloped/developing country вместо poor/third-world country.

Job seeker; non-waged; at liberty вместо jobless/unemployed.

Recession; tough times; a challenge; weakened economy; The economy is not doing as well as it should; The state of economy calls for action вместо economic crisis.

2. Эвфемизация политических угроз:

Reactivation вместо mobilization.

Armed struggle вместо terrorism.

Military actions вместо war.

Regime change вместо revolution.

Mole вместо secret agent.

To open fire вместо to shoot.

To commit obstruction of justice вместо to commit crime/ break the law.

3. Эвфемизация возраста:

Longer-living; mature; of third age; senior citizen; older person; advanced in years; to be in the sunset years; to be in the twilight years вместо old.

4. Эвфемизация состояния здоровья:

Visually impaired вместо blind.

Hard-of-hearing; visually oriented; people who are deaf hearing impaired; aurally impaired вместо deaf/dumb.

Physically-challenged; differently-abled; a person with disability вместо disabled/handicapped/invalid/cripple.

Children with learning difficulties; psychologically disadvantaged вместо stupid.

5. Эвфемизация расовой, национальной, этнической принадлежности:

African American; people of colour вместо negro/black/colored people.

Native American; Cherokee, Navajo (and so on) вместо Redskin/Red Indian.

Latino/Chicanos; Latin American вместо Hispanics.

Jew вместо kike.

6. Эвфемизация в сфере профессий:

Sanitation engineer; garbologist вместо garbage collector/ garbage man.

Environmental hygienist; custodian вместо janitor.

Housekeeper вместо servant.

Hairstylist/beautician вместо hairdresser.

Lady of the night; working girl; sex worker вместо prostitute.

Customer service attendant вместо hotel clerk.

Domestic engineer; stay-at-home parent/stay-at-home mom (SAHM) вместо housewife.

Chairperson/chair; convenor; coordinator вместо chairman.

Fisher вместо fisherman.

Rail vehicle operator вместо motorman.

Police officer вместо policeman.

Firefighter вместо fireman.

Salesperson вместо salesman.

Flight attendant вместо steward/stewardess.

Waitron/server вместо waiter/waitress.

Spokesperson вместо spokesman.

Camera operator вместо cameraman.

Supervisor вместо foreman.

Mail carrier вместо postman.

Executive вместо businessman/ businesswoman.

Rancher вместо stockman.

Таким образом, нельзя недооценить роль эвфемизмов в англоязычном политическом дискурсе. Важно понимать, что, используя в своей речи некоторые эвфемизмы, люди разных социальных слоёв, вероисповеданий, рас, внешностей и т. д. способны беспрепятственно взаимодействовать, оставаясь вежливыми и толерантными. Употребление таких выражений исключает нанесение психологического ущерба адресату. К тому же посредством употребления в речи политкорректных выражений и эвфемизмов представители различных культур способны выстроить диалог, что способствует положительному развитию межкультурной коммуникации и международных отношений. Наконец, равное отношение друг к другу и отсутствие дискриминации в речи отражается в реальных действиях (гипотеза Сепира-Уорфа), что способствует установлению «мира во всём мире».

Однако существуют и негативные стороны политкорректной речи. В частности, эвфемизмы вуалируют суть вещей, смягчают остроту социальных противоречий. Чтобы правиль-

но понять, что стоит за тем или иным эвфемизмом, необходимо распознавать иллокутивные намерения говорящего. Очевидно, что иногда политкорректные выражения и эвфемизмы препятствуют пониманию и адекватной оценке ситуации, что ведёт к формированию искажённого представления о реальности, взгляду на реальность «сквозь розовые очки». Нельзя не отметить, что иногда эвфемистические выражения могут быть доведены до абсурда – гиперполиткорректность (эвфемизм ‘conversationally challenged’ вместо ‘boring’; ‘generationally challenged’, ‘metabolically challenged’ – мёртвый; ‘horizontally challenged’ – полный и другие).

В целом эвфемизмы – это динамичный, постоянно пополняющийся пласт лексики. Развитие языка идёт параллельно развитию общества. Однако некоторые эвфемизмы с течением времени могут терять свой «статус» и приобретают отрицательную коннотацию, поэтому заменяются нейтральными выражениями.

Список литературы:

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 376 с.
2. Реформатский А. А. Введение в языковедение / под ред. В. А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 264 с.
4. An E-Commerce And Hiring Platform Exclusively For The Differently-Abled. – URL: <https://www.ndtv.com/india-news/an-e-commerce-and-hiring-platform-exclusively-for-the-differently-abled-2337227> (дата обращения: 01.03.2021).
5. Romney Detroit Economic Speech. Text. – URL: <https://chicago.suntimes.com/politics/2013/11/19/18599553/romney-detroit-economic-speech-text> (дата обращения: 01.03.2021).
6. 2012 State Of The Union Address. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FB9OUcPENL0> (дата обращения: 01.03.2021).

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИОФОБИИ С ЧУВСТВОМ ВИНЫ И СТЫДА У СТУДЕНТОВ

Шиндяпина Ксения Юрьевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й курс

Научный руководитель – к. психол. н., доцент Н. А. Добровидова

Аннотация. Описаны результаты исследования взаимосвязи чувства стыда, вины и социофобии у студентов вуза. Выборка представлена 50 студентами 1–4-го курсов: студенты с нормальными или низкими показателями социофобии и студенты с повышенной и выраженной социофобией. Полученные данные свидетельствуют о том, что при высоких показателях выраженности социофобии у респондентов чаще наблюдается высокий уровень чувства вины и стыда, также был выявлен взаимный рост социофобии и уровня стыда и вины.

Ключевые слова: социофобия, стыд, социальное тревожное расстройство, социальная фобия, вина, студенты.

Длительная история изучения фобических расстройств, как и большое количество клинических данных, которые свидетельствуют о широкой распространенности психической патологии, не дают проблеме фобических нарушений окончательного разрешения. Социофобия является одной из таких фобических расстройств, значение исследования которой на мировом уровне определяется значительным ростом данного заболевания в большинстве стран мира, отсутствием единого концептуального взгляда на лечение, психокоррекцию и значительной вероятностью совершения суицида.

Актуальность выбранной темы обуславливается малым количеством научных работ, направленных на изучение взаимосвязи чувства стыда и вины и, становящегося все более распространенным, социального тревожного расстройства.

Социофобия, социальная фобия, социальное тревожное расстройство – тип тревожного расстройства, выражающийся излишним страхом или тревогой, возникающих в одной или нескольких социальных ситуациях (беседа, какие-либо действие под наблюдением и т. д.) [4].

Данное тревожное расстройство в современном мире становится все более распространенным и характеризуется переживанием страха оценивания и трудно преодолимым намерением избегания ряда социальных ситуаций. Также сопровождается застенчивостью, гнетущей тревогой и опасением даже при мысли об участии в каких-то ситуациях, которые субъективно воспринимаются человеком как оценочные.

Распространенность социальной фобии среди населения составляет от 3 до 13 %. От 1 до 2,5 % людей страдают от социофобии на протяжении всей жизни.

Люди, испытывающие социофобию, нервничают в присутствии других людей, боятся того, что о них подумают, стараются произвести хорошее впечатление и быть неприметными, склонны интерпретировать нейтральные или двусмысленные разговоры как негативные. Из-за наиболее распространенного страха быть отвергнутым окружающими людьми, человек обычно избегает социальных ситуаций, в которых боится любых критических замечаний в свой адрес (например, о внешнем виде, поведении или характере). Страдающий социофобией человек предполагает негативное мнение о себе со стороны окружающих, ожидая, что они заметят в нем нечто нехорошее.

За исключением страха, человек с социофобией испытывает чувство вины и стыда. Разница между последними проявляется в том, что вина связана с конкретными действиями («Я сделал что-то неправильное»), а стыд – с идентичностью («Я неправильный, недостойный»). Касается это не только поступков и действий, но и того, какой человек есть («Я поступаю неправильно, потому что я неправильный и плохой»).

Страх перед обществом обычно проявляется через дрожание рук, внезапное покраснение, потение, тошноту или скованность. В некоторых случаях он появляется в ситуациях, связанных с публичными выступлениями, общением с незнакомцами и телефонными разговорами.

Человек с социальным тревожным расстройством более одинок: он редко отмечает праздники, уменьшаются шансы на вступление в брак. Часто возникают проблемы с карьерой и при получении образования, так как здесь большую роль играет страх перед публичными выступлениями, который может сильно мешать процессу обучения и продвижению по карьерной лестнице. Для страдающих социофобией характерны эпизоды депрессии, а также злоупотребление алкоголем (как способ избавления от тревоги), что приводит к самоуничтожению.

Люди с социальными фобиями зачастую убеждены, что волноваться о социальном взаимодействии полезно, будто таким образом они смогут предотвратить что-то плохое, если предвидят это. Такие люди обычно изолируют себя сами, что только подкрепляет убеждение, что другие их отвергнут [3].

Высказываются различные предположения о причинах развития социофобии. Одно из них состоит в том, что ребенок имитирует родителей, копируя их социофобическое поведение. Другое заключается в ограниченной развитости социальных навыков: если человек не знает, как себя вести в той или иной ситуации, то это может стать причиной тревоги и волнения. Еще одной причиной может послужить гиперопека или недостаток любви к ребенку в детстве. Также было установлено, что наследственная предрасположенность к постоянно возрастающему напряжению может способствовать возникновению этого расстройства [1]. Исследования идентичных близнецов, воспитанных в разных семьях, показывают, что, если социофобии подвержен один близнец, другой будет иметь то же расстройство с вероятностью на 30–50 % больше средней [2; 6].

Причиной навязчивого страха может стать пережитый стыд, который связан с неприятной ситуацией в прошлом. Было доказано, что предыдущий отрицательный опыт социализации может провоцировать развитие социофобии, особенно у высокочувствительных людей. Помимо личного социального опыта в развитии социофобии может играть роль и просто наблюдение отрицательного опыта других. Исследования показывают, что социально тревожные люди запоминают больше негативных воспоминаний, чем те, кто менее обеспокоен [5].

Социофобия берет свое начало в раннем детстве или в подростковом возрасте, одинаково проявляясь как у мужчин, так и у женщин. Только 10 % людей заболевают данным расстройством позже 23 лет – после этого возраста запустить социофобию становится труднее [2; 7].

О. А. Сагалакова и Д. В. Труевцев подчеркивают актуальность проблематики тем, что диагностика расстройства возможна только на ранних этапах, поскольку впоследствии к социофобиям присоединяются коморбидные психические нарушения (алкоголизм, зависимость, депрессии) [4]. Наиболее эффективным является сочетание медикаментозного лечения и поведенческой терапии.

Исследовательская проблема состоит в изучении взаимосвязи социофобии и проявления чувства вины и стыда, как одних из возможных признаков данного расстройства. Исследование проводилось на базе СФ ГАОУ ВО МГПУ среди 50 студентов в возрасте от 18 до 21 года. Нами были использованы такие методики, как «Опросник социальной тревоги и социофобии» (О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев) и «Измерение чувства вины и стыда» (Test of Self-Conscious Affect (TOSCA) Дж. П. Тангней).

Гипотезы, выдвигаемые в исследовании:

1. Чувство вины и стыда являются одними из главных и частых проявлений признаков социофобии у лиц с данным расстройством;
2. С повышением уровня социофобии повышается чувство вины и стыда.

Результаты исследования по методике «Опросник социальной тревоги и социофобии (ОСТиСФ)» показали, что уровень социофобии выше среднего наблюдается у 48 % опрошенных, у 52 % наблюдается минимальное проявление социофобии (низкие и средние показатели), что может выражаться в виде адаптивной тревоги. Такая тревога является нормой, она носит эпизодический характер и возникает у всех здоровых людей.

В методике «Измерение чувства вины и стыда» (Дж. П. Тангней) из 6 шкал были выбраны шкалы «Стыд» и «Вина». В результате проведения данной методики выяснилось, что 6 % опрошенных имеют низкие показатели по уровню чувства вины, 6 % – средние, а 88 % – высокие. По уровню чувства стыда результаты 10 % человек соответствовали низким показателям, 44 % – средним, а 46 % – высоким.

При определении корреляционных связей по Спирмену были обнаружены положительные корреляции между социофобией и чувством вины и между социофобией и чувством стыда.

Таблица

Показатели взаимосвязи социофобии и чувств вины и стыда

	Социофобия	Вина	Стыд
Социофобия	1,000	0,411(**)	0,651(**)
Вина	0,411(**)	1,000	0,552(**)
Стыд	0,651(**)	0,552(**)	1,000

Данные исследования могут говорить о том, что помимо таких общеизвестных признаков социофобии, как страх отвержения, чтение мыслей, избегание социальных ситуаций и катастрофизация, немаловажную роль играют признаки ощущения стыда за свою идентичность и чувства вины за свои действия и поступки. Эти проявления могут быть связаны со страхом отвержения, оценки и критики окружающих людей и быть следствием неудачного опыта социализации и (или) воспитания, когда родители, которые слишком контролировали, не поддерживали и часто критиковали ребенка. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что и чувство вины, и чувство стыда имеют взаимосвязь с социофобией. Обнаружены сильные корреляционные связи между этими тремя компонентами нашего исследования и на основе этого можно утверждать, что при росте уровня чувства стыда и вины повышается уровень социофобии.

Таким образом, гипотеза 1 частично подтвердилась, однако исследование требует дальнейшего развития, так как выборка людей с признаками социофобии оказалась недостаточной для полного подтверждения гипотезы. Гипотеза 2 подтвердилась полностью: результаты исследования дают возможность сделать выводы о том, что взаимосвязь между повышением уровня социофобии и чувством вины и стыда существует.

Список литературы:

1. Биик Дж. У. Тренинг преодоления социофобии. Руководство по самопомощи / пер. с англ. И. Рассказова, Н. Рассказовой. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 240 с.
2. Варламова Д. С ума сойти! Путеводитель по психическим расстройствам для жителя большого города / Д. Варламова, А. Зайниев. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 328 с.
3. Лихи Р. Свобода от тревоги. Справься с тревогой, пока она не расправилась с тобой. – СПб: Питер, 2017. – 368 с.
4. Сагалакова О. А. Социальные страхи и социофобии / О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2007. – 210 с.
5. Furmark T. Social Phobia. From Epidemiology to Brain Function. Acta Universitatis Upsaliensis. Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences 97. – Uppsala, 2000. – 72 p.
6. Kendler K. Fears and phobias: reliability and heritability / K. Kendler, L. Karkowski, C. Prescott // Psychological Medicine. – 1999. – Vol. 29(3). – P. 539–553.
7. Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM–IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication / R. C. Kessler, P. Berglund, O. Demler, R. Jin, K. R. Merikangas, E. E. Walters // Arch Gen Psychiatry. – 2005. – Vol. 62(6). – P. 593–602.

ЗАГАДОЧНЫЕ КНИГИ НУМЫ ПОМПИЛИЯ

Шкодовский Антон Дмитриевич

Факультет педагогики и психологии, 1-й год обучения

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

Аннотация. Статья рассматривает эпизод обнаружения могилы второго римского царя Нумы Помпилия, описанный в несохранившемся труде представителя младшей анналистики Валерия Анциата. Этот сюжет вызывает серьезные сомнения в современной историографии. Сопоставление данных различных авторов, восходящих к соответствующему пассажи Анциата, приводит к выводу, что в основе его, по всей вероятности, лежал исторический прототип.

Ключевые слова: книги Нумы Помпилия, Древний Рим, Валерий Анциат, Теренций Варрон, младшая анналистика.

Второй римский царь Нума Помпилий (717/716–673/672 гг. до н. э.) всегда вызывал удивление потомков. По сравнению с воинственным предшественником Ромулом, буквально на крови основавшим будущую столицу мира, Нума остался в памяти, прежде всего, как устроитель религиозных правил и наставлений, как образец миролюбия и благочестия. Античные авторы сохранили один связанный с ним загадочный эпизод, произошедший почти через пятьсот лет после его смерти.

В 181 г. до н. э., как сообщают Тит Ливий и Плутарх, была обнаружена могила второго римского царя у подножия Яникула. В ней были обнаружены его книги, которые после ознакомления с ними властей были сожжены по решению сената.

Эта информация сохранилась у четырех античных авторов – Тита Ливия, Плутарха, Плиния Старшего, Августина Аврелия. По крайней мере, в первых двух случаях информация восходит к анналистическому произведению Валерия Анциата, а в третьем – частично к тому же Анциату, а также к Кассию Гемине и Кальпурнию Пизону, а в последнем случае – к известному антиквару времен II триумvirата Теренцию Варрону, а в конечном счете – также к кому-то из анналистов. Сочинение Валерия Анциата, послужившее источником для Ливия, Плутарха и Плиния, утрачено. О нем, да и о его авторе, мы знаем крайне мало. Анциат был клиентом консула 100 года до н. э. и принцепса сената в 80-х гг. Луция Валерия Флакка. Сам Анциат не занимал никаких государственных должностей, но Флакк, надо думать, сумел обеспечить ему доступ к государственному архиву [5, с. 145]. Объем его труда составлял около 75 книг, однако структура этой работы почти неизвестна, поскольку большинство сохранившихся фрагментов не привязано к конкретным книгам. В этой связи мало что можно сказать о том, в каком контексте информация о находке могилы Нумы подавалась – при описании событий 181 г. до н. э. или же в качестве эпилога к царствованию Нумы.

И в древности, и в новое время Анциат пользовался весьма дурной репутацией – традиционно считается, что в своих сочинениях он стремился выставить свой род (Валериев) в более выгодном свете, для чего не гнушался прямыми подлогами, искажал цифры в битвах, ошибался в хронологии (временами, правда, добросовестно ошибался) и даже придумывал события, которых никогда не было [5, с. 146–147]. И встаёт резонный вопрос – не является ли весь эпизод с находкой книг Нумы мистификацией? Если да, то для чего все это было придумано? Если нет, то почему книги древнего царя, тем более оставившего в народе добрую память о себе, так сильно напугали властей Республики? Что же такого содержалось в этих книгах?

Варрон же, источник Августина, – автор гораздо более надежный и ответственный, но откуда он взял эту информацию, неясно.

Сравним все сохранившиеся обрывки, чтобы ответить на эти вопросы.

В изложении Плутарха (*Numa*. 22) находка могилы и связанные с нею события выглядели так: «...в консульство Публия Корнелия и Марка Бебия, от больших дождей вода размывала землю и открывала гробы. Когда с них сняли крышки, в одном не нашли совершенно ничего, ни малейшего следа или частички трупа, но из другого вынули рукописи, которые прочел, говорят, тогдашний городской претор, Петилий. Он объявил сенату, что считает невозможным и преступным знакомить общество с содержанием книг, вследствие чего они были принесены на комитий и сожжены» (пер. С. П. Маркиша).

У Тита Ливия (XL. 29. 3–14) этот эпизод выглядит так: «В том же году на поле писца Луция Петилия у подножья Яникула пахарями были найдены два каменных ящика, каждый около восьми футов в длину и четырех в ширину, с прикрепленными свинцом крышками. На каждом ящике была надпись латинскими и греческими буквами: на одном – что в нем погребен римский царь Нума Помпилий, сын Помпона, на другом – что в нем находятся книги Нумы Помпилия. Когда хозяин поля, по совету друзей, открыл ящики, то первый, на котором значилось имя царя, оказался пустым, в нем не было никаких следов человеческих останков и вообще ничего – за столько лет все истлело; в другом же ящике в двух обмотанных вощеной бечевкой связках содержалось по семь книг, не только целых, но на вид совсем новых. Семь книг были латинскими, и в них говорилось о праве понтификов, а семь – греческими, о науке мудрости того времени... Первыми прочитали эти книги друзья хозяина, присутствовавшие при находке, потом читавших стало все больше, о книгах пошли слухи, и тогда городской претор Квинт Петилий сам пожелал их прочесть и забрал их у Луция Петилия, – они не были чужими друг другу, потому что Квинт Петилий, еще будучи квестором, ввел Луция Петилия в декурию писцов. Просмотрев эти книги, он обнаружил, что многое в них подрывает основы богопочитания, и сказал Луцию Петилию, что намерен бросить эти книги в огонь, но предоставляет ему возможность вытребовать эти книги по суду или иными средствами... Писец обратился к народным трибунам, от трибунов дело перешло в сенат. Претор сказал, что готов поклясться: читать и сохранять эти книги не следует. Сенат почел такое обещание претора достаточным; книги же постановил сжечь в скорейшее время на Комиции, а хозяину их выплатить столько, сколько скажут претор Квинт Петилий и большая часть народных трибунов. Денег писец не принял. Служители при жертвоприношениях развели костер на Комиции, и на глазах у народа книги были сожжены» (пер. И. И. Маханькова).

Об этом же эпизоде, только короче, рассказывает и Августин Аврелий (*Deciv. Dei*. VII. 34–35), ссылаясь на авторитет Варрона: «Некто Теренций имел землю у подошвы Яникула. Его пахарь, проходя плугом подле могилы Нумы Помпилия, вырыл из земли его книги, в которых были изложены причины установлений культов. Теренций отнес их в Рим претору. Тот, просмотрев их, сообщил об открытии сенату. Сенат, едва ознакомившись с некоторыми из причин, высказал одобрение умершему Нуме и, так как отцы-сенаторы были людьми религиозными, определил, чтобы претор эти книги сжег».

Между версиями Тита Ливия и Плутарха, несмотря на общий источник в виде «Истории» Валерия Анциата, как видим, есть расхождения. Самое значительное из них состоит в различающемся числе книг: согласно Ливию, их было в общей сложности 14, из которых

семь были посвящены понтификальному праву, а оставшиеся – философии; у Плутарха общее число книг значительно больше – аж 24, но все с тем же делением поровну на философские и религиозные. Вероятно, это может быть объяснено тем, что у Анциата присутствовало только общее число найденных книг (XIII или XXIII) с пояснением о равном их тематическом распределении, а кто-то из наших авторов ошибся в одном знаке; быть может, ошибка содержалась уже в тех рукописях младшего анналиста, которыми каждый из них пользовался. В целом версия Ливия гораздо подробнее; тем более латинский автор предельно точен как в терминологии, так и в описании неинтересных греческому писателю процедурных формальностей, связанных с находкой и последующими разбирательствами. Разумеется, Ливий выглядит более предпочтительным с этой точки зрения.

Августин же опирается на иной источник, приводя в данном пассаже точную цитату из сочинения Теренция Варрона о римских культах. В версии Августина–Варрона собственника участка, на котором обнаружилась могила Нумы, зовут не Луцием Петилием, как у Анциата–Ливия–Плутарха, а «неким Теренцием», о котором уже у Варрона не было никаких сведений. Можно предположить, Варрон или сам Августин перепутал собственника земли с наемным работником, и тогда к именам, представленным у Анциата, можно было бы добавить еще одно, но это недоказуемо. По всей видимости, информация Варрона имела независимое от Анциата происхождение; по крайней мере, у Варрона никакой отсылки к анналисту не было (Aug. *Deciv. Dei*. VII. 35).

О чем были книги? И Тит Ливий, и Плутарх согласны в том, что одна половина книг была посвящена понтификальному праву, а другая – философии. Плутарх (*Numa*. 22) вписывает этот сюжет в рассказ о смерти и похоронах царя: «Тело его (т. е. Нумы – А. Ш.), согласно выраженному им желанию, не было, говорят, сожжено. Сделаны были два каменных гроба и опущены в землю у подошвы Яникульского холма. В одном из них был положен труп, в другом – книги религиозного содержания, написанные самим царем так, как писали свои законы греческие законодатели, – на досках. Еще при жизни он подробно объяснил жрецам содержание написанного, растолковал им его смысл и приказал похоронить священные книги вместе с его трупом, не желая сохранять в ничего не говорящих другим буквах полное глубокого смысла учение... Валерий Анциат пишет, что в гроб было положено двенадцать книг религиозного содержания и двенадцать других – философского, на греческом языке».

Ливий, ссылаясь на того же анналиста, подробно описывает внешний вид этих книг, сообщает, что те из них, что были посвящены понтификальному праву, Нума написал на латыни, а философско-религиозные – по-гречески. Ливий добавляет при этом, что последние были в прекрасной сохранности и на вид как новые (*non integros modo sed recentissima specie*). Кроме того, Ливий, впрочем, как и Плутарх позднее, отмечает ошибку Анциата, назвавшего последние книги пифагорейскими (*adicit Antias Valerius Pythagoricos fuisse*).

Августин же ничего не сообщает о числе книг, зато чуть конкретнее распространяется о содержании книг: в них якобы излагались причины установления культов (*ubi sacrorum institutorum scriptae erant causae*). Вероятно, у Варрона, у которого Августин позаимствовал данный сюжет, эпизод был связан с комментированием религиозных новшеств второго царя, где он как раз объяснял скрытый смысл бытовавших легенд об общении Нумы с речной нимфой Эгерией обрядами гидромантии, которые тот практиковал. Для такого христианского автора, как Августин Нума был всего лишь язычником, все благочестие которого заключалось только в общении с «демонами»; мудрость его не просто языческая, как у Платона и Аристотеля, но и вдобавок почти демоническая. Августин, вслед за Варроном, не ставит под сомнение весь этот сюжет.

По крайней мере на первый взгляд по своему характеру и содержанию обнаруженные книги соответствовали основному роду занятий второго римского царя. Согласно традиции, Нума был мудрым и миролюбивым правителем. По сути, весь рассказ Ливия (а равно Плутарха и Дионисия Галикарнасского) о его правлении – это перечисление его религиозных нововведений: при нем не было никаких войн, были учреждены религиозные культы, введены должности понтифика и фециала, создан лунно-солнечный календарь, запрещены челове-

ские жертвоприношения. Как единогласно свидетельствуют античные историки, Нума был очень религиозным человеком – не только в смысле основного русла его внутренней политики, но и по складу своего мышления. Ни один другой царь, ни республиканский деятель, ни император (кроме, быть может, Августа) не занимался столько упорядочиванием религиозных обрядов и смыслов. По выражению Ливия, Нума был *consultissimus vir, ut in illa quisquam esse aetate poterat, omnis divini atque humani iuris* (1. 18. 1). Поэтому нет ничего удивительного в том, что его литературное наследие могли составлять именно книги религиозно-философской тематики. Здесь можно отметить и то, что само расположение могилы Нумы возле жертвенника Фонта, бога источников, вполне вписывается в его мифологизированный образ: в древности ходили легенды об общении царя с водной нимфой Эгерией.

Как следует из приведенных цитат, Анциат считал, что книги Нумы не соответствовали религиозным представлениям римлян II века до нашей эры – якобы рукописи вполне могли смутить их своим содержанием. Здесь, однако, не стоит упускать из виду, что Нума считался даже и в более позднюю эпоху авторитетом в вопросах религиозного права, поэтому уничтожение этого бесценного памятника божественной мудрости было бы кощунством.

Бытует мнение, что этот эпизод является поздней фальсификацией [5]. В частности, подозрительно то, что в рассмотрении дела не участвовали понтифики, которые должны были дать свое заключение о целесообразности обнаружения книг или, напротив, о необходимости их уничтожения.

В то же время многое указывает на то, что находка могилы и книг Нумы не были фальсификацией анналистов (Анциата, Гемины, Пизона и неизвестного источника Варрона)?

- Никто из авторов, кто обращался к этому сюжету – ни Ливий, ни Плутарх, ни Варрон – не ставит под сомнение само существование книг, не критикует конкретно эту историю (а Ливий регулярно подвергал критике труды Анциата); Ливий и Плутарх оспаривают лишь то, что книги были пифагорейскими, считая домыслом самого анналиста только этот факт.

- У Анциата не было никаких явных причин мистифицировать обнаружение книг. Будучи клиентом Флакка, он занимал, само собой, явно пропатрицианские позиции. Профанация республиканского строя (в частности, действий сената, поведения отдельных представителей тогдашней власти и т. п.) не входила в его планы и не отвечала его интересам. Если же его пассаж преследовал целью дискредитировать конкретных нобилей (потомков Квинта Петилия?), то не слишком ли много тонких деталей, притом аутентичных (!), он придумал?

- Тит Ливий и Плутарх остановили свой выбор на версии Анциата как самой подробной, а это может означать, что он добавил к информации Гемины и Пизона какие-то детали, что называется, «от фонаря», либо имел независимый от них источник. Последний вариант – убедительней, так как различия касаются лишь небольших деталей, самой важной из которых, по нашему мнению, является указание на отличную сохранность и «свежий» вид книг.

- Версия антиквара Варрона, скорее всего, имеет независимое от Анциата происхождение.

Следует ли из этого, что книги были настоящими? Не обязательно. Подозрительно, что книги были новыми на вид. Эту информацию Ливий мог почерпнуть только у Анциата. Стоило ли ему выдумывать такую тщательно выстроенную историю, чтобы «проколоться» на очевидно подозрительной детали? Думается, нет. Анциат позаимствовал ее из своего источника и добросовестно перенес в свой труд. Тот факт, что Ливий и Плутарх прямо не согласны с тем, что половина найденных книг были пифагорейскими, еще не говорит о том, что их не было в принципе. Не имея такого уточнения в своем источнике, Анциат мог назвать их пифагорейскими, зная о ходивших в его времена слухах о личном знакомстве царя с Пифагором. Таким образом, самое простое объяснение заключается не в том, что весь этот эпизод был *выдуман* анналистами (Анциатом и/или его источником), а в том, что находка могилы Нумы и его книг могла быть мистифицирована уже в 181 г. до н. э. для каких-то сегодня уже вполне понятных целей. Быть может, пустой саркофаг был заполнен книгами незадолго до того, как его «обнаружили»?

Чем они могли так смутить римскую элиту начала II в. до н. э.? Отрицать философский характер этих книг было бы слишком спекулятивно. Гипотетически они могли касаться вопросов политического или социального устройства. Как известно, II век до н. э. – это «золотой век» Римской республики, расширения провинциальной системы и распространения римского господства по средиземноморскому региону. В то же самое время это – период усиления социального расслоения, сосредоточения крупной земельной собственности в руках нобилей и обезземеливания крестьян, которое спустя 50 лет приведет к началу долгой эпохи гражданских войн, итогом которых станет падение Республики. Замечания «Нумы» о справедливом социальном устройстве могли в глазах римского нобилитета пошатнуть государственный строй Республики и представить давно павший царский строй лучшим, нежели республиканский. Вспомним, что Нуме приходилось решать острые социальные проблемы, связанные с землей [4, с. 161]. Может быть, поэтому книги приписали именно ему. Впрочем, все это – лишь догадки.

Список литературы:

1. Августин Аврелий. Творения: в 4 т. Т. 3. – СПб: Алетейя, 1998 – 1188 с.
2. Плутарх. Сравнительные жизнеописания в двух томах. Т. 1. – М.: Наука, 1994. – 706 с.
3. Тит Ливий. История от основания города. Т. 3. – М.: Наука, 1993. – 576 с.
4. Маяк И. Л. Рим первых царей (генезис римского полиса). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 272 с.
5. Сидорович О. В. Анналисты и антиквары. Римская историография конца III–I в. до н. э. – М.: Изд-во РРГУ, 2005. – 289 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Шунаева Олеся Анатольевна

Факультет педагогики и психологии, 2-й год обучения
Научный руководитель – к. п. н., доцент И. А. Чупахина

Аннотация. В статье представлен комплексный анализ и особенности внедрения инклюзивного обучения в современной образовательной организации в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционная педагогика, ограниченные возможности здоровья, инвалид, технологии адаптации, сопровождение, дистанционное обучение.

Современная система образования рассчитана на детей со стандартными возможностями, то есть на тех, кто может обучаться по общей программе и успевать в соответствии с установленными требованиями. Но на деле оказывается совершенно не так, поскольку многие дети имеют особые образовательные потребности. Еще недавно таких ребят обучали отдельно, и они выпадали из общего образовательного процесса. Сегодня же все чаще встречается такое понятие, как инклюзивное образование. Инклюзивное образование сегодня является одним из главных приоритетных направлений государственной социальной политики.

Инклюзивное образование – это особый подход к построению общего образования, который подразумевает доступность образования для каждого, независимо от его особых нужд и потребностей.

Инклюзивное образование – это передовая система обучения, которая нужна детям, имеющим определенные особенности в развитии и здоровье. Согласно ей, ребята здоровые и с инвалидностью обучаются совместно. Этот переход от медицинской инвалидности к социальной защищенности – это целая идеология в понимании инвалидности и в восприятии людей, имеющих инвалидность [2, с. 17].

Стратегия государства в сфере образования и социальной политики направлена на приведение в соответствие институциональных системных условий, чтобы инклюзивное обучение могло стать приоритетным направлением образования.

Инклюзивное (включенное) образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) с обычно развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии. Необходимым условием реализации инклюзивного образования является специальная обучающая среда, включающая [1, с. 59]:

- наличие педагогических кадров со специальным образованием, владеющих инновационными методами и информационно-коммуникационными образовательными технологиями;

- комплекс индивидуальных учебных программ, планов, методических материалов, литературы;

- создание адекватных внешних условий.

Необходимо отметить, что инклюзивность – это фундаментальная проблема развития современного образования, а не направление и не одна из проблем. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Однако его внедрение в систему образования, несколько осложнено, поскольку требует значительных преобразований методического и материально-технического характера. Перед образовательными организациями остро встают вопросы поиска оптимальных моделей и технологий реализации инклюзивного образования, позволяющих, с одной стороны, формировать профессиональные компетенции, а с другой – обеспечивать социально-психологическую адаптацию обучающихся с особыми образовательными потребностями и их дальнейшую успешную интеграцию в общество.

В последние годы особое внимание уделяется повышению качества профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, что невозможно без активизации инновационных процессов в данной сфере, повышения творческого потенциала, интеграции образовательной, научной и практической деятельности.

Обучение каждого трудоспособного гражданина страны в условиях современной социальной ситуации в России является необходимым с целью развития профессиональных и личностных компетентностей, способствующих формированию конкурентоспособных, мобильных, грамотных специалистов [2, с. 19].

Первая проблема, которую необходимо решать, содержится в самом определении понятия «лицо с ограниченными возможностями здоровья» – это ученик или студент, имеющий физические и (или) психические недостатки, препятствующие освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования. Для успешного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях необходимо создать специальную безбарьерную образовательную среду – организационно, методически, технически и технологически приспособленная к их специальным потребностям. Эта среда полностью или частично компенсирует ограничение жизнедеятельности инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в общении, обучении, трудоустройстве, в получении образования, позволяя выступать на рынке труда на равных конкурентных началах с другими специалистами. Прежде всего, должна быть оформлена территория, прилегающая к зданию: обозначены доступные и необходимые элементы информации, обеспечен путь движения, оснащены места для автостоянки и парковки специализированных транспортных средств.

В соответствии с требованиями должна быть оборудована входная группа: лестницы со специальными поручнями продублированы пандусами, приспособлены входная площадка и входная дверь. Внутри здания должен быть оснащен наиболее короткий и удобный путь движения к зонам целевого назначения, обустроены учебные аудитории, обеденная зона столовой, санитарно-гигиеническая комната; ко всем зонам должен иметься свободный доступ. Для своевременного ориентирования и опознания объектов должна быть обеспечена определенная система информации, включающая визуальные и звуковые средства. Кроме того, в

распоряжение учеников и студентов с ограниченными возможностями здоровья должен быть предоставлен центр реабилитации и релаксации, позволяющий комфортно провести внеурочное время [4, с. 20].

Условия обучения лиц, имеющих инвалидность, имеют значительные отличия. Так, например, обучение инвалидов, имеющих общие нарушения функционирования организма, основано на оптимальном выборе приемов и методов организации учебной и учебно-производственной деятельности обучающихся.

Обучение инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата проводится в учебных кабинетах, оборудованными пандусами, низкими перилами, оснащенных специальными учебными столами, обучение практическому вождению проходит на автомобилях с ручным управлением.

Обучение лиц с нарушениями слуха и речи основано на применении объяснительно-иллюстративного метода. К работе с лицами, имеющими инвалидность по слуху, привлекается сурдопереводчик.

При подборе содержания занятий для студентов с ограниченными возможностями здоровья необходимо учитывать, с одной стороны, принцип доступности, а с другой принцип целесообразности – без излишнего упрощения материала. Содержание только тогда становится средством активизации учебной деятельности, когда оно соответствует психическим, интеллектуальным возможностям учеников и студентов и их потребностям.

Обучение учеников и студентов с особенностями здоровья зачастую необходимо осуществлять в темпе, отличном от темпа обучения других студентов. При этом преподавателю, готовясь к уроку, следует подбирать такой учебный материал, который необходим обучающемуся для практической жизни, т. е. для социальной адаптации и реабилитации выпускников в обществе. Кроме того, все знания и навыки, учащиеся должны получать в процессе упражнений, что должно обеспечить активизацию их познавательной деятельности.

Независимо от учебного предмета занятие должно иметь коррекционную направленность, которая заключается в том, что в процессе обучения большое внимание уделяется общему развитию детей с ограниченными возможностями здоровья и коррекции имеющихся у них психофизических недостатков (речь, слуховое восприятие, зрительное восприятие, пространственная ориентировка, общая моторика и моторика мелких мышц руки).

Безусловно, в каждом отдельном случае преподаватель сам определяет оптимальный набор методов, приемов, которые целесообразно использовать на уроке именно в той или иной группе. Это зависит и от тяжести заболевания обучающихся, и от их психоэмоционального состояния.

В процессе выработки подходов к реализации инклюзивного образования намечены проблемы, требующие решения [1, с. 60]:

- недостаточное количество адаптированных программ для образования инвалидов и лиц с ОВЗ,
- отсутствие развитой инфраструктуры для обеспечения сопровождения лиц из числа инвалидов и лиц с ОВЗ от профессиональной ориентации до трудоустройства, самозанятости или организации собственного дела,
- невысокий уровень развития дистанционных технологий образования и обучения инвалидов и лиц с ОВЗ,
- недостаточное развитие кадрового потенциала для организации образования, обучения и адаптации инвалидов и лиц с ОВЗ.

Дистанционная форма обучения наиболее оптимальный способ организации учебного процесса лиц с ограниченными возможностями здоровья, поскольку, учась дистанционно, они перестают быть зависимыми от пространственного и временного положения и могут не ограничивать себя в образовательных потребностях. Ученики и студенты работают самостоятельно, в индивидуальном темпе, не только с литературой, но и с обучающими программами, тестами, информационными базами данных. Самостоятельно изучают лекции, готовятся к семинарам и практическим работам. При достаточном оснащении обучающихся методически-

ми материалами доля самостоятельной работы может составлять две трети всей учебной нагрузки. К плюсам дистанционных образовательных технологий можно отнести [3, с. 93]:

- индивидуальный темп – скорость изучения устанавливается самим учеником в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей;
- свобода и гибкость – возможность выбрать форму обучения, а также самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий;
- доступность – независимость от географического и временного положения, что позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях;
- мобильность – реализация обратной связи между преподавателем и студентом;
- технологичность – использование в образовательном процессе достижений информационных и телекоммуникационных технологий;
- социальное равноправие – равные возможности получения образования независимо от места проживания и состояния здоровья;
- творчество;
- объективность – использование интерактивных практикумов, различных форм тестирования оценка знаний может проходить в автоматическом режиме, без участия преподавателя.

Однако инклюзивное обучение в условиях онлайн-занятий исключает такую важную составляющую образования, как социализация учащихся, которая становится критической для особенных детей. Если при обычном обучении ребенок приобретает новых друзей, одноклассников, учителей, с которыми может общаться, то в условиях онлайн-обучения мир снова замыкается, общение ограничивается рамками семьи, что не может обеспечить психологическое развитие ребенка. При посещении школы или вуза учащийся с особыми потребностями развивает двигательную мобильность и умственную активность, при онлайн-обучении же он теряет доступ ко всем названным возможностям, так как образовательные программы при таком быстром переходе с традиционной формы обучения на онлайн не всегда оказываются приспособленными и адаптированными под инклюзию.

Дефицит общения, а в итоге социальная дезадаптация – еще одна проблема инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Такие студенты на первых порах испытывают трудности не столько в усвоении знаний, сколько в общении с однокурсниками и преподавателями. Данная проблема диктует необходимость применять социально-активные и рефлексивные методы обучения, технологии социокультурной реабилитации с целью оказания помощи в установлении полноценных межличностных отношений с другими студентами, создания комфортного психологического климата в учебных группах.

Одним из направлений инклюзивного образования в современных условиях онлайн-обучения может стать персонализированное обучение, однако такой вид образования для детей с ограниченными возможностями здоровья не может быть рекомендован в силу того, что исключает социализацию обучающихся (что является весьма важным компонентом развития, психологического комфорта), а также не позволяет реализовать основные принятые в международном сообществе компетенции – «умение учиться», «умение взаимодействовать с другими» [4, с. 23].

Таким образом, настоятельным запросом нашей современной действительности становится создание образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях онлайн-обучения и пересмотр, и ревизия имеющихся, так как использование перспективных когнитивных стратегий инклюзивного образования, позволявших до сих пор верно выстраивать процесс подготовки особенных детей к жизнедеятельности и неадаптивной социализации, в основном теряет свою актуальность.

На наш взгляд, в новых образовательных условиях следует различать детей с ментальной и с физической инвалидностью. Для детей с ментальной инвалидностью следует создать программы инклюзивного образования отличные от таковых для детей с физической инвалидностью. При этом программы для детей с физической инвалидностью также следует создавать варьированные: для детей с дефектами зрения, например, инклюзивное онлайн-образование облегчено в связи с тем, что их слуховые возможности уже адаптированы под

интернет-образование, речь не нарушена, следовательно, общение с преподавателем и однокурсниками остается возможным. В то же время обучение подобных детей опирается на возможности их памяти: дети с ОВЗ не могут найти всех учебников, адаптированных для инвалидов по зрению, члены их семьи также будут не в состоянии читать им все, что задает учитель, доводить до них всю дополнительную информацию. В таких условиях дети с дефектами зрения могут остаться в психологической изоляции от общества, что будет развивать у них ощущение бессилия и, как следствие, психологический срыв.

В тяжелой ситуации оказываются также дети с дефектами слуха. Образовательные возможности детей с подобной инвалидностью сводятся к минимуму, так как общение с преподавателем, одноклассниками, друзьями в условиях изоляции оказываются невозможными, что усиливает их беспомощность и препятствует нормальному развитию, в то же время обуславливая глубокий психологический кризис не только для них самих, но и для членов их семей. В данных условиях перед педагогическим сообществом встает задача создания новых или адаптации традиционных образовательных программ для детей с ОВЗ под онлайн-обучение, что в принципе является необходимостью для учащихся с особыми потребностями [3, с. 92].

Следует создать линию электронных учебников для детей с ОВЗ, которая бы учитывала различные виды и степени ограничения возможностей здоровья. Так, для детей с дефектами зрения следует в максимально короткие сроки создать учебники, занятия по которым ориентированы на слуховое восприятие. Усвоение знаний по этим учебникам должно подразумевать обучение под контролем учителя. Опыт показывает, что при этом должна сохраняться инклюзивная форма обучения, чтобы сохранить связь ребенка с классом, педагогическим коллективом, с друзьями.

Для детей с дефектами слуха также следует создать учебники, ориентированные на самостоятельное усвоение учебного материала под контролем учителя, поскольку такому ребенку трудно как воспринять лекцию онлайн, так и быстро выполнить задания, которые получают учащимся. Следовательно, перед системой современного образования встает новый вызов – необходимость создания учебников для детей с ОВЗ, максимально учитывающих необходимый для усвоения минимум по учебной дисциплине, поданный в виде лекций, семинарских и практических занятий [3, с. 95].

На наш взгляд, при такой работе надо выделить учебные дисциплины для обязательного изучения, необходимые для дальнейшей профессиональной состоятельности обучающихся, учебники по которым следует написать и издать в первую очередь, так как при большом запросе на создание новых учебно-методических материалов, адаптированных под требования настоящего момента, не представляется возможным сделать это одновременно по всему спектру учебных дисциплин.

Таким образом, социальная модель инклюзивного образования утверждает: причина инвалидности кроется не в самом заболевании как таковом; причина инвалидности – это существующие в обществе физические и организационные барьеры, стереотипы и предрассудки. Одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья является получение ими полноценного профессионального образования.

Создание необходимых условий и реализация образовательной деятельности, через систему профессионального образования обеспечивает вхождение обучающегося с ОВЗ во множество разнообразных социальных взаимодействий, что создает и расширяет базу для адаптации.

Пандемия, спровоцировавшая переход на онлайн-обучение в срочном порядке, обнажила проблему образования детей с ОВЗ, которая находилась в стадии решения при традиционной форме образования. Преподавательские и родительские сообщества вновь вернулись к началу: к необходимости разработки и внедрения новых инклюзивных методов и средств обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в новых условиях недоступности привычной социализации в режиме онлайн-образования.

Список литературы:

1. Громыко Ю. В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего / Ю. В. Громыко, В. В. Рубцов, А. А. Марголис // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 57–67.
2. Кулагина Е. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт коррекционной и интеграционной школ // Социологические исследования. – 2019. – № 2. – С. 17–21.
3. Махмудова С. М. Инклюзивное образование в условиях цифровизации учебной деятельности / С. М. Махмудова, И. В. Зенкевич // Язык и текст. – 2020. – Т. 7, № 4. – С. 92–98.
4. Холмогорова А. Б. Установка на поддержку субъектной позиции ребенка и посттравматический рост у родителей детей с ОВЗ / А. Б. Холмогорова, А. И. Сергиенко, А. А. Герасимова // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 13–24.

САЙТ КАК УЧЕБНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРИ ЗНАКОМСТВЕ С ДИНАМИЧЕСКОЙ ПРОГРАММОЙ GEOGEBRA

Яковлев Павел Александрович

Факультет педагогики и психологии, 3-й курс
Научный руководитель – к. п. н., доцент Ю. С. Шатрова

Аннотация. В статье описываются приемы применения учебного сайта для изучения программной среды GeoGebra.

Ключевые слова: динамическая среда, учебный сайт, математика, GeoGebra.

GeoGebra – это динамическая математическая программа, которая объединяет геометрию, алгебру и исчисления [1]. Она разработана для изучения и преподавания математики в школах Маркусом Гогенвартером (Markus Hohenwarter) и международным сообществом программистов.

Для обучения использованию данной программы мы разработали учебный сайт GeoGebra (<https://www.wgfg00.wixsite.com/matgebra>). Он включает в себя теоретический материал по блокам и практические задания.

На главной странице сайта представлена навигация по занятиям: 5 обучающих уроков и последний 6-й урок, контрольный, для проверки полученных знаний (рис. 1).

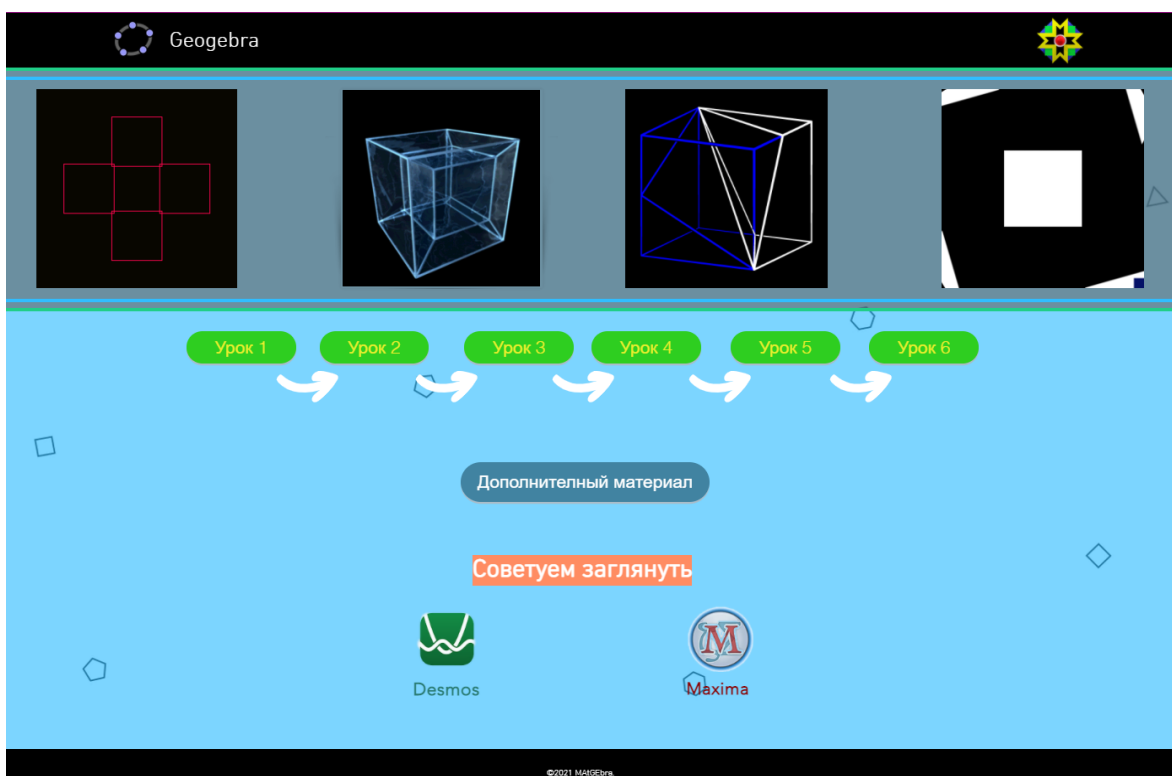


Рис. 1. Главная страница сайта GeoGebra

В дополнительных материалах находятся презентации, которые можно использовать для объяснения учебного материала.

На первом уроке предлагается познакомиться с инструментарием и 2D-полотном GeoGebra. Первые 3 задания представляют собой простые построения с подробной инструкцией (рис. 2), а в четвертом задании, используя полученные на уроке знания, предлагается завершить мандалу (рис. 3).

На втором уроке изучаются построения фигур, используя точки, прямые и инструмент «Многоугольник», и их параллельный перенос на угол альфа (рис. 4). А также две головоломки (рис. 5).

На третьем уроке начинается изучение 3D-полотна. Здесь обучающимся предстоит научиться строить простые стереометрические фигуры, их сечения и развертки, а для закрепления полученных знаний представлено домашнее задание, в котором требуется изобразить домик, используя 3D-полотно (рис. 6).

На четвертом уроке ученики обучаются вписывать и описывать многогранники и осуществлять их параллельный перенос по вектору.

На пятом уроке осуществляется поиск производных и решение задач при помощи таблиц в GeoGebra. Первое задание представлено по вариантам (рис. 7).

На шестом, завершающем, уроке проводится контрольная работа по полученным знаниям (рис. 8). Первые два задания общие, а два остальных сформулированы по вариантам.

В первом задании нужно изобразить окружность, описанную около треугольника. Во втором построить развертку икосаэдра. В третьем изобразить рисунок, представленный в варианте. В четвертом решить геометрическую задачу.

Полотно

Задание 1

В прямоугольном треугольнике ABC с прямым углом C известны катеты: AC=6, BC=8. Найдите медиану CK этого треугольника.

Инструкция построения чертежа к задаче 1

№ п/п	Инструменты	Комментарии к построению
1		Отметьте точки A, B, C. <i>Подсказка:</i> задайте координаты точкам A(0;6), C(0;0), B(8;0)
2		Создайте многоугольник по трем точкам ABC
3		С помощью инструмента «Середина или центр» постройте точку K, середина AB
4		<u>Постройте отрезок CK</u>

Рис. 2. Пример задания 1

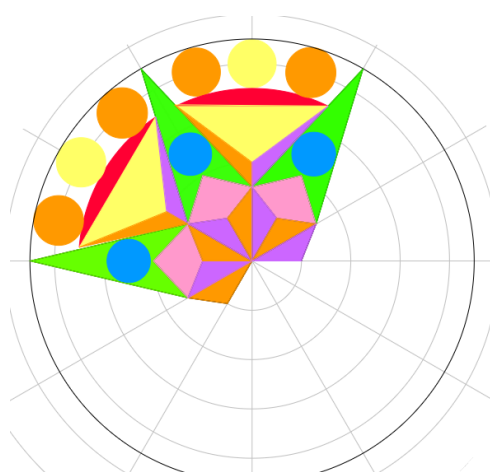


Рис. 3. Мандала

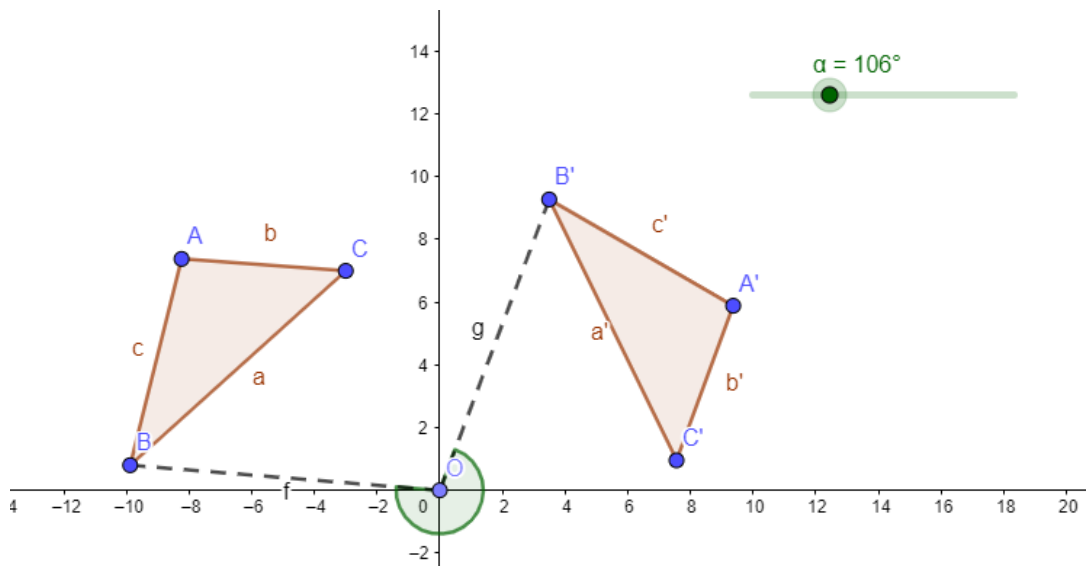


Рис. 4. Пример выполненного задания второго урока

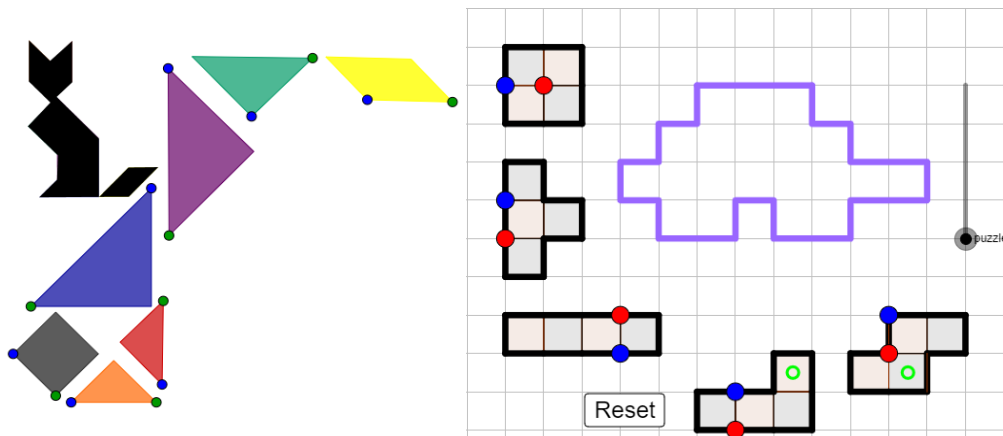


Рис. 5. Головоломки

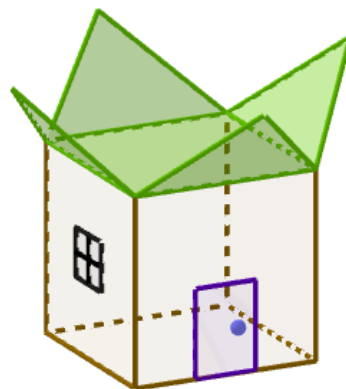


Рис. 6. Домашнее задание третьего урока

Задание 1
 Найдите $f'(x)$, $f''(x)$, $f'''(x)$. (Выполнять под своим вариантом).
[Пример выполненной работы.](#)

1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9

Рис. 7. Задание пятого урока

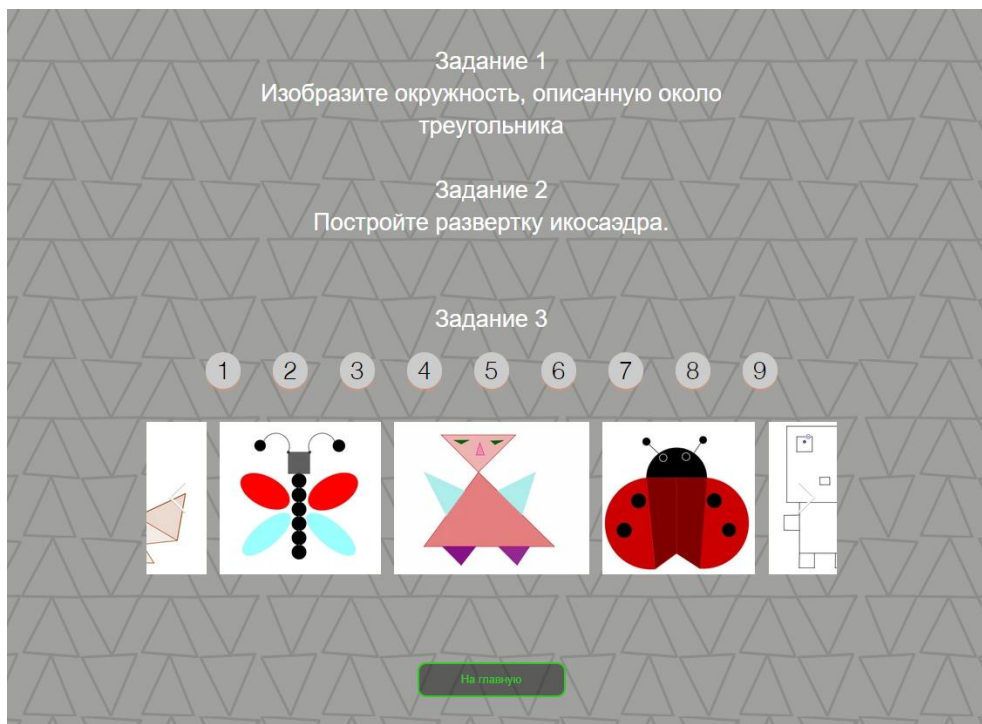


Рис. 8. Контрольная работа

Разработанные уроки позволяют обучающимся получить представление и первоначальные знания о программе и ее инструментари, научиться работать в динамической среде GeoGebra.

Сайт будет полезен как для организации внеурочной деятельности по математике со школьниками, так и для студентов направления подготовки «Педагогическое образование», профиля подготовки «Математика и современные образовательные технологии».

Список литературы:

1. Динамическая математическая программа GeoGebra. – URL: <https://www.geogebra.org/> (дата обращения: 20.04.2021).

Научное издание

ДЕНЬ НАУКИ

Сборник статей
XXII студенческой научной конференции

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

Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы
«Московский городской педагогический университет»,
443081, г. Самара, ул. Стара-Загора, 76.

Формат 60x90^{1/8}.
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 33,75.