



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

СВИДЕТЕЛЬСТВО О ПУБЛИКАЦИИ

подтверждает, что автор(ы)

***Котлярова Анна Игоревна
Щёголева Дарья Алексеевна***

опубликовал(и) статью

***Влияние супружества
на диалогичность межличностных отношений***

в международном научно-практическом журнале
«Мир педагогики и психологии», №01 (78), 2023

Дата публикации: 19.01.2023

Главный редактор
к.филол.н. доцент
Плесканюк Т.Н.

Per.№ МПП/1558



SciPress.ru



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

**Международный
научно-практический журнал**

МИР ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

№ 01 (78) 2023



**Нижний
Новгород**

www.scipress.ru/pedagogy

УДК 37+159.9
ББК 74+88
М 63

Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал.
Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2023. №01 (78).
267 с.



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

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

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

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

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

УДК 37+159.9
ББК 74+88



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

Главный редактор:

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

Редакционный совет:

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

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ОГЛАВЛЕНИЕ

Общая педагогика, история педагогики и образования	7
Борягина А.Г. Дошкольник в эпоху цифровизации.....	7
Васильева А. Г., Нещадим И. О. К вопросу о креативном педагогическом подходе для развития творческой самостоятельности обучающихся (на примере преподавания иностранного языка).....	14
Матющенко В.С., Пеков Д.Б., Герасимова Т.В. Особенности уровня притязаний у будущих врачей.....	21
Скоробогатова А.А., Прокопенко Г.И. Система развивающего обучения как фактор развития творческих качеств личности	26
Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)	31
Воробьева Е.Н., Степанова А.А. Воспитание толерантности в контексте диалога культур на занятиях по иностранному языку у курсантов неязыкового вуза.....	31
Елисеева Е.В., Капитонова Е.П., Психолого-педагогические аспекты работы с детьми раннего дошкольного возраста в период адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения	36
Ерилова Е.Н. Применение разноуровневого обучения в преподавании высшей математики.....	44
Золотко Т.С. Наглядность как основа обучения иноязычному говорению детей шестилетнего возраста.....	50
Калинина Т.Л., Казанцев В.А. Современные лингводидактические подходы в освоении иностранного языка: S.M.A.R.T. методика	57
Карамышева А.А., Моисеенкова М.О. Применение технологии развития критического мышления в дистанционном обучении на уроках математики.....	64
Колмакова В.С. Аутентичность как методическая категория в формировании медиаграмотности	73
Скоробогатова А.С. Образовательные потребности студентов Севастопольского государственного университета в рамках научно-исследовательской работы	79
Смирнова И.Г., Климантова С.С. Организация тестового контроля знаний и умений обучающихся при изучении учебного предмета «Математика» (на примере темы «Обыкновенные дроби», 5 класс)	84
Ушакова А.К. Развитие терминологической компетенции студентов инженерных специальностей в процессе обучения английскому языку для профессиональных целей.....	95
Хлыбова М.А. К вопросу об андрагогическом подходе при реализации непрерывного профессионального образования.....	105
Шангараева Л.Ф., Майкеева М.М. Формирование коммуникативной компетенции посредством китайского медиа-дискурса	109

Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)	114
Коваленко О.М. Учёт особенностей анализирующего наблюдения при коррекции дисграфии, дислексии и дизорфографии у учащихся младших классов с общим недоразвитием речи	114
Нацаренус В. В., Меженцева Г.Н. Специфические ошибки при аграмматической дисграфии	124
Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры	130
Карагодина А.М., Болгов А.Н., Лаврентьева Е.А. Устойчивость внимания как фактор психической надежности выполнения штрафного броска в баскетболе	130
Меджидов Б.И. Воспитание культуры здоровья студентов	136
Теория и методика профессионального образования.....	144
Игнаткина И.В. К вопросу обучения английскому языку в условиях смешанного обучения	144
Москалец Л.Е., Еремина Л.О. Самостоятельная работа студентов в процессе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе	150
Общая психология, психология личности, история психологии	156
Гречишникова Е.А., Василенко В.Е. Взаимосвязь параметров привязанности с межличностными отношениями молодых людей.....	156
Канунников Р.И. Проблема изучения личностной надежности в психологической науке	168
Либерман Я.Л. О единице измерения и методах оценки количества психической энергии, затрачиваемой на восприятие информации человеком	176
Социальная психология	185
Брезгалова А.В., Лещева А.А. Причины разводов и их влияние на психоэмоциональное состояние младших школьников	185
Крашенинникова А.Е. Современные тенденции в обеспечении процесса экономической социализации подрастающего поколения в Канаде.....	194
Ишаева Р.Р. Личностные особенности подростков с суицидальным поведением ..	199
Ишаева Р.Р. Стратегии совладания у подростков с суицидальным поведением	207
Котлярова А.И., Щёголева Д.А. Влияние супружества на диалогичность межличностных отношений	212

Педагогическая психология.....	221
Калинина Т.Л., Казанцев В.А. Мотивация достижения и понятие когнитивного контроля в освоении иностранного языка	221
Огольцова Е.Г., Пануровская А.А., Мамлиева П.В. Особенности психологической готовности к обучению в школе детей с речевыми нарушениями как психолого-педагогическая проблема	230
Огольцова Е.Г., Пануровская А.А., Блинникова А. П. Формирование инклюзивной культуры как необходимое условие в работе с родителями детей дошкольного возраста	236
Шумайлова А.С. Протесты и отказы от изучения языка при формировании искусственного билингвизма у детей и методы преодоления	241
Коррекционная психология	248
Польшина М.А. Организация психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушением письменной речи в инклюзивном образовании	248
Психология развития, акмеология	260
Кумахова Д.Б., Кумахов Т.Т. Профессиональное саморазвитие будущих специалистов аграрного вуза: теоретический аспект	260

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2

Борягина А.Г. Дошкольник в эпоху цифровизации

Борягина Александра Гарольдовна

воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 28», РФ, г. Нижний Новгород
220zzzz220@gmail.com

Preschooler in the era of digitalization

Boryagina Alexandra Haroldovna

educator, Kindergarten 28, Russia, Nizhny Novgorod

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия ребенка дошкольного возраста с современными цифровыми устройствами и компьютерными технологиями. Показано, что цифровая социализация детей неизбежна, как условие успешной социализации в обществе и коллективе сверстников. Автором проанализированы основные аспекты влияния цифровизации на развитие дошкольников, показаны как позитивные, так и негативные последствия раннего и нерегламентированного приобщения детей к цифровым технологиям. Поднимается вопрос об информационной безопасности детей, важности контроля за изучаемым ребенком контентом со стороны взрослых. Сделан вывод о необходимости применения компьютерных и цифровых технологий в современном дошкольном образовании, но при обязательном соблюдении ряда гигиенических и психолого-педагогических требований к данному процессу.

Ключевые слова: дошкольный возраст, дошкольник, цифровизация, цифровые и компьютерные технологии, компьютерные игры.

Abstract. The article deals with the problem of interaction of a preschool child with modern digital devices and computer technologies. It is shown that the digital socialization of children is inevitable as a condition for successful socialization in society and peer groups. The author analyzes the main aspects of the impact of digitalization on the development of preschoolers, shows both positive and negative consequences of early and unregulated introduction of children to digital technologies. The question is raised about the information security of children, the importance of adult control over the content studied by the child. It is concluded that it is necessary to use computer and digital technologies in modern preschool education, but with the obligatory observance of a number of hygienic and psychological and pedagogical requirements for this process.

Keywords: preschool age, preschooler, digitalization, digital and computer technologies, computer games.

В современном интенсивно развивающемся и постоянно изменяющемся мире, в котором практически каждый день появляются новые знания и технологии, огромный поток разнообразной информации оказывает свое воздействие на каждого человека, независимо от его воли и сознания. В наше время, период расцвета информационных и цифровых технологий, трудно представить какую-либо сферу

жизни без цифровизации; цифровые технологии с огромной скоростью врываются в жизнь современного человека с малых лет, меняя традиционные взгляды и устои.

Дети дошкольного возраста, в силу своих физиологических и психологических особенностей, оказываются наиболее восприимчивыми к информационному влиянию окружающей среды. С раннего детства яркие картинки и звуки, которые дарят различные электронные устройства, привлекают непроизвольное внимание детей. Современные дети, уже в дошкольном возрасте, живут в условиях вездесущего интернета; умеют пользоваться мобильными устройствами, планшетами, компьютерами; намного быстрее овладевают компьютерными технологиями, нежели чтением и письмом. Телевизор, компьютер, смартфон, интерактивные игрушки, не требующие сложных манипуляций, которыми дошкольники порой владеют даже лучше своих родителей, становятся важным, если не главным, инструментом социализации детей в современном мире. Цифровая культурная среда является естественным окружением нового поколения детей.

Одним из основных требований современного образования является цифровизация процесса обучения [1]. И для современных детей, растущих в окружении гаджетов и мобильных устройств, это вполне нормальное и понятное явление. Задача современной системы образования состоит в том, чтобы научить детей извлекать из гаджетов полезные и необходимые знания, показать развивающие ресурсы компьютерной техники, дать возможность овладеть элементарными цифровыми технологиями. При грамотном и продуманном руководстве со стороны педагогов и родителей у детей воспитывается здоровое отношение к цифровым устройствам, обеспечивается качественная подготовка к обучению в школе.

Интеграция цифровых технологий в повседневную жизнь детей и их влияние на когнитивное, эмоциональное и социальное развитие продолжают расти день ото дня. Рассмотрим некоторые аспекты влияния цифровизации на развитие дошкольников:

1. Риски развития и поведения. Неумеренное применение цифровых технологий приводит к тому, что дети неэффективно используют свободное время, проводя его в общении с гаджетом. В результате могут возникнуть проблемы, связанные с недостаточным развитием внимания, агрессивным поведением, отсутствием физической активности, ожирением и проблемами со сном и др. Действительно, компьютерные технологии предлагают много возможностей для детей, чтобы играть, исследовать и учиться. Но чрезмерное их использование в

раннем детстве приводит к отрицательным последствиям для развития ребенка, являясь причиной ряда когнитивных, языковых и социоэмоциональных задержек [2].

2. Влияние цифровизации на мышление дошкольников. Цифровые технологии, как показывают исследования, оказывают глубокое влияние на образ мышления детей. Дело в том, что неограниченное пребывание в интернете, длительные компьютерные игры требуют от еще неокрепшей психики дошкольника одновременного внимания к огромному непрекращающемуся потоку разнообразной информации, что приводит к неумению длительно сосредотачиваться на объекте, отставанию в развитии способности к концентрации внимания и снижению скорости обработки информации.

3. Отсутствие физической активности и избыточный вес. Компьютеры и смартфоны побуждают детей к малоподвижному образ жизни, минимизируют двигательные игры, прогулки и активное взаимодействие со сверстниками. Для здорового развития детей, как известно, необходимо 3-4 часа ежедневной физической активности и социального взаимодействия, однако современные дети лишены такой возможности [3]. Причинами являются не только тотальное увлечение гаджетами и компьютерными играми, но и стремление родителей к раннему обучению детей, насыщению их досуга образовательным содержанием.

4. Эмоции и взаимодействие. Активное использование виртуальных способов общения и компьютерного взаимодействия может привести к снижению самооценки, ухудшению эмоционального благополучия и состояния ребенка. Частота взаимодействия со сверстниками из-за экранного времени снижается, детям труднее устанавливать социальные контакты и отношения с окружающими, что приводит в дальнейшем к нехватке социального опыта и трудностям в школьной адаптации.

5. Проблемы со сном. Наличие медиаустройств в детской спальне связано с недостаточным количеством сна. Дети, которые засыпают с планшетом или смартфоном, подвергаются повышенному риску нарушения сна. Длительное время работающий экран планшета или смартфона может приводить к зрительному утомлению и головной боли, нарушению выработки мелатонина, регулирующего процессы сна и бодрствования.

Педагоги с недавнего времени начали бить тревогу, поскольку развитие детей претерпевает существенные изменения; это касается как физического, так и психического здоровья. По данным статистики, у большинства современных дошкольников наблюдается снижение памяти и внимания, психологическая

неуравновешенность, резкое падение зрения, цифровая зависимость, агрессивное поведение и др. [4].

Вообще, проблема влияния цифровизации на развитие дошкольников считается на сегодняшний день до конца не изученной. Лишь только с недавнего времени пришло понимание того, что большинство проблем, появившихся у современных детей, связано именно с этим. Кроме того, надо понимать, что не все игровые программы, рекомендованные для дошкольного возраста, стоит применять в качестве дидактических средств. Нередко они не соответствуют программным требованиям, особенностям возрастного психофизического развития, отличаются низким качеством и примитивной тематикой, поэтому особенно вдумчиво и профессионально следует отнестись к отбору образовательного контента для дошкольников и соблюдению гигиенических требований к организации работы с ним.

Несомненно, роль цифровизации в настоящее время велика. Например, компьютерные игры превосходят традиционные по дидактическим возможностям, поскольку обладают определенным потенциалом для моделирования социальных взаимоотношений, которыми овладевают дошкольники; повышают мотивацию к освоению нового материала; способствуют более интенсивному развитию детей, ускоряя процесс социализации. К примеру, виртуальные экскурсии и 3D путешествия позволяют детям «путешествовать» по миру и изучать природу и быт разных народов; дошкольники сами учатся создавать мультфильмы и GIF-анимации по разным темам, что обогащает их социальный опыт и способствует самореализации.

В то же время существует ряд негативных аспектов цифровизации, главный из которых – отсутствие живого общения между реальными субъектами, поэтому, поскольку цифровые технологии невозможно исключить из жизни детей, необходим постоянный контроль со стороны взрослых, чтобы свести к минимуму отрицательные последствия. Противники компьютеризации не перестают напоминать о вреде продолжительной работы с компьютером, о том, что дети разучились общаться со сверстниками, о вредоносном содержании большого количества информации для детей.

У ребёнка, занимающегося с телефоном или планшетом, играющего в компьютерные игры, практически не остаётся времени на самостоятельную творческую игру, двигательную активность, познание и исследование окружающего мира, продуктивную художественную деятельность, непосредственное общение со сверстниками. На фоне цифровизации у дошкольников формируется бессвязная,

«мозаичная» картина мира, отдельные знания не упорядочены в общую систему, образы меняются как картинки в калейдоскопе (так называемое, клиповое мышление), поэтому дети затрудняются длительно удерживать внимание на изучаемом объекте.

Современные дошкольники рано взрослеют, умеют рассуждать на серьезные темы, так как нередко самостоятельно и бесконтрольно смотрят различные «взрослые» видеоролики; имеют прямой доступ к любой информации, тем самым разрушается традиционная зависимость детей от взрослых. Дети начинают жить виртуальной жизнью, подражать тому, что видят в интернете, перестают интересоваться книгами, у них складываются искажённые жизненные нормы и нравственные ценности. Одним из наиболее заметных последствий цифровизации можно считать недостаточную привязанность ко взрослым, уменьшение роли родителя как образца для подражания, снижение его значимости в передаче культурно-общественных ценностей, сокращение времени непосредственного общения детей со взрослыми и сверстниками.

Многие специалисты [5; 6] говорят сегодня о «кризисе детства», подразумевая, что дети сегодня выходят из постоянного контакта со взрослым, меняется их позиция по отношению к миру взрослых, они становятся способными получать информацию непосредственно, овладевать различными видами деятельности без помощи и участия взрослых. Основная деятельность для дошкольников, как известно, – это игра. С помощью игры дети познают мир, учатся взаимодействовать друг с другом, «примеряя» на себя различные социальные роли. Игра – источник физической активности, необходимой для гармоничного развития ребенка. Однако, в эпоху цифровизации «живое» общение со сверстниками отходит на второй план, игры становятся бедными по содержанию, примитивными по способам, дети все чаще предпочитают общение с помощью компьютерных технологий [7]. Это может вызывать как проблемы социального характера (бессодержательность общения, коммуникативные трудности, отчуждение), так и физиологического (проблемы со зрением, осанкой, гиподинамия).

Принципиальным является вопрос информационной безопасности как состояния защищенности детей от информации, способной причинить вред их здоровью, физическому и духовному развитию. У детей, особенно дошкольного возраста, чрезвычайно развита познавательная активность, любознательность, стремление узнавать новое. В связи с этим не может не беспокоить возрастающее негативное информационное воздействие на детскую аудиторию. Насилие в

информационной среде может провоцировать у детей повышенную агрессивность, снижение сочувствия к окружающим. Реклама, обладая высоким уровнем воздействия на психическое состояние дошкольника, также способна нанести вред детской психике [4]. Ребенок не может критически относиться к поступающей информации, склонен верить всему, о чем говорится в рекламе. Необходимо научить его адекватно оценивать и воспринимать информацию, увиденную на экране. И только совместная деятельность родителей и педагогов может оградить детей от отрицательного влияния современного информационного пространства.

Итак, принимая во внимание всю неоднозначность влияния цифровых технологий на детей дошкольного возраста, следует все же отметить, что ребенок является частью современного мира, и задача педагога - не отгораживать его от этого мира, а научить взаимодействовать с ним в новых реалиях, заботясь о его благополучии и безопасности. И, если традиционные методы обучения становятся сегодня малоэффективными, перестают отвечать запросам нового цифрового общества, необходима их актуализация и модернизация, внедрение новых обучающих технологий и средств коммуникации. Невозможно полностью исключить цифровые технологии из жизни современных детей, но, чтобы не допустить ухудшения их психического и физического здоровья, необходимо регламентировать временные и возрастные рамки их использования, особенно, в условиях семейного воспитания. Ребенок должен быть подготовлен к жизни в современном цифровом обществе, но только при грамотном подходе он сможет уверенно шагнуть в информационное общество завтра. Элементарной компьютерной грамотности сегодня становится недостаточно, базовые знания являются необходимыми, ведь цифровая компетентность – одно из важнейших условий успешного школьного старта и дальнейшей социализации.

Список литературы

1. Ханова Т.Г., Белинова Н.В. Психолого-педагогические основы современного дошкольного образования // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 5. – С. 84-86.
2. Комарова И. И. Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 8 (90). – URL: <https://sdo-journal.ru/journalnumbers/komarova-ii-budushhee-doshkolnogo-obrazovaniya-v-epoxy-cifrovizacii.html> (дата обращения 22.01.2023).
3. Круговая И. Г. и др. Применение информационных, цифровых технологий в дошкольном образовании // Перспективы развития современной науки и образования: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары, 2021. – С. 59-62.3
4. Ханова Т.Г., Семенова Е.В. Проблема "взаимодействия" детей дошкольного возраста с мобильными устройствами // Государственный советник. – 2019. – № 1(25). – С. 84-90.
5. Урбанович Л.Н., Жариков Д.С., Снопков М.С. Ребенок и семья в цифровом пространстве: вызовы современности // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2020. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rebenok-i-semya-v-tsifrovom-prostranstve-vyzovy-sovremennosti> (дата обращения: 22.01.2023).
6. Погожина И.Н., Сергеева М.В., Егорова В.А. Цифровая компетентность и детство – уникальный вызов 21 века (анализ современных исследований) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – №4 – С. 80–106.
7. Жилиева Н.В., Ханова Т.Г., Дорогина А.С. Основные тенденции развития современного дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 139-142.

УДК 372.881.1

Васильева А. Г., Нещадим И. О. К вопросу о креативном педагогическом подходе для развития творческой самостоятельности обучающихся (на примере преподавания иностранного языка)

Васильева Анна Германовна

к.п.н., доцент кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей»
Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана
РФ, г. Москва
vasilevaag@bmstu.ru

Нещадим Ирина Олеговна

к.п.н., доцент кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей»
Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана
РФ, г. Москва
irinaneshchadim@bmstu.ru

Analyzing creative pedagogical approach for autonomous work in foreign language teaching

Vasilieva Anna Germanovna

PhD in Pedagogy, associate professor at the Linguistics department
Bauman Moscow State Technical University, Russia, Moscow

Neshchadim Irina Olegovna

PhD in Pedagogy, associate professor at the Linguistics department
Bauman Moscow State Technical University, Russia, Moscow

Аннотация. Статья рассматривает проблему развития самостоятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку. В работе анализируются взгляды известных ученых на вопрос стимулирования инициативы и самостоятельности обучающихся. Особое внимание уделяется современным исследованиям в данной области. Предлагается креативный педагогический подход, основными компонентами которого являются создание атмосферы психологического комфорта, педагогическая импровизация и использование приемов проблемного обучения.

Ключевые слова: самостоятельность, инициатива, иностранный язык, обучающиеся, педагогический подход, проблемное обучение

Abstract. The article deals with the ways of encouraging autonomous work in foreign language teaching. Different scientific views on the problem are discussed. The most recent approaches of modern researchers to the problem are analysed. The creative approach to autonomous work based on special psychological climate, pedagogical improvisation and the use of problem-solving technique is proposed.

Key words: autonomous learning, foreign language teaching, students, creativity, pedagogical approach, problem-solving technique

В настоящее время современная система образования вынуждена отвечать на сложные вызовы. Потребность общества в творчески мыслящих специалистах, способных не только овладеть знаниями, но и готовых найти нестандартные решения различных задач вынуждает преподавателя искать разнообразные пути стимулирования самостоятельности и творческой инициативы обучающихся. Особую актуальность это приобретает в сфере преподавания иностранного языка, где формирование коммуникативной компетенции, подразумевающей способность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение, невозможно без готовности обучающихся к самостоятельному преодолению различных грамматических и лексических трудностей в процессе обучения. Поэтому возникает необходимость трансформации педагогического мышления от привычного консервативного стереотипа к творческому педагогическому подходу, который направлен на раскрытие творческого потенциала каждого обучающегося и пробуждения его творческих качеств.

Целью исследования является поиск оптимального педагогического подхода для активизации самостоятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку.

Задачи исследования:

1. Проанализировать основные взгляды отечественных и зарубежных ученых на пути активизации самостоятельности обучающихся.
2. Предложить педагогический подход, активизирующий творческую самостоятельность обучающихся в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Оглядываясь на путь, пройденный педагогикой, следует отметить, что известные ученые давно размышляли о путях активизации творческой самостоятельности обучающихся. Например, известный чешский педагог и писатель XVII века Я. А. Коменский выделял тесную взаимосвязь закономерностей личности с глобальными законами природы. Ученый выдвигал на первый план идею самостоятельности, считая, что природное в человеке обладает самостоятельной, самодвижущей силой [6, с. 125].

Но особый интерес проблема активизации самостоятельности обучающихся вызвала у исследователей XX века. Подчеркивая эффективность проблемного обучения, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер отмечали, что оно пробуждает интерес, творческую инициативу, мотивационную деятельность обучающихся.

Полагая, что проблемное обучение основывается на использовании системы проблемных ситуаций, проблем и проблемных задач, И. Я. Лернер считает, что такая система должна включать основные и доступные для обучающихся типы проблемных ситуаций, предусматривать формирование основных черт творческой деятельности и учитывать возрастные особенности обучающихся [7].

М. И. Махмутов выделяет особые функции проблемного обучения, включающие воспитание навыков творческого усвоения знаний, навыков творческого применения знаний в новой ситуации и формирование навыков творческой деятельности [8].

Таким образом, проблемное обучение направляет обучающихся на овладение системой умственных действий, которые необходимы для решения любых учебных задач. Используя имеющиеся знания и опыт, обучающиеся могут сопоставить материал, способствуя расширению и углублению своих знаний и формированию умения использовать эти знания в новых ситуациях.

Среди психологических исследований творческого развития и креативности особенный интерес представляет концепция известного ученого Н. Ф. Вишняковой, которая подвергает феномен креативности подробному анализу, рассматривая его как комплекс «... личностно-созидательных особенностей человека, позволяющих создавать социально и личностно значимый новый продукт материальной или духовной деятельности» [2]. В ее трудах подчеркивается взаимосвязь креативности, творческого потенциала и индивидуальности личности.

Основными показателями проявления креативности, с точки зрения Н. Ф. Вишняковой, являются прежде всего неординарность и оригинальность творческого мышления, а также эмоциональность, воображение, эмпатия и интуиция. Большое значение в работах ученого придается подсознательному компоненту креативности, который выражается не только в способности видеть, ставить и продуктивно решать проблему, но и в оригинальности мышления, в созидательных действиях на основе продуктивного сознательного и подсознательного опыта [2, с. 127].

Следует отметить, что многих ученых волнует не только проблема соотношения креативности и интеллекта, но и воздействие различных факторов на развитие творческого потенциала человека. Акцент на сложном взаимодействии социальных и психологических факторов в реализации творческого потенциала личности ставят П. Торренс, К. Роджерс и др. В их исследованиях особенно подчеркивается влияние окружения на индивида (семьи, учебного заведения и т. п.) [12, с. 127].

Безусловно, нельзя не согласиться, что для оптимального развития креативных качеств необходима специальная среда, позволяющая активизировать творческий потенциал личности. Но в данном исследовании мы будем рассматривать понятие «среда» как комплекс педагогических условий для стимулирования творческой самостоятельности обучающихся.

Необходимо отметить, что современных исследователей также волнует проблема стимулирования самостоятельности. Например, Н. О. Телибаева анализирует понятие «самостоятельность» в современной психолого-педагогической науке, акцентируя внимание на подростковой самостоятельности как одном из самых важных этапов подготовки подростков к взрослой жизни [10].

К. С. Ярцев обращается к вопросу развития самостоятельности обучающихся при помощи облачных технологий в школе. Автор описывает модель образовательного пространства, основанную на принципах системности (регулярное использование облачных технологий в педагогическом процессе), совместной деятельности учителя и обучающегося, индивидуализации обучения и самостоятельности обучения, когда ведущей деятельностью обучающихся становится самостоятельная деятельность под руководством учителя, и принципе учета возрастных особенностей обучающихся [11].

А. Н. Колодезникова описывает педагогические условия, которые способствуют формированию самостоятельности студентов старших курсов при изучении специальных дисциплин профиля «Теплоснабжение и вентиляция». Среди условий автор называет организацию внеаудиторной самостоятельной работы, погружение в профессиональную среду и формирование личностного отношения к процессу обучения при помощи инновационных образовательных ресурсов [5].

Г. М. Парникова рассматривает условия развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте на примере Республики Саха. Исследователь отмечает необходимость следовать гуманистической и личностной ориентации образования, а также опираться на принцип сознательности в обучении, предполагающий сознательное отношение обучающихся к процессу обучения, и принцип активности, подразумевающий речевую активность обучающихся в ходе занятий [9].

Таким образом, следует отметить, что проблема развития самостоятельности обучающихся продолжает волновать исследователей. Большинство из них подчеркивают необходимость внимания и гуманистического отношения к каждому обучающемуся.

Поэтому одним из важнейших педагогических условий можно назвать создание комфортной психологической атмосферы на занятиях. Уважительное отношение к обучающимся, умение их слушать и слышать играет огромную роль в вопросе стимулирования творческой самостоятельности обучающихся.

Еще педагоги-новаторы Ш. А. Амонашвили и И. П. Волков придавали особое значение педагогическому терпению. «Педагогическое терпение – это ... оптимистический подход к силам, возможностям ученика, опора на его индивидуальные психологические возможности» [1, с. 41].

Выделяя доверие обучающегося к педагогу в качестве залога успешного развития творческих качеств ученика, И. П. Волков считает необходимым развивать такие черты личности у обучающихся как изобретательность, стремление добывать знания, самостоятельность в решении задач [3, с. 110].

Таким образом, педагоги-новаторы выдвигают на передний план принцип гуманно-личностного подхода, призывая ценить и уважать своих воспитанников.

Особую роль комфортная психологическая атмосфера играет на занятиях по иностранному языку, когда уверенность в собственных силах и грамотная поддержка преподавателя помогает обучающимся преодолеть психологический барьер при выполнении различных заданий, направленных на развитие навыков говорения. Преподавателю необходимо помнить, что эмоциональный фон неразрывно связан с личностными ощущениями обучающихся, поэтому атмосфера на занятиях иностранного языка может как положительно, так и отрицательно повлиять на проявление инициативы студентов.

Следующим педагогическим условием можно назвать использование приемов педагогической импровизации на занятиях.

Описывая педагогическую импровизацию как один из основных креативных элементов педагогической деятельности, В. А. Кан-Калик понимает ее как «... способность педагога оперативно и правильно оценивать ситуации и поступки учащихся, принимать решение сразу, порой без предварительного логического рассуждения, на основе предшествующего опыта, педагогических и специальных знаний, эрудиции и интуитивного поиска..., продуктивно действовать в меняющихся обстоятельствах деятельности, чутко реагируя на изменения, корректируя собственную деятельность» [4, с. 242].

Каждому преподавателю приходится сталкиваться с непредвиденными ситуациями во время занятия, поэтому креативное педагогическое воздействие должно основываться на умении грамотно скорректировать ход учебной работы.

Способность преподавателя своевременно сориентироваться в сложившейся ситуации на уроке и найти выход из конкретной проблемной ситуации можно назвать искусством профессиональной педагогической импровизации, функциональные возможности которой зависят от содержания использованных в течение практической деятельности педагогических и психологических знаний, умений и навыков, а также от личностного и профессионального опыта педагога.

И, наконец, еще одним необходимым педагогическим условием, стимулирующим творческую самостоятельность обучающихся, можно назвать использование приемов проблемного обучения.

Первоначально обучающийся должен обсуждать поставленную проблему под грамотным руководством преподавателя, а в дальнейшем пытаться самостоятельно найти пути решения различных лексических и грамматических трудностей. Таким образом, занятия должны основываться на постоянном вовлечении обучающихся в творческую деятельность. Следует отметить, что процесс обучения можно разделить примерно на два этапа. На первом этапе обучающемуся предлагается проблема, проводится ее тщательный анализ вместе с педагогом, далее происходит совместный поиск вариантов ее решения.

На втором этапе преподаватель консультирует обучающегося, но на первый план выходит самостоятельное осознание обучающимся проблемы и творческий поиск вариантов ее решения.

Таким образом, необходимо отметить, что проблема развития самостоятельности обучающихся не теряет своей актуальности и в настоящее время. Но так как рекомендации в исследованиях различных деятелей педагогической и психологической науки носят в основном разрозненный характер, особую роль приобретает предложенный креативный педагогический подход, обобщающий наиболее ценные рекомендации для развития творческой самостоятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку. Данный педагогический подход подразумевает создание особых педагогических условий, включающих комфортную психологическую атмосферу на занятиях, использование приемов педагогической импровизации и приемов проблемного обучения. Эти факторы являются ключевыми при пробуждении творческой инициативы обучающихся, стимулируют их интерес к занятиям и позволяют преодолеть психологические барьеры при овладении речевыми навыками и умениями в процессе обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям. М.: Изд-во НПО Модэк, 1998. С. 120-300
2. Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика: Психология творческого обучения. Минск: Изд.НИОРБ Поли Биг, 1995. 239 с.
3. Волков И. П. Учим творчеству // Педагогический поиск/ Сост. И. Н. Баженова. М.: Педагогика, 1988. С. 101-140.
4. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный: Чечено-Ингушский ун-т, 1979. 138 с.
5. Колодезникова А. Н. Педагогические условия формирования самостоятельности студентов технических специальностей//Мир педагогики и психологии. 2020. №9 (50). С. 41-46.
6. Коменский Я. А. Всеобщего совета об исправлении дел человеческих // Коменский Я. А., Дж. Руссо, Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1987. С. 125-127.
7. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
8. Махмутов М. И., Матюшкин М. А. Проблемное обучение - понятие и содержание: Психолого-педагогические основы и пути развития // Вестник высшей школы. 1977. № 2. С. 15-24.
9. Парникова Г. М. Концептуальные основы развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. 99 с.
10. Телибаева Н. О. Понятие самостоятельности в психолого-педагогической науке// Инновации. Наука. Образование. 2022. № 51. 2096-2100.
11. Ярцев К. С. Модель развития познавательной самостоятельности обучающихся средствами облачных технологий// Педагогика и психология: вопросы теории и практики. 2021. №5. С. 27-36.
12. Torrance E. P. and Myers R. E. Education and the creative potential. Minneapolis: Univ. of Minnesota press, 1967. 167 p.

УДК 37.015.3

Матющенко В.С., Пеков Д.Б., Герасимова Т.В. Особенности уровня притязаний у будущих врачей

Матющенко Виктория Сергеевна

канд. филос. наук, доцент, зав. Кафедрой философии, истории Отечества и иностранных языков, Амурская государственная медицинская академия
РФ, г. Благовещенск
v89246728625@yandex.ru

Пеков Денис Борисович

канд. техн. наук, доцент кафедры философии, истории Отечества и иностранных языков, Амурская государственная медицинская академия, РФ, г. Благовещенск
alex-ddd@mail.ru

Герасимова Татьяна Викторовна

старший преподаватель кафедры философии, истории Отечества и иностранных языков, Амурская государственная медицинская академия, РФ, г. Благовещенск
timoshenko-72@inbox.ru

Features of the level of claims of future doctors

Matyushchenko Victoria Sergeevna

Candidate of Philos. of Sciences, Associate Professor, head of the department philosophy history of the Fatherland and foreign languages, Amur State Medical Academy
Russian Federation, Blagoveshchensk

Pekov Denis Borisovich

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy History of the Fatherland and Foreign Languages, Amur State Medical Academy
Russian Federation, Blagoveshchensk

Gerasimova Tatyana Viktorovna

Senior Lecturer of the Department of Philosophy, History of the Fatherland and Foreign Languages, Amur State Medical Academy, Russian Federation, Blagoveshchensk

Аннотация. Статья посвящена итогам прикладного исследования авторов такого психологического феномена как уровень притязаний у будущих врачей. Уровень притязаний есть степень трудности задания, которую ставит перед собой индивид, исходя из своего прошлого опыта и своей самооценки. Выявив его, можно оценить вероятность выполнения поставленной задачи. Человек, имеющий большой уровень притязаний, будет пытаться ее реализовать, вопреки трудностям и неудачам (это особенно актуально при работе врача). Субъект же с низким уровнем притязаний, испытавший поражение при достижении цели, может отступить от ее достижения. В ходе изучения уровня притязаний было выяснено, что основными критериями его определения являются: цель, уровень трудности, самооценка и опыт субъекта. Исходя из этих показателей, был проведен констатирующий эксперимент, который подтвердил предположение о том, что у студентов-медиков к третьему курсу уровень притязаний адекватный, независимо от его высоты. В ходе исследования было

установлено, что существуют обстоятельства, влияющие на уровень притязаний личности, но не зависят от нее, а именно: социальная группа, на которую она ориентируется; избирательное поведение при постановке цели, исходя из своих возможностей. Полученные результаты имеют большое значение для совершенствования психолого-педагогической работы со студентами.

Ключевые слова: уровень притязаний, будущие врачи, самооценка, констатирующий эксперимент, прикладное исследование.

Abstract. The article is devoted to the results of an applied study of the authors of such a psychological phenomenon as the level of claims of future doctors. The level of claims is the degree of difficulty of the task that an individual sets for himself, based on his past experience and his self-esteem. Having identified it, you can estimate the probability of completing the task. A person with a high level of pretensions will try to realize it, despite difficulties and failures (this is especially true when working as a doctor). A subject with a low level of pretensions, who has experienced defeat when achieving a goal, can retreat from achieving it. In the course of studying the level of claims, it was found out that the main criteria for determining it are: goal, level of difficulty, self-esteem and experience of the subject. Based on these indicators, an ascertaining experiment was conducted, which confirmed the assumption that medical students have an adequate level of claims by the third year, regardless of its height. In the course of the study, it was found that there are circumstances that affect the level of a person's claims, but do not depend on it, namely: the social group that she focuses on; selective behavior when setting goals based on her capabilities. The results obtained are of great importance for improving psychological and pedagogical work with students.

Keywords: the level of claims, future doctors, self-assessment, ascertaining experiment, applied research.

Термин *уровень притязаний*, отображающий субъективные особенности мотивации и направленности действий человека, был введен в психологию в 30-е гг. XX в. американским ученым Т. Дембо. В своих исследованиях она обнаружила, что человек устанавливает для себя «более легкую задачу, представляющую собой приближение к исходной цели, которую ... хочет достигнуть по этапам» [1, с.3]. Вот эту промежуточную цель психолог и назвала уровнем притязаний. Позже исследовались его динамика, обусловленность возрастом, самооценкой, аффективными состояниями душевнобольных людей (Ф. Хоппе, М. Юкнат, В. Гошек, Б.И. Бежанишвили и др.) [2]. Однако не были изучены особенности этого явления у людей определенных профессий. Поэтому, целью прикладного исследования было определение параметров уровня притязаний у будущих врачей. Объектом исследования являлись студенты-медики, а предметом – уровень и особенности притязаний будущих врачей. Гипотеза заключалась в следующем: у студентов-медиков к третьему курсу уровень притязаний адекватный, автономен от его высоты. Ниже излагаются итоги прикладного исследования.

К настоящему времени в зарубежной психологической литературе существует

много трактовок понятия *уровень притязаний* [2,3]. Однако общим для них является степень трудности выбираемых субъектом целей. В отечественной психологической науке данный термин тоже имеет неоднозначное толкование. Например, Н.Г. Калита определяет уровень притязания через самооценку: «Уровень притязаний есть не что иное, как потребность в определенной, удовлетворяющей человека самооценке» [4, с. 207]. У Н.Л. Коломенского «уровень притязаний представляет собой модель самосуществования, образ-Я, который личность считает для себя приемлемым» [5].

Изучение трудов ученых позволяет сделать вывод, что основополагающими категориями определения уровня притязания являются: цель, уровень ее трудности, самооценка и опыт субъекта.

Исходя из теоретического анализа понятия *уровень притязаний*, был проведен констатирующий эксперимент по определению его основных характеристик у студентов-медиков. В исследовании принимали участие 62 студента 3 курса Амурской государственной медицинской академии, из них 47 девушек и 15 юношей в возрасте от 19 до 25 лет.

В процессе работы были использованы следующие методы: беседа, тест (методика на изучение самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С.Я. Рубинштейна в модификации А.М. Прихожан), методы математической статистики (корреляционный анализ), изучена документация по успеваемости студентов 3 курса медицинской академии.

Результаты анализировались по шести показателям: высота уровня притязаний (УП) и самооценки (СО); величина расхождения между средним уровнем притязаний и средним уровнем самооценки; степень дифференцированности уровня притязаний (диф. УП), то есть разницу между самым высоким и самым низким уровнем притязаний; и степень дифференцированности самооценки (диф. СО).

Рассмотрение высоты уровня притязаний необходимо для представления своих возможностей. Прослеживая высоту самооценки, можно установить релевантность уровня притязаний.

Итоги исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Анализ высоты уровня притязаний и самооценки показал, что у будущих врачей преобладает очень высокий уровень притязаний (у 79,0 %), что свидетельствует о неадекватном понимании студентами собственных возможностей, а уровень самооценки у 69,4 % испытуемых свидетельствует о незрелой личности. Однако нет различия по возрастам: и в 19-21 год, и в 22-25 лет преобладают данные уровни притязаний и самооценки.

2. При анализе степени отклонения между уровнями притязания и самооценки было обнаружено, что у большинства (61,3 %) наблюдается средняя степень расхождения. Эта часть студентов способна реалистично посмотреть на свои возможности. При дифференциации по возрасту картина следующая: 19-21 год (у 63,3 %) и 22-25 лет (у 53,8 %) наблюдается средняя степень расхождения между уровнями притязания и самооценки. Слабая степень превалирует в группе 22-25 лет (у 30,8 %), а сильная характерна для 19-21 год (у 22,4 %) испытуемых.

3. На основе пункта 2 можно сделать вывод, что преобладают средняя степень диф. УП (у 51,6 %) и средняя степень диф. СО (у 45,2 % испытуемых). Это говорит об обдуманности, взвешенности, рефлексивности. При дифференциации по возрасту расхождений не наблюдается: во всех возрастных группах доминирует средняя степень диф. УП и СО.

4. Изучение индивидуальных сочетаний параметров уровня притязаний и самооценки, выявило, что наиболее часто встречающимися являются следующие сочетания:

а) повышенный уровень дифференциации самооценки + высокий уровень притязаний (у 52,8 %). Это свидетельствует о наличии затруднений у личности, а также более тщательного изучения в последующем.

б) высокой самооценки + средней степени дифференциация самооценки + высокий уровень притязаний и + средней степени уровень притязаний (у 36,1 % испытуемых). Это характерно для студентов с высоким уровнем целеустремленности (ставят трудновыполнимые задачи, опираясь на адекватную оценку своих способностей). Они имеют относительно большой уровень социально-психологической адаптированности.

Таким образом, в ходе исследования подтвердилось предположение о том, что у студентов-медиков к третьему курсу уровень притязаний адекватный, автономен от его высоты. Об этом свидетельствует высокая успеваемость студентов и средняя степень дифференцированности уровней притязания и самооценки.

Уровень притязаний обуславливает целеобразование и, выявив его, можно оценить вероятность выполнения поставленной задачи. Человек, имеющий большой уровень притязаний, будет пытаться ее реализовать, вопреки трудностям и неудачам (это особенно актуально при работе врача). Наоборот, субъект с низким уровнем притязаний, испытавший поражение при достижении цели, может отступить от ее достижения.

Итоги исследования будут использованы для совершенствования психолого-педагогической работы со студентами.

Список литературы

1. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний. М.: МГУ, 1985 - 98 с.
2. Сидоров К.Р. Концепт «Уровень притязаний» в истории зарубежной психологии // Вестник Удмуртского университета. - 2008. Вып. 2 Философия. Психология. Педагогика. – С. 56-63.
3. Сидоров К.Р. Концепт «Уровень притязаний» в современной психологии // Вестник Удмуртского университета. - 2014. Вып. 4 Серия «Философия. Психология. Педагогика». – С. 53-60.
4. Настина Е.А., Алмакаева А.М. Роль уровня притязаний и социальных сравнений в детерминации удовлетворенности жизнью // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. – С. 206-224.
5. Шагалина М.Н. Взаимосвязь уровня притязания и локуса контроля у студентов // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 5.; URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=19101> (дата обращения: 24.01.2023).

УДК 37

Скоробогатова А.А., Прокопенко Г.И. Система развивающего обучения как фактор развития творческих качеств личности

Скоробогатова Алёна Андреевна

студент психолого-педагогического факультета, Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, Россия, Ессентуки

Научный руководитель Прокопенко Галина Ивановна

к.п.н., доцент кафедры общей педагогики и педагогических технологий
Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки
Россия, Ессентуки

The system of developing education as a factor in the development of the creative qualities of the individual

Skorobogatova Alena Andreevna

student of the psychological and pedagogical faculty, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki, Russia, Essentuki

Scientific adviser Prokopenko Galina Ivanovna

cand. philosophy Sciences, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute
in Essentuki, Russia, Essentuki

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для современной практики образования проблема развития творческих качеств личности в системе развивающего обучения. Специфика развивающего обучения создает возможности для полноценного индивидуального раскрытия творческого потенциала детей в различных видах деятельности.

Ключевые слова: развивающее обучение, творческие качества, творчество, личность.

Abstract. The article deals with the problem of the development of creative qualities of a person in the system of developmental education, which is relevant for modern educational practice. The specificity of developmental learning creates opportunities for the full individual disclosure of the creative potential of children in various activities.

Keywords. developing learning, creative qualities, creativity, personality.

В современных условиях образования появилась необходимость развития творческой, инициативной, конкурентоспособной личности, которая имеет ярко выраженные индивидуальные качества и способной реализовывать свои потребности.

Если творчество не станет ценностной ориентацией в детский период, то существует вероятность, что оно не будет сформировано и в будущем, а, соответственно, человек не сможет проявить свою самореализацию в условиях инновационной экономики.

Исходя из этого, определилась педагогическая проблема, связанная с творческим развитием учащихся, становлению личностных качеств, а также созданием благоприятных условий для самовыражения и самореализации [4].

Необходимо рассмотреть определения «творчества» и «творческая личность». Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано или сделать по-новому, лучше. Иначе говоря, творческое начало в человеке - это всегда стремление вперед, к лучшему, к прогрессу, к совершенству, а творчество - это целенаправленная деятельность человека, создающая новые ценности, обладающие общественным значением.

Творческая личность обладает следующими характерными особенностями:

- 1) Стремится решать проблемы, ищет нестандартные пути решения, ищет новые возможности.
- 2) Имеет рациональное и критическое мышление, а также широкие познания во многих областях.
- 3) Способна использовать и комбинировать различные находки.
- 4) Деятельность приносит положительные эмоции.
- 5) Обладает высоким уровнем мотивации и стремлением к совершенствованию.
- 6) Способна определить перспективный путь своего развития [3].

Достижение творческого уровня развития личности может считаться наивысшим результатом в любой педагогической технологии. Но существуют технологии, в которых развитие творческих способностей является приоритетной целью, это:

- выявление и развитие творческих способностей И.П. Волкова;
- технология технического творчества (теория решения изобретательских задач) Г.С. Альтшуллера;
- технология воспитания общественного творчества И.П. Иванова.

Они направлены на развитие различных сфер личности и имеют как общие, так и специфические особенности. Система развивающего обучения берет своё начало в работах И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и др.

С целью развития творческих качеств в настоящее время используется система развивающего обучения. Целью данной системы является воспитание инициативной и активной творческой личности, способной внести вклад в общественную культуру. Задачи реализуются посредством использования различных средств, форм и методов, направленных на развитие творчества [5].

Планируемые результаты развития творческих качеств на основе использования развивающей системы обучения заключаются в:

- развитие личностных качеств учащихся;
- развитие коммуникативных навыков;
- формирование адекватной самооценки;
- развитие потребности в творческой самореализации [1].

Цели и задачи системы развивающего обучения определяют социализацию и содержание развитие творческих качеств личности. В процессе развития творческих качеств, человек как личность реализуется в обществе. Система развивающего обучения способствует раскрытию скрытому потенциалу.

С целью раскрытия творческих способностей учащихся в МКОУ «СОШ №2» ст.Курской используют технологию творческого развития, взяв за основу систему развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (идею общественного творчества И. П. Иванова, технологию развития критического мышления). Данную технологию используют в учебно-воспитательном процессе.

Цель применения технологии: воспитание общественно-активной творческой личности, способной приумножить общественную культуру, сделать вклад в построение правового демократического общества.

Задачи:

- формирование творческого потенциала личности посредством использования различных видов деятельности в рамках программы «Творческая мастерская».
- поддержка и развитие творчества учащихся в разнообразных его проявлениях. Предполагаемый результат.
- развитие индивидуальных особенностей каждого ребёнка;
- повышение коммуникативной компетентности учащихся;
- развитие самоуважения и формирование адекватной самооценки;
- формирование потребности в творческой самореализации личности;
- формирование уважительного отношения к личности других людей.

Развитие творчества в МКОУ «СОШ №2» ст.Курской осуществляется посредством: игровых форм работы, творческих презентаций, проектной и исследовательской деятельности.

В МКОУ «СОШ №2» ст.Курской творчески подходят к организации проектной деятельности, активно используют интегрированные проекты, применяют информационные технологии. Продукт деятельности учащихся будет выполнен на высоком уровне только тогда, когда он интересен и детям, и учителю. Ученики

разрабатывают мультимедийные фильмы, проводят публичные презентации проектов с использованием информационной техники. Развитие творческого потенциала, формирование творческой личности учащихся возможно только при условии творческого подхода самого преподавателя к процессу обучения. Речь идет о совместном поиске, сотворчестве. В совместной деятельности творческие способности и возможности участников деятельности (партнеров) реализуются наиболее полно: дополняя друг друга, они достигают качественно нового уровня развития. В результате систематической и целенаправленной работы у учащихся формируется готовность к творческой работе, развивается воображение, мышление, появляется положительная мотивационная направленность на поиск нового, нестандартного, оригинального.

Развитие творческого потенциала, формирование творческой личности учащихся возможно только при условии творческого подхода самого преподавателя к процессу обучения. Речь идет о совместном поиске, сотворчестве. В совместной деятельности творческие способности и возможности участников деятельности (партнеров) реализуются наиболее полно: дополняя друг друга, они достигают качественно нового уровня развития. В результате систематической и целенаправленной работы у учащихся формируется готовность к творческой работе, развивается воображение, мышление, появляется положительная мотивационная направленность на поиск нового, нестандартного, оригинального [2].

Таким образом, системы развивающего обучения направлены на совершенствование уже имеющихся навыков детей, на развитие и нахождение творческих качеств личности. В развивающей системе обучения есть ряд плюсов и минусов, хоть они и не прослеживаются в явном виде. Плюсы состоят в том, что:

- 1) используются различные формы проведения;
- 2) акцент приходится не на результат, а на сам процесс получения знаний;
- 3) обобщения творческих качеств проходит в виде мозгового штурма, рисунком или творческого дела – это повышает интерес в обучении предмета.

Минусами являются:

- 1) возрастные ограничения в работах;
- 2) сложно подбирать различный материал на каждую систему;
- 3) по одной системе сложно добиться нужного результата, необходимо объединять традиционные системы с системами творческого развития качеств личности.

Список литературы

1. Барболин, М. П. Методологические основы развивающего обучения / М.П. Барболин. - М.: Петрополис, 2019. - 280 с
2. Клевцова Л. Е. Развитие творческих способностей школьников / Начальная школа. – 2019. - № 10. – С.19
3. Лободина С. Как развивать способности ребёнка: учеб. пособие. / С. Лободина. – Питер, 207. – 256 с.
4. Никитина А. В. Развитие творческих способностей учащихся / Начальная школа. - 2018. - № 9. - С. 34–37.
5. Николаева, Е.И. Психология детского творчества: Учебное пособие / Е.И. Николаева. - СПб.: Питер, 2019. - 256 с.
6. Развитие творческой активности школьников: учеб. пособие. под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Просвещение, 2018. – 160 с.

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

УДК 37.034+372.881.1.

**Воробьева Е.Н., Степанова А.А. Воспитание толерантности в контексте
диалога культур на занятиях по иностранному языку у курсантов
неязыкового вуза**

Воробьева Елена Николаевна

канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков
Вологодский институт права и экономики ФСИН России, РФ, г. Вологда
helenvorobyova@mail.ru

Степанова Анна Александровна

старший преподаватель кафедры английского языка
Вологодский государственный университет, РФ, г. Вологда
vinann07@mail.ru

**Fostering Tolerance in the Context of a Dialogue of Cultures in Foreign
Language Classes among Cadets of a Non-linguistic University**

Vorobyova Yelena Nickolaevna

Cand. Sci. (Philology), Docent, Associate Professor at the Department of Russian
and Foreign Languages, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal
Penitentiary Service, Russia, Vologda

Stepanova Anna Alexandrovna

Senior Lecturer at the Department of English, Vologda State University, Russia, Vologda

Аннотация. В статье рассматривается проблема воспитания толерантности у курсантов неязыкового вуза на занятиях по английскому языку. Актуальность работы определяется важностью развития данного нравственного качества личности в многонациональном коллективе ведомственного вуза ФСИН России. Целью статьи является установление основных принципов и методов формирования толерантного отношения к представителям иных культур, религий и национальностей в образовательном процессе по иностранному языку. Авторы показывают важность использования принципа диалогичности при сопоставлении фактов родной и иноязычной социокультурных реальностей, что способствует более глубокому осмыслению культурных и политических особенностей собственной страны и страны изучаемого языка.

Ключевые слова: воспитание, толерантность, диалог культур, иностранный язык, социокультурный аспект.

Abstract. The article deals with the problem of fostering tolerance among cadets of a non-linguistic higher educational institution in English classes. The relevance of the work is determined by the importance of the development of this moral quality in the multinational team of the Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. The purpose of the article is to establish the basic principles and methods of forming a tolerant attitude towards the

representatives of other cultures, religions and nationalities in a foreign language teaching. The authors show the importance of using the principle of dialogicality when comparing the facts of native and foreign socio-cultural realities, which contributes to a deeper understanding of the cultural and political characteristics of one's own country and the country of the studied language.

Key words: upbringing, tolerance, dialogue of cultures, foreign language, socio-cultural aspect.

Проблема формирования толерантного отношения к представителям иных культур и народов представляется особо актуальной в среде курсантов ведомственного вуза, традиционно представляющих собой многонациональный коллектив. Одним из важнейших институтов воспитания данного нравственного качества гражданина является образовательная организация высшего образования. Способность «анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» заложена в новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования для специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность» [1]. Дисциплина «Иностранный язык» может служить важным источником воспитательного воздействия, поскольку в ходе формирования иноязычной коммуникативной компетенции затрагиваются социокультурные аспекты, которые способствуют развитию культурной, языковой, этнической терпимости.

Толерантность определяется как «терпимые (неагрессивные) отношения между людьми, придерживающимися различных ценностных позиций» [2]. Речь, как правило, идет не только об индивидуальных ценностных позициях соотечественников, но и о мировоззренческих, расовых, религиозно-конфессиональных и культурных различиях представителей различных национальностей.

Для воспитания толерантности на занятиях по иностранному языку О.В. Павлова предлагает использовать технологию диалога культур [3]. Принцип диалога культур предполагает развитие определенных личностных качеств и характеристик, среди которых, в частности, выделяется «готовность и способность к социокультурному анализу фактов, явлений, событий, их историко-культурных корней в культурном наследии и жизнедеятельности разных культурно-языковых сообществ с установкой на диалогичность познания форм бытия культур и диалогичность в осуществлении межкультурной коммуникации» [4, с. 105-106].

Принцип диалогичности может реализовываться путем сравнения культурных, исторических, политических фактов стран изучаемого языка (Великобритании и

США) и Российской Федерации. Ключевым замечанием является вывод о том, что, «анализ и сопоставление культур и языков дает возможность обучающемуся получить более глубокие знания не только об иностранном языке, но и о родном» [5, с. 70]. Важнейшим шагом по формированию толерантного сознания молодежи является преобразование «чужого» в «другое», иное, вызывающее живой интерес. «Залогом такого преобразования может и должно стать своего рода «приближение» к национальному миру других народов в самых разных его проявлениях» [3]. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» для специальности «Правоохранительная деятельность» предполагает, в частности, знакомство с темами «Страны изучаемого языка», «Высшее образование», «Законодательство стран изучаемого языка». Данные темы затрагивают различные аспекты бытовой, культурной, политической и профессиональной жизни граждан англоговорящих стран. Прохождение данных тем из рабочей программы целесообразно строить на наследии многонационального российского общества, с опорой на его национальную культуру, традиции во всех сферах жизнедеятельности его граждан.

Применение мультимедийных средств на занятии по иностранному языку не только стимулирует развитие навыков иноязычной коммуникативной компетенции, но и может стать базой для воспитания толерантности к обычаям других стран. Просмотр видеороликов, освещающих различные сферы жизни представителей Великобритании и их традиции (Royal Family, Cinema and Theatre in London, Schools in Britain, London Transport, Pubs; Fun Facts about England, Scotland and Wales), не только вызывает познавательный интерес обучающихся, но и позволяет выявить сходства и различия в культуре и быте соотечественников и жителей страны изучаемого языка. Включение национально-регионального компонента при прохождении темы «Страны изучаемого языка», в процессе изучения которой обучающиеся знакомятся с обычаями, достопримечательностями, традициями англоязычных государств, развивает умение представлять свою страну в условиях межкультурного общения. С этой целью курсанты изучают историю и достопримечательности столицы нашего государства Москвы, а также ее культурной столицы, Санкт-Петербурга. Помимо этого, курсанты знакомятся историей и культурными объектами Вологды. Для небольшой части курсантов Вологда является малой родиной, а для остальных городом, в котором они пребывают и обучаются в настоящий момент. Введение местного регионального компонента также способствует культурной интеграции курсантов, прибывающих из различных субъектов Российской Федерации. В свою очередь, обучающиеся из различных краев

и республик включаются в диалог, обсуждение специфики национальной культуры своего региона, в процессе которого формируется уважение, основанное на обоюдном интересе и «принятии» фактов иной национальной и региональной реальности. О.В. Павлова отмечает, что при обучении иностранному языку и иноязычной культуре национально-региональный компонент выступает в роли связующего элемента, который способствует проникновению в изучаемую культуру, а каждый культурный аспект подвергается кросс - культурной оценке путем сравнения или противопоставления [3].

Сравнение образовательных систем России и стран изучаемого языка становится основой и при работе над темой «Высшее образование». Существующая в настоящий момент трехступенчатая система высшего образования хотя и построена по западной модели, имеет свою уникальную специфику, основанную на богатом положительном опыте. Изучение особенностей высшего образования в Великобритании и США с опорой на российскую действительность представляется эффективным не только в плане реализации образовательных целей, формирования языковой и коммуникативной компетентности, но и воспитательных. Сравнительно-сопоставительный анализ обучающимися различных аспектов российского и западного высшего образования помогает найти не только различия, но и точки соприкосновения, что способствует развитию толерантности по отношению к иной национальной культуре.

Изучение законотворческих реалий, принципов государственного устройства и правовых особенностей англоязычных стран целесообразно проводить с опорой на национальные факты, законотворческое наследие собственного народа. Так, изучение органов государственной власти Великобритании и США начинается с повторения сведений о государственном устройстве, основном законе Российской Федерации. Контекст культуры стран изучаемого языка способствует более глубокому осознанию российских социокультурных и политических особенностей.

Принцип обучения иностранному языку в контексте диалога культур и цивилизаций направлен на более эффективное усвоение учебного материала, воспитание такого положительного качества личности как толерантность. Работа по формированию толерантного сознания у курсантов ведомственного вуза предполагает использование принципа диалогичности, в соответствии с которым приобщение к иноязычной культуре строится на знаниях о культуре своей страны, культуре своей малой родины. Понятие национальной культуры охватывает различные достижения творческой деятельности народа во всех сферах жизни

общества, включая духовные ценности, памятники искусства и литературы, народное образование, научные достижения, правовую и политическую системы. Обучение и воспитание в контексте диалога культур повышает усвоение учебного материала, мотивирует познавательный интерес обучающихся, способствует формированию толерантного отношения к представителям иных культур, религий и национальностей, а также формирует уважение к традициям и наследию своей страны.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета): утв. приказом Минобрнауки России от 28.08.2020 № 1131. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-05-02-pravoohranitelnaya-deyatelnost-1131/> (дата обращения: 20.01.2023).
2. Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/philosophy/text/4195625> (Дата обращения: 04.01.2023).
3. Павлова О.В. Воспитание толерантности на уроках иностранного языка в контексте диалога культур // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №9-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-tolerantnosti-na-urokah-inostrannogo-yazyka-v-kontekste-dialoga-kultur> (Дата обращения: 04.01.2023).
4. Сафонова В.В. Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности. Коллективная монография. - М.: НЕОЛИТ, 2017. - С. 97-123.
5. Чукмасова А. И. Методика реализации принципа диалога культур на уроках иностранного языка // Молодой ученый. –2021. –№ 37 (379). – С. 69-71. –URL: <https://moluch.ru/archive/379/84015/> (дата обращения: 20.01.2023).

УДК 373.24

Елисеева Е.В., Капитонова Е.П., Психолого-педагогические аспекты работы с детьми раннего дошкольного возраста в период адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения

Елисеева Елена Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Тихоокеанского государственного университета, Россия, г. Хабаровск
nikeliseeva@mail.ru

Капитонова Елена Павловна

магистрант кафедры педагогики, Тихоокеанского государственного университета
Россия, г. Хабаровск
elenaveselova@list.ru

Psychological and pedagogical aspects of working with children of early preschool age during the period of adaptation to the conditions of a preschool educational institution

Yeliseeva Elena Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Pacific State University, Russia, Khabarovsk

Kapitonova Elena Pavlovna

Master's student of the Department of Pedagogy, Pacific State University
Russia, Khabarovsk

Аннотация. В статье автором рассмотрены психологические особенности детей раннего возраста, раскрыты теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей. В основании системы психолого-педагогического сопровождения лежит знания о разных возрастных особенностях детей на каждом этапе развития ребенка. Актуальность изучения психолого-педагогического сопровождения обусловлена важностью и значимостью реализации системы психолого-педагогического сопровождения детей раннего дошкольного возраста в период адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: Психолого-педагогическое сопровождение, педагогический процесс, адаптация, ранний дошкольный возраст, дошкольное учреждение, эмоциональное благополучие

Abstract. In the article, the author examines the psychological characteristics of young children, reveals the theoretical aspects of psychological and pedagogical support of children. The system of psychological and pedagogical support is based on knowledge about different age characteristics of children at each stage of child development. The relevance of the study of psychological and pedagogical support is due to the importance and significance of the implementation of the system of psychological and pedagogical support for children of early preschool age during the period of adaptation to the conditions of a preschool educational institution.

Keywords: Psychological and pedagogical support, pedagogical process, adaptation, early preschool age, preschool institution, emotional well-being

Новый образовательный стандарт дошкольного образования определяет формы и виды применения психологических знаний и взаимодействия в детском саду. То же время, современное общество характеризуется высокой мобильностью, динамичностью и одним из критериев успешной образовательной деятельности дошкольной образовательной организации становится умение быстро взаимодействовать со всеми субъектами образовательного процесса.

Проблема психолого-педагогического сопровождения находится в стадии активной разработки и ее изучение актуально в современном образовательном процессе. Автором выделяются такие проблемы как недостаточная организация и низкая эффективность психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в условиях детского сада.

Педагогические аспекты взаимодействия родителей воспитанников и педагогов изучались Ш.А. Амонашвили, Б.Т. Лихачевым, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским, С.Т. Шацким, др.

Анализ контингента детей, поступающих в группу раннего возраста детского сада, показывает, что количество детей, нуждающихся в ранней психолого - педагогической помощи, ежегодно увеличивается. Нами было проведено анкетирование родителей, в результате которого мы получили следующие данные:

14% плохо себя ведут, не слушаются родителей, других взрослых;

32% плохо разговаривают, не разговаривают;

17% отказываются посещать детский сад;

17% беспокойно спят, засыпают с трудом;

20% родителей не видят проблем у своего ребенка, оценивают его психологическое состояние как хорошее.

Контент-анализ исследований процесса взаимодействия между педагогами, родителями и воспитанниками позволяет обозначить гипотезу, что психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в детском саду способствует формированию профессионального мастерства педагогов, психологической культуры родителей, что в свою очередь способствует разностороннему, полноценному развитию ребенка, формированию у него способностей, соответствующих возрастным особенностям и требованиям современного мира. Так, нами были опрошены родители из двух групп раннего возраста. В результате мы получили следующие данные:

9% опрошенных родителей нуждаются в консультации психолога по вопросам адаптации ребенка;

18% опрошенные родителей оценивают психолого-педагогическое сопровождение как профессиональное;

73% опрошенных родителей видят взаимосвязь между работой психолого-педагогической службы и степенью адаптации ребенка.

В период раннего детства происходит освоение новых видов деятельности, усложняется и меняется общение с окружающими, что вызывает яркие эмоции, через которые ребенок переходит на новый уровень развития.

Психическое развитие детей третьего года определяется активным развитием деятельности без помощи взрослого, стремлением к независимости. В этот период значительное место начинает занимать игра. Деятельность ребенка становится более сложной и разнообразной: дети уже могут отличать игру от образовательной и трудовой деятельности. В результате игр и занятий развиваются умственные процессы, такие как память, внимание, мышление, формируются новые потребности и интересы детей.

Таким образом, ранний дошкольный возраст характеризуется увеличением подвижности нервных процессов и их совершенствованием, овладением элементарными гигиеническими навыками и навыками самообслуживания, активным овладением родным языком, проявлением интереса к другому человеку, формированием доверия к нему, стремлением к общению и взаимодействию с взрослыми и сверстниками, осознанием своей половой принадлежности, формированием повышенной потребности в эмоциональных контактах с взрослыми, ярким выражением своих чувств.

Под адаптацией мы понимаем процесс ввода человека в новую среду и приспособление к новым условиям. Адаптация - это активный процесс, который ведет как к положительным результатам, таким как адаптированность, т. е. совокупность всех полезных изменений в организме, так и к отрицательным, т.е. стрессу. Существует два основных критерия успешной адаптации, это внутренний комфорт и внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнять новые требования). Адаптацию ребенка к условиям детского дошкольного учреждения можно разделить на три типа: легкая, средняя и тяжелая. При легкой адаптации ребенок безболезненно присоединяется к новому коллективу, реже болеет. При среднем типе адаптации ребенок спокойно переносит походы в детский сад, может периодически недолго плакать. Этот период может длиться до двух-трех месяцев. Тяжелая адаптация может длиться месяцами. В этот период у ребенка ухудшается аппетит, наблюдаются нарушения сна и мочеиспускания, резкие перепады

настроения, ребенок очень часто болеет, не хочет идти в детский сад. Тяжелая адаптация может привести к психосоматическому заболеванию ребенка, которое может сопровождаться невротическими реакциями.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что адаптация – процесс освоения ребенком социальной среды, в котором он не только приспосабливается к новым социальным условиям, но и реализует свои потребности, интересы, стремления как активный субъект адаптации. Некоторые дети приходят в группу уверенно, рассматривают окружающую обстановку и начинают играть. Другие делают это с меньшей уверенностью, они больше следят за воспитателем и выполняют предложенные им действия. Третьи проявляют негатив по отношению к педагогу, отвергают все предложения, боятся отойти от матери, громко плачут. Тип адаптации во многом определяется психологическими особенностями ребенка, а также социальными условиями семьи, такими как отсутствие режима в семье, неспособностью заняться игрушкой, отсутствием необходимых культурных и гигиенических навыков, отсутствие у ребенка опыта общения с взрослыми и детьми, когда опыт общения был сведен к минимуму или ограничен.

В раннем дошкольном возрасте контроль за психическим развитием ребенка необходим для раннего выявления отклонений, а также планирования индивидуальных мер коррекции и профилактики, которые будут направлены на создание условий полноценного развития психики ребенка. Своевременное выявление возможных отклонений в развитии маленького ребенка чрезвычайно важно. Если начать коррекционные мероприятия с раннего возраста, то можно устранить все проблемы к дошкольному и младшему школьному возрасту.

Объектом психолого-педагогического сопровождения является образовательный процесс в детском саду, предметом деятельности — ситуация развития ребенка, как система отношений ребенка с миром, с окружающими его взрослыми и ровесниками, а также с самим собой. Целью психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в учебно-воспитательном процессе дошкольной образовательной организации является обеспечение нормального развития ребенка в соответствии нормой развития в определенном возрасте.

Итак, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой целостную, системно организованную профессиональную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития ребёнка раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня

является сочетанием разнообразных методов работы с детьми, выступает как комплексная технология и особая культура поддержки и помощи ребёнку в решении задач развития, воспитания и социализации.

Мы рассмотрели организацию психолого-педагогического сопровождения детей в МАДОУ № 55. Выявили ряд особенностей и недостатков. Работа осуществляется при тесном взаимодействии педагогов и специалистов детского сада - заведующий, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, медицинская сестра – в два этапа.

На первом этапе формируется предварительный состав группы, собирается информация о воспитанниках и их семьях. После этого родителей будущих воспитанников приглашают на собрание, где предлагается план мероприятий, направленных на оптимизацию адаптационного периода. С целью определения индивидуальных особенностей детей осуществляется родительское анкетирование, консультации и беседы с родителями.

На данном этапе педагогами и специалистами нашего детского сада активно используются разнообразные формы и методы работы с родителями. В ходе консультаций родители знакомятся с возрастными изменениями в развитии ребёнка, с возможными трудностями адаптационного периода, эффективными способами их преодоления. Кроме того, родители получают информацию об эффективности правильной организации развивающей предметно-пространственной среды в домашних условиях, о том какие игрушки нужно выбирать для детей раннего возраста и как их использовать с целью развития природных задатков и способностей ребёнка.

План работы по психолого-педагогическому сопровождению ребёнка в адаптационный период нами условно разделен на три блока.

Первый блок включает в себя непосредственно работу с детьми раннего возраста. Содержание работы в данном направлении заключается в общей оценке результатов наблюдений, которые осуществляются с целью изучения того, как проходит период адаптации ребёнка к дошкольному учреждению. Диагностика проводится в ходе анкетирования родителей, бесед с педагогами и родителями, индивидуального психологического обследования уровня психофизического развития ребёнка, в ходе наблюдения. По результатам наблюдений и диагностик делаются выводы, даются рекомендации родителям и педагогам группы. Полученная информация о ребёнке может быть использована для совершенствования развивающей предметно-пространственной среды в группе, изменения обстановки,

оптимизации взаимодействия с детьми, пересмотра распорядка дня малышей в домашних условиях.

Второй блок направлен на создание необходимого информационного и мотивационного поля психолого-педагогической помощи педагогам групп детей раннего возраста. В качестве эффективной формы работы в данном направлении нам бы хотелось отметить работу педагога-психолога с педагогами и специалистами нашего учреждения. Во-первых, это семинары повышения профессиональной компетенции педагогов, разнообразные психологические тренинги по профилактике эмоционального выгорания педагогов, так как психологическое здоровье маленьких воспитанников определяется, прежде всего, педагогом и его здоровьем – как физическим, так и психическим, и психологическим. Именно педагогам необходимо организовать жизнь ребёнка в учреждении дошкольного образования таким образом, чтобы дети безболезненно приспособились к новым условиям, чтобы у них сформировалось положительное отношение к детскому саду и конструктивные навыки общения со сверстниками и взрослыми.

Работа третьего блока направлена на оказание психолого-педагогической помощи родителям детей раннего возраста и их активное включение в целенаправленный коррекционно-развивающий процесс. Получателями консультативной помощи могут быть как родители детей раннего возраста, так и педагоги, узкие специалисты. В настоящее время такая помощь оказывается через следующие формы работы с семьей: родительская почта, мини-лекции, анкетирование, индивидуальные и групповые консультации, размещение информации в родительских уголках - стендовые консультации, информационные листки, памятки, буклеты, семинары-практикумы, на которых анализируются педагогические ситуации, что иллюстрирует возрастные особенности ребёнка, помогает отслеживать динамику изменений в развитии личности.

Для совершенствования системы психолого-педагогического сопровождения детей в МАДОУ № 55 автор предлагает программу цветотерапии. Основываясь на словах Льва Семеновича Выготского о том, что «...все функции раннего возраста идут вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия», мы предполагаем, что планомерное целенаправленное использование свойств цвета может значительно повысить адаптационные возможности организма. На наш взгляд, положительное воздействие цвета обеспечит минимальное количество ассоциативных связей, сложившихся у детей раннего возраста, и, как следствие, снизит к минимуму возможный стресс.

В группе раннего возраста цветовая нагрузка будет сосредоточена в цветовой поддержке основных режимных моментов, сопровождении цветом организованной образовательной деятельности.

В детском саду работает сенсорная комната. В ней так же будет добавлена цветовая нагрузка для занятий детей с психологом.

Цветотерапия для дошкольников – это хорошая возможность выразить свое настроение, передать эмоции и чувства, которые сложно объяснить словами. Прежде всего, ребенку предлагается определиться с любимым цветом. Если дети выбирают насыщенные, яркие оттенки красного, желтого или зеленого, это является показателем гармоничного психического развития, динамичности и любознательности. В случае же, когда ребенок отдает предпочтение белому или черному цветам, возможна склонность к замкнутости и одиночеству. Для коррекции данной склонности также может быть использована цветотерапия. Упражнения со сменой различных цветов здесь будут особенно актуальны.

Таким образом, нами описаны основные психологические особенности ребенка раннего возраста, раскрыто понятие психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в условиях детского сада, выявлены основные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста, а также описан опыт психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в МАДОУ № 55. Следует отметить, что наиболее эффективными направлениями работы являются профилактика, мониторинг и консультирование, а также развивающая и коррекционная работа с детьми. Об эффективности указанных направления работы можно судить по отзывам родителей, полученным в ходе опроса. Так, к концу первого года пребывания в детском саду 81% родителей высказались положительно об организации психолого-педагогического процесса в детском саду; 13% родителей предложили расширить круг вопросов для семинаров и родительских собраний; 6% родителей выступили за привлечение таких специалистов как логопед-дефектолог и специалист по раннему развитию детей.

В качестве развития системы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в детском саду автором предлагаются следующие направления работы. Во-первых, продолжать развитие развивающей предметно пространственной среды, это позволит создавать такие условия, которые необходимы для полноценного проживания ребенком дошкольного детства. Во-вторых, расширение направлений работы с родителями, развитие педагогической компетентности родителей. Совершенствовать формы предварительных родительских собраний и консультаций

родителей до поступления ребенка в детский сад, диагностика семьи и ребенка, выявление группы риска детей. В-третьих, качественно разработанная программа по цветотерапии позволит улучшить микроклимат в группах раннего возраста.

Подводя итог всему вышесказанному, следует отметить, что только грамотная, специально спланированная деятельность и поддержка развития ребёнка со стороны взрослых обеспечит максимальную реализацию всех имеющихся у него возможностей, позволит избежать многих трудностей, и отклонений в ходе его психического, социального и личностного развития.

Список литературы

1. Белкина, Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО. - Воронеж: Учитель, 2018. - 236 с.
2. Кирюхина, Н. В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОО. - М.: Айрис-пресс, 2-е изд., 2020. - 112 с.
3. Костина, В. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста // Дошкольное воспитание. - 2016. - №1. - С. 34-37.
4. Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. - М.: Владос, 2021. - 176 с.
5. Семенака, С. И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе. - М.: АРКТИ, 2019. - 275 с.

УДК 378.147.34

**Ерилова Е.Н. Применение разноуровневого обучения в преподавании
высшей математики**

Ерилова Евгения Николаевна

старший преподаватель кафедры высшей и прикладной математики
ФГАОУ ВО Северный (Арктический) федеральный университет имени
М.В. Ломоносова, Россия, г. Архангельск
matemnauka@mail.ru

Application of multi-level training in teaching higher mathematics

Erilova Evgenija Nikolaevna

senior lecturer of the Department of Higher and Applied Mathematics, Northern (Arctic)
Federal University named after M.V. Lomonosov, Russia, Arkhangelsk

Аннотация. В данной статье рассматривается разноуровневое обучение, применяемое при организации учебных занятий по высшей математике для студентов инженерных специальностей и направлений подготовки в вузе. Автором описаны причины, побудившие к внедрению вышеуказанной педагогической технологии в образовательный процесс, представлен набор заданий по теме «Определенный интеграл» для каждой группы обучающихся в соответствии с уровнем обучения, а также сделаны выводы о качестве знаний студентов, полученных по результатам применения данной технологии.

Ключевые слова: разноуровневое обучение, высшая математика, базовый уровень обучения, повышенный уровень, дифференциация обучения, технология обучения.

Abstract. This article discusses the multi-level training used in the organization of training sessions in higher mathematics for students of engineering specialties and areas of training at the higher education institution. The author describes the reasons that prompted the introduction of a new pedagogical technology into the educational process, presents a set of tasks on the topic "The definite integral" for each group of students in accordance with the level of training, and also draws conclusions about the quality of students' knowledge obtained from the results of the application of the new technology.

Key words: multi-level education, higher mathematics, basic level of education, advanced level, differentiation of learning, learning technology.

Математика является особой образовательной дисциплиной в системе высшего образования. Она дает фундаментальные знания, на основе которых строится изучение других общеобразовательных, общетехнических и специальных дисциплин. Она играет важную роль в формировании и становлении будущего инженера, в развитии его интеллекта и научного мировоззрения, в воспитании всесторонне развитой личности.

Несмотря на то, что высшая математика выполняет основополагающие функции в процессе обучения студентов инженерных специальностей и направлений подготовки, к сожалению, и она подвержена современным тенденциям сокращения количества аудиторных часов. На аудиторное изучение одной из самых трудных дисциплин высшего образования отводится менее 50 процентов от общего числа часов, отведенных на изучение дисциплины. За уменьшенное время очных занятий студентам инженерных специальностей и направлений подготовки достаточно трудно качественно усвоить сложный, абстрактный математический материал. Недостаточный уровень школьных знаний по математике у студентов-первокурсников также не способствует успешному усвоению вузовского курса высшей математики.

Находясь в довольно непростых условиях, преподаватели вузов пытаются найти наиболее эффективные методы обучения студентов. Новые методы, новые технологии, новые методики должны учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося и уровень его школьной математической подготовки. В психолого-педагогической науке вопросы индивидуализации и дифференциации обучения отражены в трудах Ю.З. Гильбух, А.А. Кирсанов, И.М. Осмоловская, А.В. Перевозный, А.И. Савенков, И.Э. Унт, И.С. Якиманской, [1,2,3,4,5,6,7] и других.

Одной из педагогических технологий, которая учитывает индивидуальные способности и особенности личности каждого обучающегося является разноуровневое обучение. Применению разноуровневого обучения в образовательном процессе посвящены работы Н.А. Зверевой, Н.П. Королькевич, В. И. Лисеенко, А.Н. Руденко, И.С. Якиманской, Л.И. Якобчук [8,9,10,11,12,13] и других.

Разработанная И.С. Якиманской технология личностно - ориентированного развивающего обучения нацелена на развитие индивидуальных познавательных способностей обучающихся на основе имеющегося у него опыта.

Исходя из требований к учебным занятиям с личностно-ориентированной направленностью, В. И. Лисеенко относит к критериям эффективности деятельности преподавателя на занятии:

готовность преподавателя изменить характер проведения занятия в зависимости от уровня компетенции аудитории;

представление учебного материала в различных формах: словесной, графической, условно-символической, мультимедийной, а также применение заданий в расширенном поле выбора [10].

Данная педагогическая технология применяется в учебном процессе в Северном Арктическом федеральном университете. Разноуровневое обучение в образовательном процессе используется при организации практических и лабораторных занятий по целому ряду учебных дисциплин таких, как высшая математика, физика, химия, иностранный язык и др.

Подробнее остановимся на применении разноуровневого обучения в высшей математике у студентов инженерных специальностей и направлений подготовки. Процесс разбиения по уровням начинается в начале учебного года с проведения тестирования студентов - первокурсников по школьному курсу математики. Если по результатам решения заданий обучающийся набрал более 70 баллов из 100, то он переходит в группу повышенного уровня обучения. Соответственно, если результат выполнения тестовых заданий менее 70, студент обучается в группе базового уровня. Таких групп, как правило, несколько.

Применяемая педагогическая технология организации учебного процесса предусматривает разный уровень усвоения учебного материала, учитывая способности и индивидуальные особенности обучающихся.

Студенты из групп разного уровня обучения изучают одни и те же темы высшей математики, но на практических занятиях рассматриваемые задания различаются по трудности. Обучающиеся из первой группы рассматривают на практических занятиях более сложные задания по каждой теме, чем студенты из групп базового уровня.

Рассмотрим некоторые практические задания из темы «Определенный интеграл», которые решают студенты инженерных специальностей в зависимости от уровня обучения.

Студентам базового уровня обучения предложены для решения следующие задания:

Вычислить интегралы:

$$\int_{\frac{\pi}{3}}^{\pi} \frac{\sin x}{5 - 3 \cos x} dx; \int_1^4 \frac{dx}{2 + \sqrt{8x - 7}}; \int_{\frac{\pi}{4}}^{\frac{\pi}{2}} x \cos 4x dx; \int_{\frac{1}{2}}^1 \frac{dx}{4x^2 - 4x + 1}; \int_1^e x^4 \ln x dx$$

Вычислить площадь фигуры, ограниченной линиями:

а) $y = x^3$, $y = x^2$, $x = -2$, $x = 1$;

б) $y = x^2$, $y = 3x + 2$;

в) $y = 3 - x^2$, $y = -2x$.

4. Вычислить длину дуги кривой:

а) $y = 1 - \ln(\sin x)$ от $x = 0$, $x = \frac{\pi}{4}$;

б) $y = x^2$, $x = 2$, $y = 1$;

в) $y = \frac{2}{3}(x+1)^{\frac{3}{2}}$, $2 \leq x \leq 7$.

Найти объём тела, образованного вращением вокруг оси ox фигуры, ограниченной линиями:

а) $y = x^3$, $y = \sqrt{x}$;

б) $y = 2x - x^2$, $y = -x + 2$, $x = 0$.

Студенты повышенного уровня обучения учатся решать на практических занятиях задания вида:

1. Вычислить интегралы:

$$\int_1^{\sqrt{3}} x^2 \sqrt{(3-x^3)^2} dx; \int_0^{\ln 2} \frac{e^x - 1}{e^x + 1} dx; \int_0^1 x \ln(x+1) dx; \int_0^{\sqrt{3}} \frac{\arctg^4 x dx}{1+x^2}; \int_0^1 \frac{dx}{\sqrt{10x^2 - 10x + 3}}$$

Вычислить площадь фигуры, ограниченной линиями:

а) $y = x^2 + 8x - 12$, $y = 18x - x^2$;

б) $y = -x^2 + 7x - 6$, $x - y + 2 = 0$;

в) $y = \frac{x}{x-3}$, $y = x$, $x = -2$;

Вычислить длину дуги кривой:

а) $y = \ln x$ от точки $A(1;0)$ до точки $B(\sqrt{3}, \ln \sqrt{3})$;

б) $y = \frac{x^2}{4} - \frac{\ln x}{2}$, $1 \leq x \leq 2$;

в) $y = 4 + \arcsin x - \sqrt{1-x^2}$, $0 \leq x \leq \frac{1}{4}$.

Найти объём тела, образованного при вращении вокруг оси ox фигуры, ограниченной линиями:

а) $y^2 = 4x$, $y^2 = x^3$;

б) $y = \frac{x^2}{2}$, $2x + 2y - 3 = 0$. [14]

В представленных заданиях на нахождение площади фигуры можно заметить, что, если в первом варианте фигура, как правило, ограничена параболой и прямой, то во втором варианте ограничение представлено не только параболой и прямой, но и дробно-рациональной функцией и прямой или двумя параболой. Все остальные

задания второго варианта, также более сложные, чем первого. Представленные задания отражают уровень знаний студентов, для которых они предназначены.

Аналогично формируются задания по всем темам высшей математики в зависимости от уровня обучения студента. В конце семестра обучающиеся сдают экзамен, результаты которого показывают качество полученных знаний.

Таким образом, к достоинствам технологии разноуровневого обучения следует отнести учет индивидуальных способностей и уровня школьной подготовки студента, предоставление возможности каждому студенту принимать активное участие в образовательном процессе на занятиях.

Вместе с тем, недостатком технологии разноуровневого обучения является отсутствие на занятии студентов-лидеров с намного более высоким уровнем подготовки, на которых бы ориентировались в процессе обучения остальные студенты.

В заключении отметим, что применение данной педагогической технологии делает образовательный процесс более эффективным, способствует повышению качества обучения, а также активизации познавательной деятельности обучающихся.

Список литературы

1. Гильбук Ю.З. Идеи дифференцированного обучения в отечественной педагогике// Педагогика. 1994. №5. С.80-83
2. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1982. – 224 с.
3. Осмоловская И.М. Как организовать дифференцированное обучение. М.: Сентябрь, 2002. 160с
4. Перевозный А. В. О дидактических и методических аспектах дифференциации школьного образования / А. В. Перевозный // Взаимосвязь дидактики и частных методик в обучении: тез. докл. конф., 1999. - М. : ИТОиП РАО, 1999.-75 с.
5. Савенков А.И. Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2012. 360 с.
6. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения/ И.Э. Унт - М.: Педагогика, 1990. — 189 с.
7. Якиманская И.С. Изучение личности ученика в образовательном процессе / И.С. Якиманская, Е.П. Рябоштан. М.: Издательская фирма «Сентябрь», 2011. 176 с.
8. Зверева Н.А. Разноуровневое и дифференцированное обучение как фактор повышения эффективности образовательного процесса в СПО. Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. Москва, июнь 2016 г Москва: Буки-Веди, 2016: 35-37.
9. Королькевич Н.П. К вопросу о понятии «Разноуровневое обучение». Культура поведения в парадигме педагогики ненасилия. Под редакцией Козловой А.Г., Маралова В.Г., Гавриловой М.С., Буденной И.О. 2006.

10. Лисеенко В. И. Особенности личностно ориентированного образования в вузе: формы реализации, особенности, проблемы / В. И. Лисеенко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 15 (149). — С. 530-536. — URL: <https://moluch.ru/archive/149/42231/> (дата обращения: 15.12.2022).
11. Руденко А.Н. Педагогическая поддержка личностного роста студента средствами разноуровневого обучения. Знание. Понимание. Умение. 2011; 3:315-318.
12. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе [текст]/ И.С. Якиманская М. — 2010. — 176 с.
13. Якобчук Л.И., Виноградова М.В. Разноуровневый подход к обучению студентов по математике в аграрном вузе. Мир науки, культуры, образования. 2018; №6 (73): 231-232.
14. Ерилова Е.Н. Определенный интеграл: Методические рекомендации по выполнению расчетно-графической (контрольной) работы. — Архангельск: Изд-во АГТУ, 2008 — 37 с.

УДК 372.881.111.1

**Золотко Т.С. Наглядность как основа обучения иноязычному говорению
детей шестилетнего возраста**

Золотко Татьяна Сергеевна

Институт экономики и права (филиал) ОУП ВО «АТиСО» в г. Севастополе
г. Севастополь, Россия
zolotkotanya@mail.ru

**Visibility as the basis for teaching foreign language speaking to six-year-old
children**

Zolotko Tatyana Sergeevna

Institute of Economics and Law branch of the Academy of Labor and Social Relations.
Sevastopol, Russia

Аннотация. В данной статье представлен широкий спектр классификаций наглядности, наиболее актуальные и результативные в обучении детей шестилетнего возраста виды наглядности, принципы их применения и актуализации.

Ключевые слова: наглядность, классификация наглядности, иноязычное говорение, речевое развитие, принципы обучения.

Abstract. This article presents a wide range of classifications of visibility, the most relevant and effective types of visualization in teaching six-year-old children, the principles of their using and actualization.

Keywords: visibility, classifications of visibility, foreign language speaking, speech development, principles of learning.

Раннее детство рассматривается специалистами как наиболее благоприятный период для овладения иностранными языками. Наглядность на данном этапе развития шестилетнего ребенка имеет огромное значение в обучении иностранному языку [12]. С ее помощью компенсируется отсутствие языковой атмосферы, повышается активность и заинтересованность детей, сокращается время реакций при высказываниях на иностранном языке в связи с конкретной ситуацией, которая запечатлевалась вместе с иностранным языком.

О важности принципа наглядности говорят многие психологи. Так, В.Б. Беляев писал: «...принцип наглядности необходимо рассматривать не в качестве вспомогательного, а в качестве одного из основных дидактических принципов обучения иностранному языку, когда это обучение преследует практические цели.» Психологами установлено, что чем больше органов чувств (рецепторов) участвует в восприятии, тем прочнее образующиеся в сознании связи, тем лучше запоминаются новые слова. К. Д. Ушинский считал, что наиболее оптимальным является такой путь развития речи ребенка, при котором задействовано детское мышление, а оно

опирается на конкретные зрительные образы, на наглядность.

Процесс детского познания начинается, как известно, с чувственного восприятия. При овладении родным языком оно обеспечивается наличием языковой среды, языковой атмосферы. При обучении иностранному языку отсутствие языковой среды может быть компенсировано лишь с помощью средств наглядности. Наглядность – один из дидактических принципов, так как умелое ее использование мотивирует, побуждает детей к активной деятельности в процессе урока. [5]

В сознании дошкольников иностранное слово может ассоциироваться с образом реальной действительности и, следовательно, возможны первые отрывочные мысли на иностранном языке на самой ранней стадии обучения, которые в дальнейшем могут развиваться в систему иноязычного мышления [4]. К условиям, способствующим развитию такого мышления, автор относит прежде всего использование предметной наглядности.

Я.В. Голубор приводит пример эксперимента, проведенного в детском саду после изучения темы «Животные» (с применением в качестве предметной наглядности игрушек). Преподаватель провел опрос, при котором использовал вместо игрушек изображения игрушек, причем старался внести в них как можно больше изменений по величине, форме, окраске и т.д. Малыши без затруднений называли знакомые им объекты, не реагируя на их новые признаки. Следовательно, иностранное слово ассоциируется в сознании учащихся в результате применения предметной наглядности не только с единичным предметом, но и с общими признаками данного предмета, которые присущи целому классу аналогичных предметов.

Поэтому можно сделать вывод, что начало развития иноязычной системы мышления у детей может быть положено только через одновременное восприятие иноязычной речи и действительности [1]. Поэтому естественно было бы использовать при обучении ту обстановку, в которой живут дети, и те условия, которые вызывают у них радость, любознательность и т.д. Дети рассматривают множество реальных предметов и их изображений, играют с ними, и сами объекты находятся в определенных отношениях.

Я.В. Голубор полагает, что на раннем этапе обучения детей иноязычной речи эффект использования картины может быть замечен без специальных исследований, путем обычного наблюдения за тем, как овладевают дети устной речью, как они усваивают те или иные языковые явления и как ведут себя во время занятий на уроке. Предметная наглядность всегда вносит оживление в педагогический процесс,

например, дети с интересом слушают рассказ учителя по картине, которая помогает им понять смысл иностранной речи, сами они загораются желанием высказаться или ответить на вопросы по содержанию картины. Непосредственно можно заметить и то, что дети легче запоминают новые слова, речевые конструкции, если они воспринимаются одновременно с предметной наглядностью.

Е.И. Негнивицкая [8] тоже говорит о незаменимой роли предметной наглядности на раннем этапе обучения иностранному языку. По ее мнению, использование иллюстраций к рассказам и стихам, работа с серией картинок, отражающих сюжетное развитие того или иного содержания, способствуют развитию смыслового запоминания на уроках иностранного языка.

Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина [10] классифицируют наглядность, используемую на уроках иностранного языка, двумя видами: наглядность, требующая технической оснащенности (аудиозаписи, видеоматериалы) и не требующая технической оснащенности (картинки, игрушки, предметы). Рассмотрим их более подробно.

Прежде всего, в распоряжении учителя находятся предметы, окружающие детей. В классной комнате это все, что они могут видеть, трогать, брать, показывать. Вводя названия этих предметов на английском языке, в первую очередь следует использовать именно их. Затем учителю нужны картинки: предметные, ситуативные и тематические, а также серии картинок, объединенные одной темой, сюжетом и т.д.

В процессе обучения иностранному языку в детских садах большое применение должны найти игрушки как предметное воплощение реального мира. Так, например, по теме «Животные» лучше использовать игрушки, чем картинки. С игрушками легче производить различные действия, необходимые для усвоения глаголов, предложных сочетаний, прилагательных. Естественнее возникает у ребенка оценочное высказывание. Дети получают огромное удовольствие оттого, что они видят игрушку, могут ее потрогать, поиграть с ней.

По теме «Квартира» И.Н. Верещагина советует использовать игрушечную мебель. Она позволяет по-разному оформить «интерьер» в соответствии со вкусом ребенка или с тем, что у него находится дома. Это дает возможность разнообразить высказывания учащихся не за счет расширения лексического запаса, а за счет новых «композиций в расстановке».

Простым и доступным каждому учителю средством обучения могут служить объемные геометрические тела: куб, пирамида и др., сделанные из картона. Например, на каждую плоскость куба наклеивается или рисуется картинка по отрабатываемой теме. Это могут быть предметные, ситуативные или тематические

картинки. Дети по очереди бросают этот кубик, а учитель дает задание, например, назвать предмет, изображенный на верхней плоскости кубика, охарактеризовать его, задать вопрос товарищу по этой картинке. Работа с кубиком проводится в быстром темпе, позволяет вовлечь каждого ученика и воспринимается детьми как игра.

С.Ф. Шатилов [14] отмечает, что в обучении языку все многообразие видов наглядности можно свести к двум основным:

а) языковая (лингвистическая) наглядность:

- коммуникативно-речевая наглядность – наглядная демонстрация коммуникативно-смысловой функции языкового явления в речи (устной и письменной);

- демонстрация языковых явлений в изолированном виде (фонем, морфем, слов, предложений и т.д.) в устной или письменной форме;

- лингвистическая схемная наглядность (схемы, таблицы и т.д.).

б) неязыковая (экстралингвистическая) наглядность:

- естественно-изобразительная наглядность (картины, диафильмы, кинофильмы);

- действенная наглядность – воспроизведение соответствующих действий или деятельности.

В зависимости от вида анализаторов различают:

а) слуховую наглядность;

б) зрительную наглядность;

в) двигательнo-моторную наглядность;

г) речемоторно-слуховую наглядность.

Без слуховой наглядности практически невозможно овладеть изучаемым языком. Умение понимать речь на слух формируется и развивается путем слушания речи носителей языка в звукозаписи. К слуховой наглядности относятся: речь учителя, магнитофонные записи, кинофильмы, диафильмы с пластинками и др. Слуховую наглядность мы используем при работе над аудированием, с фонетикой, техникой чтения. Она может сопровождаться дополнительно зрительными опорами в виде текста или иллюстраций.

Зрительную наглядность используют:

- для активизации речевого материала;
- как средство снятия каких-либо трудностей;
- для контроля;
- для эмоционального воздействия.

К зрительной наглядности относятся таблицы, картины, аппликации, дидактический материал, диафильмы, видеофильмы, транспаранты, диапозитивы и др. Широко используется зрительная наглядность также при работе над техникой чтения. Учащиеся соотносят слышимое с соответствующими предметами, картинками, изображениями предметов. Именно зрительная наглядность, как констатируют Г.В. Попова, Т.Е. Сахарова, в виде иллюстраций в книге, диапозитивов, диафильмов, видеофильмов, привносит в класс действительность страны изучаемого языка и тем самым обогащает представление детей о культуре народа, язык которого изучают.

Составным компонентом зрительной наглядности является предметная наглядность:

- осязательная (скажите, что это за предмет, не видя его);
- обонятельная;
- моторная (движения);
- вкусовая (попробовали яблоко, которое может быть сладким или кислым и которое, следовательно, поможет изучить различные свойства).

В практике обучения иностранному языку, по мнению С.Ф. Шатилова, имеет место комбинирование различных видов наглядности: слухо-зрительная (аудирование), слухо-речемоторная, зрительно-речемоторная, зрительно-моторно-двигательная [14]. Данные виды наглядности связаны с внешним восприятием, т.е. они являются внешней наглядностью. Внутренняя наглядность базируется на памяти и воображении.

В зависимости от того, какую информацию помогает раскрыть наглядность, ее можно разделить на 2 вида:

- а) содержательная наглядность – наглядность, при которой мы большее внимание уделяем содержанию текста;
- б) смысловая наглядность – наглядность, которая формирует наше отношение к происходящему, к фактам, описываемым в тексте.

В зависимости от цели использования наглядности С.Ф. Шатилов выделяет следующие ее функции:

- 1) презентация языкового явления (в связной речи или в изолированном виде);
- 2) семантизация языкового материала;
- 3) уточнение значения языкового явления;
- 4) создание условий для естественного или имитирующего использования языка как средства общения (создание ситуаций).

Таким образом, принцип наглядности является одним из основных принципов обучения английскому языку детей шестилетнего возраста. Именно он, несомненно, должен доминировать среди всех остальных принципов раннего обучения. Наглядные средства занимают на раннем этапе обучения иностранному языку значительное место. Они позволяют максимально индивидуализировать и активизировать, а, следовательно, и интенсифицировать учебно-воспитательный процесс на раннем этапе, когда закладываются основы всех видов речевой деятельности, и идет накопление в памяти учащихся единиц языка и речи.

Важность использования наглядности обусловлена следующими причинами:

- наглядность доставляет детям шестилетнего возраста радость и формирует положительное отношение к предмету;
- помогает учителю раскрыть свои творческие возможности и проявить свои личностные качества;
- позволяет расширять номенклатуру ситуаций в пределах одной отрабатываемой темы, привнося каждый раз что-то новое, что вызывает у детей интерес и дает им импульс для высказывания и, следовательно, позволяет более полно осуществлять коммуникативную направленность процесса обучения.

Для использования наглядности в учебном процессе с дошкольниками необходимо придерживаться следующих требований:

- наглядные средства должны соответствовать нормам и правилам языка;
- должны обладать эмоциональной выразительностью;
- должны быть аккуратно и эстетично оформлены;
- должны иметь соответствующий размер и цветовое оформление;
- должны соответствовать возрасту детей;
- не должны содержать отвлекающих деталей.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Порождение речи - М.: Просвещение, 1989 - 58-61 с.
2. Бадулина Н.М. Раннее обучение иностранным языкам: Проблемы и пути их решения. URL: <https://www.pedopyt.ru/categories/9/articles/1016> (дата публикации 25.12.2018)
3. Банталиня Е.Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду // Иностранные языки в школе. 2018. №6. с.44.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений. Т.2. - М. Просвещение, 1982. - 189 с.
5. Горлова Н.Д. Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге 3-го тысячелетия // Иностранные языки в школе. 2019. №5. с.11.

6. Конишева А. В. Игра в обучении иностранному языку. Теория и практика – М: ТетраСистемс, 2019. – 280 с.
7. Коростелев В.С. Обучение иноязычному общению на начальном этапе // Иностранные языки в школе. 2019. №1. с. 15
8. Негневицкая Е. И., Никитенко З. Н., Ленская Е. А. Обучение английскому языку детей 6 лет в 1 классе средней школы: Методические рекомендации: В 2 ч. — М.: Просвещение, 2002. — 300 с.
9. Нельзина Е.Н. Коммуникативное обучение дошкольников и младших школьников немецкому языку в процессе игры – драматизации сказочных сюжетов – Пермь, ПНИПУ, 2021. - 45 с.
10. Рогова Г.В. Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам - М.: Просвещение, 1991. – с. 156
11. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий – М: Феникс, Глосса-Пресс, 2018. – 180 с.
12. Филатова Г.Е., Филатов В.М. Теория и практика раннего обучения иностранным языкам - Ростов-на-Дону., 1999. 158 с.
13. Чиркова Е.И. Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку – М: КАРО, 2018. 272 с.
14. Шатилов С..Ф. Методика обучения немецкому языку - М.: Просвещение, 2002. с 33-58.
15. Щукин А.Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. – М: Икар, 2018. – 188 с.

УДК 378.881.1

Калинина Т.Л., Казанцев В.А. Современные лингводидактические подходы в освоении иностранного языка: S.M.A.R.T. методика

Калинина Татьяна Леонидовна

канд. философ. наук, доцент, старший преподаватель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г.Москва
tlkalinina@fa.ru

Казанцев Всеволод Александрович

Студент 4 курса Факультета Социальной Психологии, Московский Государственный Психолого-Педагогический Университет, РФ, г.Москва
seva.kazantsev@gmail.com

Modern linguodidactic approaches in the development of a foreign language: S.M.A.R.T. methodology

Kalinina Tatiana Leonidovna

Cand. Sci.(Philosophy), assistant professor, senior lecturer of Department of English Language and Professional Communication Financial University under the Government of the RF, Russia, Moscow

Kasantsev Vsevolod Alexandrovich

4th year student of Faculty of Social Psychology
Moscow State University of Psychology and Education, Russia, Moscow

Аннотация. В настоящем исследовании описаны примеры использования методики S.M.A.R.T. для постановки и контроля достижения цели в освоении иностранного языка в высшей школе.

Ключевые слова: методика S.M.A.R.T., освоение иностранного языка, техника "shadowing", лингводидактические подходы, эффект «плато»

Abstract. In the article examples of using S.M.A.R.T approach for the goal achievement in a foreign language mastering in higher school education are described.

Key words: S.M.A.R.T. approach, language learning, foreign language acquisition, "shadowing" technique, the "plateau" effect, approaches of linguodidactics

В данной статье представлен обзор современных лингводидактических средств и подходов, которые могут быть широко и успешно использованы в освоении иностранного языка на текущем этапе развития высшего образования [2, с.111-130]. Основная цель данного обзора – показать, как практически можно инкорпорировать в процесс обучения методику S.M.A.R.T.

Как известно, начало использования методики S.M.A.R.T. связано с 1988 году, когда Кеннет Бланшар и Пол Херси включили в пятое издание своей книги «Management of Organizational Behavior» аббревиатуру S.M.A.R.T. [3].

Спустя 30 лет эта методика успешно используется не только в менеджменте, но и в образовании [1,4]. Научиться формулировать цели S.M.A.R.T. и быть готовым скорректировать их, и это важный навык, который может помочь каждому студенту относиться к учебе осознаннее и лучше контролировать этот процесс, повышая тем самым мотивацию достижения [2, с.120]. Итак, цель S.M.A.R.T. это Конкретная (specific), Измеримая (measurable), Достижимая (attainable), Ответственная (responsible) и Ограниченная по времени (time-bound) цель.

Метод постановки и контроля достижения цели S.M.A.R.T побуждает студентов к четкому определению целей и задач по мере того, как они их ставят и начинают к ним стремиться. Это снижает риск создания расплывчатой или неясной цели, которая вряд ли будет достигнута. Неудача в достижении желаемой цели часто создаёт неудовлетворенность результатами учебы, а иногда даже порождает нежелание её продолжать. Рассмотрим, как методика постановки целей S.M.A.R.T. помогает в процессе решения сложных задач при обучении иностранному языку.

На высоком уровне владения языком часто возникает эффект «плато», когда студент чувствует, что «застрял» и что никак не может прорваться на следующий уровень обучения.

Первый шаг - решить, что конкретно студент хочет сделать, чтобы преодолеть эффект «плато». Это S-этап в комплексе S.M.A.R.T. Допустим, цель студента - говорить по-английски достаточно свободно, чтобы сделать презентацию. Преподаватель может предложить студенту записать, что именно нужно сделать, чтобы говорить по-английски достаточно хорошо, например, поработать над произношением или выучить больше лексики, а также усовершенствовать произношение новых слов. Подобрать учебный материал студент может сам, но все же лучше, если в этом ему поможет преподаватель.

Процесс подготовки должен быть представлен в виде этапов, соответствующих четверти пути к цели, половине пути и т.д. Это М.-этап в комплексе S.M.A.R.T. Момент достижения цели должен быть определен четко. Например, естественная беглость речи без ошибок в произношении должна быть достигнута через 10 дней работы. Студент может полагаться на экспертное мнение преподавателя или сравнивать аудиозапись своего выступления с выступлением носителя языка, и считать, что он достиг цели, если сравнение будет для него удовлетворительным. Другой параметр,

поддающийся измерению в процессе изучения языка – это словарный запас. Он всегда требует расширения и обогащения. Здесь снова нужно установить определенное количество слов, которые студент запланировал выучить и произнести в своей презентации. Это количество не должно быть подавляюще огромным, не более 30% от общего объема презентации.

Ключом к успеху в создании любой эффективно измеримой цели является рассмотрение деталей того, что необходимо сделать, и честная оценка способности студента это сделать. Принятие решения о том, как измерять прогресс в обучении, является важным шагом к тому, чтобы это сработало. Возможно, студент обратится к преподавателю, чтобы оценить корректность произношения, интонации и стилистики речи в презентации. Также возможно, что он обратится к другим экспертам. Важно то, что этот этап достижения цели предполагает в конечном итоге оценку работы студента извне теми, кто знает язык лучше, чем он, и может измерить уровень успешности и эффективности его работы в достижении цели, в данном случае, в создании презентации.

Следующий шаг это убедиться, что цель достижима. Это А.-этап в комплексе S.M.A.R.T. Что означает, что цель достижима? На этом этапе студенту также лучше воспользоваться консультацией преподавателя, поскольку личное и субъективное мнение студента об уровне владения языком редко бывает адекватным, оно или завышено или занижено.

С точки зрения студента, цель достижима, если сам студент верит в это. И вновь, преподаватель может консультировать студента, чтобы цель, поставленная студентом перед самим собой, не была за пределами его уровня. В то же время на этом этапе цель может корректироваться время от времени, в зависимости от того, как пройдет первый и последующие измеримые этапы подготовки.

Критерий достижимости цели тесно связан с гибкостью планирования. Если после первого измеримого этапа станет ясно, что цель поставлена слишком высоко, то придется ее снизить. И наоборот, если после некоторого времени станет очевидно, что студент способен вложить больше времени и сил в достижение цели, ее можно повысить. Реалистичность желания укрепляет уверенность студента в себе, повышает когнитивный контроль, усиливает мотивацию достижения [2, с. 115].

R-этап в комплексе S.M.A.R.T. означает меру и область ответственности. Возникает вопрос, кто несет ответственность за достижение данной цели. Ответ, который приходит на ум в первую очередь, – сам студент. Однако ответственность также могут разделить те, кто помогает студенту в достижении цели: преподаватели,

репетиторы, консультанты, друзья, одноклассники, источники информации в Интернете и т.д.

С мерой ответственности также связано понимание того, когда и куда обратиться за помощью. Возможно, студенту в какой-то момент станет необходимо, чтобы преподаватель провел с ним время и оценил его прогресс в достижении цели. Таким образом, ответственная цель означает возможность и необходимость искать помощи, когда это становится актуально, полагаться на эту помощь, договариваться заранее о консультациях с преподавателями, репетиторами, экспертами.

Т-этап в комплексе S.M.A.R.T. соответствует фразе time-bound. Другими словами, у цели в общем и у отдельных ее этапов в частности должны быть дедлайны. Как правило, всегда существуют внешние дедлайны экзаменов, выступлений, публикаций и т.п. Выстраивание конкретного тайминга представляет собой особый навык, который состоит, с одной стороны, в понимании студентом собственной эффективности и продуктивности в выполнении конкретной работы. С другой стороны, студент должен объективно представлять себе объемы языкового материала, который нужно освоить за данное время, с учетом потерь на непредвиденные задержки во времени и замедления в продуктивности. Если учесть, что на этапе М. в комплексе S.M.A.R.T. процесс уже был разделен на измеримые участки, то на данном этапе особых трудностей возникнуть не должно. Здесь, в отличие от стадии М., назначаются для каждого измеримого этапа конкретные даты и планируемые желательные результаты. Также тайминг предполагает специально выделяемый зарезервированный отрезок времени, например, день или два, когда «догоняются» возникшие задержки по времени или объему изучаемого материала. Нужно учитывать, что в большинстве случаев времени требуется больше, чем кажется в начале процесса достижения цели.

Альтернативный вид тайминга – планирование в обратном направлении. Студент намечает результат к дате достижения конечной цели, далее планирует результат за неделю до достижения конечной цели и т.д в режиме обратного отсчета времени. В таком алгоритме необходимо периодически выделять время для оценивания и корректировки своих результатов.

Методика S.M.A.R.T. работает, если по ходу продвижения к цели студент выделяет время для анализа своей стратегии, а именно фиксирует то, что в ней работает, а что не работает. Особенно это касается стадий М. и Т., а именно прохождение запланированных и измеряемых этапов должно быть синхронизировано с таймингом. При этом этап R. требует от студента периодической

(на измеряемых этапах стадии М.) качественной оценки прогресса достижения цели, чтобы языковой материал действительно становился рабочим, закреплялся в памяти, инкорпорировался в спонтанную речь. Очевидно, что помощь экспертов, преподавателей, репетиторов существенно облегчает процесс обучения иностранному языку по методике S.M.A.R.T.

Иногда нет необходимости или достаточно сложно представить перед студентом весь комплекс S.M.A.R.T. В этом случае лучше начать с отдельных этапов данного комплекса, например с М. или Т.

Наиболее просто освоить постановку задачи освоения новой лексики, используя инструментарий М.-этапа в целостном процессе освоения иностранного языка. Ключевым фактором здесь является запоминание фраз, а не отдельных слов, или, по крайней мере, запоминание слов и фраз с этими словами в единой связке. Существует простое основание для предпочтительного запоминания фраз. И это то, что с фразами легче и быстрее построить предложения, чем просто с отдельными словами. На этапе М. в комплексе S.M.A.R.T. в качестве измеримой цели можно назначать количество именно фраз, которые нужно выучить за тот или иной промежуток времени.

Автор книги “English Fluency For Advanced English Speaker” W.Nelson предлагает набор таких фраз [6, р. 38], которые без труда можно превратить в вопросы и утвердительные предложения.

How often do you (plus a verb)? Can I help you (plus verb or as a question by itself)? It's too late for that. You could have (plus a verb). If I were you I would have (add verb). It looks like (plus a noun). It's time to (plus a verb). What if (plus a subject and verb). How was (plus a noun). Let's say that (plus subject and verb). I think I should (plus a verb). I'm sorry to (plus a verb). I was thinking about (plus a verb). I think I should (plus a verb). Thank you for (plus a verb). I don't know what to do about (plus a noun). Have you ever thought about (plus a verb)?

Каждая из этих фраз может описывать множество различных ситуаций. Также эти фразы могут использоваться студентами на разных уровнях обучения. Данные фразы можно использовать в играх, что еще больше упростит процесс их запоминания и сократит путь до момента их автоматического использования.

Как еще один пример постановки конкретной цели (S. – этап в комплексе S.M.A.R.T.) – это задача освоения техники «слежка» или “shadowing” [3]. Эта лингвистическая техника разработана Александром Аргуэльесом, сам он рекомендует применять эту технику во время прогулок на свежем воздухе. Вкратце смысл техники

состоит в том, чтобы повторять текст вслед за спикером, говорящем на иностранном языке.

Если рассматривать этот метод детально, то он состоит из трех этапов, хотя некоторые версии методики предлагают пройти до десяти стадий [4]. Каждый этап длится от десяти до пятнадцати минут. Преподаватель предлагает студенту вначале короткий отрывок текста, с которым он будет работать несколько дней. В первый день задача студента несколько раз, но не меньше десяти-пятнадцати, слушать отрывок и повторять за спикером все, что он слышит, даже если студент не понимает больше половины слов.

Второй день следует начать с прочтения оригинала текста, соответствующего аудио, и перевода незнакомой лексики на родной язык, далее вновь необходимо прослушать аудиозапись текста десять-пятнадцать раз. В этот раз она будет звучать для студента более осмысленно.

Третий день студент повторяет за спикером, стараясь удержаться в произношении и интонации как можно ближе к речи носителя языка. На этой стадии можно порекомендовать студенту записать свою речь и сравнить ее с речью носителя языка на аудиозаписи, с которой он все это время работает, чтобы найти моменты речи, над которыми студенту нужно особенно тщательно потрудиться.

Дальнейшая работа в технике «слежка» предполагает регулярное повторение этого отрывка, который студент уже выучил наизусть и понимает на слух каждое слово, стараясь снова и снова приблизиться в произношении и интонации к оригиналу.

Ответственная цель в отношении ошибок – это давать возможность студенту делать ошибки в своей речи на иностранном языке. Для большинства студентов это означает выйти из зоны комфорта, подвергнуться риску вызвать недовольство преподавателя, получить неудовлетворительную оценку. Это пугающая перспектива для большинства студентов. Однако для того, чтобы освоить иностранный язык, пройти этот путь необходимо. Помочь может создание ситуации с низким уровнем риска, или, другими словами, ситуации психологической безопасности и доверия. Создавая ситуацию с низким уровнем риска, преподаватель поддерживает дружественную атмосферу, мягко исправляя ошибки студента. Так же одна из лучших ситуаций, в которую может поставить себя сам студент, - это разговаривать на иностранном языке с другими студентами, когда студенты деликатно исправляют друг друга или подсказывают друг другу необходимые слова и фразы.

Выше были рассмотрены некоторые примеры того, как методика S.M.A.R.T. может быть эффективно включена в процесс достижения комплексных и ответственных целей. В частности была рассмотрена задача подготовки к публичному выступлению на иностранном языке и преодоление эффекта «плато». Другие примеры использования данной методики можно найти в работе [1, с.187-217].

В обзоре всех пяти этапов S., M., A., R. и T. было продемонстрировано, что методика S.M.A.R.T. помогает контролировать степень эффективности достижения конкретных целей в освоении иностранного языка. В частности, студент сам может видеть достаточно полную картину обучения, измерять свой успех, чувствовать удовлетворение от прогресса, планировать и наблюдать, что цели, которые он ставит в процессе освоения иностранного языка, достигаются этап за этапом. Вместе с тем, навык использования методики S.M.A.R.T. относится к типу метакогнитивных навыков, которые развивают способность человека преодолевать собственные познавательные ограничения и затруднения, работать в условиях противоречивой информации, адекватно оценивать себя и других, объективно видеть результаты собственной профессиональной деятельности и личностного развития в целом. Включая использование методики S.M.A.R.T. в планы занятий, преподаватели не только превращают учебу в творческую деятельность, но и формируют у студентов устойчивый навык повышать качество процесса обучения с каждой поставленной и достигнутой образовательной целью.

Список литературы

1. Иностранные языки в высшей школе: Монография/ [О.Н.Анюшенкова и др]; Под ред. М.В.Мельничук. – М.: Изд-во Прометей, 2022. – 368с.
2. Современные тенденции в цифровом иноязычном образовании: вызовы и перспективы: Монография/ [О.Н.Анюшенкова и др]; Под ред. М.В.Мельничук. – М.: Изд-во Научные технологии, 2021. – 346с.
3. Техника изучения языка Shadowing [Электронный ресурс]. – URL: <https://englishgu.ru/shadowing/> (дата обращения: 27.01.2023).
4. Elias M. SMART Goal Setting With Your Students [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.edutopia.org/blog/smart-goal-setting-with-students-maurice-elias> (дата обращения: 27.01.2023).
5. Hersey P. Blanchard K. Johnson D. Management of organizational behavior – Pearson, 2012. -338 p.
6. Nelson W. English Fluency For Advanced English Speaker How to Unlock The Full Potential to Speak English Fluently. - 2015.- 94 p.

УДК 372.851

Карамышева А.А., Моисеенкова М.О. Применение технологии развития критического мышления в дистанционном обучении на уроках математики

Карамышева Александра Андреевна

Студент, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»
asya.karamysheva.00@mail.ru

Моисеенкова Мария Олеговна

Студент, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»
m.o.moiseenkova@gmail.com

Научный руководитель Морозова Елена Валентиновна

к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»

Application of critical thinking development technology in distance learning in mathematics lessons

Karamysheva Alexandra Andreevna

Student, Smolensk State University

Moiseenkova Maria Olegovna

Student, Smolensk State University

Scientific adviser Morozova Elena Valentinovna

Cand. of Ped. Sciences, Associate Professor, Smolensk State University

Аннотация. В данной статье описано использование технологии развития критического мышления на уроках математики, а также представлен опыт использования данной технологии при проведении уроков по темам «Показательные уравнения» и «Производная сложной функции», описаны некоторые из приемов технологии развития критического мышления.

Ключевые слова: технология развития критического мышления, дистанционное обучение, урок математики, контролируемая самостоятельная работа, работа с информацией.

Abstract. This article describes the use of technology for the development of critical thinking in mathematics lessons, and also presents the experience of using this technology when conducting lessons on the topics "Exponential Equations" and "Derivative of a complex function", describes some of the techniques of technology for the development of critical thinking.

Key words: technology for the development of critical thinking, distance learning, mathematics lesson, controlled independent work, work with information.

В последние годы образовательный процесс претерпел некоторые изменения. Дистанционное обучение получило широкое распространение и все чаще стало рассматриваться как самостоятельная форма обучения. Приоритетными принципами

данной формы являются: акцент на самостоятельном обучении; принцип совместной деятельности обучающегося и преподавателя на всех этапах обучения; принцип ориентации на индивидуальный опыт обучающегося.

Ядром процесса дистанционного обучения должна стать самостоятельная работа каждого обучающегося, которая осуществляется путем реализации разнообразных видов как групповой, так и индивидуальной работы во время учебных занятий и при выполнении домашней работы, при этом, несмотря на то, что работа и рассматривается как самостоятельная, все же она контролируется педагогом.

Одним из эффективных способов обучения в рамках данной формы мы рассматриваем применение технологии развития критического мышления (далее ТРКМ). По мнению российского исследователя Д.М. Шакировой ТРКМ основана на общедидактических, а также специфичных для данной технологии принципах. Во-первых, для построения собственных рассуждений, доказательств, аргументов учащиеся должны опираться на максимально разнообразный информационный материал. Во-вторых, темы, проблемы и задачи, которые могут быть решены с использованием данной технологии, должны иметь социально обусловленный характер. В-третьих, ТРКМ предполагает активизацию коммуникативных навыков студентов, т.к. критическое мышление рождается в дискуссиях и спорах в публичном пространстве. В-четвертых, изучаемый материал должен иметь проблемный характер. В-пятых, критичность ума проявляется в случае, когда учащиеся обладают мотивацией и потребностью в получении знаний. В-шестых, информация, которой оперируют студенты, должна быть научной и несомненно достоверной. В-седьмых, эффективность ТРКМ возрастает в случае ее системного использования [2, с.40].

ТРКМ включает в себя множество различных приемов обучения, например «INSERT», «Тонкие и толстые вопросы», «Корзина идей», «Таблица: Знаю - Хочу узнать - Узнал», «Верные и неверные высказывания», «Кластер», «Ромашка Блума» и другие.

В рамках данной технологии нами было проведено ряд дистанционных уроков в 11 классе, такие как: «Показательные уравнения» и «Производная сложной функции».

Рассмотрим результаты проведения урока по теме «Производная сложной функции». Так как любой урок с применением технологии развития критического мышления представляет собой урок со следующей структурой: фаза вызова, фаза осмысления и фаза рефлексии; то достаточно будет продемонстрировать фрагмент урока, который выстроен на данной технологии, реализуемый при изучении этой

темы. На стадии вызова, конечно, необходимо вспомнить материал, который ученики уже знают, а также замотивировать их изучать новую тему. Здесь можно использовать прием «Верите ли вы?». В данном приеме ученикам необходимо начертить схематическую таблицу, по которой они будут вести разговор. Таблица состоит из трех колонок: номера вопроса, ответа в начале урока и в конце. Ученики могут отвечать “да” или “нет”, “+” или “-”, иными способами, понятными для него и других. Вид для учителя данного задания можно представить следующим образом (рис. 1).

Верите ли вы, что ...	В начале урока	В конце урока
$((2x + 7)^4)' = 4(2x + 7)^3$		
$(x^2 - 2x + 2)' = 2x - 2$		
$(5\sqrt{x})' = \frac{1}{2\sqrt{x}}$		
$(x^{-3})' = -\frac{3}{x^4}$		
$(\frac{2}{x})' = -\frac{2}{x^2}$		
$(e^x)' = e^x$		
$(\sin x)' = \cos x$		
$(\ln(3x + 5))' = \frac{1}{3x+5}$		
$(\operatorname{tg} x)' = \frac{1}{\cos x}$		
$(2^{3x^2+5})' = \frac{1}{(3x+5)\ln 2}$		
Сложной функцией будет считаться $y = x + 1$		
Сложной функцией будет считаться $y = (x + 3)^5$		

Рисунок 1. Вид задания для учителя

Для ученика таблицу можно представить иначе (табл. 1).

Производная сложной функции. Примеры решений

На практике с производной сложной функции приходится сталкиваться очень часто, когда Вам даны задания на нахождение производных.

Правило дифференцирования сложной функции:

$$(u(x))' = u'(v) \cdot v'$$

Разбираемся. Прежде всего, обратим внимание на запись $u(v)$. Здесь у нас две функции – u и v , причем функция v , образно говоря, вложена в функцию u . Функция такого вида (когда одна функция вложена в другую) и называется сложной функцией.

Функцию u будем называть **внешней функцией**, а функцию v – **внутренней (или вложенной) функцией**.

Для того, чтобы прояснить ситуацию, рассмотрим:

Пример 1

Найти производную функции $y = \sin(3x - 5)$

Под синусом у нас находится не просто буква «икс», а целое выражение $3x - 5$, поэтому найти производную сразу по таблице не получится. Также мы замечаем, что здесь невозможно применить первые четыре правила, вроде бы есть разность, но дело в том, что «разрывать на части» синус нельзя:

~~$$\sin(3x - 5) = \sin(3x) - \sin 5$$~~

Рисунок 2. Фрагмент текста по изучению нового материала с помощью приема «INSERT»

Ученикам такой прием кажется неинтересным, так как они просто читают текст, но на самом деле при использовании данного приема каждый школьник изучает материал в своем темпе, что повышает усваиваемость нового материала. При использовании данного приема ученики детальнее читают текст, чтобы не только его прочесть, но и выделить то, что они знают, что не знают, что им непонятно или что они представляли иначе. Такой прием способствует в целом развитию критического мышления. Важно отметить, что не нужно давать ученикам много теоретического материала с новой информацией, так как было замечено, что чем больше нового материала в одном тексте (даже с примерами использования), тем тяжелее ученикам его усваивать, понимать и запоминать. Поэтому необходимо разрабатывать тексты с основной информацией, в которой все детально описано. Можно сделать больше упор на примеры, так как для учеников они не занимают много умственных ресурсов, которые могут пойти на переработку материала.

После изучения текста необходимо опять провести по нему рефлексию: обсудить все колонки, но основное внимание уделить именно второй («Новые факты для меня»). Как правило, ученики редко заполняют последние две колонки («Я думал по-

другому» и «Нужны объяснения, уточнения»), но если они появились, то на них необходимо также обратить должное внимание, так как это еще больше повышает мотивацию того ученика, который указал это в таблице.

Далее, как это положено в традиционном уроке, необходимо провести первичное закрепление материала. Это можно сделать обыкновенным решением заданий на нахождение производных сложных функций. Именно на этом этапе уже будет понятно, насколько хорошо ученики усвоили новый материал через прочтение текста. Здесь деятельность можно организовать в разной форме: каждый решает самостоятельно или один на интерактивной доске для совместной работы с использованием цифровых сервисов, а другие - самостоятельно в тетрадях. В нашем случае было использовано то, что ученики решают на данного рода интерактивной доске задания с комментариями, остальные работают у себя в тетрадях. Но необходимо в таком случае сделать так, чтобы каждый ученик мог ответить на интерактивной доске.

Заключительным этапом идет фаза рефлексии, на которой ученики подводят итоги. Здесь можно провести множество различных мероприятий, но необходимо обязательно вернуться к таблице «Верите ли вы?». На данном этапе окончательно обсуждаются ответы, ученики пересматривают свои таблицы и ищут у себя ошибки, если они есть. Далее необходимо провести обязательное обсуждение наиболее частых ошибок с описанием правильного ответа. Ученики активно ведут обсуждение, так как каждый хочет высказать свою точку зрения, поэтому данная деятельность достаточно эффективна.

Так как при дистанционном обучении необходимо выделять время на организацию деятельности учеников, то для остального после проведения всех вышеуказанных приемов остается мало времени. В таком случае хорошим приемом являются рефлексивные вопросы, которые подводят итоги не только по изучению нового материала, но и по оцениванию деятельности каждого из учеников. Здесь можно использовать разные вопросы, но хорошо себя показали следующие:

1. С какой информацией, которая была на сегодняшнем уроке, вы не согласны?
2. Были ли моменты радости, удовлетворения от своих ответов?
3. Какую пользу вы извлекли из урока?
4. Были ли моменты недовольства собой?
5. О чем хотелось бы поговорить подробнее?
6. Что бы вы хотели посоветовать своему учителю?

7. Каким способом мы решали задания? нельзя ли было использовать иные способы?

Можно сделать вывод о том, что данный урок был эффективен как для учителя, так и для учеников, так как позже они показывали хорошие результаты по использованию правила дифференцирования сложных функций.

При изучении темы «Показательные уравнения» также целесообразно построить урок, опираясь на технологию развития критического мышления. Целью данного занятия является изучение и отработка способов решения показательных уравнений. Аналогично предыдущему уроку на фазе вызова целесообразно использовать прием «Верите ли вы?». Для этого каждому учащемуся предлагается заполнить следующую таблицу (табл. 3):

Таблица 3. «Верите ли вы? Показательные уравнения»

Вопрос	«+» верю «-» не верю	
	До чтения	После чтения
1. Верите ли вы, что показательное уравнение?		
2. Верите ли вы, что - показательная функция?		
3. Верите ли вы, что в показательном уравнении неизвестная входит только в показатели степеней при некоторых постоянных основаниях?		
4. Верите ли вы, что некоторые алгебраические приемы решения квадратных уравнений были известны еще 4000 лет назад в Древнем Вавилоне?		
5. Верите ли вы, что существует несколько методов решения показательного уравнения?		
6. Верите ли вы, что решение показательного уравнения возможно только методом уравнивания показателей?		
7. Верите ли вы, что $2^x = 3+x$ - это показательное уравнение?		
8. Верите ли вы, что для решения показательного уравнения нужно «выкинуть» одинаковые основания?		

Следующая стадия - стадия осмысления. Ее цель: получить и осмыслить новую информацию, соотнести новую информацию с собственными знаниями, отследить процесс познания и собственного понимания. На данном уроке удачно использовать такой прием как «INSERT». Обучающимся предлагается следующий текст для изучения (рис. 3)

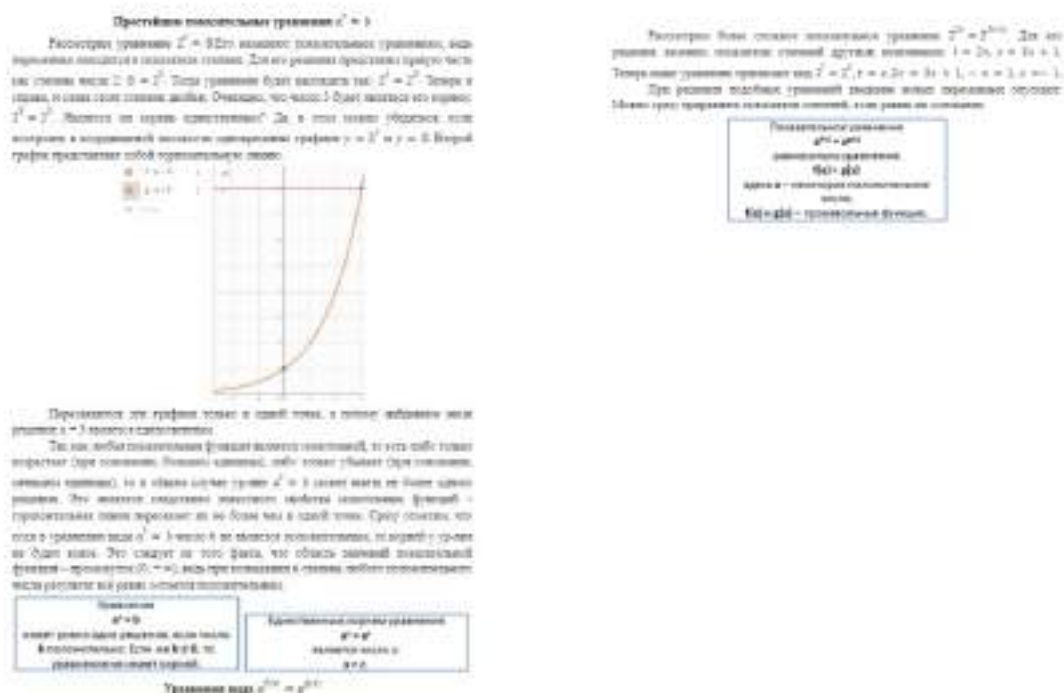


Рисунок 3. Фрагмент текста по изучению темы «Показательные уравнения» с помощью приема «INSERT».

Также для более эффективного осмысления теоретического материала учащимся предлагается совместно составить таблицу «толстых» и «тонких» вопросов. Для этого класс разделяется на две группы: 1 группа - специалисты по «тонким» вопросам, 2 группа - специалисты по «толстым» вопросам (*формирование групп происходит с учетом уровня знаний учащихся*). Учащиеся заполняют таблицу (табл. 4). После чего происходит обсуждение таблицы (озвучивание вопросов, ответы на озвученные вопросы, оформление таблицы ответов).

Таблица 4. Прием «Тонкие и толстые вопросы»

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Кто...	Дайте объяснение, почему...
Что...	Почему вы считаете...
Когда...	В чем разница...
Может...	Предположите, что будет, если...
Будет...	Что, если...
Согласны ли...	Почему вы думаете...

На стадии рефлексии учащимся предлагается вернуться к таблице «Верите ли вы?» и заполнить последний столбец. После чего происходит обсуждение выбранных ответов.

Таким образом, меняя виды деятельности во время урока и подходя более осознанно к получению информации учащиеся усваивают максимальное количество учебного материала.

Можно сделать общий вывод, что при дистанционном обучении необходимо стремиться постоянно повышать эффективность каждого урока. С этой задачей справляется технология развития критического мышления. Именно она способствует не только усвоению нового материала, но и развитию критического мышления каждого ученика, так как каждому учителю необходимо помнить, что в результате из школы выходят не только ученые, а прежде всего обычные люди, которым критическое мышление необходимо при повседневной деятельности. Однако необходимо учитывать, что на дистанционном обучении тяжелее контролировать деятельность учеников, поэтому при использовании ТРКМ обязательно нужно спрашивать каждого ученика на уроке, чтобы понимать успехи всех, а не некоторого количества из класса.

Список литературы

1. Седова А.С., Ваганова А.И., Кутепов М.М. Развитие критического мышления как одна из основных целей современного образования/ Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. - 2019. - № 2. - С. 79-85.
2. Шакирова, Д. М. Формирование критического мышления учащихся и студентов в условиях модернизации образования / Д. М. Шакирова, Н. Ф. Плотникова. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 2004. – 58 с.

УДК 372.881.111.1

**Колмакова В.С. Аутентичность как методическая категория
в формировании медиаграмотности**

Колмакова Виктория Сергеевна

Старший преподаватель кафедры Иностранные языки
Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь
veducation@mail.ru

To mold media literacy through authenticity as a methodological category

Kolmakova Viktoria Sergeevna

Senior lecturer of Foreign languages department, Sevastopol State University
Russia, Sevastopol

Аннотация. В статье автор определяет аутентичность как методическую категорию теории и практики преподавания иностранного языка с целью выявления аутентичных методов овладения обучающимися языковыми коммуникативными компетенциями на уровне владения языком носителем и формирования медиаграмотности студентов бакалавриата по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика. С учетом цели исследования дается определение аутентичности как методической категории и систематизируются компоненты методической аутентичности в виде поликомпонентной структуры. Уточняется понятийный аппарат: «медиаграмотность», «аутентичное обучение», «аутентичные методы», «учебно-аутентичные материалы», «аутентичное речевое поведение». В качестве основных методов исследования – теоретический анализ научной литературы, контент-анализ педагогической литературы, анализ личного эмпирического опыта преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: аутентичность, аутентичное обучение, медиаграмотность, методическая категория, обучение иностранному языку

Abstract. The author tackles authenticity as a methodological category of foreign language teaching theory and practice to identify authentic methods of mastering language communicative competencies by students up to the level of native language proficiency. The next issue is to mold media literacy of undergraduate students whose major is 42.03.02 Journalism. The paper defines authenticity as a methodological category, and designs a polycomponent structure based on the components of methodological authenticity. The author clarifies: "media literacy", "authentic learning", "authentic methods", "educational and authentic materials", "authentic speech behavior". The key research methods are a theoretical analysis of scientific literature, content analysis of pedagogical literature, analysis of personal empirical experience of teaching foreign languages.

Key words: authenticity, authentic learning, media literacy, methodological category, foreign language teaching

Сегодня в потоке информации становится сложно разобраться, что истина, а что ложь. И тогда на журналиста возлагается серьезная ответственность, заключающаяся в правильном донесении информации, как на родном, так и на

иностранном языке. Но эта ответственность выражается не только в непредвзятости материала, но и в качестве самого материала, который правдиво отражает жизненно важные интересы общества. Согласно действующей рабочей программе Севастопольского государственного университета, дисциплины Иностранный язык для направления подготовки 42.03.02 Журналистика компетенция УК-4, овладение которой обеспечивает дисциплина, сформулирована следующим образом: «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)». А также программа бакалавриата устанавливает общепрофессиональную компетенцию ОПК-1: «Способен создавать востребованные обществом и индустрией медиатексты и (или) медиапродукты, и (или) коммуникационные продукты в соответствии с нормами русского и иностранного языков, особенностями иных знаковых систем». Из эмпирических наблюдений, действительно двухгодичный курс изучения иностранного языка в вузе приводит к формированию данных компетенций. По завершению курса студент на удовлетворительном уровне может найти и использовать необходимую информацию в статье, написать медиатекст, подготовить презентацию на иностранном языке. Но за кадром остается тот факт, что студенты все чаще пользуются онлайн-переводчиками, при этом не используют критическое мышление, не могут интерпретировать текст с точки зрения смысловой, эмоциональной и эстетической наполненности, не могут соотносить части текста друг с другом, прогнозировать логическую или иную последовательность, определять связь между событиями, а также оценить содержание и раскрыть авторский замысел [1].

Таким образом, перед преподавателем иностранного языка в высшей школе стоит серьезная задача – развитие медиаграмотности в обучении иностранному языку будущих медиа-специалистов. Современная медиапедагогика трактует медиаграмотность как совокупность умений индивида воспринимать, анализировать, интерпретировать, оценивать и создавать различные виды и типы медиатекстов [2].

Вслед за А.В. Федоровым, также считаем, что помимо вышеперечисленных умений, студента необходимо научить работать с большими данными на иностранном языке, ориентироваться в медийном пространстве изучаемого языка, верифицировать источники данных, перерабатывать колоссальный объем информации в опоре на языковую, коммуникативную и прагматическую компетенции, при этом языковые и коммуникативные компетенции обучающихся

должны быть на уровне, близком или равном уровню владения языком носителем этого языка [3].

Вектором, задающим начало данного исследования, стал вопрос: Какие методы способствуют формированию языковых и коммуникативных компетенций обучающихся на уровне, близком или равном уровню владения языком носителем этого языка, то есть обеспечивают формирование аутентичной речи изучающих иностранные языки как необходимое условие медиаграмотности?

Исходя из этимологии, аутентичность – (др.-греч. αὐθεντικός – подлинный) относится к правильности начал, свойств, взглядов, чувств, намерений; искренности, преданности [4].

Исследование началось с анализа педагогической и учебно-методической литературы, который показал, что методологи Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд, О. Н. Киян считая аутентичность методической категорией в теории обучения иностранным языкам, сводят это понятие к использованию аутентичных учебных материалов [5].

В своем исследовании предлагаем трактовать понятие аутентичность, как аутентичное обучение. По мнению S. Pearse, аутентичное обучение – это обучение, предназначенное для того, чтобы связать то, чему учащихся обучают, с реальными проблемами, отражающими сложности и неоднозначности реальной жизни: создание дискурса и приобретение опыта, что имеет ценность и значение вне рамок урока.

Безоговорочным остается тот факт, что аутентичное обучение невозможно без аутентичных материалов. В настоящее время выделяют ряд подходов к определению сущности аутентичных материалов. По мнению J. Harmer [6], аутентичным традиционно принято считать текст, который не был изначально приспособлен для учебных целей, текст, написанный для носителей языка носителями этого языка. А наши отечественные методисты называют аутентичными материалами такие материалы, которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. это собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий.

В качестве иллюстрации приведем классификацию учебно-аутентичных материалов Г.И. Ворониной [7], которая определяет аутентичные тексты как тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка. Автор выделяет два вида аутентичных текстов, представленных различными жанровыми формами: функциональные, выполняющие инструктирующую, поясняющую, рекламирующую или предупреждающую функцию (указатели, дорожные знаки, вывески, схемы,

диаграммы, рисунки, театральные программки и пр.), и информативные, выполняющие информационную функцию и содержащие постоянно обновляющиеся сведения (статьи, интервью, опрос мнений, письма читателей в печатные издания, актуальная сенсационная информация, объявления, разъяснения к статистике, графике, рекламе, комментарий, репортаж).

Р.П. Мильруд разработал параметры аутентичного учебного текста, как совокупность структурных признаков текста, отвечающего нормам, принятым носителями языка. Данный текст – это аутентичный дискурс, который характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления. В свою очередь Е.В. Носонович [8] относит к аутентичным материалам рекламу, статьи, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты, акцентируя важность сохранения аутентичности жанра и то, что жанрово композиционное разнообразие позволяет познакомить учащихся с речевыми клише, фразеологией, лексикой, связанными с самыми различными сферами жизни. Предлагаем не ограничивать аутентичность как методическую категорию только аутентичной литературой, а ввести такой компонент как аутентичные методы обучения, которые позволят сформировать аутентичное речевое поведение студентов в качестве неотъемлемого условия формирования медиаграмотности.

Какие методы обучения мы можем считать аутентичными? Под аутентичными методами обучения мы понимаем методы, которые позволяют обучающимся исследовать, обсуждать и грамотно выстраивать концепции и отношения в контекстах, связанных с реальными проблемами и проектами, имеющими отношение к обучающимся. При этом студент конструирует собственные знания, формирует критическое мышление при работе с массмедийной информацией в контексте реального мира, приобретает ключевые компетенции, к числу которых мы относим аутентичное речевое поведение [9].

Г. А. Остякова полагает, что обучение аутентичному речевому поведению позволяет научить обучаемого не использовать кальку, а мыслить на языке и говорить на нем с использованием правильных оборотов. Что в перспективе не исключает вероятности менее частотного использования автоматических программ Google, Yandex переводчик. По мнению Л.Е. Смирновой, аутентичное речевое поведение, позволяющее повысить собственную профессиональную медиаграмотность, может быть сформировано в результате обучения изучающих иностранные языки

воспринимать учебную работу как аутентичную коммуникативную деятельность и репрезентировать языковой менталитет [10].

Таким образом, контент-анализ научной и учебно-методической литературы и анализ личного эмпирического опыта преподавания иностранных языков позволил создать поликомпонентную структуру методической аутентичности с целью конструирования медиаграмотности, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1. Поликомпонентная структура методической аутентичности

МЕТОДИЧЕСКАЯ АУТЕНТИЧНОСТЬ		
Учебно-аутентичные материалы	Аутентичные методы и технологии обучения	Аутентичное речевое поведение

Стоит отметить, что аутентичность учебного материала – относительное свойство, представляет собой совокупность целого ряда условий: целевой аудитории, индивидуальных потребностей, целей преподавателя.

Итак, не существует глобального, обобщенного определения аутентичности. Однако представляется, что это будет способствовать активизации критического мышления и интеграции имеющегося потенциала знаний, умений и способностей обучающихся по направлению Журналистика.

При отборе текстов для развития медиаграмотности необходимо принимать во внимание имеющиеся знания и опыт обучающихся. Наряду с этим важно оценивать степень когнитивных усилий, расходуемых на декодирование информации. К примеру, стертые метафоры сложнее идентифицировать, аллюзии в сравнении с прямыми номинациями вызывают ряд трудностей при отсутствии фоновой информации [11]. Особого внимания требует работа с новостными фейками, где субъективная интерпретация и верификация источников влечет затруднения. Принимая во внимание незначительный опыт студентов 1 курса бакалавриата, начинать работать с категорией субъективности лучше в жанре журналистики мнений (блог, очерк), а затем переходить к сложному. Как вариант до практики разбора реальных кейсов по фактчекингу и осуществлению самостоятельной деятельности обучающихся в области проверки информации на достоверность целесообразнее приступить с магистрантами [12]. Предпочтительнее отбирать структурные элементы текстов, такие как заголовки или лид-абзацы, поскольку это позволяет экономить время на обработку информации. Но стоит принимать во внимание не только языковую сложность текста, так как и тематика имеет значение, которая первостепенно должна быть релевантной для студенческой аудитории.

Таким образом, в статье рассмотрены такие понятия: «аутентичное обучение», «учебно-аутентичные материалы», «аутентичное речевое поведение», как методические категории в теории и практике преподавания иностранного языка будущим медиа-специалистам, которые способствует формированию языковых и коммуникативных компетенций обучающихся на уровне, близком или равным уровню владения языком его носителем.

В заключение стоит отметить, что для аутентичного обучения должен использоваться конструктивистский подход, при котором обучение медиаграмотности на иностранном языке является активным процессом, позволяющим студентам конструировать знания, воспринимая и перерабатывая информацию аутентичными способами, то есть способами, основанными на реальности.

Список литературы

1. Волкова И.И., Кемарская И.Н., Лободенко Л.К. Экосистема медиа: цифровые модификации: монография. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2021. 252 с.
2. Козырева Е. А. К вопросу об оценке медиаграмотности студентов регионального вуза // Меридиан. 2020. № 5 (39). С. 303–305.
3. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза: монография. М.: Директ-Медиа, 2014. 617 с.
4. Аутентичность. Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Аутентичность> (дата обращения: 20.01.2023).
5. Ярмакеев И.Э., Пименова Т.С., Абдрафикова А.Р. Аутентичность как методическая категория в теории и практики преподавания иностранного языка // Филология и культура. 2022. №1 (67). С. 228–234.
6. Harmer J. How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching. Edinburg.: GateLongman, 2000. 198 p.
7. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1999. №2. С. 23–25.
8. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 11–18.
9. Остякова Г. А. Формирование аутентичного речевого поведения студентов как средства их социально-профессиональной адаптации // Образование и наука. 2010. № 9 (77). С. 99–107.
10. Смирнова Л. Е. Формирование аутентичного речевого поведения у студентов языковых вузов как условие развития коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку // Вопросы гуманитарных наук. 2009. № 6. С. 221–222.
11. Яковлева И.Н., Колесникова В.С. Сохранение экспрессивности при переводе метафоры в научно-популярном тексте // Вестник ВГУ. 2020. №1. С. 41–50.
12. Шестеркина Л.П. Фактчекинг и верификация информации в контексте журналистского образования // Вопросы теории и практики журналистики. 2021. Т. 10, № 1. С. 94–108.

УДК 159.928.235-057.87

**Скоробогатова А.С. Образовательные потребности студентов
Севастопольского государственного университета в рамках научно-
исследовательской работы**

Скоробогатова Анна Сергеевна

старший преподаватель кафедры "Иностранные языки"
Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь
anna.skorobog@mail.ru

**Educational needs of students of Sevastopol State University as part
of students' research work**

Skorobogatova Anna Sergeevna

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

Аннотация. Статья посвящена проблеме, связанной с пониманием студентами образовательных потребностей в рамках научно-исследовательской работы. В ходе написания статьи автор использовал метод анализа имеющихся источников, результаты анкетирования и обзор научной литературы. В результате работы проанализированы данные анкетирования, проведенного среди студентов первого курса Гуманитарно-Педагогического Института Севастопольского Государственного Университета. Представленная работа является первой ступенью к дальнейшим исследованиям по предложенной теме.

Ключевые слова: образовательные потребности, студент Вуза, научно-исследовательская работа, высшее образование.

Abstract. The article is devoted to the problem related to students' understanding of educational needs within the framework of research work. When writing the article the author used the method of analysis of available sources, the results of the survey and review of scientific literature. As a result of the work the data of the survey conducted among the first-year students of the Humanitarian-Pedagogical Institute of Sevastopol State University was analyzed. The presented work is the first step to further research on the proposed topic.

Key words: educational needs, university student, research work, higher education.

В настоящее время одним из эффективных средств профессионального формирования и совершенствования знаний студента Вуза является научно-исследовательская работа (НИРС). Под НИРС мы понимаем деятельность, направленную на овладение комплекса методов, приемов, нацеленного на формирование навыков решения научно-исследовательских задач, развитие способностей к научному творчеству, самостоятельности и инициативности. НИРС по праву считается одним из актуальных и действенных средств, которое способствует повышению уровня подготовки студента [1, с.54]. В Вузах страны действуют две основные формы организации НИРС, а именно включенная в образовательный

процесс (примеры: курсовые работы, выпускные квалификационные работы и т.д., т.е. работы включенные в рабочие программы и учебные планы) и дополняющая учебный процесс (примеры: участие в конференциях, академических олимпиадах по различным дисциплинам и направлениям, работа в научных студенческих кружках и т.д.). Одними из задач научно-исследовательской работы под руководством ведущих специалистов кафедры являются формирование профессиональных компетенций, связанных с ведением тех видов деятельности, к которым готовится студент (научно-исследовательская, экспертно-консультационная, организационно-управленческая, педагогическая); формирование умений постановки проблем исследования, анализа и систематизации научной информации по теме исследования в области будущей профессиональной деятельности; формирование навыков определения целей и задач исследования, для повышения уровня своей профессиональной компетентности; формирование умений осуществлять подбор методик, планирование и организацию проведения эмпирических исследований, анализ и интерпретация их результатов для того чтобы правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в документации; совершенствование навыков подготовки научных отчетов, обзоров и публикаций по результатам выполненных исследований; развитие творческого научного потенциала; совершенствование навыков самоорганизации, саморазвития, самоконтроля в области научной деятельности, стремление к повышению своего профессионального уровня.

В ходе работы НИРС особое внимание уделяется образовательным потребностям студента Вуза, опираясь на определение Н.В. Новоторцевой, которая под образовательными потребностями понимает потребности, возникающие в индивидуализированных условиях обучения, связанные с необходимостью успешного обучения [4, с.54] и В.И. Лубовского по словам которого «образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные)», которые может проявить обучающийся в процессе обучения [2].

Преподавателями кафедры "Иностранные языки" Севастопольского Государственного университета (СевГУ) ведется активная деятельность в этом направлении. Цель данного исследования - выявление образовательных потребностей студентов с дальнейшей реализацией основных задач научно-исследовательской работы. В работе анализируются результаты проведенного анкетирования по выявлению образовательных потребностей студентов.

В исследовании был использован метод анкетирования, позволяющий получить качественные [5, с.205] и количественные данные [3, с.84], для выявления образовательных потребностей студентов 1 курса Гуманитарно-Педагогического Института (ГПИ), СевГУ. Среди студентов первого года обучения в 2022 гг. была проведена разъяснительная беседа, порядок проведения анкетирования и собственно анкетирование. В анкетировании приняли участие 68 студентов следующих направлений подготовки: педагогическое образование: иностранные языки (ПОИЯ), психология служебной деятельности (ПСД), педагогическое образование: начальная школа и иностранный язык (ПОНИ), педагогическое образование: история, обществознание (ПОИО), педагогическое образование: химия, биология (ПОХБ). Анкетирование осуществлялось посредством заполнения анкеты, состоящей из 6 вопросов, направленных на раскрытие характерных особенностей и образовательных потребностей первокурсников Гуманитарно-Педагогического института в Севастопольском государственном университете (г. Севастополь).

Анкетирование среди студентов первого курса ГПИ, СевГУ было проведено с октября по ноябрь 2022 года.

Таблица 1. Анализ анкетирования по выявлению образовательных потребностей студентов

Вопросы анкетирования	Количественный анализ
Удовлетворяет ли Вас уровень организации образовательного процесса?	- Да, вполне удовлетворяет (50 студентов) 73,5% - Нет, не удовлетворяет (8 студентов) 12% - Затрудняюсь ответить (10 студентов) 14,5%
2. Какая организация образовательного процесса наиболее предпочтительна для Вас?	- Онлайн обучение (39 студентов) 57,3% - Традиционное обучение/офлайн (20 студентов) 29,4 % - Смешанное обучение (9 студентов) 13,2%
3. Хотели бы Вы обучаться по индивидуальной программе с учетом Ваших потребностей?	- Да (24 студента) 35,2% - Нет (29 студентов) 42,6% - Затрудняюсь ответить (15 студентов) 22,1%
4. Насколько Вы в курсе событий и мероприятий, проводимых в рамках Научно-Исследовательской Работы со Студентами (НИРС)?	- В курсе всех событий (12 студентов) 17,6% - Знаю только о тех, которыми сам интересуюсь (3 студента) 4,4% - Не знаю о них ничего, не владею никакой информацией (53 студента) 77,9%

Вопросы анкетирования	Количественный анализ
5. Как Вы узнаете о событиях и мероприятиях, проводимых в рамках НИРС?	- Нахожу информацию на сайте Вуза (14 студентов) 20,5% - Узнаю о конкретном мероприятии от преподавателя дисциплины/куратора (23 студента) 33,8% - Узнаю о конкретном мероприятии от одногруппников (4 студента) 5,8% - Никак, мне подобные мероприятия не интересны (27 студентов) 39,7%
6. Хотели бы Вы принимать участие в мероприятиях в рамках НИРС?	- Да (28 студентов) 41,1% - Нет (13 студентов) 19,1% - Затрудняюсь ответить (27 студентов) 39,7%

Проведенное анкетирование выявило удовлетворенность уровнем организации образовательного процесса в вузе (73,5% опрошенных), интересным оказался ответ по предпочтениям проведения занятий, 57,3% респондентов выразили желание заниматься дистанционно (можем предположить, что данные результаты связаны с последствиями Covid, а именно временным переходом обучения в онлайн/дистанционный формат). Кроме того, согласно ответам студентов большинство (42,6%) предпочитают работать в традиционном формате/групповые занятия, 32,5% опрошенных хотели бы заниматься по индивидуальному графику. Результаты анкетирования показали невысокую заинтересованность в мероприятиях, проводимых в рамках НИРС (41,1%), 39,9% респондентов затруднились ответить на вопрос. Следует отметить, что студенты не владеют информацией по поводу мероприятий в рамках НИРС (77,9%) и не проявляют интереса к ним (39,7%).

Таким образом, на основе полученных результатов мы можем сделать вывод, что в настоящий момент необходимо разработать комплекс мер, направленных на вовлечение студентов-первокурсников в работу в рамках НИРС, обратить внимание на способы донесения информации о проведении мероприятий в рамках научно-исследовательской работы.

Список литературы

1. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М.: Изд. центр Академия», 2005. – 128 с.
2. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> дата обращения: 4.01.2023.
3. Матюшкина М.Д. Методы педагогического исследования/ М.Д. Матюшкина: учебное пособие.-СПб.,2012.-178с.
4. Новоторцева Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: Учеб. пособие/ Сост. Н.В. Новоторцева: 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: КАРО, 2006. С. 144.
5. Рузавин Г.И. Методология научного исследования/Г.И. Рузавин:Учеб.пособие для вузов.- М.:ЮНИТИ-ДАНА,1999.-317с.

УДК 372.851

Смирнова И.Г., Климантова С.С. Организация тестового контроля знаний и умений обучающихся при изучении учебного предмета «Математика» (на примере темы «Обыкновенные дроби», 5 класс)

Смирнова Ирина Георгиевна

кандидат экономических наук, заведующий кафедрой естественно-научного и математического образования Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Архангельский областной институт открытого образования», РФ, г. Архангельск
iringeo@mail.ru

Климантова Светлана Сергеевна

учитель математики, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа «Город Архангельск» «Средняя школа № 36 имени Героя Советского Союза П.В. Усова», РФ, г. Архангельск
koroleva_svet@mail.ru

The Organization of the Test Control of Students' Knowledge and Skills in the Study of the Subject "MATHS" (on the example of the topic "Ordinary fractions" of the 5th grade)

Smirnova Irina Georgievna

Candidate of Economic Sciences Head of the Department of Natural Science and Mathematics Education, State Autonomous Educational Institution of Additional Vocational Education "Arkhangelsk Regional Institute of Open Education", Russia, Arkhangelsk

Klimantova Svetlana Sergeevna

Maths Teacher Municipal Budget Educational Institution of the City District "City of Arkhangelsk" "Secondary School № 36 named after Hero of the Soviet Union P.V. Usov" Russia, Arkhangelsk

Аннотация. Проблема объективности контроля полученных знаний и сформированных умений обучающихся одна из наиболее актуальных на современном этапе развития системы образования России. В статье рассматривается вопрос организации тестового контроля знаний и умений обучающихся при изучении учебного предмета «Математика». Основное внимание в работе уделено разработке авторских педагогических тестов по теме «Обыкновенные дроби» (5 класс). Раскрывается возможность переноса педагогических тестов с бумажных носителей на цифровые устройства и использования специализированных программ для решения тестов.

Ключевые слова: контроль знания и умений, педагогический тест, математика, обыкновенные дроби

Abstract. The objectivity of control of students' acquired knowledge and formed skills is one of the most pressing issues at the present stage of development of education system in Russia. The article considers the question of the organization of the test control of students' knowledge and skills in the study of the subject "Maths". The main attention is paid to the development of author's pedagogical tests on the topic «Ordinary fractions» (of

the 5th grade). The paper reveals the possibility of transfer of pedagogical tests from paper to digital devices and the use of specialized software to solve tests.

Key terms: control of knowledge and skills; pedagogical test; mathematics; ordinary fractions.

Контроль знаний и умений обучающихся является основополагающим элементов мониторинга качества образования. Педагогический контроль является важнейшим компонентом педагогической системы и частью учебного процесса [1, с. 156].

Проблема объективности контроля полученных знаний и сформированных умений обучающихся одна из наиболее актуальных на современном этапе развития системы образования России, которая предопределена, прежде всего, целями образования, значением контроля знаний и умений в процессе обучения, отличительными особенностями систем контроля знаний и умений обучающихся, существующих в настоящее время, а также активно изменяющимися условиями, в которых протекает современный образовательный процесс.

Контроль знаний и умений обучающихся – это соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения. Правильная организация контроля позволит учителю дать оценку уровня усвоения обучающимися знаний и сформированности умений, а также скорректировать собственную деятельность [2, с. 56].

Среди основных целей контроля знаний и умений обучающихся выделяют:

- диагностика и корректировка знаний и умений обучающихся;
- оценка результативности конкретного этапа образовательного процесса;
- оценка достижения планируемых результатов обучения на разных уровнях [3, с. 234-235].

С целями контроля тесно связаны его функции: образовательная, воспитательная, развивающая, диагностическая, прогностическая, мотивационная, а также принципы, на основе которых должен осуществляться контроль полученных знаний и сформированных умений обучающихся: систематичность, всесторонность, дифференциация и индивидуальность, объективность, разнообразие видов и форм контроля, единство требований к контролю со стороны педагогического коллектива.

Текущий контроль представляет собой проверку усвоения учебного материала, систематически осуществляемую в течение всего периода обучения с целью проведения анализа хода формирования знаний и умений, выявления пробелов в

знаниях обучающихся, корректировки учебного процесса и совершенствования методики преподавания учебного предмета.

Эффективной формой текущего контроля знаний и умений обучающихся является тестирование. Педагогический тест – это система заданий определенной формы, позволяющая объективно и функционально, независимо от учителя, измерить уровень образовательных достижений обучающихся, совокупность их знаний и умений по конкретной теме, в частности, и учебному предмету, в целом [4, с. 177].

Главными достоинствами тестового контроля знаний и умений обучающихся являются простота, объективность, возможность автоматизации. Тестовый контроль позволяет не только дать первоначальную оценку уровня обученности, но и оценку уровня подготовки обучающихся к итоговому контролю.

В процессе изучения учебного предмета «Математика» у обучающийся должны сформироваться центральные математические понятия, которые обеспечат преемственность и перспективность математического образования обучающихся [5]. Одним из основных математических понятий является понятие «обыкновенная дробь».

Начало изучения темы «Обыкновенные дроби» отнесено к 5 классу. Анализ учебно-методической литературы по учебному предмету «Математика» позволил сделать вывод о недостаточном количестве, а в ряде случаев отсутствии контрольно-измерительных материалов по теме «Обыкновенные дроби» несмотря на то, что в Примерной рабочей программе основного общего образования предмета «Математика» на изучение данной темы в пятом классе отводится 48 часов.

Все вышесказанное подтверждает актуальность проблемы организации тестового контроля знаний и умений обучающихся при изучении учебного предмета «Математика», в том числе, при изучении темы «Обыкновенные дроби».

Цель исследования – обоснование эффективности тестового контроля знаний и умений обучающихся при изучении учебного предмета «Математика», разработка системы педагогических тестов для текущего контроля по теме «Обыкновенные дроби» (5 класс) с последующим переносом тестов с бумажных носителей на цифровые устройства и использованием специализированных программ для решения тестов.

В процессе исследования использовались различные методы научного исследования:

- теоретические: анализ, систематизация, классификация, моделирование, обобщение;
- эмпирические: тестирование, сравнение, описание.

Представленная ниже система педагогических тестов по теме «Обыкновенные дроби» для обучающихся 5-го класса разработана в соответствии с требованиями ФГОС ООО с опорой на Примерную рабочую программу основного общего образования предмета «Математика».

С учетом наличия минимального времени на решение тестов, частоты их проведения, а также возрастных особенностей обучающихся пятого класса, разработанные тесты содержат задания закрытого типа (с выбором одного правильного ответа). Ряд заданий предполагает наличие чертежей и рисунков. Перед проведением тестирования обучающимся дается инструкция к выполнению тестовых заданий. Время выполнения теста – 5 минут.

Ниже приведены примеры авторских педагогических тестов по теме «Обыкновенные дроби», 5 класс (табл. 1-10).

Таблица 1. Тест № 1: Части величин. Обыкновенные дроби

1.	Результат деления двух натуральных чисел может быть:	
A)	только натуральным числом	C) натуральным или дробным числом
B)	только дробным числом	D) только единицей
2.	Какое арифметическое действие обозначает черта дроби?	
A)	умножение	C) вычитание
B)	сложение	D) деление
3.	Обыкновенная дробь представляет собой...	
A)	два положительных числа разделенных чертой	C) два обычных числа разделенных чертой
B)	два натуральных числа разделенных чертой	D) два одинаковых числа разделенных чертой
4.	Числитель дроби показывает...	
A)	сколько частей от целого или единицы взято	C) то же самое, что и знаменатель
B)	на сколько равных частей разделена единица или (целое)	D) число, которое осталось после деления
5.	Что показывает знаменатель дроби?	
A)	сколько взято частей от целого или единицы	C) количество частей, оставшихся после деления
B)	на сколько равных частей разделено целое или единица	D) то же, что и числитель

Таблица 2. Тест № 2: Правильные и неправильные дроби

1.	Какая часть рисунка закрашена?			
A)	$\frac{3}{5}$	B)	$\frac{1}{8}$	C) $\frac{3}{8}$
				D) $\frac{5}{8}$
				
2.	Выберите правильную дробь:			
A)	$\frac{1}{2}$	B)	$\frac{3}{2}$	C) $\frac{2}{2}$
				D) $3\frac{1}{3}$
3.	Укажите ряд, где все дроби неправильные:			
A)	$\frac{1}{4}, \frac{2}{4}, \frac{3}{4}, \frac{4}{4}$	B)	$\frac{4}{1}, \frac{4}{2}, \frac{4}{3}, \frac{4}{4}$	C) $\frac{5}{4}, \frac{4}{6}, \frac{4}{2}, \frac{4}{1}$
				D) $\frac{6}{5}, \frac{2}{5}, \frac{3}{7}, \frac{7}{3}$
4.	Дробь $\frac{a}{7}$ правильная, если a =...			
A)	1, 3, 4, 5	B)	4, 5, 6, 7	C) 0, 1, 2, 3
				D) 5, 6, 7, 8
5.	Дробь $\frac{8}{8}$ является			
A)	правильной	C)	смешанной	
B)	неправильной	D)	не является дробью	

Таблица 3. Тест №3: Смешанная дробь

1.	Смешанное число – это			
A)	неправильная дробь	C)	десятичная дробь	
B)	правильная дробь	D)	число, состоящее из натурального числа и обыкновенной дроби	
2.	Представьте в виде неправильной дроби число $3\frac{5}{19}$			
A)	$\frac{34}{19}$	B)	$\frac{34}{5}$	C) $\frac{62}{19}$
				D) $\frac{57}{19}$
3.	Дробная часть смешанного числа – это...			
A)	неправильная дробь	C)	десятичная дробь	
B)	правильная дробь	D)	число, состоящее из натурального числа и обыкновенной дроби	
4.	Найдите дробную часть в числе $9\frac{6}{7}$			
A)	$\frac{6}{7}$	B)	9	C) 7
				D) 6
5.	Сколько натуральных чисел заключено между числами $3\frac{1}{5}$ и $8\frac{4}{5}$?			
A)	4	B)	5	C) $5\frac{3}{5}$
				D) 11

Таблица 4. Тест №4: Изображение дробей точками на числовой прямой

1. Определите координату точки А:



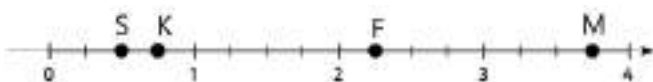
- A) $\frac{2}{3}$ B) $2\frac{2}{3}$ C) $3\frac{2}{3}$ D) 2

2. Определите координату точки С:



- A) $\frac{1}{5}$ B) $1\frac{2}{5}$ C) $3\frac{1}{5}$ D) 5

3. Координату $\frac{1}{2}$ имеет точка...



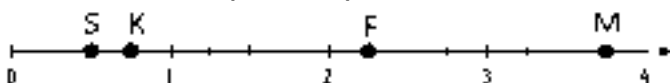
- A) M B) F C) K D) S

4. Координату $\frac{9}{4}$ имеет точка...



- A) M B) F C) K D) S

5. Укажите верное неравенство



- A) $M > F$ B) $F > M$ C) $K < S$ D) $S = K$

Таблица 5. Тест №5: Основное свойство дроби

1. Какие дроби равны?

- A) $\frac{1}{3}$ и $\frac{2}{9}$ B) $\frac{14}{40}$ и $\frac{7}{8}$ C) $\frac{75}{100}$ и $\frac{3}{50}$ D) $\frac{55}{80}$ и $\frac{11}{16}$

2. Равны ли дроби $\frac{1}{2}$ и $\frac{500}{1000}$?

- A) да B) нет

3. Какая из дробей является несократимой?

- A) $\frac{12}{25}$ B) $\frac{4}{150}$ C) $\frac{48}{60}$ D) $\frac{10}{1000}$

4. Представьте $\frac{5}{6}$ в виде дроби со знаменателем 18

- A) $\frac{5}{18}$ B) $\frac{6}{18}$ C) $\frac{12}{18}$ D) $\frac{15}{18}$

5. Какие три дроби являются различными записями числа $\frac{4}{5}$?
- A) $\frac{8}{10}, \frac{2}{15}, \frac{20}{30}$ B) $\frac{32}{40}, \frac{12}{15}, \frac{16}{35}$ C) $\frac{80}{100}, \frac{12}{15}, \frac{28}{35}$ D) $\frac{8}{15}, \frac{10}{30}, \frac{2}{10}$

Таблица 6. Тест №6: Сравнение дробей

1. Из двух дробей с одинаковыми знаменателями больше...
- A) дробь, числитель которой больше C) правильная дробь
B) дробь, числитель которой меньше D) неправильная дробь
2. Из двух дробей с одинаковыми числителями меньше...
- A) дробь, знаменатель которой меньше C) правильная дробь
B) дробь, знаменатель которой больше D) неправильная дробь
3. Сравните числа $\frac{127}{133}$ и $\frac{129}{133}$
- A) = B) > C) < D) нельзя сравнивать
4. Сравните числа $\frac{16}{15}$
- A) нельзя сравнивать B) < C) = D) >
5. В каком ряду дроби расположены в порядке убывания?
- A) $\frac{1}{20}, \frac{3}{20}, \frac{5}{20}, \frac{6}{20}, \frac{17}{20}, \frac{18}{20}$ B) $\frac{24}{27}, \frac{21}{27}, \frac{10}{27}, \frac{8}{27}, \frac{5}{27}, \frac{4}{27}$

Таблица 7. Тест №7: Сложение и вычитание обыкновенных дробей

1. При сложении обыкновенных дробей с одинаковыми знаменателями...
- A) складываются знаменатели, а числитель остается прежним
B) складываются числители, а знаменатель остается прежним
C) отдельно складывают знаменатели, отдельно складывают числители
D) их складывать нельзя
2. При вычитании обыкновенных дробей с одинаковыми знаменателями...
- A) отдельно вычитаются знаменатели, отдельно вычитаются числители
B) знаменатели вычитаются, а числитель остается прежним
C) числители вычитаются, а знаменатель остается прежним
D) их вычитать нельзя
3. Вычислите $\frac{8}{10} - \frac{3}{10}$
- A) $\frac{5}{10}$ B) $\frac{8}{10}$ C) $\frac{11}{10}$ D) $\frac{5}{0}$
4. Вычислите $\frac{3}{17} + \frac{2}{17} + \frac{9}{17}$
- A) $\frac{15}{17}$ B) $\frac{13}{17}$ C) $\frac{5}{17}$ D) $\frac{14}{17}$

5.	Решите уравнение $a - \frac{3}{8} = \frac{2}{8}$			
A)	$\frac{5}{8}$	B)	$\frac{8}{8}$	C) $\frac{1}{8}$
				D) $\frac{6}{8}$

Таблица 8. Тест №8: Умножение обыкновенных дробей

1.	Чтобы умножить одну обыкновенную дробь на другую, нужно:			
A)	перемножить числители двух дробей, а знаменатель оставить прежним			
B)	числитель первой дроби умножить на числитель второй дроби, знаменатель первой дроби умножить на знаменатель второй дроби			
C)	числитель оставить прежним, а знаменатели двух дробей перемножить			
D)	сложить числители двух дробей, а знаменатель оставить прежним			
2.	Чтобы умножить обыкновенную дробь на целое число, нужно...			
A)	сложить числитель дроби с числом, а знаменатель оставить прежним			
B)	знаменатель дроби умножить на число, а числитель оставить прежним			
C)	числитель дроби умножить на число, а знаменатель оставить прежним			
D)	умножить числитель на число, умножить знаменатель на число			
3.	Выполните умножение $\frac{2}{3} \cdot \frac{4}{5}$			
A)	$\frac{6}{15}$	B)	$\frac{6}{8}$	C) $\frac{8}{15}$
				D) $\frac{10}{8}$
4.	Выполните умножение $\frac{2}{15} \cdot 4$			
A)	$3\frac{2}{15}$	B)	$\frac{6}{15}$	C) 4
				D) $\frac{8}{15}$
5.	Если $\frac{6}{7} \cdot \frac{a}{3} = \frac{12}{21}$, то $a =$			
A)	1	B)	2	C) 3
				D) 7

Таблица 9. Тест №9: Деление обыкновенных дробей; взаимно-обратные дроби

1.	Два числа называются взаимно-обратными, если...			
A)	их сумма равна 1		C)	они одинаковые
B)	их разность равна 1		D)	их произведение равно 1
2.	Укажите число, обратное числу $\frac{3}{10}$			
A)	$3\frac{2}{3}$	B)	$\frac{10}{3}$	C) 3
				D) $\frac{1}{3}$
3.	Чтобы одну дробь разделить на другую, нужно...			
A)	первую дробь умножить на дробь, обратную второй дроби			

В) числитель первой разделить на числитель второй дроби, а знаменатель оставить прежним

С) перемножить числители двух дробей, а знаменатель оставить прежним

3. Найдите значение выражения $\frac{4}{5} : \frac{3}{4}$

A) $\frac{16}{15}$

B) $\frac{12}{20}$

C) $\frac{4}{20}$

D) $\frac{7}{9}$

4. Найдите значение выражения $\frac{2}{3} : 6$

A) $\frac{1}{4}$

B) $\frac{1}{9}$

C) $\frac{12}{3}$

D) $\frac{2}{12}$

Таблица 10. Тест №10: Нахождение части целого и целого по его части

1. Чтобы найти часть от числа, нужно...

A) число сначала разделить на числитель дроби, а затем умножить на знаменатель

B) найти сумму числителя и знаменателя дроби

C) число разделить на знаменатель дроби и умножить на числитель

D) разделить числитель на знаменатель

2. Чтобы найти число по его части, нужно...

A) число разделить на числитель дроби и умножить на знаменатель

B) сложить числитель и знаменатель дроби

C) число разделить на знаменатель дроби и умножить на числитель

D) поделить числитель на знаменатель

3. Жили у бабуся 30 гусей, $\frac{3}{5}$ из них были белые. Сколько белых гусей было у бабуся?

A) 6

B) 12

C) 18

D) 50

4. Если съеденная часть пиццы равна 200 граммов, то сколько весит целая пицца?

A) 600

B) 200

C) 50

D) 800

5. Таня прочитала 200 страниц книги, что составляет $\frac{4}{7}$ всей книги. Сколько страниц в книге?

A) 600

B) 350

C) 240

D) 400

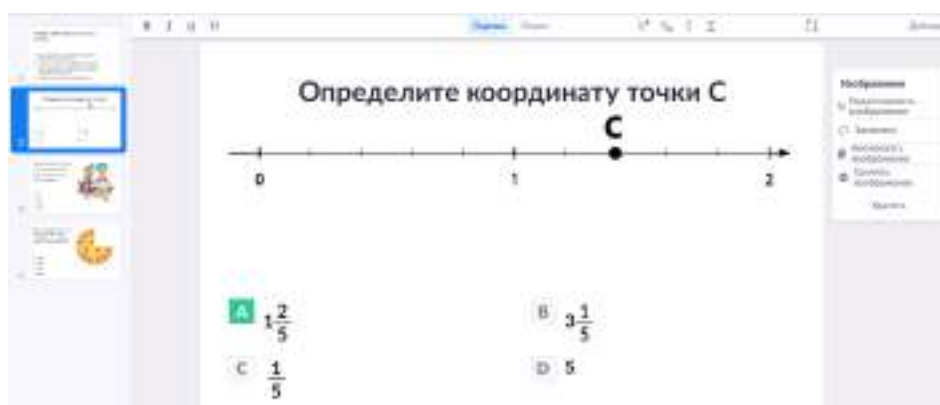
В таблице 11 приведены ответы на представленные выше педагогические тесты.

Таблица 11. Ответы к тестам для текущего контроля знаний и умений обучающихся по теме «Обыкновенные дроби» (5 класс)

Номер теста	1					2					3					4				
Номер вопроса	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ответ	C	D	B	A	B	C	A	B	A	B	D	C	B	A	A	A	B	D	B	A
Номер теста	5					6					7					8				
Номер вопроса	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ответ	D	A	A	D	C	A	B	C	D	B	B	C	A	D	A	B	C	C	D	B
Номер теста	9					10														
Номер вопроса	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
Ответ	D	B	A	A	B	C	A	C	D	B										

Существует возможность переноса педагогических тестов с бумажных носителей на цифровые устройства с использованием специализированных программ для их решения, в частности, интерактивной платформы Plickers. Основными преимуществами компьютерных систем контроля качества знаний является их оперативность и технологичность обработки данных тестирования [6, с. 215]. Автоматизированный контроль знаний минимизирует субъективный фактор при оценивании результатов; охватывает все содержание темы [7, с. 372].

Фрагмент создания тестового задания для текущего контроля знаний и умений обучающихся по теме «Обыкновенные дроби» (5 класс) в программе Plickers представлен на рисунке 1.

**Рисунок 1. Фрагмент создания в программе Plickers тестового задания**

Скриншот из программы Plickers с тестовыми заданиями для текущего контроля знаний и умений обучающихся по теме «Обыкновенные дроби» (5 класс) представлен на рисунке 2.

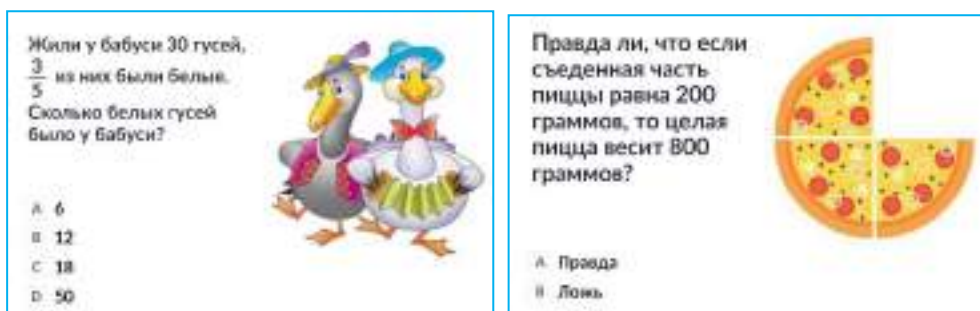


Рисунок 2. Скриншот из программы Plickers с тестовыми заданиями

В заключении стоит отметить, что тестирование не является единственной формой контроля знаний и умений обучающихся и может использоваться только в совокупности с другими формами, такими, как опрос, самостоятельные, практические, контрольные работы и т.д. Контроль будет эффективен только в том случае, если он будет регулярным и объективным. Контроль полученных знаний и сформированных умений обучающихся – главный элемент процесса обучения. От его организации, проведения и оценивания зависит эффективность обучения.

Список литературы

1. Кишкурно Т.В., Брусенцова Т.П. Тестовый контроль знаний как средство совершенствования системы проверки и оценки результатов обучения // Труды БГТУ. 2011. №8(146). С.156-157.
2. Алисултанова Э. Д., Тасуева Х. Х. Особенности и формы проведения текущего контроля знаний // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2019. Том I. № 2(16). С. 55-60.
3. Чернова Т. П. Опыт организации контроля уровня усвоения учащимися знаний, умений и навыков по иностранному языку в общеобразовательном учреждении // Гуманитарный вестник. Вып. 17. 2021. С. 234-243.
4. Пасховер И. Л. Педагогический тест как инструмент системы оценки и контроля качества образования // Magister Dixit. 2011. №4. С. 175-185.
5. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Математика» базовый уровень (Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г.)
6. Охотина Л.Н. Использование тестирования для текущего контроля знаний студентов // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. 2008. №10. С. 215-219.
7. Павлова Е.С., Палферова С.Ш. Организация тестового контроля знаний при изучении дисциплины «Математика» // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Том 6. № 4(21). С.370-373.

УДК 378

Ушакова А.К. Развитие терминологической компетенции студентов инженерных специальностей в процессе обучения английскому языку для профессиональных целей

Ушакова Ангелина Константиновна

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
ak.ushakova@yandex.ru

Development of engineering students terminological competence in teaching English for professional purposes

Ushakova Angelina Konstantinovna

Bauman Moscow State Technical University

Аннотация. Работа посвящена анализу применения цифровых технологий как инструмента обучения иностранному языку. Были изучены особенности терминологической компетентности будущих инженеров и рассмотрены подходы к ее формированию. В процессе исследования были разработаны и внедрены в процесс обучения электронные лингводидактические материалы для изучения англоязычной терминологии.

Ключевые слова: лингводидактика, язык для специальных целей, терминологическая компетентность

Abstract. The work is devoted to the analysis of digital technologies use as a tool for teaching a foreign language. The features of engineering students' terminological competence were studied and approaches to its formation were considered. Digital linguodidactic materials for the study of English-language terminology were developed and introduced into the learning process.

Key words: linguodidactics, language for specific purposes, terminological competence

Современная тенденция глобализации требует эффективного взаимодействия специалистов на иностранных языках в различных областях знаний. Общение с зарубежными коллегами все больше приобретает профессиональную ценность, влияет на развитие основных профессиональных качеств и в значительной степени обеспечивает конкурентоспособность специалистов.

В целях осуществления качественной профессиональной деятельности в процессе международного обмена, выпускники технических вузов должны иметь возможность вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. Государственные стандарты высшего и профессионального образования ставят задачу разработки новых технологий обучения, которые учитывают потребности общества в высококвалифицированных специалистах, способных адаптироваться к быстро меняющимся современным условиям. Выпускники технического

университета должны участвовать в инновационных проектах в стране и за рубежом и использовать передовые научные достижения российских и зарубежных ученых.

Растущий спрос к уровню преподавания иностранного языка для студентов неязыковых университетов требует разработки и внедрения новых методов обучения, которые учитывают квалификационные потребности специалистов и изменения, связанные с академическими требованиями. В связи с этим, необходимо исходить из потребностей специалистов не только свободно владеющих иностранными языками, но и владеющих профессиональной терминологией, которая обеспечивает речевое взаимопонимание партнеров в процессе профессионального общения.

Одной из задач современного профессионального образования является овладение профессиональным языком. Терминология – это средство профессионального общения и теоретическая основа для профессионального роста, это источник знаний и инструментов для приобретения профессионального опыта. Таким образом, владение терминологией в определенной области знаний традиционно является показателем качества усвоения материала в учебном процессе, а активное использование в обмене между профессионалами может способствовать взаимопониманию и сотрудничеству в обмене опытом. Современная система образования признает необходимость терминологической грамотности в профессиональной деятельности.

Понятие и сущность терминологической компетентности

Под терминологической компетентностью понимается способность и готовность специалиста грамотно применять терминологию при решении профессиональных задач, используя при этом минимальный объем личностных, материальных, временных и иных ресурсов [1].

Специфику терминологической компетентности отражают три компонента: предметно-познавательный, интеллектуально-рефлексивный и коммуникативно-языковой.

Предметно-познавательный компонент – это набор понятий и знаний, которые необходимы для понимания требований профессиональных областей деятельности, логического объяснения выбора методов для решения типичных задач и компетентного объяснения качества результатов. Его основной функцией является когнитивное формирование индивидуального словаря терминов. Этот компонент

проявляется в виде узнавания термина в тексте или в процессе профессионального общения, а также в способности воспроизведения термина вне контекста.

Интеллектуальный-рефлексивный компонент – способность использовать термины в профессиональной деятельности не только в обычных профессиональных ситуациях, но и в условиях выбора или неопределенности. Их основная функция – полностью отражать личный профессиональный опыт, основанный на понятийном аппарате и терминологических характеристиках определенной области профессиональной деятельности, и фактически отражать личный профессиональный опыт, основанный на профессиональном статусе или профессиональной работе и определенный экспертами или другими специалистами.

Коммуникативно-языковой компонент полностью реализуются в процессе профессионального общения. Основная его функция заключается в обеспечении точности понимания информации в процессе профессионального общения. Коммуникативно-языковой компонент определяется повышенной коммуникативной значимостью терминов и особенностями профессионального общения. Коммуникативно-языковой компонент выражается в верном применении терминов в устной и письменной речи, в умении объяснять специфику и значение термина другим участникам коммуникации при решении проблемы.

Уровень терминологической компетенции можно оценить как:

1. Высокий – четкое определение границ терминологического поля предметной или профессиональной области, формулирование дефиниций терминов в развернутом виде, знание технологии терминологического анализа и активное его применение.

2. Средний – способность определять границы терминологического поля предметной или профессиональной области, смешение общеупотребительной и специальной лексики, возможность решать типичные профессиональные задачи в конкретной сфере профессиональной деятельности в соответствии с овладением профессионально значимой терминологией.

3. Низкий – элементарное представление о понятийно-терминологическом аппарате предметной или профессиональной области, затруднённое понимание информации, содержащей специальную научно-профессиональную лексику [1].

Современные подходы к формированию терминологической компетенции будущих инженеров

С начала 1960-х годов английский язык для специальных целей (ESP) превратился в одну из самых заметных областей преподавания английского языка на сегодняшний день. Термин ESP впервые был использован в 1987 году американскими авторами Т. Хатчинсон и А. Уотерс в работе «English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach», однако первый европейский симпозиум по вопросам языка, используемого в различных сферах деятельности человека (медицина, право, образование и т.д.), был созван в Вене в 1977 г.» [3].

ESP (English for Specific Purposes – английский языка для специальных целей) – это направление преподавания английского языка, употребляемого в различных областях человеческой деятельности и профессиональной сфере (технический английский, английский для медицинских работников и т.д.)

Преподавание английского языка для специальных целей следует рассматривать не как отдельный вид преподавания английского языка, а скорее как метод. ESP использует базовую методологию и виды деятельности дисциплины, которой она служит. ESP сосредоточен на языке, подходящем для этих видов деятельности с точки зрения грамматики, лексики, дискурса и жанра.

Характеристики ESP:

- ограничены в отношении языковых навыков, которые должны быть изучены (например, только чтение);
- ESP может быть связан с конкретными дисциплинами или разработан для них;
- ESP может использовать в конкретных ситуациях обучения методику, отличную от методологии общего английского языка;
- ESP чаще применяется для взрослых учащихся, либо в высшем учебном заведении, либо в профессиональной рабочей ситуации.

ESP преподается во многих университетах мира. ESP отличается от стандартного преподавания английского языка тем фактом, что тот, кто проводит обучение, должен не только хорошо владеть стандартным английским языком, но и обладать знаниями в технической области. Некоторые исследователи ESP рекомендуют "двухуровневый" курс ESP: первый, охватывающий все общие знания в конкретной области обучения, а затем второй уровень, который будет сосредоточен на специфике специализации человека.

CLIL (Content and Language Integrated Learning или предметно-языковое интегрированное обучение) – способ изучения предметов полностью или частично с помощью иностранного языка. Дэвид Марш ввел этот термин в обиход в 1994 году. Идея создания этого подхода была связана с обучением официально-деловому общению бизнесменов, и основной аспект связан с эффективным языковым погружением.

CLIL объединяет преподавание предметов из учебной программы с преподаванием иностранного языка. Ключевые принципы подхода предметно-языкового интегрированного обучения базируются на двух основных понятиях – «язык» и «интеграция». CLIL условно делят на hard CLIL и soft CLIL. Hard CLIL подразумевает изучение любого предмета на иностранном языке. Soft CLIL используют для изучения иностранного языка с помощью других предметов. Методика CLIL уникальна тем, что объединяет содержание предмета и иностранного языка, преподавателей иностранного языка и преподавателей профильных дисциплин.

Методика CLIL базируется на основных 4 «С»: content, communication, cognition and culture. Все эти составляющие находятся в непрерывной связи между собой.

1. Content – учебные предметы, преподаваемые с помощью CLIL: искусство, дизайн и технологии, экономика, география, история, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), математика и т.д.

2. Communication – учащиеся развивают коммуникативные навыки для выражения идей о содержании предмета в письменной и устной форме. Коммуникативные навыки очень важны. Таким образом, CLIL нацелен на STT (student talking time – время говорения студента) и сокращение TTT (teacher talking time – время говорения преподавателя). Для развития коммуникативных навыков используются следующие стратегии:

- мозговой штурм, чтобы начать или закончить тему исследования;
- открытые вопросы;
- обсуждения;
- подготовка плакатов или презентаций;
- ролевые игры или дебаты и т.д.

3. Cognition – CLIL развивает когнитивные или мыслительные навыки, такие как рассуждение, абстрактное мышление, выдвижение гипотез, синтез творческого мышления, оценка и так далее.

4. Culture – CLIL дает нам возможность представить широкий спектр культурных контекстов, чтобы помочь студентам развить позитивное отношение и осознать ответственность глобальной, а также местной гражданской позиции.

Преимущества CLIL:

- позволяет учащимся более эффективно общаться друг с другом, используя иностранный язык;
- расширяет межкультурные знания учащихся;
- развивает навыки общения на иностранном языке в естественных условиях;
- развивает мышление и открывает творческий потенциал студентов;
- повышает мотивацию студентов и их уверенность в себе;
- тренирует все языковые навыки;
- улучшает языковую компетенцию и навыки естественной устной речи;
- развивает интерес к разным языкам, к использованию их в разных сферах жизни;
- не требует дополнительных часов обучения.

Формирование терминологической компетенции студентов инженерных специальностей с помощью современных web-инструментов

Одним из важнейших вопросов методики является поиск наиболее эффективных методов и приемов обучения. С приходом информационных технологий преподавателям стали доступны различные средства, которые позволяют сделать обучение иностранным языкам более интересным и эффективным.

Для разработки цифровых материалов были проанализированы несколько лингводидактических программ и платформ. Главными критериями выбора являлись:

- многофункциональность платформы;
- удобство использования при создании материалов;
- понятный для студентов интерфейс;
- возможность легко и быстро поделиться созданным пособием со студентами.

По результатам анализа были выбраны 3 платформы: Thinglink, Wizer.Me и Anki.

1) Anki — это программа, которая помогает легче запоминать информацию. Используемая ею методика интервальных повторений гораздо более эффективна, чем традиционные методы запоминания.

Программа Anki позволяет легко запоминать слова иностранных языков с помощью флеш-карточек, показываемых с определенным интервалом. Карты сделаны на основе HTML и могут содержать текст, изображения, звуки и видео. Карточки Anki могут содержать несколько полей, например, при запоминании слов иностранного языка, можно использовать три поля:

- слово на иностранном языке
- произношение
- перевод слова на родной язык

Существует несколько типов карточек:

- 1) карточки «Вопрос-Ответ»
- 2) карточки «Вопрос-Ответ» с обратной карточкой
- 3) карточки с вводом ответа
- 4) карточки с пропуском

В рамках разработки лингводидактических материалов были созданы 18 карточек с вводом ответа для изучения и повторения вокабуляра (рис.1).



Рисунок 1. Карточка с вводом ответа

Карточки с вводом ответа состоят из слова или выражения на английском языке и изображения термина/понятия, для наглядности и более быстрого запоминания. Чем легче вспоминается ответ, тем реже эта карточка будет попадаться для повторения.

В дальнейшем пособие можно дополнять новыми карточками индивидуально, подстраивая «колоду» под каждого студента, или создать новую колоду для другого раздела учебника.

2) Wizer.Me — платформа, позволяющая создать интерактивные рабочие листы с использованием видео, аудио, изображений и различных типов вопросов.

Созданным пособием легко поделиться со студентами по ссылке или специальному коду для входа в интерактивный класс. Кроме того, платформа предусматривает автоматическую проверку и оценку заданий, выполненными студентами, что экономит время преподавателя.

Конструктор рабочих листов позволяет создать разные типы заданий: открытые вопросы, множественный выбор, сопоставление пар, заполнение пробелов, заполнение изображений, таблиц и т.д.

В рамках разработки лингводидактических материалов платформа Wizer.Me была использована как инструмент для изучения и повторения новых слов. Были созданы 2 типа заданий: чтение текста по теме занятия и тест для проверки знания и понимания терминов в контексте (рис.2). Перейдя по ссылке, студенты выполняли задание на платформе как часть домашнего задания.



Рисунок 2. Тест

3) ThingLink - это образовательная платформа, которая позволяет создавать интерактивные плакаты для учебных целей.

На фоновое изображение плаката с помощью гипертекстовой технологии добавляются интерактивные метки, теги, кликнув на которые осуществляется переход на различные задания (видео, тексты, словари, ссылки и т.д.) (рис.3).

Созданные плакаты хранятся на платформе, пользоваться которой можно или на сайте, или с помощью мобильного приложения. Плакатами можно делиться со студентами по ссылке.



Рисунок 3. Плакат ThingLink

В рамках разработки лингводидактических материалов интерактивный плакат был использован для удобства организации всех учебных материалов. Созданные теги включают ссылки на упомянутые выше задания на платформах Anki и Wizer.Me, ссылку на словарь Multitran для поиска значений новых слов и терминов, ссылка на видео по теме урока, для практики аудирования, тэг с домашним заданием, ссылка на скачивание программы Anki на ПК.

Созданные материалы были внедрены в процесс обучения студентов инженерных специальностей в качестве дополнительных материалов и домашнего задания.

Таким образом, сегодня польза мультимедийных и цифровых технологий в повышении эффективности обучения признается абсолютным большинством исследователей. Внедрение компьютерных технологий в учебный процесс может решить ряд важных проблем учебного процесса. Создание новых методов и программ для развития терминологической компетенции является одним из главных решением проблемы обучения иностранным языкам студентов неязыкового вуза.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития // ЧиО. 2016. №3 (48).
2. Волобуева Т.Б. Дескрипторы развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. №1 (26).
3. Гвишиани Н.Б. Язык научного общения (вопросы методологии). М.: 1986. – 219 с.
4. Данилова Л. Н. Цифровизация обучения иностранным языкам в ВУЗе: возможности и риски // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. №1 (41).
5. Кондрахина Н. Г., Южакова Н. Е. Современные мультимедийные технологии обучения иностранному языку в разрезе цифровизации// Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. №6.
6. Редько И.В. Использование компьютерных обучающих программ при обучении иностранному языку // Физическая культура, спорт - наука и практика. 2009. №3.
7. Розина И. Н. Эволюция CALL-методов обучения английскому языку // ОТО. 2017. №3.
8. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. - Москва; Ростов-на-Дону: Глосса-Пресс Феникс, 2010. – 177 с.
9. Tomalin Barry. Multilingual computer assisted language learning (a review) // Training, Language and Culture. 2018. №4.

УДК 372.881

Хлыбова М.А. К вопросу об андрагогическом подходе при реализации непрерывного профессионального образования

Хлыбова Марина Анатольевна

доцент, кандидат педагогических наук, Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д.Н. Прянишникова, г. Пермь, Россия

On the andragogical approach to the adults lifelong education realization

Khlybova Marina Anatolyevna

Cand. Sci (Pedagogy), assistant professor of foreign languages department
Perm State Agro-Technological University, Russia, Perm

Аннотация. В статье обсуждаются актуальные вопросы рассмотрения андрагогического подхода при реализации непрерывного профессионального образования. Данный подход призван обеспечить удовлетворение потребности в образовании взрослого человека для обеспечения его конкурентоспособности на рынке труда, а также для раскрытия его творческого потенциала. В статье подчеркивается, что андрагогический подход направлен на повышение его эффективности через учет личностных и возрастных особенностей, жизненного и профессионального опыта, культуры, ценностей и идеалов взрослых обучающихся. В статье описываются результаты андрагогического взаимодействия взрослых обучающихся как субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: андрагогический подход, андрагогическое взаимодействие, непрерывное образование, профессиональное образование, обучение взрослых.

Abstract. The article is devoted to the relevance of the andragogical approach to the adult lifelong education. The necessity of andragogical interaction of subjects is pointed out. The problem of adult education as a factor of lifelong self-development is actualized. It is argued that lifelong professional education becomes a powerful tool for the development of an adult, offering different ways of self-development, self-education, and self-realization. The results of the andragogical approach to the adult lifelong education are formulated.

Keywords: andragogical approach, andragogical interaction, lifelong education, professional education, adult education.

В условиях продолжающейся всеобъемлющей цифровизации современного общества перед педагогами стоит задача оперативного освоения новых инструментов обеспечения профессиональной деятельности, овладения новыми образовательными и профессиональными компетенциями.

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» рассматривает создание к 2024 году современной и безопасной цифровой среды, которая бы гарантировала качество и доступность всех видов образования на каждом уровне, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования [6].

Работоспособность такой среды возможна при наличии у преподавателей высшей школы определенных профессиональных, в том числе цифровых компетенций и потребности преподавателей в осуществлении непрерывного самообразования [5]. На первый план выдвигаются компетенции преподавателя высшей школы, которые необходимо совершенствовать в течение всей профессиональной жизни для эффективного выполнения своих обязанностей:

- изучение теории преподавания и обучения, в том числе с использованием цифровых дистанционных технологий;
- грамотные организация, администрирование, управление процессом обучения;
- создание благоприятной среды для повышения мотивации обучающихся и создания коммуникации со студентами.

В связи с вышесказанным возникает необходимость рассмотрения сущности андрагогического подхода при реализации непрерывного образования взрослыми, уточнения закономерностей, перспектив и результатов взаимодействия педагогов в процессе профессионального развития.

Андрагогический подход в образовании – это подход, основанный на законах и закономерностях андрагогики, науки о создании оптимальных условий для обучения взрослых людей [4]. Данный подход призван обеспечить удовлетворение потребности в образовании взрослого человека для реализации его конкурентоспособности на рынке труда и профессионально-личностного саморазвития. Андрагогический подход направлен на реализацию непрерывности профессионального образования и повышение его эффективности через учет личностных и возрастных особенностей, жизненного и профессионального опыта, культуры, ценностей и идеалов обучающихся [1].

Согласно американскому ученому М. Ноулзу, разработавшему теорию андрагогики, к основным положениям обучения взрослых относятся [4]:

- обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего образования;
- процесс обучения формируется как совместная деятельность коллег - обучающего и обучающегося;
- взрослый обучающийся стремится к самостоятельности, самореализации и самоуправлению;
- обучающийся обладает жизненным, социальным, профессиональным опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения коллег;

- человек зрелого возраста обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;
- взрослый обучающийся находит безотлагательное применение для полученных в ходе обучения знаний, умений, навыков и качеств.

В современных условиях информационного наполнения образовательной среды андрагогический подход должен обеспечивать качественное обучение преподавателя, способствовать эффективному решению разнообразных педагогических задач в условиях цифрового обучения, развитию цифровых компетенций, повышая, таким образом, общую профессиональную компетентность. Организация андрагогического взаимодействия базируется на поддержке индивидуальных образовательных маршрутов взрослого обучающегося, позволяя ему ориентироваться в образовательной среде, выбирать виды учебной деятельности, удобные и эффективные образовательные ресурсы и т.д.

М.А. Казакова подчеркивает, что совместная деятельность по профессиональному само- и взаимообучению требует от субъектов андрагогического взаимодействия активности, инициативности, наличия конструктивного межличностного взаимодействия, диалогического общения и т.д. [1]. Готовность специалиста к профессиональному саморазвитию подразумевает «осознанность необходимости и стремление повышать имеющийся уровень своей профессиональной компетентности, направленные на расширение собственного профессионально-личностного опыта» [1, с 123]. По мнению Г. Толутиене необходимыми условиями для андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса является активное участие в совместной деятельности, коммуникация, равноправие и партнерство [7].

Активная деятельностная позиция обучающихся преподавателей развивает профессиональную мотивацию, обеспечивает высокую результативность и эффективность процесса профессиональной переподготовки, способствует готовности педагогов к дальнейшему профессиональному саморазвитию [3].

В качестве результатов андрагогического взаимодействия взрослых обучающихся как субъектов образовательного процесса выделяются [2]:

- рост мотивации и образовательной активности взрослых обучающихся;
- формирование и развитие (новых) профессиональных компетенций субъектов образовательного процесса;
- взаимообусловленное изменение субъектов образовательного процесса.

В дополнение к данным результатам андрагогического взаимодействия преподавателей, в том числе, в условиях цифровой коммуникации, мы можем отнести:

- повышение познавательного интереса, что способствует становлению активной субъектной позиции в образовательной деятельности;
- возможность интеграции полученного в процессе обучения результата в настоящую профессиональную деятельность;
- способность корректирования имеющихся опыта и личностных установок, препятствующих получению новых знаний;
- готовность к обратной связи, стремление к самооцениванию и к анализу своей собственной деятельности и достигнутых результатов;
- контроль полученного результата и осуществление рефлексии после пройденного обучения.

Таким образом, профессиональное образование взрослых обучающихся, реализуемое на основе андрагогического взаимодействия, является эффективным инструментом, обеспечивающим профессиональную подготовку педагога и его профессионально-личностное развитие. Применение андрагогического подхода позволит эффективно решить вопросы подготовки взрослых людей в отношении профессионального саморазвития, сделать ее более эффективной на основе учета профессионального опыта, педагогических дефицитов и возрастных особенностей обучающихся.

Список литературы

1. Казакова М.А. Понятие и сущность андрагогического взаимодействия в отечественных и зарубежных исследованиях // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 8 (1). С. 61-79.
2. Казакова М.А. Диагностика готовности субъектов образовательного процесса профессиональной переподготовки к профессиональному саморазвитию // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий, 2016. № 3 (19). С. 123–128
3. Московцева О.В. Диагностика проблем профессиональной деятельности специалиста во взаимодействии преподавателя и обучающихся в образовании взрослых: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2007. 24 с.
4. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. М., 1980. 248 с
5. Шилова О.Н., Игнатьева Е.Ю. Исследование инструментария оценки цифровых компетенций учителя // Человек и образование. 2022. №2 (71). С. 99-108.
6. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 14.02.2023)
7. Tolutienė Gitana. Andragoginė sąveika ir jos raida mokymosi aplinkos aspektu: teorinė ir empirinė dimensijos // Journal Andragogika. 2013. Vol.1 (4). Pp. 111-127.

УДК 37

Шангараева Л.Ф., Майкеева М.М. Формирование коммуникативной компетенции посредством китайского медиа-дискурса

Шангараева Лия Фаридовна

Канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков, Казанский Федеральный Университет/ Институт международных отношений
Высшая школа иностранных языков и перевода, РФ, г.Казань
liya.shangaraeva@kpfu.ru

Майкеева Милана Муслимовна

Студентка 3 курса, кафедра иностранных языков, Казанский Федеральный Университет/ Институт международных отношений
Высшая школа иностранных языков и перевода, РФ, г.Казань
milana.maikееva@gmail.com

Formation of communicative competence through Chinese media discourse

Shangaraeva Lija Faridovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Kazan Federal University/ Institute of International Relations / Higher School of Foreign Languages and Translation, Kazan, Russia

Majkeeva Milana Muslimovna

3rd year student, Department of Foreign Languages, Kazan Federal University / Institute of International Relations / Higher School of Foreign Languages and Translation
Kazan, Russia

Аннотация. Данная статья посвящена формированию коммуникативной компетенции посредством медиа-дискурса на этапе среднего общего образования. В статье раскрывается лингвометодический и культурологический потенциал медиа-дискурса в современном обучении иностранным языкам, в частности китайскому языку. Являясь источником актуальных тем и вопросов, медиа-дискурс повышает интерес учащихся к речевым упражнениям, таким образом создает базу для развития коммуникативной компетенции. В статье предлагается комплекс упражнений по материалам статьи на китайском языке «2022年中国最热门最有前景十大行业有哪些» для развития коммуникативных навыков.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, медиа-дискурс, китайский язык, методика преподавания

Abstract. This article makes an insight into the formation of communicative competence using media discourse in teaching high school students. The article shows the linguistic and cultural potential of media discourse in modern teaching of foreign languages, Chinese language in particular. Media discourse increases students' interest in developing speaking skills, as it is a source of topical issues and questions. The article presents a set of exercises based on the article "2022年中国最热门最有前景十大行业有哪些" which is aimed at improving students' communication skills.

Keywords: communicative competence, media discourse, Chinese language, teaching methods

Современный образовательный процесс характеризуется динамичностью, гибкостью, креативностью и постоянными изменениями. Современное общество характеризуется растущим распространением средств массовой информации, множественностью мнений, миграцией и развитием межнационального общения на разных языках. Данная практика оказывает большое влияние на образовательные тенденции и требует подготовки компетентных и конкурентоспособных специалистов, владеющей устной составляющей иностранного языка и имеющих обширные знания относительно менталитета страны изучаемого языка. Задача современной школы состоит не столько в передаче обучающимся информации, сколько в обучении использовать эти знания в реальной жизни. Использование медиа-дискурса в качестве учебного вспомогательного материала на занятиях по китайскому языку представляет собой эффективное средство достижения этих навыков.

В соответствии с современными лингвистическими теориями дискурс рассматривается как целостная совокупность функционально организованных единиц употребления языка, находящихся во взаимодействии с контекстом. Дискурс конструирует мировоззрение, отраженное в текстах, поэтому всегда узнаваем, обусловлен контекстом и подвержен влиянию культуры или общества.

Известный исследователь Т. Ван Дейк рассматривает дискурс, как связную речь в устной и письменной форме, в которой четко прослеживается момент взаимодействия отправителя и получателя сообщения [2]. Н.Д. Аругюнова определяет дискурс, как «речь, погруженную в жизнь», явление, которое рассматривается в режиме текущего времени [1]. Будучи производным понятием от дискурса, медиа-дискурс относится к тем взаимодействиям, которые происходят через устную или письменную платформу вещания, ориентированную на массового читателя, зрителя или слушателя. Медиа-дискурс характеризуется множественностью мнений и массовостью, наличием современных тем для обсуждения и дискуссий, и это, безусловно, привлекает молодое поколение, в частности, обучающихся старших классов. Язык медиа-дискурса предоставляет необходимые языковые данные, которые легкодоступны, популярны и лингвистически богаты (диалекты, языковые варианты и т. д.), социально, исторически и культурно детерминированы [3]. Мы так же должны отметить, что медиа-дискурс является лучшим источником материалов, которые отвечают таким принципам формирования коммуникативной компетенции, как принцип новизны, ситуативности и аутентичности.

Говоря о китайском медиа-дискурсе, то исследователи выделяют два вида медиа: «новые/新媒体» и «традиционные/传统媒体» [6]. Традиционные медиа включают в себя радио, газеты, журналы, телевидение, которые в большинстве своем являются официальными источниками информации, тогда как новые масс-медиа составляют блоги в социальных сетях, а также различные интернет-платформы. Новостные интернет-каналы в основном представляют неофициальные источники информации и существуют, как самостоятельные коммерческие организации. Оба типа масс-медиа являются платформами для описания актуальных в обществе событий, которые способны заинтересовать учеников и послужить темой для обсуждения, а значит и развития речевых навыков.

В данном исследовании мы хотели бы рассмотреть примеры заданий по формированию коммуникативной компетенции посредством чтения статьи, опубликованной на одной из китайских новостных интернет-платформ. В статье под названием «2022年中国最热门最有前景十大行业有哪些», размещенной на новостном сайте «Гаосан» («高三»), говорится о самых популярных профессиях в Китае в 2022 году [7]. Мы отмечаем, что данный материал аутентичен, как и большинство медиатекстов, и является средством передачи не только языковых, но и культурных особенностей языка. Применяя такой материал на занятиях по иностранному языку, нужно обращать внимание на уровень языковой подготовки учеников, их возраст и наличие фоновых знаний о стране изучаемого языка. Помимо этого, данный медиа-дискурс должен соответствовать целям учебной программы и содержать актуальную для учеников лексику [4].

Главное событие статьи, о которой идет речь, – описание профессий, которые представляют наибольший интерес на китайском рынке труда в 2022 году. Цель медиа-дискурса в контексте занятия по китайскому языку – дать ученикам возможность путем дискуссии и групповой работы изложить собственную точку зрения, использовать новые знания в речевой ситуации.

Основываясь на подобранном нами материале, мы разработали комплекс упражнений. Так как на занятии использовался медиатекст, мы хотели бы выделить главные этапы работы с ним:

- 1) предтекстовый (дотекстовый);
- 2) текстовый;
- 3) послетекстовый [5].

На предтекстовом этапе учащимся предлагают на выбор медиатекст, а также познавательно – коммуникативные задачи, которые нужно решить в процессе чтения.

На этом этапе педагог пытается заинтересовать учеников, подготовить их к обсуждению новой темы. Одним из заданий предтекстового этапа в нашем случае стала беседа преподавателя и учеников. В начале занятия преподаватель показывает учащимся иллюстрацию к статье, на которой изображены уверенно смотрящие вперед молодые люди, а также заголовок статьи. Ученикам предложено высказать свои предположения относительно темы занятия. После того, как преподаватель и ученики определили тему занятий (выбор профессии), преподаватель задает вопросы относительно роли профессии в жизни человека, и какие профессии ученики старшей школы считают самыми актуальными. Учащиеся отвечают на вопросы, исходя из собственного опыта и убеждений. Несмотря на актуальность данной темы, некоторым студентам задание может показаться сложным. На наш взгляд, причина того, что учащиеся не выражают свое мнение, может заключаться в незнании слов по теме занятия. В этом случае преподавателю рекомендуется заранее продумать список дополнительных слов, которые ученики смогут использовать при прохождении заданий.

На втором этапе работы с медиа-дискурсом учащиеся знакомятся с материалом посредством его чтения и последующего обсуждения. Перед этим ученикам предлагается ознакомиться с вопросами по тексту. Далее учитель устанавливает время, в течение которого ученики должны самостоятельно познакомиться с текстом статьи. Во время такого чтения ученики меньше отвлекаются, так как перед ними стоит четкая цель, что ждет от них преподаватель, а также какие основные факты из статьи они могут вынести. Далее ученики устно отвечают на вопросы на понимание общего содержания статьи, и учитель презентует второе задание, согласно которому ученикам необходимо прочитать утверждения и решить верны они или нет. Подобно первому упражнению данное задание учит избирательности и позволяет закрепить новую лексику, задействовав ее при устном ответе.

Третий этап (послетекстовый) направлен на организацию беседы о прочитанном. Преподаватель уточняет у учеников, почему представленные в тексте профессии пользуются такой популярностью, ученики отвечают на эти вопросы, тем самым устно проговаривая актуальную для них слова. Далее учитель предлагает ученикам проанализировать, какие актуальные для российского рынка профессии они могут назвать, провести сравнение ситуаций в России и КНР. Еще одним упражнением может быть задание, согласно которому ученики должны назвать основную тенденцию, наблюдаемую в стране изучаемого языка, охарактеризовать главную идею текста несколькими предложениями. В случае если работа ведется с

учениками начального уровня, преподаватель может предоставить ученикам список фраз-клише, используемых при анализе, а также список дополнительных слов по тематике, который позволит ученикам принимать активное участие в обсуждении.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что использование медиа-дискурса является ценным инструментом в формировании коммуникативной компетенции при обучении китайскому языку на этапе среднего общего образования. Применение медиа-дискурса актуально, учитывая возрастные особенности учеников 10-11 классов, для которых характерно умение выразить свои мысли, участвовать в обсуждениях и критически мыслить. На наш взгляд, медиа-дискурс отвечает основному принципу коммуникативной направленности, при котором использование иностранного языка становится не только целью обучения, но и способом достижения этой цели. Полученные во время занятия знания и умения ученики смогут использовать в реальной жизни при общении с представителями иноязычного языкового сообщества. Комплекс упражнений, которые мы разработали на основании публицистической статьи «2022年中国最热门最有前景十大行业有哪些» отвечает методическим требованиям и может служить дополнительным инструментом для преподавателей, работающих с учениками 10-11 классов. Применение данного материала на занятиях по иностранному языку развивает коммуникативные навыки учащихся.

Список литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
2. Ван Дейк Т. Д. Язык. Познание. Коммуникация / Т. Д. Ван Дейк – М., 1989. – 312 с.
3. Плеханова, Ю. В. Медиативные технологии в иноязычном образовании / Ю. В. Плеханова, М. А. Степанова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 5. — [Электронный ресурс]. URL: <https://mirnauki.com/PDF/07PDMN521.pdf> (дата обращения: 12.05.2022).
4. Сидоренко Т.В. Принципы отбора и методической адаптации оригинальных видеоматериалов / Т.В. Сидоренко // Вестник ВГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 1. – С. 207–210.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М., 2002. 239 с.
6. 王文洁·汤亚旭·新媒体环境下的话 新闻研究导刊·2015。Vol.6, №24, 77-78页。 [Ван Веньцзе, Тан Ясю. Дискурсивные изменения новых медиа].
7. «2022年中国最热门最有前景十大行业有哪些»-URL: <http://www.gaosan.com/gaokao/190756.html> (дата обращения: 05.12.2022)

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

УДК 376.37

Коваленко О.М. Учёт особенностей анализирующего наблюдения при коррекции дисграфии, дислексии и дизорфографии у учащихся младших классов с общим недоразвитием речи

Коваленко Оксана Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, Московский государственный психолого-педагогический университет
РФ г. Москва
disgraphia@yandex.ru

Accounting for the features of analyzing observation in the correction of dysgraphia, dyslexia and dysorthography in elementary school students with general underdevelopment of speech

Kovalenko Oksana Mikhailovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special (Defectological) Education, Moscow State Psychological and Pedagogical University
Russian Federation Moscow

Аннотация. В статье описываются варианты предварительного зрительного анализа, который должен проводиться в рамках предварительного контроля при коррекции дисграфии, дислексии и дизорфографии у учащихся младших классов с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), учащиеся младших классов, дисграфия, дислексия, дизорфография, анализирующее наблюдение, принцип наглядности, предварительный контроль, предварительный зрительный анализ.

Abstract. The article describes the options for preliminary visual analysis, which should be carried out as part of the preliminary control in the correction of dysgraphia, dyslexia and dysorthography in primary school students with general speech underdevelopment.

Keywords: general speech underdevelopment (GSP), primary school students, dysgraphia, dyslexia, dysorthography, analyzing observation, visualization principle, preliminary control, preliminary visual analysis.

При общем недоразвитии речи (III, IV уровни речевого развития) отмечаются стойкие трудности овладения письменной речью, обусловленные:

- дислексией и дисграфией - частичными специфическими нарушениями чтения и письма, проявляющимися в повторяющихся ошибках стойкого характера на уровне слогов, слов, предложений и связных текстов,

- а также дизорфографией - трудностями усвоения и применения правил родного языка [1].

Одним из общедидактических принципов, используемых в работе по коррекции этих нарушений у учащихся младших классов с ОНР, является принцип наглядности. Однако у детей с ОНР отмечается снижение психического тонуса и, как следствие, трудности анализирующего наблюдения, что требует специфической организации учебной деятельности при использовании наглядности. Данные особенности выражаются в следующем. Ребёнок рассматривает предъявляемую ему наглядность недостаточно активно, скользит по ней взглядом и потому не в полной мере анализирует её структуру. При этом дети фиксируют не все составляющие этой наглядности, обращают внимание не на все качественные особенности её составных частей, не всегда и не в полном объёме пытаются установить внешне очевидные связи.

В норме это происходит сразу, быстро, автоматически.

Поэтому при ОНР в рамках предварительного контроля, представляющего собой разбор условий выполняемого задания (в учебниках, на карточках, в рабочих тетрадях и т.п.), необходимо проводить предварительный зрительный анализ. В ходе этого анализа уточняется общая структура наглядности и её качественные особенности [2]. Так, например, при объяснении темы «Обозначение мягкости согласных с помощью гласных второго ряда» часто используется наглядное пособие с медведями: рядом с большим медведем - гласные первого ряда, рядом с медвежонком (нарисованным под большим медведем) - гласные второго ряда.

Необходимый предварительный зрительный анализ.

Учитель - логопед: Кто здесь нарисован?

Дети: Медведи.

Учитель - логопед: Сколько их?

Дети: Два.

Учитель - логопед: Они одинаковые?

Дети: Нет.

Учитель - логопед: Этот медведь какой? (показ на большого медведя)

Дети: Большой.

Учитель - логопед: А этот медведь какой? (показ на маленького медведя)

Дети: Маленький.

Учитель - логопед: А маленького медведя мы как по-другому называем?

Дети: Медвежонок.

Учитель - логопед: Что написано рядом с нашими медведями?

Дети: Буквы.

Учитель - логопед: Какого они цвета?

Дети: Красного.

Учитель - логопед: Значит, это какие звуки?

Дети: Гласные.

Учитель - логопед: А гласные - это какие звуки? Что с ними можно делать?

Дети: Петь, тянуть.

Учитель - логопед: Назовём буквы, которые написаны рядом с большим медведем.

Дети: Называют буквы по цепочке.

Учитель - логопед: А теперь назовём буквы, которые написаны рядом с медвежонком.

Дети: Называют буквы по цепочке.

Учитель - логопед: Как написаны эти буквы? (показ поочерёдно на гласные первого и второго ряда в каждой паре). Если дети не отвечают, даёт ответ сам: парами.

Покажем некоторые варианты предварительного зрительного анализа. Данные варианты представлены на материале упражнений из учебника «Русский язык» для 2 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида (1-е отделение), авторы Чиркина Г.В., Комкова Н.Ф., М.: Просвещение, 2000 [3].

- Направленность предварительного зрительного анализа: слова, записанные как обычно (в строчку, через запятую).

Тема: «Ударение».

Задание. Прочитай, отстуки ритм следующих слов.

Город, вода, дорога, ветер, каша, книга, сухари, полка, капуста, шары, кони, труба, берёза.

Спиши, поставь знак ударения.

Предварительный зрительный анализ.

Учитель - логопед.: Посмотрите на упражнение № Что там написано?

Дети: Слова.

Учитель - логопед: Как они записаны: как обычно или по-другому?

Дети: Как обычно.

- Направленность предварительного зрительного анализа: слова в столбиках; два столбика; названия столбиков; уточнение принадлежности к словам «предметам», «действиям», «признакам».

Тема: «Слова, которые обозначают признаки предметов».

Задание. От данных слов образуй слова, которые обозначают признак предмета.

Что? Какой?

жадность - жадный

трусость - трусливый

голод - ...

сила - ...

верность - ...

упрямство - ...

хитрость - ...

Напиши.

Предварительный зрительный анализ.

Учитель - логопед.: Посмотрите на упражнение № Что там написано?

Дети: Слова.

Учитель - логопед: Как они записаны: как обычно или по-другому?

Дети: По-другому.

Учитель - логопед: А по-другому - это как?

Дети: В столбики.

Учитель - логопед: Сколько столбиков?

Дети: Два.

Учитель - логопед: Как называется первый столбик?

Дети: Что?

Учитель - логопед: Какие слова отвечают на этот вопрос: предметы, действия или признаки?

Дети: Предметы.

Учитель - логопед: Читаем первый столбик по цепочке.

Дети: Жадность, трусость, голод, сила, верность, упрямство, хитрость.

Учитель - логопед: Так какие это слова?

Дети: Предметы.

Учитель - логопед: Как называется второй столбик?

Дети: Какой?

Учитель - логопед: Какие слова отвечают на этот вопрос: предметы, действия или признаки?

Дети: Признаки.

Учитель - логопед: Читаем второй столбик по цепочке.

Дети: Жадный, трусливый.

Учитель - логопед: Так какие это слова?

Дети: Признаки.

- Направленность предварительного зрительного анализа: слова, записанные в две строчки; знакомство со словами второй строчки.

Тема: «Правописание звонких и глухих согласных в корнях слов».

Задание. К словам первого ряда найди однокоренные слова из второго ряда.

1) Грибки, краски, дудки, узкий, мягкий, редкий.

2) Грибной, красит, узок, дудит, мягок, реденький, грибы, узенький, дудочка, редок, мягонький.

Напиши по образцу: грибки, грибной, грибы.

Предварительный зрительный анализ.

Учитель - логопед: Посмотрите на упражнение № Что там написано?

Дети: Слова.

Учитель - логопед: Как они записаны: как обычно или по-другому?

Дети: В строчки.

Учитель - логопед: Сколько строчек?

Дети: Две.

Учитель - логопед: Сначала прочитаем слова из второй строчки по цепочке.

Дети: Читают.

- Направленность предварительного зрительного анализа: слова, записанные по два; точки в словах, обозначающие пропуски букв.

Тема: «Ударение. Ударные и безударные гласные».

Задание. Прочитай.

Шкаф - шк.фы, стол - ст.лы, дождь - д.жди, таз - т.зы, столб - ст.лбы, слон - сл.ны, глаз - гл.за, нос - н.сы, мост - м.сты, холм - х.лмы, двор - дв.ры, крот - кр.ты.

Спиши, вставь пропущенные буквы.

Предварительный зрительный анализ.

Учитель - логопед: Посмотрите на упражнение № Что там написано?

Дети: Слова.

Учитель - логопед: Как они записаны: как обычно или по-другому?

Дети: По-другому.

Учитель - логопед: А по-другому - это как?

Дети: По два.

Учитель - логопед: Что ещё необычного в этих словах?

Дети: Там стоят точки.

Учитель - логопед: Значит там ... ?

Дети: пропущены буквы.

- Направленность предварительного зрительного анализа: слова, записанные по два (образец); слова, к которым нужно найти пару; знакомство со словами для справок.

Тема: «Звуки и буквы. Мягкий знак в середине слова».

Задание. Подбери слова, противоположные по смыслу.

Сладкий - горький, слабый - ... , здоровый - ..., меньше - ... , позже -

Спиши, проговаривая каждый звук. Придумай с двумя словами предложения.

Напиши одно предложение.

Слова для справок: раньше, больной, дальше, сильный, больше.

Предварительный зрительный анализ.

Учитель - логопед: Посмотрите на упражнение № Что там написано?

Дети: Слова.

Учитель - логопед: Как они записаны: как обычно или по-другому?

Дети: По-другому.

Учитель - логопед: А по-другому - это как?

Дети: По два.

Учитель - логопед: А внизу у нас есть ... ?

Дети: слова для справок.

Учитель - логопед: Давайте прочитаем сначала их по цепочке.

Дети: Читают (одно слово - один ребёнок).

- Направленность предварительного зрительного анализа: предложения; слова через запятую.

Тема: «Сочетания ЧК, ЧН».

Задание. Составь предложения из следующих слов.

1. Девочка, грибочки, нашла.
2. Зиночка, белочку, в, лесу, видела.
3. Ласточки, весной, гнёзда, вьют.

Предложения напиши.

Предварительный зрительный анализ.

Учитель - логопед: Посмотрите на упражнение № Что там написано?

Дети: Предложения.

Учитель - логопед: Что необычного в этих предложениях?

Дети: Там стоят запятые.

Учитель - логопед: Нам с вами нужно переставить эти слова местами так, чтобы получилось красивое предложение. Читаем предложение так, как оно написано.

Дети: Девочка грибочки нашла.

- Направленность предварительного зрительного анализа: предложения; слова в скобках.

Тема: «Приставка».

Задание. Прочитай. Вставляй подходящие по смыслу слова.

Мальчик (пошёл, дошёл, вышел) в школу.

Лодка (подплыла, доплыла, отплыла) от берега.

Лена (вложила, положила, отложила) книгу на полку.

Всадник (отвязал, связал, привязал) лошадь к дереву.

Дежурные (сметали, подметали) пол в классе.

Бабушка (наварила, сварила) обед и (накрыла, покрыла) на стол.

Спиши. Приставки в словах, обозначающих действия, выдели.

Предварительный зрительный анализ.

Учитель - логопед: Посмотрите на упражнение № Что там написано?

Дети: Предложения.

Учитель - логопед: Что необычного в этих предложениях?

Дети: Слова стоят в скобках.

- Направленность предварительного зрительного анализа: предложения; вопросы в скобках; знакомство со словами для справок.

Тема: «Предложение. Связь слов в предложении».

Задание. Допиши предложения по вопросам. Изменяй слова.

Катя написала (что?) (кому?)

Вова принёс (что?) (кому?)

Лена сшила (что?) (кому?)

Слова для справок: письмо, бабушка, друг, книга, кукла, платье.

Предварительный зрительный анализ.

Учитель - логопед: Посмотрите на упражнение № Что там написано?

Дети: Предложения.

Учитель - логопед: Что необычного в этих предложениях?

Дети: Слова стоят в скобках.

Учитель - логопед: Это не просто слова, а ... ?

Дети: вопросы.

Учитель - логопед: Какие два вопроса повторяются во всех предложениях?

Дети: Что? Кому?

Учитель - логопед: Когда мы ответим на эти вопросы, то запишем ответы вместо точек (показывает рукой) и получим красивое предложение. Чтобы было легче ответить на наши вопросы, у нас есть слова для справок. Читаем их по цепочке.

Дети: Читают.

- Направленность предварительного зрительного анализа: рассказ.

Тема: «Предлог».

Задание. Прочитай. Назови слова с предлогами.

Дима вошёл в класс. Мальчик сел за парту. Дима сидит с Галей. Он вынул из ранца тетрадь и книгу. Положил их на парту. Учитель вызвал Диму к доске. Ученик стоит у доски. Он отвечает хорошо.

Спиши. Предлоги подчеркни.

Предварительный зрительный анализ.

Учитель - логопед: Посмотрите на упражнение № Что там написано?

Дети: Предложения.

Учитель - логопед: Это не просто предложения, а маленький рассказ. Давайте его прочитаем по цепочке. Читаем и думаем, о ком там говорится, и что там происходит. Первое предложение читает Света.

Дети: ...

- Направленность предварительного зрительного анализа: рассказ; точки в словах, обозначающие пропуски букв; слова с пропущенными буквами.

Тема: «Безударные гласные в корне слова».

Задание. Прочитай. Спиши, вставляя пропущенные буквы. Подчеркни безударные гласные.

Пришла холодная з.ма. Сн.га покрыли п.ля, л.са и луга. Охотник увидел на сн.гу сл.ды л.сы. Сл.ды привели его к н.ре. В этой н.ре жила л.са с л.сятами.

Озаглавь рассказ.

Предварительный зрительный анализ.

Учитель - логопед: Посмотрите на упражнение № Что там написано?

Дети: Предложения.

Учитель - логопед: Это не просто предложения, а маленький рассказ. Читаем и думаем, о ком там говорится, и что там происходит.

Дети: Чтение рассказа по цепочке.

Учитель - логопед: Так о ком говорится в этом рассказе?

Дети:

Общий разбор содержания.

Учитель - логопед: Что ещё необычного в этих предложениях?

Дети: Там в словах стоят точки.

Учитель - логопед: Значит там ... ?

Дети: пропущены буквы.

Уточнение правила.

Учитель - логопед: Читаем первое предложение, Оля.

Дети: Пришла холодная зима.

Учитель - логопед: В каком слове пропущена буква?

Дети: Зима.

Таким образом, мы описали десять вариантов предварительного зрительного анализа:

- слова, записанные как обычно (в строчку, через запятую);
- слова в столбиках; два столбика; названия столбиков; уточнение принадлежности к словам «предметам», «действиям», «признакам»;
- слова, записанные в две строчки; знакомство со словами второй строчки;
- слова, записанные по два; точки в словах, обозначающие пропуски букв;
- слова, записанные по два (образец); слова, к которым нужно найти пару; знакомство со словами для справок;
- предложения; слова через запятую;
- предложения; слова в скобках;
- предложения; вопросы в скобках; знакомство со словами для справок;
- рассказ;
- рассказ; точки в словах, обозначающие пропуски букв; слова с пропущенными буквами.

Такой анализ должен проводиться в рамках предварительного контроля при коррекции дисграфии, дислексии и дизорфографии у учащихся младших классов с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Коваленко О.М. К вопросу об организации работы по коррекции дизорфографии у учащихся младших классов с общим недоразвитием речи в условиях логопункта общеобразовательной школы // В книге: Сборник тезисов XIV научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Сборник тезисов. Москва, 2016. С. 27-30.
2. Коваленко О.М. Общеметодические принципы логопедической работы по коррекции нарушений чтения и письма у учащихся младших классов (сообщение 1) // Школьный логопед. 2021. № 2 (78). С. 82-89.
3. Чиркина Г.В., Комкова Н.Ф. «Русский язык». Учебник для 2 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида (1-е отделение). - 2-е издание, дополненное. - М.: Просвещение, 2000.

УДК 376.37

Нацаренус В. В., Меженцева Г.Н. Специфические ошибки при аграмматической дисграфии

Нацаренус Валерия Викторовна

студент кафедры специальной педагогики и психологии
Смоленского государственного университета, Россия, Смоленск
v.nats12@gmail.com

Научный руководитель Меженцева Галина Николаевна

доцент, кандидат педагогических наук
доцент Смоленского государственного университета, Россия, Смоленск
galmezh@mail.ru

Specific errors in agrammatic dysgraphia

Natsarenus Valeriia Viktorovna

Student of Special Pedagogy and Psychology department, Smolensk State University
Russia, Smolensk

Scientific adviser Mezhenstseva Galina Nikolaevna

Docent, PhD in Pedagogy, Associate professor of Smolensk State University
Russia, Smolensk

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические особенности нарушения письма у детей младшего школьного возраста при аграмматической дисграфии. Автором были проанализированы особенности формирования письменной речи младших школьников с аграмматической дисграфией. В статье представлены используемые автором в констатирующем эксперименте методики диагностики обследования письма.

Ключевые слова: специфические ошибки; аграмматизмы; нарушения письма; аграмматическая дисграфия; младшие школьники.

Abstract. The article considers the theoretical and practical features of writing disorders in children of primary school age with agrammatic dysgraphia. The author analyzed the formation of written speech in agrammatic dysgraphia. The author presented methods for diagnosing writing in a stating experiment.

Keywords: specific errors; agrammatisms; writing violations; agrammatic dysgraphia; junior schoolchildren.

Сегодня, одной из самых актуальных проблем школьного обучения, становится проблема нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Дисграфия — это частичное специфическое нарушение процесса письма. Данное нарушение является проявлением системного недоразвития речи и нарушения определенных неречевых функций, затрудняющих процесс овладения письмом, языковыми знаниями и умениями [1, 7].

Ежегодно в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии. У более чем 50% обучающихся наблюдается дисграфия, из которых почти у 6% наблюдается аграмматическая дисграфия. Данная статистика говорит об устойчивости данного нарушения [5].

Рост количества детей, имеющих нарушения речи, определяет актуальность темы. Необходимо своевременно выявлять и исправлять нарушения, которые впоследствии могут повлиять на формирование письменной речи обучающихся и повлечь за собой трудности в изучении всей школьной программы.

Можно выделить следующие причины, вызывающие нарушение письма:

- задержка в формировании определенных функциональных систем (слухоречевой, зрительной, двигательной);
- речевые нарушения органической природы;
- системные расстройства речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях;
- умственная отсталость;
- снижение слуха и зрения;
- билингвизм и другие [3].

Аграмматическая дисграфия предполагает недоразвитие грамматического строя речи ребенка.

М.М. Безруких характеризует этапы формирования навыка письма следующим образом:

Первый этап – элементарное письмо. На данном этапе происходит формирование зрительного и двигательного образа букв, их дифференциация. Школьники обучаются звукобуквенному анализу, переводу фонемы в графему, свободному и верному выполнению всех графических элементов.

Второй этап – грамотное письмо. На этом этапе ребенок может написать текст под диктовку, изложение, употребить основные элементарные орфографические правила, осмыслить и применить разнообразную лексику.

Третий этап – понимание особенностей различных жанров письменной речи, составление грамотного, последовательного письменного текста [2].

Второй и третий этап формирования навыка письма при аграмматической дисграфии оказываются незавершенными. Грамотная письменная речь не формируется в полном объеме.

У детей с данным нарушением наблюдается большое количество разнообразных ошибок, обусловленных недоразвитием лексико-грамматической и фонетической сторон речи [4].

Ошибки проявляются на уровне слов, словосочетаний, предложений и текста. Для аграмматизмов характерно нарушение согласования и управления, изменение слов по категориям числа, падежа, рода, времени, а также недостаточность выражения мыслей и связностью изложения.

Освоение ребенком основных грамматических понятий имеет большое значение, так как только правильно оформленная речь может служить средством общения и может быть понятна собеседнику.

Целью исследования мы ставили изучить особенности письма у детей младшего школьного возраста с аграмматической дисграфией.

Для выявления специфических ошибок, характерных для аграмматической дисграфии, применялся диагностический комплекс, подготовленный на основе материалов И.Н. Садовниковой [6].

Диагностический комплекс содержал два блока заданий.

Первый блок включал в себя задания:

- на изменение слов по категориям числа, рода и падежа;
- на согласование слов в предложении;
- на добавление предлога в предложение;
- на составление предложений из слов, представленных в начальной форме;
- на исправление ошибок в деформированных предложениях.

Второй блок включал в себя письмо под диктовку (слуховой диктант).

Каждое задание оценивалось отдельно по следующей балльной системе:

3 балла – задание выполнено без ошибок.

2 балла – 1-2 ошибки.

1 балл – 3-4 ошибки.

0 баллов – более 4-х ошибок.

Слуховой диктант оценивался по следующей балльной системе:

4 балла – диктант написан без ошибок.

3 балла – 1-2 орфографические и 2-3 дисграфические ошибки.

2 балла – 3-4 орфографические и 3-4 дисграфические ошибки.

1 балл – более 4 орфографических и более 4 дисграфических ошибок.

Обобщив данные по всем диагностическим заданиям, мы определили уровни сформированности грамматического строя у детей младшего школьного возраста:

Высокий уровень составил 32-42 балла. Для данного уровня характерно правильное и точное воспроизведение предложений, правильно составленные предложения. При наличии, выявление и исправление ошибок. В редких случаях встречались нарушения порядка слов. Характерен правильный подбор предлогов для предложения, правильное образование слов. Иногда использовалась стимулирующая помощь.

Средний уровень был выявлен у детей, набравших 22-31 балла. При повторении предложения чаще всего наблюдался пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения. Было характерно выявление ошибок и исправление их с незначительными неточностями. Наблюдались пропуски, добавление или замены слов, аграмматизмы, нарушение порядка слов, правильный ответ давался после стимулирующей помощи.

На низком уровне оказались дети, у которых получился 21 балл и менее. Повторение предложения характеризовалось пропуском частей предложения, искажением смысла и структуры предложения, заменой на прямую речь, незавершенностью предложения, форма образована неверно. Ошибка в предложении могла быть выявлена, но не исправлена, либо ошибка не выявлялась. Наблюдались пропуски, добавление или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности, смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания. Регистировалось неэффективное использование помощи.

В исследовании были задействованы обучающиеся 3 класса (9-10 лет).

Анализ медико-психолого-педагогической документации (анамнеза) обследуемых школьников показал, что дети имеют в анамнезе логопедический диагноз: общее недоразвитие речи.

С помощью комплексной методики обследования письма, была проведена диагностика аграмматической дисграфии. Анализ результатов проводился согласно балловым системам.

Проанализировав письменные работы детей, направленные на проверку состояния письма, выявилось, что у 80% детей обследуемой группы присутствуют специфические ошибки.

Для 20% характерен высокий уровень сформированности грамматического строя, для 60% - средний уровень сформированности грамматического строя, для 20% - низкий уровень сформированности грамматического строя.

На письме у младших школьников были выделены следующие ошибки.

Обучающийся №1: недоразвитие грамматического строя речи, которое проявляется на уровне предложений (нарушение согласования имен существительных в числе: «*пять ключов*», «*пять розы*»; нарушение согласования имен существительных с прилагательными: «*слово русский*»).

Обучающийся №2: недоразвитие грамматического строя речи, которое проявляется на уровне предложений (пропуск/замена предлогов: «*Волк вышел из чащи побрёл по деревне*», «*стул стоит на стола*»; нарушение согласования имен существительных с прилагательными: «*арбуз спелые*», «*слово русская*»).

Обучающийся №3: недоразвитие грамматического строя речи, которое проявляется на уровне предложений (пропуск/замена предлогов: «*Стул стоит под стола*»).

Обучающийся №4: недоразвитие грамматического строя речи, которое проявляется на уровне слов, словосочетаний и предложений (пропуск/замена предлогов, пропуск членов предложения: «*вот снежный упал сосновой ветки*»; неправильное употребление множественного числа: рот – «*роты*», спит – «*спите*»).

Опираясь на характер ошибок, можно сделать следующие выводы.

Чаще всего у обучающихся с аграмматической дисграфией было нарушено согласование имен существительных с прилагательными. Затем нарушения в употреблении числа, далее отмечаются пропуски/замены предлогов и пропуски членов предложения.

Также были обнаружены некоторые ошибки на правила правописания слов (спешат – «*спишат*», чащу – «*чяцю*», лисица – «*лесица*»).

На уровне предложений наблюдается искажение морфологической структуры слова: замена префиксов, суффиксов, изменение падежных окончаний, а также синтаксического оформления речи (трудности конструирования сложных предложений, пропуск членов предложения).

Таким образом, исследование грамматического строя у младших школьников по комплексной методике показало, что у детей с аграмматической дисграфией наблюдается ряд стойких, повторяющихся ошибок, выражающихся:

- в нарушении согласования в числе;
- в пропуске/замене предлогов;
- в нарушении согласования имен существительных с прилагательными;
- в неправильном употреблении падежных окончаний;
- в искажении морфологической структуры слова;

- в трудностях конструирования сложных предложений;
- в пропусках членов предложения.

Коррекционную работу необходимо выстраивать с опорой на принцип единства диагностики и коррекции, предполагающий подбор содержания коррекционной работы в строгом соответствии с диагностическими данными, полученным в ходе диагностики, то есть с опорой на уровень сформированности грамматического строя речи ребенка.

Список литературы

1. Дисграфия и дизорфография: изучения, методика, сказки / Под ред. О.Г. Ивановской, Л.Я. Гадасиной, Т.В. Николаевой, С.Ф. Савченко. - СПб: КАРО, 2019. - 544 с.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - СПб.: Детство-Пресс, 2007. - 470 с.
3. Корнев А.Н. Нарушением чтения и письма у детей. - СПб.: Мим, 1997. - 286 с.
4. Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. - М.: Гном, 2019. - 128 с.
5. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. - СПб: Союз, 2001. - 240 с.
6. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1997. - 256 с.
7. Филиппова О.Н., Каратаева Е.А. Логопедическая работа по предупреждению аграмматической дисграфии у учащихся начальной школы // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2021, №1. С. 103 – 110.

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

УДК 796.323.2:159.9.072

**Карагодина А.М., Болгов А.Н., Лаврентьева Е.А. Устойчивость внимания как
фактор психической надежности выполнения штрафного броска в
баскетболе**

Карагодина Анна Михайловна

старший преподаватель кафедры физического воспитания
Волгоградский государственный технический университет, РФ, г. Волгоград
amkara2737@yandex.ru

Болгов Алексей Николаевич

к.п.н., доцент кафедры: «Теория и методика спортивных игр» Волгоградская
государственная академия физической культуры РФ, г. Волгоград
nkomban@mail.ru

Лаврентьева Елена Александровна

старший преподаватель кафедры физической и специальной подготовки
Волгоградский институт управления филиал РАНХиГС, РФ, г. Волгоград
elena15lav@mail.ru

**Attention stability as a factor of mental reliability of the free throw in
basketball**

Karagodina Anna Mikhailovna

senior lecturer of the Department of Physical Education
Volgograd State Technical University, Russian Federation, Volgograd

Bolgov Alexey Nikolaevich

Ph.D., associate professor Department "Theory and Methodology of Sports Games"
Volgograd State Academy of Physical Culture, Russian Federation, Volgograd

Lavrentieva Elena Aleksandrovna

senior lecturer of the Department of Physical and Special Training
Volgograd Institute of Management branch of RANEPa, Russian Federation, Volgograd

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития способности управлять вниманием при реализации штрафного броска в баскетболе. Необходимо отметить, что среди показателей психической устойчивости игрока, важным показателем является способность к длительной концентрации внимания. Автором предложены средства и методы тренировки специальных особенностей внимания в баскетболе. При этом, учитываются специфические факторы, влияющие на надежность точности выполнения штрафного броска в баскетболе. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: свойства внимания, концентрация внимания, устойчивость внимания, средства тренировки внимания, методы тренировки внимания, точность штрафного броска.

Abstract. This article discusses the problem of developing the ability to control attention when implementing a free throw in basketball. It should be noted that among the indicators of mental stability of the player, an important indicator is the ability to long-term concentration of attention. The author suggests means and methods of training special features of attention in basketball. At the same time, specific factors affecting the reliability of the accuracy of the free throw in basketball are taken into account. This problem has been little studied and requires further research.

Keywords: properties of attention, concentration of attention, stability of attention, means of training attention, methods of training attention, accuracy of the free throw.

Соревновательная деятельность в игровых видах спорта имеет ряд особенностей: инициатива часто переходит от одной команды, к другой, что требует мгновенного переключения нападающих действий к защитным; часто судьба матча решается в последние минуты и ответственность игроков за свои действия возрастает. Это говорит о том, что игровая деятельность спортсменов - эмоциональна и конфликтна. В результате, игрок спортивной команды испытывает не только колоссальные физические нагрузки, но и высокое психическое напряжение.

В таких экстремальных соревновательных условиях игроку спортивной команды постоянно приходится контролировать нахождение и перемещение партнёров или соперников, видеть положение мяча и судьи, слышать рекомендации тренера. При этом, баскетболист должен быстро принимать тактические решения, что связано с развитием игрового мышления. Все эти действия неразрывно связаны с процессами сосредоточенности психической деятельности, без которой достичь высоких результатов невозможно.

Таким образом, спортсмены командных видов спорта имеют свои особенности в развитии внимания, обусловленные спецификой вида спорта.

Причинами поражения команды на соревнованиях могут стать нереализованные броски мяча в кольцо с различных дистанций. Не смотря на то, что количественное значение штрафного броска (1 очко) невелико, он имеет стратегическое значение, связанное с особенностью изменять результат матча во время остановки игровых часов. Промехи при выполнении бросков в ряде случаев обусловлены потерей концентрации внимания, сужением поля (объема) внимания или его переключением. В соревновательной деятельности, не имея специальных навыков, исправить такое положение практически не возможно. Поэтому, развивать специальные свойства внимания и преодолевать невнимательность необходимо в

тренировочном процессе, с помощью развития у баскетболистов способности управлять процессами внимания.

Физиологический механизм регуляции произвольного внимания основан на моторной теории внимания, предложенной Т.Рибо (1888), согласно которой, основная роль в процессах регуляции внимания принадлежит произвольным движениям. Именно благодаря их избирательности, целенаправленности и активизации происходит концентрация усиления внимания, а также его удержание на соответствующем предмете в течение длительного времени (устойчивость внимания) [1].

С. Д. Мишнева, Д. Р. Загидуллин, Д. Е. Пастухов (2018) выявили взаимосвязь результативности бросков в кольцо в баскетболе и такого свойства внимания, как концентрация. Концентрация внимания помогает получать мгновенные ответы на сложные и многоразовые ситуации на игровой площадке. Она помогает игрокам избегать отвлекаемости на шум болельщиков, слышать указания тренера. Способность к высокой концентрации внимания даёт возможность спортсмену выполнять гораздо больший объём своей работы, без потери качества работы [5].

Таким образом, спортивная практика показывает, что игровая деятельность баскетболистов предъявляет повышенные требования к вниманию и его свойствам. Однако, вопрос развития внимания в баскетболе изучен недостаточно. При этом, с особенностями внимания связан процесс психологической подготовки спортсмена и успех в соревновательной деятельности.

Особое значение в спортивной деятельности имеет свойство личности, позволяющее спортсмену стабильно и эффективно выступать на соревнованиях и иметь стабильный прирост результатов. Такое свойство личности в спортивной практике называется психической надежностью. Среди показателей психической устойчивости важным показателем является способность к длительной концентрации внимания, который связан с волевым усилием человека.

Результативный уровень проявления уверенности и надежности баскетболистов заключается в приобретении и стабилизации спортивной формы и стабильного проявления в соревновательной деятельности [7].

Анализируя надежность выполнения штрафного броска в баскетболе, ученые приходят к выводам: результативность штрафного броска, выполняемого на тренировочных занятиях примерно на 12-15 % выше, чем на соревнованиях; в официальных играх, на 8-10 % ниже, чем в неофициальных (товарищеских); у

девушек реализация штрафных бросков в соревновательных условиях на 5-6 % выше, чем у юношей [5,6].

И. И. Таран, А. Г. Беляев, Р. Виноградов, А. С. Коскин (2017) в своем исследовании установили высокую корреляционную зависимость ($r=0,95$) результативности штрафного броска в условиях тренировок и соревнований. То есть, если повысить результативность штрафного броска в условиях тренировки, то повысится и соревновательная результативность броска [2].

В своих ранних исследованиях [3,4], на тренировочных занятиях со студентами-юношами, для развития способности управлять вниманием, мы применяем следующие этапы формирования психической надежности выполнения штрафного броска в баскетболе:

- выполнение приема с контролем техники движений, обозначения объектов прицеливания, уточнения траектории полета мяча, освоение идеомоторной тренировка броска;
- выполнять бросковые задания с акцентированием на различных ориентирах (дужка кольца, квадрат прицеливания на щите), с переключением на другие ориентиры или действия, с применением сбивающих факторов (интенсивность нагрузки, шум, освещение и др.);
- выполнение бросков мяча сериями, при подборе партнерами, постепенно увеличивая скорость сочетания приема «ловля-бросок»;
- выполнение бросков в условиях, приближенных к соревновательным.

В качестве контрольного упражнения баскетболисты выполняли штрафной бросок в тройках. Один игрок бросает, двое других подбирают мяч и отдают по очереди передачу игроку, выполняемому бросок. Серия считается результативной при условии: одно попадание «чистое», другое – с отскоком от щита. Так, при выполнении броска, происходит переключение внимания с передней дужки кольца к середине квадрата прицеливания на щите, а при ловле мяча происходит переключение внимания на взаимодействие приемов «ловля-бросок», при этом, необходимо концентрировать внимание на объекте (дужка кольца или щит). Время выполнения бросковой работы составляло 5 минут.

В результате проведенного эксперимента, после использования предложенной программы, было установлено, что вначале на последних минутах работы происходило наступление зрительного и двигательного утомления, что приводило к снижению результативности штрафного броска на 23,2 %. После эксперимента, на

последних минутах, работоспособность баскетболистов проявляла устойчивое состояние, без снижения результативности бросков (рисунок).

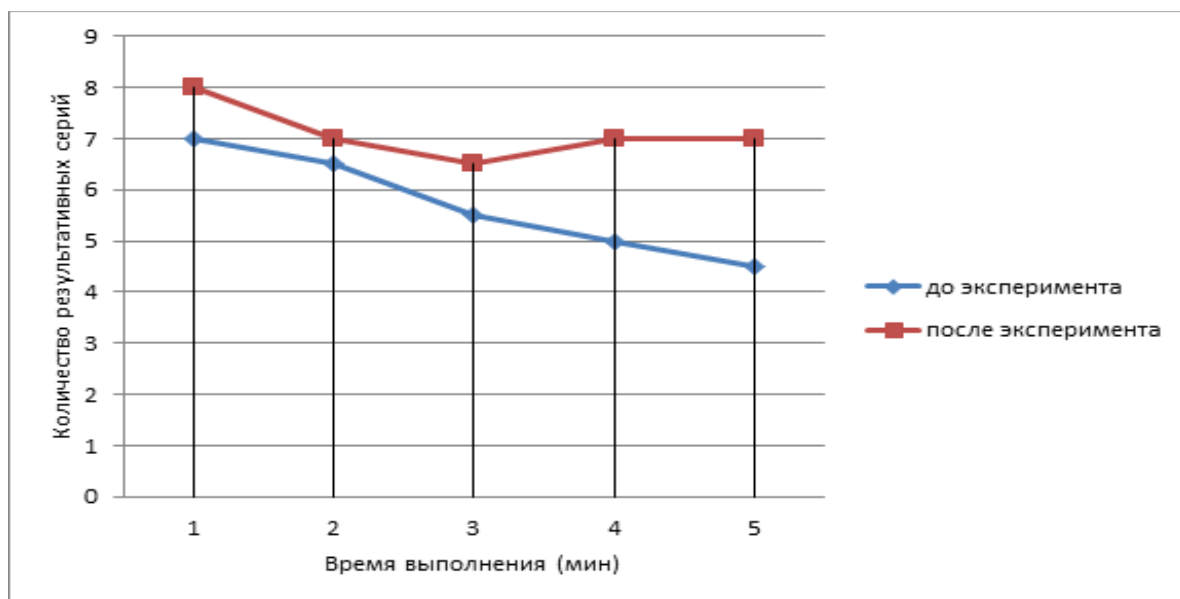


Рисунок. График «истощаемости» концентрации внимания баскетболистов при выполнении штрафного броска в процессе педагогического эксперимента

В соревновательной деятельности происходит стабильное повышение результативности штрафного броска от игры к игре. Участвуя в Чемпионате города по баскетболу их реализация у баскетболистов студенческой команды составила динамику от 58 % до 65 %.

Подводя итоги, можно отметить, что в регуляции внимания основную роль играют произвольные движения, формируемые в процессе спортивной деятельности. У спортсменов игровых видов спорта процессы внимания имеют ряд особенностей, связанных с их игровой деятельностью. Они связаны с восприятием игровой обстановки и с принятием решений, основанных на процессах мышления, а также волевыми качествами личности игроков.

Установлено, что психологическое состояние баскетболиста в момент выполнения броска влияет на его точность. При бросках мяча в кольцо необходимо обладать высокой концентрацией внимания и ее устойчивостью в течение длительного времени, а так же способностью его к переключению на другие игровые действия. Штрафной бросок – это единственный бросок в стандартных условиях, время на реализацию которого, предусмотрено правилами игры. Необходимо обучать игроков использовать предоставленное время для концентрации внимания на объектах прицеливания.

В тренировочном процессе подготовки рассмотренные свойства внимания поддаются развитию и тренировке с помощью специальных упражнений, которые позволяют игрокам в сложных игровых ситуациях привести себя в состояние мобилизационной готовности, а также сосредоточиться в момент работы.

Высокая физическая, технико-тактическая и психологическая подготовленность игрока приводит к надежности и стабильности выступления команды в экстремальных соревновательных условиях.

Список литературы

1. Бердников, Д. В. Внимание как специфический психофизиологический процесс регуляции целенаправленной деятельности / Д. В. Бердников // Журнал фундаментальной медицины и биологии. 2017. № 4. С. 21-29.
2. Исследование факторов результативности штрафных бросков в студенческих баскетбольных командах / И. И. Таран, А. Г. Беляев, Р. Виноградов, А. С. Коскин // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 3(145). С. 214-217.
3. Карагодина, А. М. Влияние свойств внимания на целевую точность штрафного броска студентов-баскетболистов / А. М. Карагодина, А. Н. Болгов, О. Ф. Крикунова // Теория и практика физической культуры. 2022. № 3. С. 90.
4. Карагодина, А. М. Использование метода сопряженного воздействия в спортивной подготовке студентов для совершенствования бросков в баскетболе / А. М. Карагодина, О. В. Клычкова, В. А. Брыкина // Primo Aspectu. 2018. № 4(36). С. 151-157.
5. Мишнева, С. Д. Оценка психологической напряженности и концентрации внимания при бросках в баскетболе / С. Д. Мишнева, Д. Р. Загидуллин, Д. Е. Пастухов // Устойчивое развитие науки и образования. 2018. № 7. С. 191-196.
6. Повышение результативности штрафных бросков баскетболисток студенческой команды / Е. Е. Яворская, А. Г. Родионова, С. В. Левицкая [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 3(169). С. 412-416.
7. Пушкарев, А. В. Психологические аспекты проявления успешности и надежности баскетболистов в соревновательной деятельности / А. В. Пушкарев // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2020. Т. 15. № 2. С. 92-98.

УДК 796

Меджидов Б.И. Воспитание культуры здоровья студентов

Меджидов Балагардаш Ислейман оглы

И.О. доцента кафедры массово-оздоровительных видов спорта, зам.декана факультета физического воспитания и допризывной подготовки, Азербайджанская государственная академия физического воспитания и спорта, Азербайджан, г. Баку
balagardash.mecidov@bk.ru

Education of student health culture

Majidov Balagardash Isleyman oglu

Acting Associate Professor of the Department of Mass Health Sports Deputy Dean of the Faculty of Physical Education and Pre-conscription Training, Azerbaijan State Academy of Physical Education and Sports, Azerbaijan, Baku

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме здорового образа жизни учащихся. Формированию установок на здоровый образ жизни среди молодежи способствуют развитие физической культуры и овладение оздоровительными методиками.

Ключевые слова: воспитание, культура здоровья, физическое воспитание, студенты, здоровый образ жизни.

Abstract. This article is devoted to the problem of a healthy lifestyle students. Formation of attitudes towards a healthy lifestyle among young people contribute to the development of physical culture and mastery of health-improving methods.

Keywords: education, health culture, physical education, students, healthy lifestyle.

Грамотное физическое воспитание способствует развитию умственных, эстетических, трудовых аспектов воспитания личности. Способность студента выполнять конкретную деятельность в рамках заданных временных лимитов и параметров эффективности зависит от его работоспособности.

Проблемы физического воспитания студенческой молодежи и роли физической культуры в профессиональной подготовке обучающихся занимают значимое место в исследованиях, посвященных содержанию профессионального воспитания в высшей школе (Е.С. Двойникова, Е.Г. Ермакова, И.Г. Иванникова, Е.В. Климова, В.О. Кулакова, В.Г. Левкевич, Т.И. Мельникова, Э.А. Моисейчик, О.В. Мухаметова, В.И. Резанов, С.О. Скворцова, К.С. Тристенъ, С.Л. Усольцева, Н.И. Филимонова, М.И. Шепелева, О.В. Шилов, А.В. Шулаков и др.).

Научная новизна исследования

определен основополагающий принцип культуры здоровья - принцип формирования здорового образа жизни, который даёт возможность студентам сохранить и укрепить здоровье, а также повысить

адаптационные резервы организма на соматическом, психологическом и социальном уровнях;

выделены особенности деятельности вуза по сохранению и развитию здоровья студентов и формированию у них здорового образа жизни:

- в воспитательно-образовательном процессе вуза студенты в процессе физического воспитания приобретают знания, которые реализуются в виде изменения поступков, привычек, навыков вести здоровый образ жизни, сохранять и развивать своё здоровье;

- на занятиях по физическому воспитанию у студентов формируется установка, что охрана собственного здоровья - это дело самого студента, а не родителей, преподавателей, государства; сохранение и развитие здоровья студентов и формирование у них здорового образа жизни является неотъемлемой частью подготовки будущего специалиста, в связи с тем, что каждый выпускник вуза - это будущий руководитель, который несёт ответственность не только за своё здоровье, но и за здоровье подчинённых;

- на занятиях по физическому воспитанию в вузе обеспечивается высокий уровень интенсивности и индивидуальной производительности труда будущих специалистов; подготовка специалистов ведется на высоком научно-теоретическом уровне, обеспечивается использование приобретенных студентами знаний, умений, навыков в практической деятельности или научных исследованиях и т. д.;

✓ выделены две группы факторов, влияющих на здоровье студентов:

факторы, укрепляющие здоровье: отсутствие вредных привычек, рациональное питание, физическая культура и спорт, утренняя гимнастика, закаливание организма, прогулки на свежем воздухе, положительные эмоции, режим учёбы и отдыха, благоприятные климатические условия жизни, высокий уровень профилактических мероприятий, своевременная и полноценная медицинская помощь и т. д.;

факторы, ухудшающие здоровье: употребление алкогольных напитков, табакокурение, наркомания, токсикомания, несбалансированное питание, гиподинамия, несоблюдение режима дня, стрессовые ситуации, умственные нагрузки, интенсификация учебного процесса, неудовлетворительные санитарно-

гигиенические условия аудиторий, слабая материальная база, отсутствие постоянного медицинского контроля и т. д.;

✓ определено содержание процесса физического воспитания и его место в поэтапном формировании здорового образа жизни студентов вуза;

✓ сконструирована и научно обоснована педагогическая модель, включающая цели, функции, формы, содержание деятельности по этапам формирования здорового образа жизни студентов в процессе физического воспитания, педагогические технологии, критерии и показатели;

✓ выявлены и экспериментально проверены педагогические условия: формирование здорового образа жизни студентов вуза в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности в процессе физического воспитания; использование педагогических технологий в формировании здорового образа жизни студентов.

Анализ научной литературы показывает, что полноценный процесс физического воспитания в вузе способствует совершенствованию физических и психических качеств занимающихся, становлению их личности, а также играет важнейшую роль в формировании профессиональных качеств будущего специалиста, повышает общую работоспособность и деловую активность.

Однако при всей значимости физической культуры в системе профессиональной подготовки студентов в ее организации в вузах обнаруживается масса недостатков. С целью их выявления на базе АГПУ «Азербайджанский государственный педагогический университет» был проведен опрос «Проблемы физического воспитания в вузе глазами студентов», состоящий из двух блоков вопросов, направленных, во-первых, на определение отношения студентов к занятиям физической культурой и проводимым в вузе физкультурно-оздоровительным мероприятиям; во-вторых, на выявление типичных недостатков в организации физического воспитания студенческой молодежи в высшей школе.

В ходе опроса каждый второй студент (48 %) ответил, что он систематически осознанно посещает занятия по физкультуре и физкультурно-оздоровительные мероприятия, проводимые в вузе. Однако около 44 % из принявших участие в опросе студентов указали на то, что они вынуждены посещать занятия по физической культуре и физкультурно-оздоровительные мероприятия в вузе, если бы был выбор – не посещали бы. Одновременно опрос показал, что среди студенческой молодежи присутствует значительное количество (41 %) тех, кто выбрал ответ: «Систематически занимаюсь физкультурой (спортом, фитнесом и т.д.) за рамками вуза, но хожу на занятия по физкультуре только ради зачета/экзамена». Эти данные свидетельствуют

о том, что у данной категории студентов сформирована потребность в физической активности, понимание ее значимости, но существует ряд проблем, которые вызывают у обучающихся нежелание заниматься физкультурой в вузе. В этой связи студентам было предложено выбрать из перечисленных возможных проблем те, с которыми они сталкиваются. Результаты основной части опроса представлены на рисунке.

1 – при организации занятий физкультурой недостаточно учитывается специфика будущей профессиональной деятельности (51 %);

2 – отсутствует реальная практика построения индивидуализированных занятий, что не позволяет реализовывать свои индивидуальные потребности в сфере физической активности (51 %);

3 – имеющаяся материально-техническая база для занятий физической культурой не отвечает в должной мере требованиям времени и запросам современной молодежи (62 %);

4 – преподаватели физкультуры не умеют мотивировать к занятиям физической культурой (44 %);

5 – преподаватели физкультуры не используют на занятиях современные методики (51 %);

6 – отсутствует возможность выбрать виды активности на занятиях физкультурой в соответствии со своими предпочтениями (74 %);

7 – отсутствуют современные санитарно-гигиенические условия для занятий физкультурой (46 %);

8 – формы организации и содержание внеаудиторной физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе не отвечают актуальным потребностям студентов (59 %).

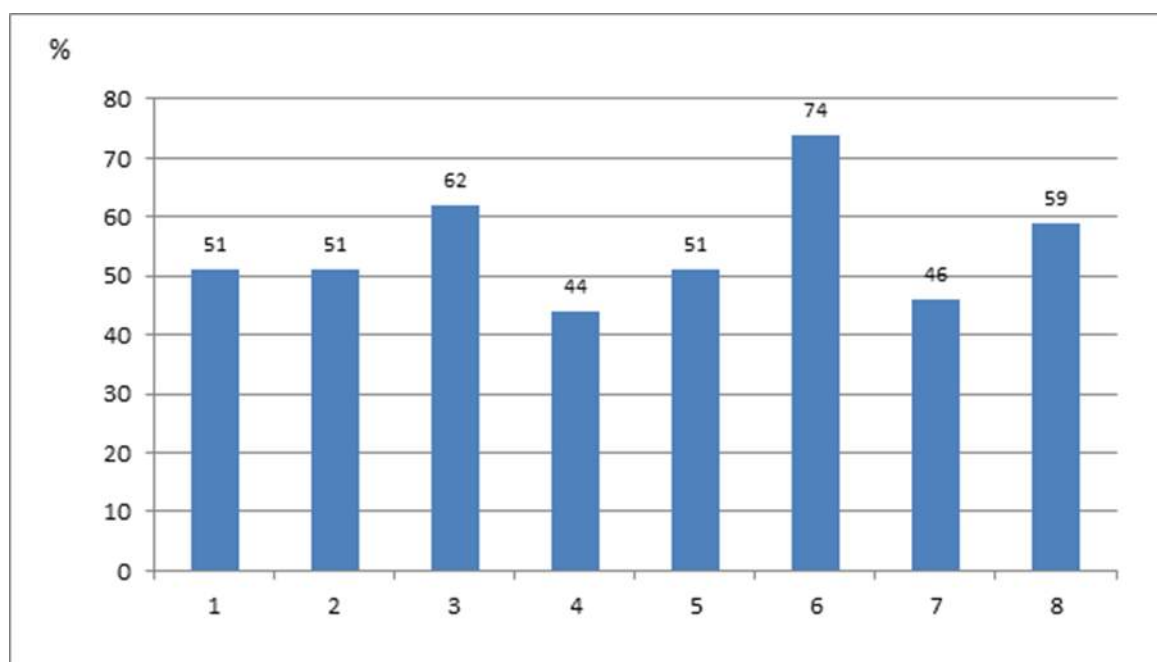


Рисунок 1. Результаты опроса «Проблемы физического воспитания в вузе глазами студентов»

Анализ полученных результатов показал, что в качестве основного недостатка организации физического воспитания в вузе большинство студентов (74 %) отмечают отсутствие возможности выбрать виды активности на занятиях физкультурой в соответствии со своими предпочтениями. Это позволяет сделать вывод о том, что отсутствие реальной практики построения индивидуализированных занятий с обучающимися, недостаточный учет их потребностей и интересов не дает студентам возможность реализовывать свои индивидуальные потребности в сфере физической активности, демотивирует обучающихся. Аналогичные причины лежат и в основе негативного отношения обучающихся к многочисленным мероприятиям, проводимым в рамках внеаудиторной физкультурно-оздоровительной деятельности. Так, 58 % студентов, принявших участие в опросе, указали на то, что формы организации и содержание внеаудиторной физкультурно-оздоровительной деятельности в вузе не отвечают их актуальным потребностям.

На втором месте (62 %) в ряду недостатков организации физического воспитания в высшей школе студенты отметили, что имеющаяся материально-техническая база для занятий физической культурой не отвечает в должной мере требованиям времени и запросам современной молодежи. В условиях доступа к широкому спектру фитнес-услуг и возможности сравнивать оснащенность занятий необходимым спортивным оборудованием, современное поколение студенческой молодежи достаточно требовательно к материально-техническим условиям организации тренировочного процесса.

Каждый второй студент (51 %) отметил в ряду недостатков организации занятий физкультурой недостаточный учет специфики будущей профессиональной деятельности, что значительно снижает их мотивацию к физической активности в контексте профессиональной подготовки обучающихся в высшей школе.

Около 46 % студентов указали на такой недостаток организации физического воспитания в высшей школе, как отсутствие современных санитарно-гигиенических условий для занятий физкультурой. В частности, студенты конкретизировали данную проблему, отметив такие недостатки, как невозможность принять душ после интенсивной физической нагрузки; проведение занятий физкультурой в любое время года и в любую погоду на улице (дождь, снег, изнуряющая жара и др.). Особенно болезненно к отсутствию должных санитарно-гигиенических условий относятся девушки.

Целый ряд проблем в организации физического воспитания студентов связан с субъективным фактором – профессиональной компетентностью педагогов. Так, 44 % из принявших участие в опросе студентов считают, что преподаватели физкультуры не умеют мотивировать их к занятиям физической культурой. В свою очередь, 51 % студентов отметили тот факт, что преподаватели физкультуры не используют на занятиях современные методики. Это приводит к тому, что организация и содержание занятий физкультурой, как правило, не способствуют переходу процесса физического воспитания студента в процесс самовоспитания, а используемые технологии не стимулируют процессы самопознания и самореализации в области физической активности.

Вышеназванные недостатки в организации практики физического воспитания в высшей школе ведут к снижению его эффективности. Данные опроса, а также имеющаяся статистика указывают на то, что отношение к физической культуре у значительной части обучающихся вуза можно охарактеризовать как позитивно-пассивное. Они не отрицают важную роль систематических физических упражнений в укреплении здоровья, но занимаются физкультурой периодически, от случая к случаю, что сами студенты объясняют значительной загруженностью и нехваткой свободного времени. Это становится причиной снижения здоровья и интеллектуальной работоспособности, что приводит к снижению результативности профессиональной подготовки, осуществляемой в высшей школе.

В качестве возможных путей привлечения обучающихся высшей школы к занятиям физической культурой и спортом необходимо:

- изучение отношения современной молодежи к занятиям физической культурой, определение структуры мотивационного комплекса как важнейшей составляющей эффективной физкультурно-спортивной деятельности;
- построение системы физического воспитания обучающихся в высшей школе с учетом приоритетных мотивов современной студенческой молодежи;
- формирование физической культуры студентов с учетом требований их будущей профессиональной деятельности;
- построение индивидуализированных занятий с обучающимися, позволяющих студентам реализовывать свои индивидуальные потребности в области физической культуры и спорта;
- создание материально-технической базы и методического сопровождения процесса физической подготовки студентов в соответствии с требованиями времени и запросами современной молодежи;
- создание условий для соблюдения санитарно-гигиенических требований к организации физической активности студентов;
- нацеленность организации и содержания занятий физкультурой на переход процесса физического воспитания студента в процесс самовоспитания, самопознания и самореализации в области физической культуры и спорта.

Заключение

В мире высоких технологий и информатизации общества резко возросли требования работодателей не только к уровню профессиональной компетентности работников, но и их личностным качествам, состоянию здоровья. В этой связи усиливается внимание вузов к содержанию и организации физического воспитания студенческой молодежи как важной составляющей их профессиональной подготовки в высшей школе. Выявление типичных недостатков в организации физического воспитания современного поколения студентов позволяет наметить пути их преодоления с целью реализации миссии физической культуры в формировании профессионально и личностно значимых качеств будущих специалистов, выступающих важной составляющей их конкурентоспособности на рынке труда. Основным ориентиром в совершенствовании системы физического воспитания студентов является создание в образовательной среде высшей школы научно обоснованных организационно-педагогических и материально-технических условий для формирования физической культуры личности обучающегося с учетом

специфики ценностно-мотивационной сферы современной студенческой молодежи и актуализации возможностей индивидуализации занятий физкультурой и спортом.

Список литературы

1. Бородюк Т.М. О методологических подходах к изучению и формированию здорового образа жизни населения [Текст] / Т.М. Бородюк, Н.Д. Маленко [и др.] // Гигиена и санитария. – 1991.
2. Паначев, В.Д. Исследование факторов ЗОЖ студентов [Текст] / В.Д. Паначев // Социологические исследования, 2004, – №11.
3. Савко Э.И. воспитание культуры здоровья студентов и технология формирования здорового образа жизни в процессе физического воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://esepp.ru/20-e-i-savko-vospitanie-kulturyzdorovya-studentov-i-tehnologiya-formirovaniya-zdorovogo-obraza-zhizni-vprocesse-fizicheskogo-vospitaniya.html>(Сохраненная копия)
4. Герасимова И.А. Формирование физической культуры и здорового образа жизни у студентов высших учебных заведений на основе их личностной самооценки [Текст] / И.А. Герасимов – М., 2000.
5. Красноперова, Н.А. Педагогическое обеспечение формирования ЗОЖ студента [Текст] / Н.А. Красноперова // Теория и практика физической культуры. 2005. – №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.111.1

Игнаткина И.В. К вопросу обучения английскому языку в условиях смешанного обучения

Игнаткина Ираида Викторовна

старший преподаватель кафедры иностранных языков, ПГУТИ «Поволжский государственный университет телекоммуникации и информатики», РФ. г. Самара
nir21@mail.ru

On the issue of teaching English in a mixed learning environment

Ignatkina Iraida Viktorovna

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Volga State University of Telecommunications and Informatics, Samara, Russia

Аннотация. Статья посвящена анализу потенциала и возможностей внедрения модели смешанного обучения английскому языку как дидактического средства реализации перехода с традиционной модели обучения на комбинированную с привлечением современных информационных технологий. Выявляются преимущества и недостатки внедрения данной модели обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, дистанционная и традиционная формы обучения, самостоятельное обучение, цифровые технологии.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the potential and possibilities of introducing a model of mixed English language teaching as a didactic means of implementing the transition from the traditional model of teaching to a combined one with the involvement of modern information technologies. The advantages and disadvantages of implementing this training model are revealed.

Keywords: blended learning, distance learning and traditional forms of learning, independent learning, digital technologies.

Понятие «смешанное обучение» (blended learning) все чаще используется в образовательных кругах разных уровней.

В западных странах, еще в 1970-х годах появились первые упоминания такого способа обучения, вместе с появлением и развитием компьютерных технологий. А зарубежные источники два десятка лет назад определили смешанное обучение как одну из основных тенденций, возникающих в образовательном процессе. Отечественные педагоги (В.А. Фандей, М.Г. Бондарев) также занимаются вопросами смешанного обучения [5, с. 442].

В связи с этим возникает вопрос о том, что представляет собой смешанное обучение. Ответов на этот вопрос довольно много, но они сводятся к двум группам: 1) смешанное обучение – это сочетание методов обучения; 2) смешанное обучение –

сочетание дистанционной и традиционной форм обучения. Первая группа ответов включает в себя дебаты о влиянии медиа на обучение. Однако главная проблема ее заключается в том, что они определяют смешанное обучение настолько широко, что охватывает практически все системы обучения. Довольно трудно найти какую-либо систему обучения, которая не включала бы множество методов обучения.

В данном исследовании нас больше интересует вторая группа ответов, которые сводятся к пониманию смешанного обучения как комбинации онлайн- и офлайн-обучения.

Итак, смешанное обучение сочетает в себе традиционную форму обучения, которая существует как минимум со времен Античности и современные способы удаленного обучения, которые начали расти и развиваться в геометрической прогрессии по мере того, как новые технологии расширили возможности для онлайн-коммуникации. Также стоит упомянуть в этом расширении пандемию Covid-19, которая сделала онлайн-обучение единственным способом получения образования в условиях тотальной изоляции.

Однако на законодательном уровне включение дистанционного образования в поле традиционного была предусмотрена гораздо раньше - в России, например, возможность реализации дистанционного обучения предусмотрена Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 11.01.2023). Данный закон говорит, что «При реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии» [6].

Поначалу эти два способа обучения оставались в значительной степени разделенными, поскольку в них использовались разные комбинации методов и учитывались потребности разных аудиторий. Традиционное обучение обычно происходило в среде, управляемой преподавателем, с индивидуальным взаимодействием в живой синхронной среде. С другой стороны, системы дистанционного обучения делали упор на самостоятельное обучение и взаимодействие с учебными материалами, которые обычно происходили в асинхронной среде.

Развитие цифровых технологий за последние годы оказало огромное влияние на возможности дистанционного обучения. Дистанционное обучение все больше вторгается на территорию традиционного офлайн-обучения. Например, современные технологии теперь позволяют нам осуществлять синхронные удаленные

взаимодействия, которые происходят в режиме реального времени с почти таким же уровнем точности, как в офлайн-среде. Широкое внедрение и доступность цифровых технологий обучения привели к повышению уровня интеграции опосредованных компьютером элементов обучения в традиционный процесс обучения.

Смешанное обучение, несомненно, имеет ряд преимуществ: «Сочетание онлайн-овых и оффлайн-овых элементов позволяет сделать обучение эффективным, экономичным и удобным, а учебный процесс интерактивным, личностно-ориентированным и адаптивным для всех заинтересованных в обучении сторон» [4, с. 59]. Вот некоторые из преимуществ: 1) смешанное обучение снижает финансовые и ресурсные затраты; 2) учащиеся получают знания в более комфортном формате; 3) упрощается планирование результатов и того, какие потребности удовлетворяет такое обучение; 4) не теряется социальный аспект – учащиеся могут взаимодействовать друг с другом и преподавателями в офлайн-формате; 5) обеспечивается разнообразие дидактических подходов и, как следствие, совершенствуется образовательный процесс.

На деле преимуществ гораздо больше и с развитием цифровых технологий их количество увеличивается. Одно из них заключается в широте применения: «Данный подход может быть реализован на любом этапе обучения по любому предмету, при этом руководство учителя дополняется онлайн-форматом» [3, 228].

Исследования в области смешанного обучения и преподавания английского языка активизировались по мере того, как ученые искали способы использования этой образовательной модели в преподавании английского языка как второго иностранного языка.

На развитие этой области также оказало влияние увеличение самостоятельной работы обучающихся. Это вызвало потребность искать способы оптимизации учебного процесса.

Было обнаружено несколько преимуществ использования этой модели в обучении иностранному языку. Некоторые из них в себя включают предоставление более индивидуальной языковой поддержки, помощь в совместном обучении, усиление взаимодействия и вовлеченности учащихся, предоставление возможностей практиковать язык за пределами класса и улучшение языковых навыков. То есть смешанное обучение обеспечивает гармоничный баланс между онлайн-овым доступом к знаниям и личным взаимодействием с людьми. При смешанном обучении учащиеся и преподаватели могут воспользоваться преимуществами обеих форм

обучения. Одним из преимуществ является возможность учить язык на персональном компьютере, планшете или телефоне, независимо от местоположения или времени.

Важное преимущество модели смешанного обучения английскому языку заключается в том, что она дает педагогу возможность закрепить каждый из полезных атрибутов совместного обучения, в то же время, устраняясь от большинства недостатков.

Также как в рамках традиционной модели обучения учащиеся могут практиковать каждый из четырех языковых навыков в различных учебных ситуациях: чтение, письмо, аудирование и разговорная речь. При этом цифровые технологии эффективно дополняют процесс изучения английского языка на различных уровнях и способствуют интенсификации самостоятельной работы обучающихся, повышают их познавательную активность. Смешанное обучение английскому языку может включать в себя использование англоязычных информационных ресурсов и это в перспективе станет незаменимым навыком для саморазвития.

Учитывая все преимущества смешанного обучения при обучении английскому языку, важно помнить, что данная модель - не просто использование цифровых технологий в самостоятельной работе учащихся вне класса. Смешанное обучение английскому языку – это целостная система. Она делится на две одинаково важные части. Одна часть реализуется на занятиях под непосредственным руководством учителя, другая – в дистанционной форме. Но обе части должны занимать равное значение в образовательном процессе: «все компоненты смешанного обучения должны являться элементами одной системы, гармонично взаимодействовать. Очевидно, что обучение, реализуемое таким образом, будет эффективным только в случае методически верной организации на основе принципов обучения» [1, с. 43].

На внедрение смешанного подхода в обучение английскому языку влияет несколько факторов. Этими факторами являются положительное или отрицательное отношение учителей к использованию технологий, уровень владения цифровыми технологиями со стороны учеников, подготовка учителей, доступность технологий для учителей и обучающихся.

Организация смешанного обучения английскому языку требует тщательной подготовки – для ее реализации должны быть созданы масштабные мультимедийные системы электронного обучения и системы управления процессом обучения. При этом они должны быть разнообразными и работать в режиме реального времени. Таким образом, в систему должны быть включены чаты, форумы, блоги, такие средства связи как ZOOM, Skype, технологии записи аудио и видеоконтента и т.п.

Немаловажный фактор – качество мультимедийных систем. Хорошо выстроенная система дает студентам дополнительную мотивацию к достижению высоких результатов.

Результатом этого будет формирование у обучающихся навыков самостоятельного планирования, организации образовательной деятельности.

Качество и использование информационных технологий нечасто упоминается в исследованиях, посвященных обучению английскому языку в условиях смешанной модели. Но на деле это может оказаться «камнем преткновения» в организации всей системы. Многие отечественные учебные материалы создаются для традиционной модели и не подходят для смешанной.

Кроме того, далеко не все преподаватели способны сразу использовать современные цифровые технологии в обучении английскому языку – для этого им необходимы регулярные курсы повышения квалификации. Регулярные – потому что технологии развиваются с невероятной скоростью.

Со стороны обучающихся также могут встречаться такие, которым подходит только офлайн-обучение: «При низкой мотивации обучение невозможно. Некоторые не любят и не хотят учиться, однако при классической модели образования они вынуждены посещать аудиторные занятия, поэтому усваивают хотя бы часть материала. В этом случае необходимо мотивировать учащихся заниматься самостоятельно. Можно разработать специальную систему поощрений за достижения» [2, с. 189].

Учебное заведение, ориентированное на смешанное обучение английскому языку должно обеспечить себя высококачественным компьютерным оборудованием и программным обеспечением, не говоря уже о постоянных обновлениях программ.

Каждый из этих факторов играет жизненно важную роль в принятии решений относительно внедрения смешанного подхода к обучению в языковых классах.

Заключение.

Смешанное обучение - это гибкий и значимый способ преподавания и усвоения знаний. Онлайн-компонент смешанного обучения позволяет студентам учиться в любое время и в любом месте, не ограничиваясь классом.

Что касается обучения английскому языку – смешанная модель позволяет расширить возможности образовательного учреждения и обучающихся, не теряя в развитии основных навыков: чтения, письма, аудирования и разговорной речи. Но внедрение дистанционных элементов и современных информационно-коммуникационных технологий развивает самостоятельность учеников в изучении

английского языка, повышает их мотивацию. Мотивация и способность учить язык самостоятельно – важнейшие части языковой компетенции, которые наверняка пригодятся современному человеку.

Трудно в полной мере предсказать, что ждет нас в будущем, но мы можем быть уверены, что тенденция к смешанным системам обучения английскому языку будет усиливаться. Это может даже стать настолько повсеместным, что мы в конечном итоге отбросим определение «смешанный» и будем называть это просто обучением. Но независимо от того, что мы решим называть смешанным обучением в будущем, ясно, что феномен смешанного обучения английскому языку никуда не денется. Поэтому крайне важно, чтобы мы понимали, как создать эффективный опыт смешанного обучения, включающий в себя элементы онлайн- и офлайн-обучения.

Список литературы

1. Бондарев, М. Г., Трач, А. С. Принципы смешанного обучения английскому языку для специальных целей/ М. Г. Бондарев, А. С. Трач // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — 2013. — № 10 (147). — С. 41-48.
2. Вертьянова А. А., Арзютова С. Н., Ермошина М. А. Использование технологии смешанного обучения английскому и русскому языкам студентов из Китая / Вертьянова А. А., Арзютова С. Н., Ермошина М. А. // Язык и культура. — 2021. — № 55. — С. 185-203.
3. Залунин А. Е. Смешанное обучение английскому языку в общеобразовательной школе на начальном этапе обучения (2-5 КЛАСС) / Залунин А. Е. // KANT. — 2022. — № 1 (42). — С. 226-231.
4. Нагаева И. А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности/ Нагаева И. А. // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2016. — № 6. — С. 56-68.
5. Селезнева, И.П. Смешанное обучение на уроках иностранного языка / И.П. Селезнева, О.В. Мельцер. // Молодой ученый. – 2022 - № 42 (437). – С.242-244
6. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ / [Электронный ресурс] // Консультант Плюс : [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.01.2023).

УДК 372.881.111.1

Москалец Л.Е., Еремина Л.О. Самостоятельная работа студентов в процессе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе

Москалец Лариса Евгеньевна

доцент кафедры иностранных языков, Южно-Российского государственного политехнического университета (НПИ) имени М.П. Платова, РФ, г. Новочеркасск
linna63@mail.ru

Еремина Людмила Олеговна

доцент кафедры иностранных языков, Южно-Российского государственного политехнического университета (НПИ) имени М.П. Платова, РФ, г. Новочеркасск
lina_ga@rambler.ru

Individual work of students in the process of the professionally focused foreign language training at a technical university

Moskaletz Larisa Evgenievna

Associate Professor, Foreign Languages Department, Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI), Russia, Novocherkassk

Eremina Lyudmila Olegovna

Associate Professor, Foreign Languages Department, Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI), Russia, Novocherkassk

Аннотация. В статье анализируется организация самостоятельной работы студентов в контексте профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в техническом вузе. Перечислены некоторые условия, при которых самостоятельная работа студентов является эффективной. Приводятся примеры заданий для самостоятельной работы, направленные на формирование коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: обучение иностранному языку в техническом вузе, профессионально ориентированное обучение, самостоятельная работа студентов, иноязычная компетенция

Abstract. The article analyzes the organization of individual work of students in the context of professionally focused foreign language training at a technical university. Some conditions under which individual work of students is effective are listed. Examples of tasks for individual work aimed at the formation of communicative competence are given.

Key words: teaching a foreign language at a technical university, professionally focused foreign language training, independent work of students, foreign language competence

Объективные факторы современных экономических, общественно-политических и социальных реалий, обусловленные трансформацией материального производства в условиях Индустрии 4.0. и глобальной цифровизации практически

всех сфер человеческой жизнедеятельности, актуализируют значимость научной рефлексии целого комплекса вопросов, связанных с функционированием высшего технического образования. Одним из таких вопросов является формирование конкурентоспособной модели выпускника технического вуза, который, в соответствии с вызовами современной эпохи, не только функционально соответствует высоким научно-техническим требованиям современного производства, но и обладает высоким уровнем рефлексии социально и культурно значимых проблем. Для нас важным представляется выявить, каким образом обучение иностранным языкам в техническом вузе соответствует образовательным задачам по формированию актуальных компетенций будущих инженеров.

Тематика функционирования дисциплины «Иностранные языки» в технических вузах с одной стороны, широко и активно исследуется и обсуждается в педагогической научной литературе на протяжении многих лет, с другой стороны, является по-прежнему актуальной, вследствие широкого влияния данной дисциплины на формирование вариативных профессиональных и личностных качеств личности.

Сегодня одной из основных целей обучения иностранному языку (ИЯ) в техническом вузе является формирование технического специалиста, компетентного как в предметно-технической, так и в социокультурной сфере. Указанная цель определяет целесообразность реализации принципа профессионально ориентированного обучения ИЯ в техническом вузе как наиболее методически релевантного в современных условиях. Анализ научных публикаций свидетельствует о том, что данное направление в практике обучения ИЯ в вузах сегодня является одним из приоритетных.

В научной литературе можно встретить разные трактовки термина «профессионально ориентированное обучение» ИЯ. Это обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении ИЯ, продиктованных особенностями будущей профессии [1]; максимально приближающее обучающегося к реальной профессиональной деятельности [2], являющееся средством интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний [3]. Под профессионально ориентированным обучением понимают систему определенных дидактических средств организации учебного процесса, которые формируют возможности использовать ИЯ в профессиональной деятельности [4], [5] и позволяют готовить конкурентоспособных специалистов, готовых общаться на профессиональном иностранном языке своей специальности [6].

Разнообразие трактовок понятия «профессионально ориентированное обучение» можно обобщить следующим образом: это обучение, при котором учитываются потребности будущей профессии студентов и формируется иноязычная компетенция в конкретных профессиональных сферах [7], [8]. Мы разделяем мнение вышеуказанных авторов о том, что иноязычная компетенция, сформированная в процессе профессионально ориентированного обучения ИЯ, расширяет языковые и информационные границы профессионального знания и является неотъемлемой частью профессиональной компетентности современного технического специалиста.

Поскольку в учебных планах технических специальностей значительная часть учебного времени по дисциплине «Иностранный язык» отводится на самостоятельную работу студентов (СРС), заметным фактором в разработке рассматриваемой проблематики, для нас стало внимание именно к данному аспекту в контексте профессионально ориентированного обучения.

В последние годы можно слышать рассуждения ученых о том, что студентам необходимо уметь учиться самостоятельно, уметь самостоятельно извлекать нужную информацию, овладеть различными умениями, и пр. Мы рассматриваем самостоятельную работу студентов как часть процесса самообразования, поскольку именно она позволяет сделать процесс формирования профессиональной компетентности непрерывным и развить у студентов потребность в постоянном самообразовании. Другими словами, самостоятельность студентов в учебном процессе рассматривается нами не только как фактор повышения их самообразования в будущей профессиональной деятельности, но и как фактор успешности будущего профессионального функционирования. Неслучайно одной из компетенций, которую следует формировать у студентов технического профиля, согласно ФГОС, является УК-1: «студент способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач».

В организации СРС важно, чтобы преподаватель эффективно руководил данным процессом. Речь идет об обязательной обратной связи студента с преподавателем, без которой, на наш взгляд, данный вид работы не будет эффективным. Именно преподаватель, выступая в роли организатора самостоятельной деятельности студентов, ставит перед ними реально достижимые цели, направляет студентов, мотивируя их на выражение коммуникативных потребностей, а также поощряет проявленную инициативу и готовность обсуждать результаты проделанной работы. Такой подход к СРС позволяет избежать неловких

ситуаций недопонимания студентами каких-либо заданий и от этого - боязни участвовать в групповых дискуссиях. Поэтому одной из задач преподавателя при организации СРС, является обеспечение психологического комфорта на занятиях, без которого обучающимся трудно добиться результативности [9].

Существует ряд организационных, материально-технических и содержательных условий, при которых, на наш взгляд, процесс организации СРС будет более эффективным. Опираясь на опыт работы в одном из крупнейших вузов на юге России - Южно-Российском государственном политехническом университете имени М.И. Платова (НПИ), мы выделяем следующие условия: 1) широкое использование компьютерных и интернет-технологий, таких, например, как разработанная в ЮРГПУ (НПИ) онлайн-платформа (<https://sdo.srspu.ru/>), где студенты могут ознакомиться с заданиями по любой дисциплине и реализовать самоконтроль освоенного материала, пройдя тестирование; 2) наличие технических средств обучения на кафедре иностранных языков (например, компьютерных классов), к которым студенты имеют доступ для выполнения внеаудиторной самостоятельной работы; 3) соответствие профессионально ориентированного содержания учебников и других учебно-методических материалов состоянию научно-технического развития на современном этапе, а также их соответствие коммуникативным целям и задачам обучения ИЯ; 4) четкая структурированность и логическая организация учебных и учебно-методических материалов, содержащих систему тренировочных упражнений для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, доступных для понимания студентов.

Считаем важным подробнее остановиться на двух последних пунктах из списка предлагаемых нами условий организации СРС, поскольку кафедра «Иностранные языки» ЮРГПУ (НПИ) имени М.И. Платова имеет богатейший многолетний опыт создания авторских курсов профессионально ориентированной направленности. Как известно, иностранный язык в профессионально ориентированном обучении является средством получения профессионально значимой информации. Поэтому в созданных на кафедре авторских курсах дисциплина «Иностранный язык» интегрируется в общий курс профессиональной подготовки технического специалиста, максимально приближая студентов к условиям естественного профессионального общения.

Языковой материал в данных курсах подбирается с учетом профессиональных потребностей технических специалистов и базируется как на общенаучной, так и на общепрофессиональной лексике. Основным преимуществом таких языковых курсов

является гибкость их структуры, что позволяет допускать незначительные вариации в обучении в соответствии с потребностями и интересами студентов.

Особое внимание в языковых курсах уделяется разработке системы разнообразных упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетенции студентов в условиях различных профессиональных ситуаций. Так, разработан целый комплекс упражнений для СРС, направленный на развитие навыков ведения дискуссий, на формирование навыков альтернативных суждений, на стимулирование создания собственных проектов, и пр. Приведем для примера некоторые формулировки заданий: 1) *Read the information. Find out the difference between conventional and unconventional oil. Discuss the results with your classmates;* 2) *Read the statements. Do you agree or disagree? Use the following phrases;* 3) a) *Distribute the elements listed below according to their conductivity properties: A) conductors, B) insulators. b) What other examples of conductors and insulators can you give?;* 4) *Interviewing. Read the questions and answer them. Then ask the students in your group and write down their answers;* 5) *Consult the Internet and learn more about the production of oil. Make a list of countries in which conventional and unconventional oil is produced,* и т.д. Приведенные примеры упражнений для СРС, направленные на развитие умений студентов ориентироваться в различных общепрофессиональных ситуациях, предполагают активное вовлечение студентов в режим самостоятельной работы. При этом, как показывает практика, возможности индивидуального самовыражения, а также сотрудничества и взаимопомощи, достигаемые при коллективном общении, формируют не только профессионально значимые, но и социокультурные и личностные компетенции.

Резюмируя изложенное, следует отметить следующее: правильная организация СРС в контексте профессионально ориентированного обучения ИЯ способствует преодолению социально-психологических факторов, сдерживающих коммуникативные потребности и желания студентов. Кроме того, совместное обсуждение самостоятельно выполненных заданий, создает комфортную дружелюбную атмосферу на занятиях по иностранному языку, нормализует межличностные отношения студентов, основанные на сотрудничестве и взаимодействии. Все это, в конечном итоге, благоприятно влияет на мотивационное поведение студентов технических вузов в отношении изучения иностранного языка, актуализирует их потребности в развитии вариативных компетенций, необходимых в социуме и в профессиональном функционировании.

Список литературы

1. Матухин Д. Л. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 121-129.
2. Алещанова И. В., Фролова Н.А. Профессионально ориентированный подход в обучении иностранным языкам в техническом вузе. Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7959>. (Дата обращения: 22.01.2023).
3. Нарочная Е. Б., Шевцова Г.В. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в техническом вузе. Монография. Новочеркасск: изд-во «Политехник». 2010. 147 с.
4. Маргарян Т. Д., Гурова Г. Г., Алявдина Н.Г. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку с использованием информационно-коммуникативных технологий в техническом университете // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2015. № 3 (57). С. 188-195.
5. Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: дис. ... канд. пед. наук. Орел. 2005. 245 с.
6. Чигина Н.В., Сырескина С.В. Методика профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов неязыкового вуза // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 4А. С. 297-303. DOI: 10.34670/AR.2021.55.91.054.
7. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел. ОГУ. 2005. 114 с.
8. Шевцова Г. В., Москалец Л.Е. Роль мотивации при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в техническом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 116–124. DOI: 10.23951/1609-624X-2022-2-116-12.
9. Шевцова Г.В., Нарочная Е.Б. Методология иностранного языка для технического университета // Alma mater. 2011. № 8. С. 67-71.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Гречишникова Е.А., Василенко В.Е. Взаимосвязь параметров привязанности с межличностными отношениями молодых людей.

Гречишникова Екатерина Александровна

бакалавр, факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, РФ, г. Санкт-Петербург
st076483@student.spbu.ru

Василенко Виктория Евгеньевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, РФ, г. Санкт-Петербург
v.vasilenko@spbu.ru

The relationship of attachment parameters with interpersonal relationships of young people

Grechishnikova Ekaterina Aleksandrovna

Student of the Faculty of Psychology, St. Petersburg State University
Russian Federation, St. Petersburg

Vasilenko Victoria Evgenievna

Candidate of Psychological Sciences Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Differential Psychology, St. Petersburg State University
Russian Federation, St. Petersburg

Аннотация. В статье рассматриваются взаимосвязи параметров привязанности с удовлетворенностью отношениями у молодых людей. Выявлено, что высокое значение параметров «беспокойство» и «избегание» в отношении близких людей отрицательно связано с удовлетворенностью отношениями. Показаны различия в параметрах привязанности между мужчинами и женщинами. Параметр «беспокойство» с близким человеком была значительно сильнее статистически выражена у женщин, по сравнению с мужчинами. В исследовании использовался широкий набор методов: русифицированной шкалы оценки отношениями С. Хендрика.; Опросник "Опыт близких отношений" К. Бреннана, С. Кларка и Ф. Шейвера.

Ключевые слова: Параметры привязанности, межличностные отношения, романтическая привязанность, отношения, привязанность

Abstract. The article examines the relationship between attachment parameters and relationship satisfaction among young people. It was revealed that the high value of the parameter's "anxiety" and "avoidance" in relation to close people is negatively associated with relationship satisfaction. Differences in the parameters of attachment between men and women are shown. The parameter "anxiety" with a loved one was significantly stronger statistically in women sample than in men sample. The study used a wide range of methods:

the Russified scale for assessing the relationship of S. Hendrik.; Close Relationship Experience Questionnaire by C. Brennan, S. Clark, and F. Shaver.

Keywords: Attachment parameters, interpersonal relationships, romantic attachment, relationship, attachment

Введение

Особое место среди всех взаимоотношений человека занимают детско-родительские и романтические. Родители — это самые первые близкие люди в жизни ребенка, они имеют достаточно сильное влияние на личность ребенка и на особенности его дальнейшего взаимодействия с людьми. Особенность же романтических отношений состоит в том, что степень их близости куда выше, чем во всех остальных отношениях.

Стоит заметить, что далеко не всегда и не для всех близкие отношения, как с романтическим партнером, так и с родителями, представляются безопасными и удовлетворительными. Построение близких отношений и нахождение в них для многих людей является достаточно сложным, а иногда болезненным процессом.

Причины такого поведения скорее всего комплексны и на это влияет множество вещей, однако должны быть некие закономерности.

Поиску данных закономерностей и посвящена настоящая работа, а именно поиску взаимосвязи между параметрами привязанности и особенностями выстраивания близких отношений у взрослых.

История понятия

Привязанность как психологическое явление начали широко изучать в 1960-е и 1970-е годы родительских прошлого века. Изначальные исследования проводились в контексте детско-родительских отношений. Исследователи Дж. Боулби и М. Эйнсворт разработали теорию привязанности, где рассматривали феномен привязанности как крепкую эмоциональную связь между ребенком и его матерью. Так было установлено что привязанность ребенка к матери, формируется в младенчестве, основываясь на поведении матери по отношению к ребенку [1].

От того насколько чутко взрослый относиться к ребенку и его потребностям будет зависеть, насколько безопасно и комфортно ребенок будет чувствовать себя в этих взаимоотношениях. Чтобы лучше понять процесс формирования привязанности, рассмотрим несколько понятий на которых она основывается. Так в Е. А. Курилина выделяет: чуткость, внутренние рабочие модели, репрезентация привязанности.

Проявляя чуткость, значимый взрослый способен замечать потребности ребенка, и вовремя удовлетворять их, если же этого не происходит ребенок чувствует фрустрацию, что способствует формированию ненадежной привязанности.

Внутренние рабочие модели являются результатом взаимодействия значимого взрослого с ребенком, по сути являют собой представлениями ребенка о том, как будет реагировать родитель на поведение ребенка.

Репрезентация – это то, как ребенок или в будущем уже взрослый человек проявляет свою привязанность.

На основе перечисленных выше понятий происходит формирование и закрепления одного из типов привязанности [2]. Так, если значимый взрослый пренебрегал потребностями ребенка и обделял его вниманием, скорее всего образовавшаяся привязанность не будет надежной, при этом верно и обратное: чуткое, внимательное и последовательное поведение взрослого по отношению к ребенку сформирует надежную привязанность.

Однако феномен привязанности имеет место не только в детско-родительских отношениях. Взрослые люди так же испытывают привязанность к близким людям, особо важную роль привязанности отводится именно в романтических отношениях.

Концепцию теории привязанности впервые применили к взрослым С. Хизан и Ф. Шейвер. В своем исследовании они обнаружили значимую взаимосвязь между стилем привязанности ребенка к значимому взрослому и привязанностью взрослых к романтическому партнеру, однако важным различием является симметричный характер привязанности здесь оба партнера являются и субъектами, и объектами привязанности друг для друга, следовательно, оба взрослых выступают источником безопасности и комфорта друг для друга [9].

Позже исследователями были выделены ключевые факторы, влияющие на привязанность взрослых людей. Так, исследователями К. Фрейли и Ф. Шейвер была создана двухфакторная модель, в которой образующими типов привязанности стали сочетания беспокойства в отношении привязанности и избегания привязанности [10]. Она является более гибкой и концентрируется именно на ведущих свойствах привязанности, позволяя даже отойти от самих типов привязанности и сконцентрироваться именно на параметрах.

Современные исследования параметров привязанности

Последние годы в обществе формируется активный запрос на построение здоровых отношений. Согласно статистике, более 50% браков в России заканчиваются разводом [3]. Вместе с тем, глобальными кризисами формируют у людей запрос на стабильные и надежные отношения, которые способны предоставить безопасное пространство. Поэтому тема отношений, их благополучия и степени удовлетворённости ими очень актуальна.

При этом отечественные исследования уделяют значительное внимание влиянию типа привязанности на развитие и формирование личности ребенка. Например, в исследованиях Г. В. Бурменской, И. А. Борисовой, Е. В. Пупыревой раскрывается связь между типом привязанности и особенностью его автономии, самооценки и эмпатии. В другом исследовании М.Н. Паршиной, уделяется внимание связи между надежностью привязанности к матери и оценку своего будущего успеха [4].

Активно исследуется влияние типов привязанностей на поведение людей и в взрослом возрасте. Так, в исследовании М.Р. Лодочникова было выявлено, что людям с надежной привязанностью свойственно с возрастом укрепляется позитивном отношении к окружающим членам социума, проявляет устойчивость в психоэмоциональных реакциях [5]. Людям с ненадежными типами привязанности свойственны недостаточная уверенность в себе, несдержанность эмоциональных реакций или их бедность, сглаженность чувств, а также высокий уровень фрустрации.

Есть работы, посвященные отношениям и типам привязанности. Так, в работах И. А. Фурманова рассматривалась связь между типами привязанности отличается и стратегиями поведения и совладения с ревностью в романтических отношениях [6]. Но, к сожалению, таких эмпирических исследований, которые были бы непосредственно посвящены влиянию параметров и типов привязанности на межличностные отношения взрослых людей, крайне мало.

Несмотря на признание важности влияние параметров привязанности на межличностные отношения взрослых или молодых людей во многих работах в отечественной науке таких работ недостаток. По-прежнему очень остро стоит вопрос, с какими параметрами привязанности связана наибольшая удовлетворённость в отношениях.

Таким образом главной целью исследования было изучение удовлетворенности отношениями у людей с разными параметрами привязанности.

Второстепенной целью было изучения различия в параметрах привязанности и удовлетворённостью отношениями между женской и мужской выборками.

Описание методов и процедуры исследования

Методы и процедура исследования

Основная гипотеза данного исследования: высокое значение параметров «беспокойство» и «избегание» в отношении близких людей будет отрицательно связано с удовлетворенностью отношениями.

Исследование включало в себя 6 этапов:

1. Сбор демографических данных с помощью демографической анкеты
2. Оценка уровня удовлетворённости отношениями с помощью русифицированной шкалы оценки отношениями С. Хендрика.;
3. Оценка параметров привязанности с помощью русскоязычной версии опросника “Опыт близких отношений” К. Бреннана, С. Кларка и Ф. Шейвера.;
4. Проведение анализа собранных эмпирических данных;
5. Формулирование выводов на основе полученных результатов.

Демографическая анкета.

Показатели пола, возраста и статуса отношений. Эти данные использовались как дополнительные параметры при анализе. Это помогло нам дать более широкое представление о содержании и качестве выборки.

Измерение уровня удовлетворенности в отношениях.

Для оценки уровня удовлетворенности в отношениях использовался русифицированная шкала оценки отношений С. Хендрика. Данная методика характеризуется удобством в применении, экономичностью и пригодностью для диагностики удовлетворенности как супружескими, так и другими близкими отношениями молодых людей.

Надежность и валидность: Коэффициент Кронбаха при тестировании методики составил .86 ($N = 602$), а корреляции заданий со шкалой лежат в пределах от .47 до .73. Эти факты говорят о высокой степени согласованности пунктов друг с другом. На основе проведенного эксплораторного и конфирматорного факторного анализа был сделан вывод о подтверждении однофакторной структуры Шкалы оценки отношений.

Кроме того, значения надежности всех трех методик оказались примерно на одинаковом уровне (при условии, что коэффициент Альфы Кронбаха повышается, по мере роста количества заданий) [7].

На основе этих фактов, можно сделать вывод, что данный опросник был качественно переведен с оригинала и не уступает по своим психометрическим характеристикам другим подобным методикам.

Оценка параметров привязанности

Мы определяли параметры привязанности с помощью опросника “привязанности к близким людям”, который является русифицированной адаптацией опросника ECR К. Бреннана, С. Кларка и Ф. Шейвера (перевод и адаптация Н. В. Сабельниковой, Д. В. Каширский) [8].

Опросник имеет двухфакторную структуру: по 18 утверждений на факторы “Беспокойство” и “Избегание”.

Валидность и надежность: Обе шкалы (шкала “Беспокойство” и шкала “Избегание”) показали высокую надежность согласно α -Кронбаха (0,945 и 0,915 соответственно). Так же были получены высокие показатели относительно ретестовой надежности для шкалы “Беспокойство”: $r = 0.89, p \leq 0.001$ ($N = 68$) и $r = 0.94, p \leq 0.001$ ($N = 54$) и шкалы “Избегание”: $r = 0.82, p \leq 0.001$ ($N = 68$) и $r = 0.94, p \leq 0.001$ ($N = 54$).

Результаты эксплораторного и конфирматорного факторного анализа доказывают двухфакторную структуру опросника, соответствующую зарубежным аналогам, с которых был осуществлен перевод данной методики. Так же, можно говорить о высокой степени конвергентной и дивергентной валидности [8].

Описание выборки

В исследовании на добровольной и безвозмездной основе приняли участие 67 человек (из них 47 женщин и 20 мужчина) в возрасте от 17 до 24 лет. Средний возраст испытуемых $20,26 \pm 1,71$ года. Выборка содержала людей с разным статусом в отношениях (Официальный брак, Гражданский брак (совместное проживание и быт), отношения длительностью более 1 года, отношения длительностью от 6 месяцев до 1 года, отношения длительностью до 6 месяцев). Из выборки были исключены трое респондентов, не имевших опыта романтических отношений. Участники были проинформированы о том, для чего собираются эти данные, а также о соблюдении этических правил, учитывающих конфиденциальность собранных данных.

Математико-статистические методы обработки данных

Для анализа эмпирических данных использовались количественные методы. Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics 23.0. В процессе анализа использовались следующие методы:

- Коэффициент корреляции Спирмена. Выбор коэффициента корреляции Спирмена обоснован необходимостью провести корреляционный анализа для переменных, измеренных в ранговой шкале.
- Непараметрический критерий Манна-Уитни. Выбран для установления статистически значимых различий между показателями, один из которых был в ранговой шкале.
- t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Выбран для установления статистически значимых различий между показателями.

Анализ полученных результатов

Таблица 1. Показатели уровня удовлетворенности отношениями у партнеров.

Показатель	Общая выборка		Женщины (n=47)		Мужчины (n=20)				Значимость различий	
Уровень удовлетворенности отношениями (max=5)	Ср. Знач.	Ст. Откл.	Ср. Знач.	Ст. Откл.	Ср. Ранг	Ср. Знач.	Ст. Откл.	Ср. Ранг	Асимп. Знач.	U- критерий
	4,05	0,8	4	0,78	34,05	4,04	0,77	33,88	0,973	467,5

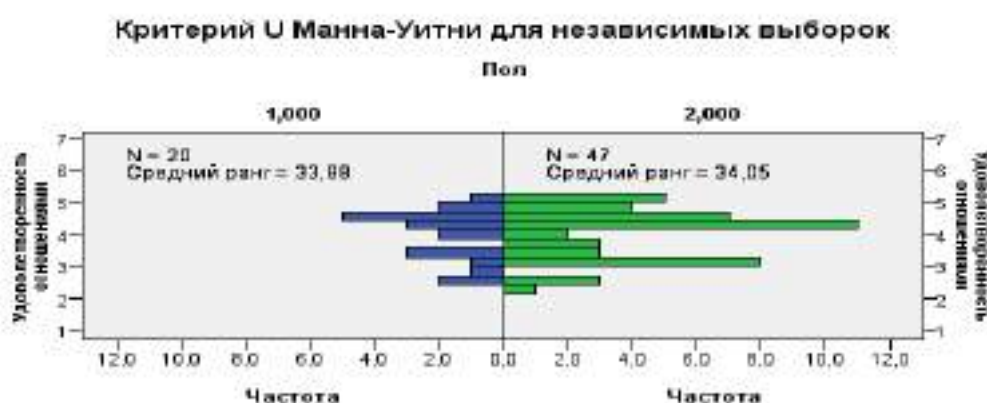


Рисунок 1. Распределения рангов по Манну-Уитни. 1,000 - мужчины, 2,000 женщины. N-количество респондентов

Исходя из данных (табл. 1), средний уровень удовлетворенности в отношениях у мужчин составляет 4.04 ($\pm 0,77$) при максимально возможных значениях 5.0. У женщин средний уровень удовлетворенности в отношениях составляет 4,0 ($\pm 0,78$) при максимально возможном значении 5.0.

Для установления наличия статистически значимых различий между двумя независимыми выборками (мужчины и женщины) был выбран критерий Манна-Уитни. Выбран он был, на основании того, что в данной методике используется шкала Лайкерта (которая является ранговой шкалой). С помощью критерия Манна-Уитни (U-критерий) было установлено, что средний ранг у мужчин составляет 33,88, а у женщин 34,05 (рис. 1).

Значение U-критерия составило 467,5, что выше табличных значений (349). Так же была получена величина уровня значимости (асимптотическая значимость (двусторонняя)) больше 0,05 (0,973), статистически значимые различия в уровне удовлетворенности между мужчинами и женщинами не были подтверждены.

Таблица 2. Параметры привязанности с близким человеком

Показатель	Общая выборка		Женщины (n=47)		Мужчины (n=20)		Значимость различий	
	Ср. Знач.	Ст. Откл.	Ср. Знач.	Ст. Откл.	Ср. Знач.	Ст. Откл.	Знач. Критерий Ливена	Знач. (2-сторонняя)
Шкала "Избегание" Близкий человек	37,93	13,206	37,53	14,02	38,85	11,343	0,55	0,712
Шкала "Беспокойство" Близкий человек	49,69	19,239	53,17	18,593	41,5	18,662	0,965	0,022

На основе полученных данных (табл. 2), мы видим, что среднее значение всей выборки составляет 37,93 ($\pm 13,206$) по шкале "Избегание" и 49,69 ($\pm 19,239$) по шкале "Беспокойства" в отношении близкого человека.

По шкале "Избегание" среднее значение у мужчин (38,85 $\pm 11,343$) больше, чем среднее значение у женщин (37,53 $\pm 14,020$). Но данное различие в средних значениях не имеет статистического подтверждения на высоком уровне значимости ($p > 0,05$) (значение критерия Ливена, при этом, подтверждает корректность использование t-критерия). Поэтому у нас нет оснований для утверждения что шкала "Избегание"

статистически более выражена у мужчин, чем у женщин. Тем не менее, на основе различий в средних значениях, мы можем осторожно предположить, что мужчины могут немного больше, по сравнению с женщинами, избегать эмоциональной привязанности к своим потенциальным партнерам.

По шкале “Беспокойство” Среднее значение женщин ($53,17 \pm 18,593$) выше, чем у мужчин ($41,50 \pm 18,662$). Разница в средних значениях имеет статистическое подтверждение. С помощью t-критерия, мы получили статистически достоверное различие на высоком уровне значимости ($p < 0,05$) (значение критерия Ливена, при этом, подтверждает корректность использование t-критерия). На этом основании, мы можем предположить, что женщины отличаются большей выраженностью шкалы “беспокойство” по сравнению с мужчинами. Это может проявляться в виде сопутствующего страха быть отвергнутым близким человеком, испытывая при этом постоянный дискомфорт в отношениях.

Таблица 3. Корреляционная связь между переменными “Удовлетворенность отношениями”, “Уровень беспокойства с близким человеком” и “Уровень избегания с близким человеком”

Шкалы	Уровень беспокойства с близким человеком		Уровень избегания с близким человеком		Удовлетворенность отношениями	
	Коэффициент корреляции	Знач. (двусторонняя)	Коэффициент корреляции	Знач. (двусторонняя)	Коэффициент корреляции	Знач. (двусторонняя)
Уровень беспокойства с близким человеком	1		0,99	0,426	-0,326	0,007
Уровень избегания с близким человеком	0,99	-0,427	1		-0,427	0

Шкалы	Уровень беспокойства с близким человеком		Уровень избегания с близким человеком		Удовлетворенность отношениями	
	Коэффициент корреляции	Знач. (двусторонняя)	Коэффициент корреляции	Знач. (двусторонняя)	Коэффициент корреляции	Знач. (двусторонняя)
Удовлетворенность отношениями	-0,326	0,007	-0,427	0	1	

На основе полученных данных (табл 3), можно сделать вывод, что в результате корреляционного анализа была получена умеренная отрицательная корреляционная связь между переменными “Удовлетворенность отношениями” и “Уровень избегания с близким человеком” (-0,427), с высоким уровне значимости ($p > 0,001$). Можно предположить, что поведенческие и эмоциональные проявления высокого уровня избегания в отношениях может значительно ухудшить атмосферу в отношениях, ослабить взаимопонимание партнеров и как следствие, снижать удовлетворенность отношениями.

Также, была получена другая умеренная отрицательная корреляционная связь между переменными “Удовлетворенность отношениями” и “Уровень беспокойства с близким человеком” (-0,326) с высоким уровнем значимости ($p = 0,07$). Таким образом, чем выше показатели по уровню беспокойству с близким человеком, тем ниже показатель уровня удовлетворенности отношениями. Можно предположить, что проявления более высокого уровня беспокойства в отношениях может ухудшить взаимопонимание между партнерами и эмоциональную стабильность в отношениях. Это в свою очередь и будет снижать уровень удовлетворенности отношениями.

Между переменными “Уровень избегания с близким человеком” и “Уровень беспокойства с близким человеком” не было найдено значительной корреляционной связи.

Выводы

Проведенное исследование установило средний уровень “удовлетворенности отношениями” у респондентов нашей выборки. Статистически значимых различий между мужчинами и женщинами обнаружено не было.

В результате оценки параметров привязанности с близким человеком было получено статистически достоверное различие на высоком уровне значимости между мужчинами и женщинами. Шкала “Беспокойство” с близким человеком была значительно сильнее статистически выражена у женщин, по сравнению с мужчинами. По шкале “Избегание” не были получены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами.

Корреляционный анализ показал, что партнеры, имеющие высокие показатели по шкале “Беспокойство” с близкими людьми и шкале “Избегание” с близкими людьми, имели низкие показатели по шкале “Удовлетворенность отношениями”. Исходя из этой взаимосвязи, можно сделать вывод, что поведение, характеризующееся как избегающее или наоборот, для которого характерна высокая степень тревожности и нейротизма, значительно снижает удовлетворенность отношениями. Это может быть связано с тем, что люди в силу своих параметров привязанности, ожидают от своих партнеров другого поведения. Когда их ожидания не оправдываются, это и ведет к снижению качества общения, взаимопонимания и как следствие, к снижению удовлетворенности в отношениях. Таким образом гипотеза исследования, что высокий уровень удовлетворенности в отношениях будет отрицательно связан с высокими показателями по шкалам “Беспокойство” и “Избегание” подтвердилась.

Заключение

Таким образом, в данной был проведен анализ, данных и исследований по этой теме.

Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Показатели по таким параметрам привязанности как “Беспокойство” и “Избегание” действительно оказались отрицательно связаны с уровнем удовлетворённости отношениями. По степени удовлетворённости отношениями не было установлено статистически значимых различий между мужчинами и женщинами.

Так же, исследование показало, что у женщины статистически более выражен показатель “Беспокойство” по отношению к своему партнеру, по сравнению с мужчинами.

Данное исследование можно рассматривать как пилотажное. В дальнейшем методологически аппарат можно совершенствовать, увеличивать выборку. Но даже на этом этапе были получены важные результаты, которые дают представление о базовых тенденциях в данной генеральной совокупности. Они дают нам представление о некоторых важных сторонах и параметром отношений.

Список литературы

1. Боулби Дж. Привязанность / Пер. с англ.; общ. ред. Бурменской Г.В., - М.: Гардарики, 2003. - 477 с. 2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Пер. с англ. В.В. Старовойтова, 2-е изд. - М.: Академический проект, 2004.
2. Курилина, Е. А. Основные положения теории привязанности и их демонстрация посредством исследования // Актуальные проблемы развития личности в современном обществе : Материалы международной научно-практической конференции, Псков, 11–13 апреля 2019 года. – Псков: Псковский государственный университет, 2019. – С. 195-199.
3. Жилиева С. К., Юзефович Ж. Ю., Максимова А. А. Анализ статистики браков и разводов в Российской Федерации на современном этапе //Вестник экономической безопасности. – 2019. – №. 4. – С. 74-76.
4. Идиатуллина Я. Р. Теория привязанности: отечественный опыт исследований //Прорывные научные исследования: проблемы, пределы и возможности. – 2020. – С. 290-294.).
5. Лодочникова, М. Р. Романтическая привязанность у респондентов с разными типами привязанности / М. Р. Лодочникова, И. А. Благоев // World science: problems and innovations: сборник статей XXVI Международной научно-практической конференции. В 2 частях, Пенза, 30 ноября 2018 года. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 264-266.
6. Фурманов, И. А. Взаимосвязь стилей привязанности и коммуникационных реакций на ревность в романтических и супружеских отношениях // Право. Экономика. Психология. – 2018. № 4. С. 64-73.
7. Сычев О. А. "Русскоязычная версия шкалы оценки отношений" Психология. Журнал Высшей школы экономики, № 2. 2016. С. 386–409.
8. Сабельникова, Н. В. Опросник привязанности к близким / Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский // Психологический журнал. – 2015. № 4. С. 84-97.
9. Hazan C., Shaver P. Romantic love conceptualized as an attachment process // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. V. 52. P. 511–524
10. Adult romantic attachment: Fraley R.C., Shaver P.R. Theoretical developments, emerging controversies and unanswered questions // Review of General Psychology. 2000. V. 4. P. 132–154

УДК 159.9

**Канунников Р.И. Проблема изучения личностной надежности
в психологической науке**

Канунников Роман Игоревич

Уральский юридический институт МВД России
кандидат психологических наук, доцент
roma.kanunnikov@inbox.ru

The problem of studying personal reliability in psychological science

Kanunnikov R.I.

Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
PhD in Psychology, Associate Professor

Аннотация. В статье анализируется понятие личностной надежности. Автором дается ретроспективный анализ возникновения и изучения проблемы личностной надежности. В работе использованы следующие методы: контент-анализ, синтез, индукция. Проведенный сравнительный анализ позволил обобщить исследования в данной области и уточнить данное понятие.

Ключевые слова: личностная надежность, профессиональная надежность, характеристики личности.

Abstract. The article analyzes the concept of personal reliability. The author gives a retrospective analysis of the emergence and study of the problem of personal reliability. The following methods are used in the work: content analysis, synthesis, induction. The comparative analysis made it possible to summarize the research in this area and clarify this concept.

Key words: personal reliability, professional reliability, personality characteristics.

Проблема надежности человека в его профессиональной деятельности на протяжении достаточно длительного времени привлекала внимание исследователей. Данная проблема имеет многоплановый характер, и в зависимости от сферы деятельности меняет свои очертания.

Вместе с тем, само понимание надежности часто отождествляется рядом не только зарубежных, но и отечественных ученых с профессиональной надежностью. Так, во Франции, надежность изучалась в рамках детерминистского подхода. Надежность рассматривалась как внутренняя детерминация, направленная на постановку цели и ее решение.

В дальнейшем, личностные ценности в трудовой деятельности стали рассматриваться как профессиональные ценности. Под профессиональными ценностями стали понимать конечные желания людей в достижении поставленной цели в профессиональной деятельности.

В США личностная надежность изучается в русле бихевиоризма и метапсихологии. Бихевиористический подход в целом на первое место выдвигал не процесс обучения, а процесс научения. Для наиболее эффективного формирования процесса научения необходимо: многократное повторение по определенной программе. Эта проблема была решена с появлением науки кибернетики. Появление кибернетики позволило создавать обучающие программы, на основе общих требований. В связи с этим более активно исследовалась надежность человека в механических и электрических системах. При создании обучающих программ в основу было положено программирование процесса усвоения материала. Теория программированного обучения – была разработана в 50-х гг. XX в. американским психологом Б. Скиннером. В дальнейшем это послужило основой для изучения личностной надежности преимущественно во взаимодействии человека с различными техническими средствами [2].

В дальнейшем бурное развитие исследования надежности получило в работах С. Хилла, Дж. Стина, Р. Роллмана. Они осуществляли оценку контроля качества и именно с ней связывали понятие личностной надежности.

Метапсихология в свою очередь занимается разработкой моделей, имеющих под собой концептуальную основу. Основывается на динамическом, экономическом, структурном, генетическом и адаптивном подходе. В русле метапсихологии в настоящий момент предпринимаются попытки построения структуры личностной надежности.

В рамках экзистенциальной психологии во взаимосвязи с личностной надежностью исследуется понятие «смысл работы». Это понятие в трудах В. Франкла связывается с понятием смыслообразующих ценностей, реализующихся в профессиональной деятельности и профессиональном развитии. При этом «смысл работы», понимается как субъективное переживание личностью высокой положительной значимости собственной профессиональной деятельности.

По проблеме исследований личностной надежности в США в настоящее время создаются специальные программы надежности человека, которые находят свое применение в подготовке специалистов в военной отрасли (например, по обслуживанию ядерного оружия), такие программы разрабатываются в качестве дополнительных и применяются в основном для отбора специалистов при выполнении задач с высокой степенью ответственности.

В отечественной науке понятие надежность появилось в середине XX века преимущественно в технических науках, где в рамках данного понятия изучалась

надежность специалиста в процессе взаимодействия с техническими системами (А.И. Берг, Б.В. Гнеденко). В психологию понятие надежности пришло в 60-е годы XX века. Это понятие получило наибольшее распространение в психологии труда. Поэтому изучение в этой области неразрывно связано с профессиональной деятельностью человека, а личностные характеристики, как правило, отождествляются с профессиональными.

Первоначальные исследования Г.С. Никифорова в психологии сохраняли техническую направленность, изучая оптимальность, запас прочности и т.д. Впоследствии появляются работы Н.Ф. Круглова, обосновывающие важность профотбора для определения надежности специалиста и со стороны изучения психологических механизмов личностной надежности.

К началу 1990 г. надежность в психологии уже рассматривается по отраслевому подходу:

- В.А. Пономаренко, исследует надежность человека в авиационно-космической отрасли профессиональной деятельности;
- В.А. Плахтиенко, изучает психофизиологические и социальные факторы надежности в спортивной отрасли;
- С.А. Быстров, рассматривает критерии надежности совместной деятельности дежурных смен на подводных лодках в военной отрасли;
- С.В. Сарычев, изучает проблему надежности в малых группах – социальная психология.

В научных исследованиях выделяются профессиональная, функциональная, социально-психологическая и другие составляющие надежности, а также ее личностные аспекты у специалиста.

Попытку выделения личностных качеств в профессиональной деятельности специалиста в отдельный аспект изучения предпринял В.А. Пономаренко. Он ввел в отечественную психологию понятие «личностной» надежности, под которой стало пониматься наличие личностных качеств, обеспечивающих отсутствие проблем и рисков поведения специалистов.

Е.А. Милерян считал, что надежность – это показатель эмоциональной устойчивости. По его мнению, надежность является некой оценкой определения предрасположенности к нарушениям психики, возникающим в экстремальных ситуациях.

Начиная с 2000 г. начались исследования А.А. Благинина в области психофизиологии личностной надежности в профессиональной деятельности.

Е.Ю. Стрижов занимался проблемой нравственно-правовой надежности личности, Л.А. Небытова проблемами психологического сопровождения надежности в профессиональной деятельности.

Все подходы к изучению понимания надежности на сегодняшний день условно можно разделить на три основных:

- 1) в специфическом смысле слова (Д.В. Гандер, А.А. Добряков, А.Г. Караяни и др.). Надежность в этом случае понимается с позиций комплексного подхода к осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности (В.Т. Юсов);
- 2) в широком смысле слова (Г.С. Никифоров, А.В. Шленков и др.). Данный подход распространен на все поведение (А.Н. Глушко);
- 3) в узком смысле слова (М.А. Дмитриева, И.Н. Носс, В.Н. Селезнев и др.) – ограничена выполнением задач профессиональной деятельности [7].

Согласно их исследованиям личностную надежность следует понимать в определенном смысле слова, так как само понятие обеспечивает лишь качественные характеристики личности и надежности специалиста в практическом их применении. Обеспечение личностной надежности заключается в оценочной и регулятивной функциях, создающих основу для будущей оптимизации поведения личности в ходе выполнения профессиональной деятельности. С самого начала считалось, что психологическое обеспечение личностной надежности должно быть направлено на решение основной задачи в профессиональной деятельности. А.М. Столяренко опроверг это положение и предложил понимать под обеспечением личностной надежности совершенствование ее компонентов на каждом из этапов профессиональной деятельности [9].

И.В. Гайдамашко изучая понятие надежности, прежде всего, связывал ее с профессиональной деятельностью человека. Под надежностью он понимал систему включающую в себя оценку безопасности, безошибочности и своевременности поведения человека в ходе выполнения профессиональной деятельности. Вместе с тем как система надежность обладает определенной функциональностью, структурированностью и способностью к восстанавливаемости [3].

А.А. Благинин разграничивает понятие надежности, выделяя при этом профессиональную и функциональную. Под профессиональной надежностью он понимал безошибочность действий оператора в сочетании с работой технической системы. Основным показателем профессиональной надежности считал динамичность. Функциональная надежность – это потенциал человека, заключающийся в устойчивости реакций в экстремальных ситуациях [1].

Ф.Н. Щербак, изучая личностную надежность, предлагает на первый план вынести изучение отношения специалиста к факторам трудового процесса и трудовому коллективу в целом.

По мнению Е.Ю. Стрижова личностная надежность – это психологическое свойство личности, позволяющее понимать, оценивать и соблюдать нормы морали в общественной жизнедеятельности [9].

Классификация видов надежности позволяет выделить такие виды как личностную, моральную, профессиональную, функциональную и иные виды надежности специалиста.

Таким образом, в качестве значимого элемента личностной надежности можно выделить соотношение личностных качеств с профессиональной действительностью, что проявляется:

1) в мотивации. Данный элемент предполагает наличие определенного содержания в мотивации, связанного с эмоциональными механизмами переключения и переживания.

2) в общественной детерминации, связанной с особенностями познавательных процессов, проявляющихся в переконструировании, саморегуляции и т.д.

3) в регуляции поведения. Регуляция поведения в этом случае, как правило, является произвольной и связана с ведущим мотивом поведения.

4) в механизме оценки личностной надежности. Такая оценка специалиста обуславливается наличием сформированной рефлексии и опирается на внутренние и внешние критерии оценивания.

Исследуя профессиональную надежность специалиста в области железнодорожного транспорта, Л.С. Нерсисян и О.А. Конопкин отмечают связь надежности с искусством преодоления случайных, непредсказуемых событий, которые потребуют от машиниста, оператора в экстренном порядке выбрать и исполнить управляющие воздействия при жестком дефиците времени. «Фоном» деятельности машиниста локомотива, по мнению авторов, являются состояния эмоционального напряжения, монотония, утомление

Большой вклад в исследование личностной надежности внес М.А. Котик. Изучая преднамеренные и непреднамеренные ошибки, он пришел к выводу, что преднамеренные ошибки не изучаются и не классифицируются. К непреднамеренным ошибкам он относит:

– организация условий труда;

- недостаток собственных возможностей для выполнения деятельности;
- внутренние причины (например, недооцененность сложности поставленной цели).

Вместе с тем, по мнению М.А. Котик, все умышленные ошибки, прежде всего, связаны с личностными особенностями специалиста, от которых зависит выполнение профессиональной деятельности. В качестве преднамеренных ошибок он отмечает:

- внутренние конфликты (например, соотнесение выгоды и риска);
- поиск интереса в труде (например, усложнение задач);
- влияние подсознательных побуждений (например, месть обидчику);
- во спасение (например, нарушение правил из-за хорошего знакомства с человеком) [4].

Также, в психологии существует направление, связанное с изучением надежности непосредственно в правоохранительной деятельности. Проблема надежности сотрудников экстремального профиля, чья профессиональная деятельность связана с постоянным риском и взаимной ответственностью (военнослужащих, моряков, летчиков, сотрудников МВД, спасателей МЧС и др.), является одной из ведущих в рамках основных проблем социальной психологии, психологии труда, инженерной психологии, клинической психологии. Но изучение надежности сотрудников МВД как профессиональной, так и личностной осуществляется в узкой сфере и, как правило, во взаимосвязи со специализацией сотрудника органов внутренних дел. А.С. Осипова исследовала эмоциональный интеллект как фактор личностной надежности. В.Л. Васильев изучал надежность следственных работников, П.В. Путивцев – сотрудников органов наркоконтроля, Ю.В. Голубихина – водителя-сотрудника ДПС. В связи с этим существует недостаточно исследований позволяющих создать целостное представление о личностной надежности сотрудников правоохранительных органов [5].

Исследования профессиональной надежности сотрудников МВД России связывают с работами С.Ю. Пояркова. В профессиональной надежности он выделял личностную надежность с точки зрения факторов, определяющих ее содержание. К таким факторам он относил: саморегуляцию, активность, самостоятельность при принятии решений, эмоциональную устойчивость, познавательный интерес.

Личность сотрудника органов внутренних дел вовлекается в процесс выполнения профессиональной деятельности, с учетом не только понимания, но и осознанного отношения к потребностям и целям достижения, где процессом

выработки способов и путей достижения поставленной цели является мотивация в служебной деятельности.

С.А. Кудряков указывает на то, что в выполнении служебной деятельности серьезную значимость несет подготовка детальных нормативно-регулирующих актов, инструкций и пр. документов, которые определяют статусно-ролевой контекст работы, а именно цели деятельности специалиста, который выполняет ту или иную работу, его профессиональные обязанности, официальную роль, виды официального взаимодействия[6].

На уровне личностной надежности определяется отношение специалиста к результатам и целям его профессиональной деятельности, индивидуальное понимание и особенности их достижения, значимость критериев и компонентов надежности.

В этом типе надежности так же проявляется отношение специалиста к целям и результатам своей деятельности, выражается индивидуальное своеобразие особенностей их достижения, значимость критериев и компонентов надежности.

Таким образом, подводя итог исследования важно разграничивать понятия личностной и профессиональной надежности. При этом следует понимать личностную надежность как интегральное качество личности, характеризующее умение рационально и взвешенно действовать в сложных и экстремальных ситуациях.

Список литературы

1. Алонцева А.И., Никифорова О.А., Тишкова Ю.Ю. Зависимость надежности профессиональной деятельности сотрудников МЧС России от интеллектуальных качеств личности. // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 410-413.
2. Бодров В.А. Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В.А. Бодров, В.Я. Орлов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 228 с.
3. Гайдамашко И.В., Талашманова К.А. Модель профессионально важных качеств юриста. // Педагогика и психология: вопросы теории и практики. 2020. № 3. С. 6-13.
4. Котик М.А. Психосемантическое измерение образа личностной надежности у будущих специалистов / М.А. Котик // Личность и ее жизненный мир: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию факультета психологии ОмГУ им. Ф. М. Достоевского. – Омск : Изд-во Омск. гос. ун-та, 2013. С. 142-147.

5. Крук В.М. Актуальные проблемы обеспечения надежности профессиональной деятельности в деятельности личного состава ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. №1(56). С. 100-105.
6. Кудряков С.А. Профессиональная надежность в контексте подготовки современных специалистов // Теория и практика современной науки. 2016. № 10 (16). С. 500-508.
7. Савинков С.Н. Проблема изучения надежности как личностно-профессионального качества личности в психологической науке // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т.7. № 2. С. 60 – 67.
8. Талашманова К.А. Диагностика профессиональной надежности // Инновационная наука. 2020. № 5. С. 177 -183.
9. Чекунов А.А., Алексеев К.А. Профессиональная надёжность курсантов военных вузов: к постановке проблемы // Мир науки. Педагогика и психология . 2018. Т.6 № 5. С. 68-70.

УДК 159.962

Либерман Я.Л. О единице измерения и методах оценки количества психической энергии, затрачиваемой на восприятие информации человеком

Либерман Яков Львович

доктор технических наук *honoris causa*, доцент кафедры технологии машиностроения, станки и инструменты Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; профессор Российской академии естествознания; действительный член Европейской академии наук
г. Екатеринбург, Россия
yakov_liberman@list.ru

About the unit of measurement and methods for assessing the quantity of mental energy expended on the perception of information by a person

Liberman Ya.L.

doctor of technical sciences *honoris causa*, associate professor of the department of mechanical engineering technology and machine tools Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin; professor of the Russian Academy of Natural Sciences; member of the European Academy of Sciences; Yekaterinburg, Russia

Аннотация. В статье предлагается единица измерения количества психической энергии, названная «*фрейд*». Определяется коэффициент преобразования *фрейда* в *джоули* и приводятся методики расчета количества психической энергии с использованием указанной единицы. На базе теории колебаний выводятся формулы, позволяющие вычислить количество психической энергии реакции человека в случаях её незатухающих и затухающих свободных и вынужденных гармонических колебаний. Показывается зависимость количества психической энергии от силы информационного воздействия на человека и от личностных качеств последнего.

Ключевые слова: психическая реакция, психическая энергия, информационное воздействие, процесс колебаний, личностные качества человека.

Abstract. A unit for measuring the amount of psychic energy, called "Freud", is proposed in this article. The conversion factor "freud" to "joules" is determined, and the methodology for calculating the amount of mental energy using the specified unit is described in this article. On the basis of the theory of vibrations, formulas were obtained that allow calculating the amount of mental energy of a person's reaction in cases of its undamped and damped free and forced harmonic oscillations. The dependence of the amount of psychic energy on the strength of the information impact on a person and on personal human qualities is shown.

Key words: psychic reaction, psychic energy, information impact, fluctuations process, a person personality traits.

Как известно [1], понятие «психическая энергия» было введено в научный обиход ещё З. Фрейдом. С тех пор многими учеными – психологами были даны различные, зачастую противоречивые определения этого понятия [2, 3, 4], хотя почти

все они оставались в границах представления о том, что психическая энергия – лишь частный вариант энергии вообще и подобно любому другому варианту может быть охарактеризована как «скалярная физическая величина, являющаяся единой мерой различных форм движения и взаимодействия материи, мерой перехода из одних их форм в другие» [5]. Но если механическая, тепловая, электрическая, атомная и иные виды энергии, описываются каждая несколько по-своему, то и психическая энергия, несмотря на то, что ее физическая природа пока ещё познана не очень глубоко, может быть описана тоже по-своему, в частности, как мера перехода психики (психического состояния) человека из некоторой первоначальной формы в новую. Конкретизируя же это описание, правомерно полагать, что психическая энергия – это мера перехода психики человека из состояния восприятия воздействия на нее в результат воздействия. Или еще конкретнее: мера процесса реагирования (реакции) психики (психического состояния) человека на воздействие на нее.

Энергия каждого вида обычно измеряется в соответствующих единицах: механическая — в *джоулях*, тепловая — в *калориях*, электрическая — в *киловатт-часах*, атомная — в *электронвольтах* и т.п. Для измерения количества психической энергии также требуется найти такую единицу. Задача эта впервые была поставлена, а затем неоднократно перепоставлена К. Юнгом [6]. Между тем, вопрос о единице измерения и количественной оценке психической энергии и сегодня не закрыт. Известны разные предложения об установлении единицы этого вида энергии и её применении: от абсолютно псевдонаучных [7] до вполне научных, но слишком косвенных, ориентированных, обычно, на измерение не собственно энергии, а коррелированных с ней физических параметров тела человека: кожно-гальванической реакции, электроэнцефалограммы, миограммы и др. [8].

В связи с изложенным в настоящей работе и делается попытка формулирования единицы практически непосредственного измерения количества психической энергии человека и предлагаются методики расчета этого количества, основанные на ее использовании. Поскольку всякое внешнее воздействие на человека имеет более или менее значительную информационную составляющую, методики ориентированы именно на неё.

Как показано в работах [9, 10, 11], процесс психического реагирования человека на информационное воздействие может быть описан уравнением динамики

$$R \frac{d^2 Y}{dt^2} + \frac{2F\sqrt{RA}}{QF_0} \cdot \frac{dY}{dt} + \frac{A}{Q^2} Y = X, \quad (1)$$

где R , F и A – числовые значения ригидности, фрустрированности и агрессивности получателя информации, определенные с помощью теста Г. Айзенка [12], выраженные в *баллах*;

F_o – значение фрустрированности, считающееся нормальным или пороговым (при определении фрустрированности по методике, приведенной в [12], $F_o = 10$); Q – временной параметр (*сек*), вычисляемый как

$$Q = \frac{\sqrt{\log_2 A}}{H},$$

где H – пропускная способность системы восприятия информации человеком, определяемая тестированием [12] и равная, обычно, 7 ± 2 *бит/сек* [13];

X – сила информационного воздействия на человека;

Y – уровень реакции человека на X .

В уравнении (1) величина Y измеряется в специальных единицах, названных *гай* (по имени Г. Айзенка), равных порогу различения реакции человека; X измеряется также в специальных единицах, названных *кет* (по имени Р. Кеттела), таких, что $1 \text{ кет} = 1 \text{ балл} \cdot \text{гай} / \text{сек}^2$.

Уравнение построено по аналогии с уравнением, описывающим динамику механической системы [9], а энергию последней, как упоминалось, измеряют в *джоулях*. (Напомним: $1 \text{ джоуль} = 1 \text{ кг} \cdot \text{м}^2 / \text{сек}^2$). Но, как указывалось и обосновывалось в [10, 11], единицы *гай* и *кет* выбраны подобно единицам метр и ньютон (1 ньютон , как известно, – это $1 \text{ кг} \cdot \text{м} / \text{сек}^2$). Поэтому, следуя подходу к построению уравнения (1), и психическую энергию правомерно измерять аналогично механической и сформулировать единицу измерения психической энергии как $\text{балл} \cdot \text{гай}^2 / \text{сек}^2$.

Назовем полученную единицу *фрейд* – по имени учёного, впервые употребившего понятие «психическая энергия» в научной литературе, и установим, что

$$1 \text{ фрейд} = \frac{1 \text{ балл} \cdot \text{гай}^2}{\text{сек}^2}, \quad (2)$$

при условии, что единицы измерения, входящие в (2), эквивалентны входящим в уравнение (1).

Фрейд – внесистемная единица измерения энергии. И для удобства практического применения она должна быть сочетаема с системными единицами того же назначения. Сегодня наиболее употребительной единицей измерения

энергии является *джоуль*. Это не просто системная единица, но и универсальная, входящая в Международную систему СИ, что влечёт за собой особую необходимость установления сочетаемости *фрейда* и *джоуля*.

Обеспечить сочетаемость *фрейда* и *джоуля* можно, как и других несистемных единиц с системными, с помощью некоторого переводного коэффициента k . Найдем этот коэффициент.

Выразим *джоуль* через такую фундаментальную физическую константу, как постоянная Планка h [14]:

$$1 \text{ джоуль} = \frac{10^{34} h}{6,62607015 \cdot \text{сек}}.$$

Представим искомый коэффициент как

$$k = \frac{\text{джоуль}}{\text{фрейд}} = \frac{10^{34} h \cdot \text{сек}^2}{6,62607015 \cdot \text{сек} \cdot \text{балл} \cdot \text{гай}^2} = \frac{10^{34} h \cdot \text{сек}}{6,62607015 \cdot \text{балл} \cdot \text{гай}^2}.$$

Приняв во внимание, что в тесте Г. Айзенка *балл* считается единицей измерения R , F и A , равной 1, и что, согласно [10, 11], в качестве *гая* использован порог различения (чувствительности) [16] Y , равный r , получим

$$k = \frac{10^{34}}{6,62607015} \cdot \frac{h}{r^2} \cdot \text{сек}. \quad (3)$$

Секунда – это «время, равное 9192631770 периодов T излучения, соответствующего переходу между двумя сверхтонкими уровнями основного состояния атома цезия-133, находящегося в покое при 0°K » [15]. Цезий-133 является особо стабильным из всех известных химических элементов, а потому T , подобно h , считается величиной постоянной. Имея это в виду, будем иметь также

$$k \approx 1,38734 \cdot 10^{43} \cdot \frac{h \cdot T}{r^2}. \quad (4)$$

Методики оценки количества психической энергии, затрачиваемой на восприятие информации человеком и исчисляемой в *фрейдах*, могут быть организованы по-разному. Вот одна из них, базирующаяся на использовании выражений (3) или (4):

- определяется количество информации H_c в сообщении, получаемом человеком;
- определяется количество энергии $W_{дж}$ в джоулях, затрачиваемое на воздействие этой информации на человека;
- выбирается тип системы регистрации Y и соответствующее ему r ;

– вычисляется количество психической энергии $W_{фр}$ в *фрейдах*, затрачиваемое человеком на психическую реакцию при регистрации уровня Y с помощью выбранной системы.

Первый пункт методики реализуется достаточно просто методами, широко известными из теории информации [17]. Третий пункт зависит от того, в каких условиях регистрируется Y , с помощью каких технических средств: видеосистемы, например, – это одно, аудиосистемы – другое. Таких систем сегодня существует множество, и выбор их существенной сложности не составляет. Но пункт второй, расположенный между первым и третьим, не так уж и прост. Вызвано это тем, что методы оценки энергетической «емкости» информации хотя и были разработаны давно, в настоящее время известны довольно узкому кругу специалистов.

Наиболее применяемыми для инженерной практики являются методы, предложенные и исследованные основоположником энерго-информационной теории измерительных устройств проф. П.В. Новицким [18]. Рассматривая измерительное устройство как приемник сигнала и опираясь на понятие энтропии, он вывел формулу, связывающую количество информации H_c в сообщении и энергию $W_{дж}$ сигнала – носителя этой информации:

$$H_c \approx 9,3 + \frac{1}{2} \lg W_{дж}.$$

Здесь $W_{дж}$ выражено в джоулях, а H_c – в десятичных единицах информации, в дитах. При разрешении формулы относительно $W_{дж}$ получим ее в виде

$$W_{дж} \approx 10^{(2H_c - 18,6)}. \quad (5)$$

Вычислив $W_{дж}$ по формуле (5) и пересчитав результат с помощью выражений (3) или (4) в $W_{фр}$, получим окончательную искомую оценку количества психической энергии.

Приведенная методика основывается, условно говоря, на «двухступенчатом» преобразовании информационного воздействия на человека в психическую энергию. Вместе с тем, имея уравнение (1), можно рассчитывать количество психической энергии и не прибегая к такому преобразованию.

Обратимся к «прообразу» уравнения (1), дифференциальному уравнению динамики механической системы, изобразив его, согласно [19], как

$$\frac{d^2Y}{dt^2} + 2\beta \frac{dY}{dt} + \omega_0^2 Y = \frac{X}{m}, \quad (6)$$

где β – коэффициент, характеризующий потери в системе, m – инерционная масса, X и Y – входной и выходной параметры системы, ω_0 – частота собственных колебаний происходящего в ней процесса. Тогда, полагая, что величина β близка к нулю, а $\frac{X}{m}$ – величина постоянная и действующая на систему весьма кратковременно, (колебания свободные незатухающие), так же согласно [19], энергия, затрачиваемая на процесс колебания Y , определится как

$$W = \frac{m\omega_0^2 y_0^2}{2}, \quad (7)$$

где y_0 – максимальное значение Y (амплитуда), инициированное X . Считая X силой информационного воздействия, выраженной в *кетах*, а Y – уровнем психической реакции человека на X выраженным в *гаях*, приведем (1) к виду, аналогичному (6):

$$\frac{d^2 Y}{dt^2} + 2 \frac{F\sqrt{RA}}{QF_0 R} \cdot \frac{dY}{dt} + \left[\frac{1}{Q} \sqrt{\frac{A}{R} \left(1 - \frac{F^2}{F_0^2} \right)} \right]^2 Y = \frac{X}{R},$$

где

$$\frac{F\sqrt{RA}}{QF_0 R} = \beta, \quad (8)$$

и, как было показано в [10, 11],

$$\frac{1}{Q} \sqrt{\frac{A}{R} \left(1 - \frac{F^2}{F_0^2} \right)} = \omega_0. \quad (9)$$

В результате аналогично (7) получим количество энергии сразу во *фрейдах*:

$$W_{\text{фр}} = \frac{R}{2} \left[\frac{1}{Q} \sqrt{\frac{A}{R} \left(1 - \frac{F^2}{F_0^2} \right)} \right]^2 Y_0^2 = \frac{A}{2Q^2} \left(1 - \frac{F^2}{F_0^2} \right) Y_0^2. \quad (10)$$

В случае, когда β существенно отличается от нуля (колебания свободные затухающие), формула (7), как показано в [19], превращается в

$$W = \frac{m\omega_0^2 y_0^2}{2} e^{-2\beta t},$$

где t – текущее время.

Добавив в (10) β из выражения (8), будем иметь

$$W_{\text{фр}} = \frac{A}{2Q^2} \left(1 - \frac{F^2}{F_0^2} \right) Y_0^2 \cdot \exp\left(-2 \frac{F\sqrt{RA}}{QF_0 R} \cdot t\right). \quad (11)$$

В формулах (10) и (11), где X – постоянное кратковременное информационное воздействие на человека, аналогичное принятому постоянным и кратковременным $\frac{X}{m}$ при выводе формулы (6), приближенно можно полагать

$$Y_0 \approx \frac{X \cdot Q^2}{A}.$$

(Это можно доказать с помощью выражения X и Y через δ – функцию Дирака [20].) Но если X переменное, например, колеблющееся гармонически с некоторой частотой ω , то психическая реакция человека представит собой процесс уже не свободных затухающих, а вынужденных колебаний, и, согласно [19], окажется, что в установившемся режиме

$$Y_0 = \frac{\frac{X_0}{R}}{\sqrt{(\omega_0^2 - \omega^2)^2 + 4\beta^2\omega^2}},$$

где X_0 – амплитуда информационного воздействия, а β и ω_0 – величины, определенные по формулам (8) и (9).

Зная это, при известных параметрах X_0 и ω информационного воздействия, по формуле (11) можно будет вычислять $W_{\Phi P}$ и в этом случае. При необходимости его числовое значение нетрудно перевести и в $W_{ДЖ}$, используя выражения (3) или (4).

Подводя основные итоги изложенного выше, прежде всего отметим, что имеющимся сегодня экспериментальным данным предложенные теоретические выкладки не противоречат [21].

Согласуются они и с современными представлениями о видах психической энергии. В соответствии с [22], например, в зависимости от того, какие «эмоциональные разряды» (читай: всплески энергии – Я.Л.) в психике человека могут происходить, различают положительные разряды, провоцирующие полезные психические перемены, создающие у человека ощущения комфорта; нейтральные, не влекущие за собой каких-либо заметных изменений; и отрицательные, становящиеся причиной вредных для психики перемен, вызывающих у человека дискомфорт. Полученные же нами результаты существования этих видов психической энергии подтверждают. Действительно, при расчетах по формулам (10) и (11) значения $W_{\Phi P}$ могут оказаться положительными (со знаком «+»), нулевыми и отрицательными (со знаком «–»). Это означает, что в первом случае энергия $W_{\Phi P}$ активизирует психику человека, суммируясь с ранее накопленной им энергией, во втором случае ничего к

ранее накопленной энергии не добавляется, а в третьем случае из первоначального количества часть энергии вычитается, психику человека угнетая.

Подтверждая, однако, существование перечисленных в работе [22] видов психической энергии, результаты расчетов по формулам (10) и (11) этим не ограничиваются. Они позволяют увидеть и объяснить причины образования положительных и отрицательных $W_{\Phi P}$. Нетрудно заметить, что знак при $W_{\Phi P}$ зависит от уровня фрустрированности человека, воспринимающего информационное воздействие. Если уровень фрустрированности низок ($F < F_0$), то перед числовым значением $W_{\Phi P}$ появляется «+». Если этот уровень высок ($F > F_0$), то перед $W_{\Phi P}$ появляется «-». При нормальном пороговом уровне фрустрированности ($F = F_0$) $W_{\Phi P}$ оказывается равным нулю.

Аналогично фрустрированности с помощью предложенного математического аппарата можно проследить влияние и других личностных характеристик человека на его психоэнергетическое состояние. Это может быть полезным при оценке, сравнительном анализе тяжести и нормировании различных форм умственного труда, в процессе организации рациональной расстановки кадров, при проектировании роботов с дистанционным управлением [23], в случаях стрессообразующих суггестивных воздействий на человека и т.п.

Разумеется, предложенный в статье подход не свободен от недостатков. Однако он, по-видимому, углубляем и развиваем и способен стать отправной позицией для дальнейших разработок и поиска новых путей исследования в психоэнергетике и смежных областях знаний.

Список литературы

1. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб: Питер, 20193 – 518 с.
2. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш. – СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 288 с.
3. Мур Б. Психоаналитические термины и понятия. / Б. Мур, Б. Файн. – М. : Класс, 2004. – 304 с.
4. Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития. / Ф. Тайсон, Р. Тайсон. – М.: Когито-Центр, 2006. – 408 с.
5. Энергия: <http://www.interwiki.info>index.php> (дата обращения 20.01.2023).
6. Юнг К. Об энергетике души. / К. Юнг. – М.: Академический проект, 2003. – 280 с.
7. Киврин В. Мир тонких энергий. / В. Киврин – СПб: Вектор, 2020. – 124 с.
8. Смирнов И. Психотехнологии: Компьютерный психосемантический анализ и психокоррекция на неосознанном уровне. / И. Смирнов, Е. Безносюк, А. Журавлев. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1995. – 416 с.
9. Либерман Я.Л. Динамическое моделирование зависимости уровня психической реакции человека от силы информационного воздействия//ПаСХИ: Науч. психол. журнал. 2004, №1. С. 69 – 74.

10. Либерман Я.Л. Математическая модель уровня психической реакции человека как колебательного звена системы управления и ее практические приложения // Международный научный журнал «Символ науки». 2022, №5-1. С. 78-86.
11. Либерман Я.Л. Психическая реакция человека на информационное воздействие как колебательный процесс в системе управления // Известия ТулГУ. Технические науки. 2022, №6. С. 60-68.
12. Шпалинский В.В. Введение в современную психологию личности и коллектива / В.В. Шпалинский, Л.В. Морозов. – Харьков: Гуманитарная академия, 1995. – 132 с.
13. Голдберг Э. Креативный мозг: Как рождаются идеи, меняющие мир / Э. Голдберг. – М.: Эксмо, 2019. – 384 с.
14. Толмачев Е.М. Основы физики. / Е.М. Толмачев. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. – 129 с.
15. Положение о единицах величин, допускаемых к применению в Российской Федерации // Федеральный информативный фонд по обеспечению единства измерений. – М.: Росстандарт, 2017. – 10 с.
16. Ломтатидзе О.В. Общая психология: сенсорно-прецептивные процессы. / О.В. Ломтатидзе, А.С. Алексеева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 76 с.
17. Цымбал В.П. Теория информации и кодирование. / В.П. Цымбал. – Киев: Вища школа, 1977. – 288 с.
18. Новицкий П. В. Основы информационной теории измерительных устройств. / П.В. Новицкий – Л.: Энергия, 1968. – 248 с.
19. Трофимова Т.И. Курс физики: Колебания и волны. Теория, задачи и решения. / Т.И. Трофимова, А.В. Фирсов – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
20. Ефанов А.В. Теория автоматического управления. / А.В. Ефанов, В.А. Ярош. – М., СПб.: Лань, 2023. – 160 с.
21. Изард К. Психология эмоций. / К. Изард. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.
22. Бойко В.В. Энергия эмоций. / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
23. Маркофф Д. Homo Roboticus? Люди и машины в поисках взаимопонимания. / Д. Маркофф. – М: Альпина, 2016. – 406 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

Брезгалова А.В., Лещева А.А. Причины разводов и их влияние на психоэмоциональное состояние младших школьников

Брезгалова Александра Владимировна

студент, Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

Лещева Анастасия Андреевна

студент, Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

The causes of divorce and their impact on the psycho-emotional state of primary school children

Brezgalova Alexandra Vladimirovna

student, Kuban State University, Russia, Krasnodar

Leshcheva Anastasia Andreevna

student, Kuban State University, Russia, Krasnodar

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развода супругов и его влияния на психоэмоциональное состояние младших школьников. Дается понятие семьи как ячейки общества, рассматривается определение развода с психологической точки зрения и младшего школьного возраста. Значительное внимание уделяется психоэмоциональному состоянию младших школьников в период развода их родителей. Помимо этого, в статье предпринята попытка раскрыть основные причины развода супружеских пар. Делается вывод, что наиболее характерным психоэмоциональным состоянием детей младшего школьного возраста являются: повышенная тревожность и агрессивность, снижение чувства вины, а также надежда. Приводятся исследования зарубежных авторов и статистические данные заключенных браков и разводов в Краснодарском крае в 2022 году. Описываются возможные негативные эффекты развода у детей, с указанием примеров поведения родителей, которое может повлечь за собой или усилить у ребенка отрицательные последствия развода. Отмечается специфика влияния развода по половому признаку: у мальчиков повышаются критичное восприятие себя и жизни, усталость и опустошенность; девочки могут начать чаще болеть. Теоретические данные могут быть использованы для составления программ профилактики и сопровождения младших школьников, пострадавших от развода родителей на психоэмоциональном уровне.

Ключевые слова: развод, причины, влияние, младшие школьники.

Abstract. This article deals with the problem of divorce of spouses and its impact on the psycho-emotional state of younger schoolchildren. The concept of the family as a unit of society is given, the definition of divorce from a psychological point of view and primary school age is considered. Considerable attention is paid to the psycho-emotional state of younger schoolchildren during the divorce of their parents. In addition, the article attempts to reveal the main reasons for the divorce of married couples. It is concluded that the most characteristic psychoemotional state of primary school children are: increased anxiety and aggressiveness, decreased feelings of guilt, as well as hope. The research of foreign authors

and statistical data of marriages and divorces in the Krasnodar Territory in 2022 are presented. The possible negative effects of divorce in children are described, with examples of parental behavior that may entail or strengthen the negative consequences of divorce in the child. The specifics of the effect of divorce on gender are noted: boys have increased critical perception of themselves and life, fatigue and emptiness; girls may begin to get sick more often. Theoretical data can be used to compile prevention and support programs for younger schoolchildren affected by parental divorce at the psycho-emotional level.

Keywords: divorce, causes, influence, primary school students.

«Семья – это ячейка общества...», с античных времён принято считать, что в нее входит супружеская пара, включая их детей [3]. В современном мире дети часто растут и воспитываются в неполной семье. Основной причиной этому служит развод родителей. Одной из частых причин является развод родителей. Поводов для расторжения союза много. В первую очередь при разводе страдают не супруги, а их дети. «Проблема в том, что супруги, у которых дело идёт к расторжению брака, мало думают о ребёнке, разбираясь в собственных отношениях, а ребёнок все больше начинает переживать, смотря на конфликты между родителями, а все это, кроме того, что отражается на психическом и эмоциональном состоянии ребёнка, влияет на характер и последующее становлении ребёнка как личности» – пишут К. А. Гулакова, В. В. Лобачева, Ю. М. Морозова, П. А. Побокин [3]. По сведениям ЕМИСС в Краснодарском крае в 2022 году, только в период с января по октябрь, российские загсы зарегистрировали 38 851 браков и 24 209 разводов. [12; 13]. В зарубежных исследованиях серьезные психологические проблемы были выявлены у 20-25% детей, переживших развод родителей, в сравнении с 10% детей, родители которых не разводились [1; 2].

Рассматривая развод с психологической точки зрения можно сказать о том, что прежде всего он связан с изменением баланса сил, которые поддерживают и разрушают брак. Многие исследователи говорят о том, что в неполных семьях воспитательная функция отличается искаженностью и как правило негативно влияет на становление детской психики и личности (М. В. Акулина, Е. А. Борисенко, П. Г. Гасанова, И. Н. Гамаюнова, С. К. Нартова-Бочавер, М. И. Несмеянова, Н. В. Малярова, Е. А. Мухортова [10]).

Развод не является одномоментным событием и имеет свои причины. Мотив развода – это субъективный повод, который выдвигают супруги при расторжении брака. Он зависит от личностного отношения каждого из них к супружеским отношениям, к своим семейным обязанностям и к образу совместной жизни [11]. Причин развода может быть несколько, они могут быть явными или скрытыми. Психологи выделяют множество потенциальных причин расторжения брачных

отношений. Например, Моргачева Н.В. выдвигает следующие причины разводов в современных семьях:

- 1) измена, ревность;
- 2) неправильные взаимоотношения супругов с родственниками и знакомыми;
- 3) несовместимость интересов и потребностей членов семей;
- 4) ожидание рождения ребенка;
- 5) наличие недостатков или отрицательных качеств у супругов;
- 6) отсутствие жилья и средств на содержание семьи;
- 7) отсутствие эмоциональной привязанности и солидарности между членами

семьи в решении жизненных проблем [6].

По данным всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) Российской Федерации, около 90% российских граждан считают развод допустимым, а среди его главных причин чаще всего граждане отмечают бедность и непонимание (33% и 15% соответственно). Среди ключевых причин, побуждающих людей к разводу, россияне назвали бедность (33%), взаимное непонимание (15%), неверность одного из партнеров (14%), бытовые проблемы (10%), а также несовместимость характеров и пьянство (по 8%). Также по данным опроса о допустимости расторжения брака в РФ в 1990-2021 годы можно сделать вывод о том, что к 2021 году ценность и нерушимость брачного союза постепенно обесценивается. Данные представлены в таблице 1. Граждане считают, что развод может быть совершен, если семья практически распалась или в случае наличия объективных причин для развода. Сохранить брак любой ценой готовы только 9% респондентов. В опросе приняли участие россияне в возрасте от 18 лет в 2021 году. Были опрошены 1,6 тысячи человек путем телефонного интервью по стратифицированной двухосновной случайной выборке стационарных и мобильных номеров. Для данной выборки максимальный размер ошибки с вероятностью 95% не превышает 2,5% [7].

Таблица 1. Данные опроса о допустимости расторжения брака в РФ в 1990-2021 годы (по данным ВЦИОМ)

Утверждение	1990 г.	2007 г.	2013 г.	2015 г.	2019 г.	2021 г.
Нельзя разводиться ни в коем случае, надо сохранить брак любой ценой	13%	12%	10%	11%	10%	9%
Можно разводиться только тогда, когда семья уже фактически распалась	39%	36%	28%	27%	30%	27%
Можно разводиться в любом случае, хуже от этого не будет	5%	9%	11%	8%	3%	5%
Все зависит от конкретного случая	36%	40%	48%	50%	56%	57%
Затрудняюсь ответить	7%	3%	3%	4%	1%	2%

Н. В. Стёпина пишет о том, что «расставание родителей для ребенка является травмирующей ситуацией, представляет разрушение привычной жизни, вызывает негативные эмоциональные переживания.» Структура семьи, функции и роли родителей неизбежно изменятся. В неполной семье с одним родителем взрослый не в состоянии реализовать обе родительские позиции – материнскую и отцовскую. Также между бывшими супругами часто возникают конфликтные ситуации, в которые оказывается втянут и ребёнок. Негативное изменение семейно-бытового взаимодействия пагубно влияет на развитие младшего школьника, его самооценку, отношения с окружающими [10].

Помимо этого, исследователи говорят о том, что пережитые изменения в семье могут мешать полноценному эмоциональному и социальному развитию личности ребенка как в настоящем, так и в будущем. В первый год после расторжения брака поведение детей со взрослыми и сверстниками сильно изменяется. Младшие школьники становятся агрессивными, требовательными, конфликтными, непослушными и беспокойными. Подобные изменения в поведении ребёнка влияют на процесс обучения, взаимодействие с одноклассниками, формирование дружеского общения со сверстниками. На второй год после развода проблемное поведение ребёнка начинает сглаживаться, приближаться к норме, если адаптация к новой ситуации в семье прошла успешно [10].

«Младший школьный возраст – это возраст 6–11-летних детей, обучающихся в 1–4 классах начальной школы. Границы возраста и его психологические характеристики определяются принятой на данный временной отрезок системой образования, теорией психического развития, психологической возрастной периодизацией (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский)» [8].

К. А. Гулакова, В. В. Лобачева, Ю. М. Морозова, П. А. Побокин пишут, что «к моменту похода в школу у ребёнка меняется его отношение к родителям. Известный психолог Л.С. Выготский связывал это с кризисом 7 лет. Очень часто дети в этом возрасте грубят родителям, обманывают их, создают конфликтные ситуации. Бывает так, что агрессия проявляется только по отношению к одному из родителей, а со вторым родителем ребёнок находит общий язык и привязывается к нему. Иногда бывает, что ребёнок ведёт себя агрессивно и по отношению к обоим родителям.» В 9–10 лет ребёнок воспримет развод родителей, в независимости от пола, негативно. Дети ощущают чувство потери, утраты, отчуждения, страха и гнева, так как в этом возрасте они особо близко начинают взаимодействовать с родителем своего пола, перенимать паттерны поведения в семье, привычки, особенности и так далее. Соответственно, в этом возрасте девочки больше доверяют маме, а мальчики папе, но развод родителей может подорвать доверие ребёнка к обоим родителям. Девочки в таком случае начинают доверять подругами, а мальчики всё равно тянутся к отцу, стремятся наладить с ним отношения [3].

В младшем школьном возрасте ребёнок попадает в новую социальную ситуацию, «ситуацию школьника», где ему предстоит адаптироваться к процессу обучения, учиться дружить, регулировать свои эмоциональные состояния. В этом возрасте ребёнку необходима поддержка обоих родителей, устойчивая позиция в семье. «Развод родителей оказывает значительное влияние на формирование характера ребенка, его эмоциональную сферу, самооценку, поведение и отношения с окружающими. Дети младшего школьного возраста из разведенных семей, по сравнению с их сверстниками из полных семей, более замкнуты, недоверчивы, обособлены, обидчивы» – пишут Сергеева А.Н. и Чеботарева Е.Ю. в статье «Влияние развода родителей на психическое развитие детей младшего школьного и подросткового возраста»[9].

При расставании родителей ребёнок переживает внутренний конфликт, который усугубляется ссорами родителей, упрёками и сравнениями, что влияет на его психоэмоциональное состояние. Поскольку уход из семьи одного из родителей ставит самооценку детей под угрозу, в качестве компенсации они склонны к завышению самооценки, в частности, дети менее критично относятся к своему характеру и говорят о себе как о более счастливых, чем дети из полных семей. Часто у младших школьников развивается тревожность, появляются страхи, нарушается эмоциональная саморегуляция.

Л. А. Костина в своем исследовании выявила, что более высокая тревожность проявляется у испытуемых младшего школьного возраста, у которых родители находятся в ситуации развода. Помимо этого, она выделила следующие характеристики данных детей: переживания социального стресса (чрезмерная напряженность); страх самовыражения; страх не соответствовать ожиданиям; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителями [4].

«Воздействие стресса у младших школьников приводит к выраженной непродуктивности нервно-психической деятельности – ограничение активности, установка на минимизацию собственных усилий, доминирование парасимпатического отдела нервной системы. Данный тип психоэмоционального состояния приводит к снижению адаптации в учебной деятельности» – пишет Л. А. Костина [4].

Помимо внутренних проблем, ребёнок начинает ощущать себя обособленным от семьи, не чувствует себя защищённо, утрачивает доверие к миру. Считается, что девочки переносят развод родителей сравнительно легче, чем мальчики. Девочки склонны к бессознательному проявлению психоэмоциональных переживаний в виде физических (соматических) симптомов. Мальчики же начинают негативно относиться к жизни, становятся критичны к себе и окружающим, чувствуют усталость и опустошение. Мальчики чаще вымещают эмоциональное напряжение на ближайшем окружении, а девочки замалчивают, держат переживания при себе [9].

В процессе развода необходимо найти баланс в отношениях с ребёнком, не вдаваться в крайности. Например, некоторые родители ничего не объясняют ребёнку в процессе развода, из-за чего тот может взять вину на себя или обвинить в этом событии одного из родителей, другие же рассказывают всё слишком подробно, втягивая ребёнка в отношения взрослых, что тоже негативно влияет на ребёнка. Часто родители могут напрямую или скрыто осуждать супруга до развода и после в присутствии ребёнка, вовлекая его в конфликт лояльности, где он будет чувствовать себя предателем одного из родителей. Также частой ошибкой являются упрёки по поводу схожести ребёнка с одним из родителей, которые обременяют ребёнка чувством стыда за себя и своего родителя. Иногда чувство вины толкает родителей на чрезмерное внимание и заботу к ребёнку, что может негативно повлиять на детское восприятие картины мира. Родитель, стараясь забыть все, что произошло в их жизни, сделать так, чтобы его ребенок ни в чем не нуждался, принеся себя в жертву, и стараясь сконцентрировать всю свою жизнь на нем, начинают предъявлять к нему

слишком завышенные требования без учета его возрастных особенностей и способностей, которые последний обязан оправдывать. «Данное влечет неврозы, нервные срывы у ребенка, хронические заболевания, а также затяжные конфликты между ребенком и родителем» – пишут Л. В. Мамедова, А. Ф. Иоаниди [5]. Но забывать о ребёнке, сосредоточившись только на своей эмоциональной боли – тоже неправильно, ведь ребёнку, чтобы пережить эмоциональное напряжение, стресс, изменения, утрату необходима поддержка близких людей, поэтому нельзя игнорировать ребёнка и его эмоциональные переживания.

Л. В. Мамедова, А. Ф. Иоаниди пишут о том, что «если взрослые стараются скрыть факт развода от ребенка, на давая ему необходимой информации, не отвечая на его вопросы, не вовлекая его в последующие планы своей жизни, объясняя, какие изменения последуют и что будет сделано с их стороны для того, чтобы жизнь ребенка была по-прежнему счастливой, это может привести к глубоким психологическим травмам и даже к невротическим заболеваниям у детей.» Дети дошкольного и школьного возраста наиболее подвержены негативному влиянию развода родителей на их психологическое состояние. В этом возрасте детям необходимо взаимодействовать с обоими родителями, так как мама играет важную роль в формировании базового доверия к миру, а отец создаёт ощущение защищённости, безопасности, необходимое ребёнку. Также взаимодействие родителей является для ребёнка примером построения взаимоотношений в семье, который младший школьник перенимает и воспроизводит в подростковом и юношеском возрасте. Развод родителей формирует у ребёнка необоснованное чувство вины, безысходность, так как он не может повлиять на ситуацию. Дети могут впасть в депрессивное состояние, замкнуться в себе или начать демонстративно проявлять своё недовольство происходящим [5].

Также негативно влияют на ребёнка попытки привлечь его к родительскому конфликту. Один или оба родителя могут транслировать ребёнку своё негативное отношение к бывшему супругу. Таким образом ребёнок вынужден встать в позицию взрослого, что обесценит авторитет родителя в его глазах и поспособствует нарушению формирования идентичности ребенка, его самооценки и самовосприятия, приведя к комплексу неполноценности. Став союзником одному из родителей, ребёнок автоматически станет врагом для второго родителя, из-за чего будет испытывать чувство вины. «Если отрицательные эмоции родителей будут транслироваться на ребенка, его поведение постепенно станет взрывным,

бунтарским, произойдет усиление отрицательных черт характера и личности» – пишут Л. В. Мамедова, А. Ф. Иоаниди [5].

Проживание несовершеннолетнего ребенка с обоими родителями не является залогом его благополучия, и развод родителей играет положительную роль в случае плохих взаимоотношений в распадающейся семье, конфликтов между родителями. Сюда же можно отнести случаи девиантного поведения одного из родителей: алкоголизм, наркоманию, насилие. В этих случаях развод родителей является для ребенка спасением от постоянного стресса и переживаний [1; 2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети дошкольного и школьного возраста наиболее подвержены негативному влиянию развода родителей на их психологическое состояние. Однако, последствия развода можно уменьшить, если родители будут концентрироваться на состоянии ребенка, а не на конфликте между собой.

Поскольку уход из семьи одного из родителей ставит самооценку детей под угрозу, в качестве компенсации они склонны к завышению самооценки, в частности дети менее критично относятся к своему характеру и говорят о себе как о более счастливых, чем дети из полных семей. Считается, что девочки переносят развод родителей сравнительно легче, чем мальчики. Девочки склонны к бессознательному проявлению психоэмоциональных переживаний в виде физических (соматических) симптомов. Мальчики же начинают негативно относиться к жизни, становятся критичны к себе и окружающим, чувствуют усталость и опустошение. Мальчики чаще вымещают эмоциональное напряжение на ближайшем окружении, а девочки замалчивают, держат переживания при себе

Наиболее характерным психоэмоциональным состоянием детей младшего школьного возраста являются: повышенная тревожность и агрессивность, снижение чувства вины, а также надежда.

Научная новизна нашего исследования состоит в изучении новых статистических данных о частоте, причинах и допустимости расторжения брака в России, а также в анализе и систематизации данных современных исследователей о влиянии разводов на детей младшего школьного возраста.

Теоретическая значимость научной работы заключается в том, что результаты анализа современных исследований и статистических данных о влиянии разводов на психоэмоциональное состояние младших школьников поднимают вопрос о профилактике разводов или минимизации их влияния на детей.

Теоретические данные могут быть использованы для составления программ профилактики и сопровождения младших школьников, психоэмоционально пострадавших от развода родителей.

Список литературы

1. Amato P. R. The consequences of divorce for adults and children // J. Marriage Family. – 2000. – Vol. 62. – P. 1269-1287.
2. Amato P. R. Generation at Risk: Growing up in an Era of Family Upheaval / P. R. Amato, A. A. Booth. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2000. – P. 336.
3. Гулакова К. А. Воздействие разводов родителей на психическое состояние детей / К. А. Гулакова, В. В. Лобачева, Ю. М. Морозова, П. А. Побокин // Смоленский медицинский альманах – 2021. – № 4. – С. 167–169.
4. Костина Л. А. Особенности психоэмоционального состояния младших школьников в ситуации развода родителей / Л. А. Костина // Казанский педагогический журнал – 2019. – № 3. – С. 78–83.
5. Мамедова Л. В. Психологическая помощь детям при разводе родителей / Л. В. Мамедова, А. Ф. Иоаниди // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования – 2020. – № 4 – С. 96–99.
6. Моргачева Н. В. Профилактика разводов в молодых семьях / Н. В. Моргачева // Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований : материалы IV международной научно-практической конференции 5–6 октября 2013 года. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 –С. 50-52.
7. От брака до развода [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. Новости : [сайт]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ot-braka-do-razvoda-1990-2021> (дата обращения 05.01.2023).
8. Психологические особенности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Негосударственное частное общеобразовательное учреждение «Лицей «ИСТЭК» : [сайт]. URL: kuban-lyceum.ru (дата обращения 06.01.2023).
9. Сергеева А. Н. Влияние развода родителей на психическое развитие детей младшего школьного и подросткового возраста / А. Н. Сергеева, Е. Ю. Чеботарева – 2006. – № 2 (4). – С. 106–114.
10. Стёпина Н. В. Детско-родительские отношения в семьях после развода / Н. В. Стёпина // Проблемы современного педагогического образования – 2021. – С. 220–224.
11. Целуйко В. М. Психология современной семьи. – Москва : ГИЦ «ВЛАДОС» – 2004.
12. Число зарегистрированных браков (оперативные данные) [Электронный ресурс] // ЕМИСС Государственная статистика : [сайт]. URL: [ЕМИСС \(fedstat.ru\)](http://fedstat.ru) (дата обращения 06.01.2023).
13. Число зарегистрированных разводов (оперативные данные) [Электронный ресурс] // ЕМИСС Государственная статистика : [сайт]. URL: [ЕМИСС \(fedstat.ru\)](http://fedstat.ru) (дата обращения 06.01.2023).

УДК 373.1

Крашенинникова А.Е. Современные тенденции в обеспечении процесса экономической социализации подрастающего поколения в Канаде

Крашенинникова Анастасия Евгеньевна

старший преподаватель кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьев, г. Красноярск
atansy2@mail.ru

Current trends in the process of economic socialization of the younger generation in Canada

Krashenninnikova Anastasia Evgenievna

senior teacher of the English Philology Department, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

Аннотация. В статье актуализируется проблема повышения уровня экономической социализации подрастающего поколения. Целью представленного в статье исследования является выявление основных направлений и успешных инициатив, реализуемых в Канаде и направленных на обеспечение процесса экономической социализации подрастающего поколения. На основе проведенного анализа определены возможности адаптации опыта Канады в отечественной практике.

Ключевые слова: процесс экономической социализации, подрастающее поколение, инновации, образовательный процесс

Abstract. The article actualizes the problem of the economic socialization of the younger generation. The purpose of the article is to analyze the current trends and approaches to the organization of the process of economic socialization of the younger generation in Canada. Based on the analysis the conditions of the implementation of the Canadian practice in Russia are given.

Keywords: process of economic socialization, younger generation, innovations, educational process

В условиях кардинальных социальных и экономических изменений как никогда возрастает необходимость в молодом поколении, способном обеспечить экономический рост, укрепить социальную устойчивость и усилить позиции России в мире. В этой связи потребовалась постановка качественно новых задач в педагогической деятельности по подготовки высокомотивированного, инициативного и конкурентоспособного поколения, способного эффективно решать проблемы своего трудоустройства, создавать собственный бизнес и принимать грамотные решения по экономическим и социальным вопросам, что актуализировало исследование процесса экономической социализации подрастающего поколения и определило его социально-педагогическую актуальность.

Определенный интерес представляет опыт Канады, поскольку в этой экономически развитой стране сформирован методологический и технологический потенциал, разработаны способы, формы и методы организации практической деятельности направленной на процесс экономической социализации подрастающего поколения. Как следствие концептуальный анализ данного опыта позволит выявить возможности и условия его адаптации в отечественной педагогической практике.

В психолого-педагогической науке к настоящему времени не сформировалось единого представления о процессе экономической социализации, что подтверждает сложность и многогранность исследуемого феномена. По мнению ряда ученых, экономическая социализация - это процесс освоения ролей, норм, навыков, ценностей экономического поведения, т. е. усвоение индивидом социально-экономического опыта (D. Leiser, A.Furnham, K. Rolan-Levey) [3]. Другие в определении процесса экономической социализации делают акцент на становление экономического мышления, экономического сознания, направленный на усвоение экономической культуры, развитие таких качеств, как предприимчивость, деловитость, честность, расчетливость, (Т.П. Грасс, В.И. Петрищев). Ряд ученых определяют экономическую социализацию как процесс включения человека в социокультурную, экономическую среду посредством освоения экономических ролей; процесс развития личности, связанный с присвоением социально-экономического опыта (А.П. Вяткин) [1, с. 20-28]. В рамках данного исследования экономическая социализация формирующейся личности рассматривается как процесс и результат включения молодых людей в систему экономических отношений посредством усвоения социально-экономического опыта (знаний, умений, ценностей, норм, моделей поведения) и развития способности преобразовывать полученный опыт, становясь активным субъектом экономических отношений общества.

Целью статьи является анализ современных тенденций и приоритетных направлений по обеспечению успешности процесса экономической социализации подрастающего поколения в Канаде, а также определение условий адаптации опыта Канады в отечественной педагогической практике.

Канадское правительство оперативно отреагировало на социальные, экономические и технологические изменения XXI века, сделав акцент на системе образования и определив приоритетной задачей государственной образовательной политики подготовку подрастающего поколения, способного стать успешными, экономически грамотными и активными гражданами. Рассмотрим современные

тенденции и приоритетные направления по обеспечению успешности процесса экономической социализации подрастающего поколения в Канаде.

Важная роль в государственной политике Канады отводится формированию культуры инноваций и повышению престижа инновационной деятельности в образовании. В рамках Национальной стратегии молодежного лидерства и инноваций \ National youth leadership and innovation strategy в Канаде создан фонд инновационного обучения, деятельность которого направлена на формирование новой «школьной культуры» посредством финансирования и разработки инновационных проектов. Продвижение культуры инноваций и формирование молодого поколения «лидеров и инноваторов Канады» осуществляется через создание инновационной инфраструктуры (технопарки, центры инноваций, инновационные мастерские и т.д.), способствующей реализации инновационных проектов с участием обучающихся и педагогов на базе общеобразовательных организаций [4].

Школы рассматриваются как центры обучения, предоставляющие связь поколений и межотраслевую направленность посредством создания инновационной инфраструктуры. Трансформация системы образования проходит через консолидацию усилий и ресурсов бизнеса, государства и общественных организаций по программам, направленным на поддержку молодежного предпринимательства.

В школах Канады созданы инновационные образовательные пространства, включающие в себя цифровую и предметную среды. Предметная среда представляет собой специально организованное и оборудованное пространство, способствующее реализации социализирующей функции обучения и направленное на формирование эмоционально-мотивационной сферы личности. Так, в школах Канады созданы мастер-зоны и функционируют центры управления инновациями. В свою очередь цифровая обучающая среда дополняет и расширяет возможности предметной среды и включает в себя: дистанционные курсы, онлайн ресурсы, игры и приложения, методические разработки уроков, электронные книги, видеоролики, множество цифровых обучающих инструментов, инструментов для общения и совместной работы [5].

Особое внимание в Канаде уделяется созданию человеческого потенциала во всех областях экономики, что предполагает смещение акцента образовательного процесса на формирование у подрастающего поколения универсальных компетенций, способствующих обеспечению его готовности к достижению успеха в современном мире. Канадский опыт показывает, что разработка четкого перечня

универсальных компетентностей как одного из индикаторов уровня экономической социализированности и интеграция этих компетенций в итоговый контроль результатов обучения способствуют гибкости, преемственности и целостности образовательного процесса [6, с. 24-28].

Акцент сделан на формировании системы экономической и предпринимательской активности молодежи. В связи с этим в школах реализуются программы по основам предпринимательства, финансовой и экономической грамотности в качестве отдельных программ, так и через их интеграцию в обязательные программы обучения. Интегративный подход в основе образовательного процесса обеспечивает внутрипредметную экономическую наполняемость и межпредметную взаимосвязь изучаемых предметов, а также подготовку молодого поколения, способного решать многозадачные проблемы. Такой подход предполагает системность и непрерывность подготовки старшеклассников, развитие личности как субъекта экономической и социальной деятельности, его социально-экономической активности.

Экономическая наполненность образовательного процесса осуществляется через широкую диверсификацию программ экономической направленности в рамках профориентационного подхода. Кроме того, в Канаде реализуется комплекс программ и мероприятий по профориентации. Среди них мы выделили: программы лидерства, ярмарки, дни, посвященные профессиональному ориентированию, поездки на предприятия, наблюдение за работой профессионала, производственная практика, виртуальная практика, программы наставничества, программы перехода от школы к работе, участие в проектной работе инициированной предприятиями. Профессиональное самоопределение обучающихся канадских школ обеспечивается при наличии трех составляющих: видения актуальной практической проблемы, образа будущего и включенности в профессиональное сообщество. Реализация данных составляющих выстраивается через прочные связи образовательных учреждений с бизнесом, высшими учебными заведениями, производственными предприятиями [2, с. 102-103].

В заключении отметим, что процесс экономической социализации в Канаде ориентирован на создание условий, обеспечивающих формирование у подрастающего поколения готовности участвовать в практической деятельности, связанной с рыночной экономикой и принимать эффективные экономические решения в повседневной жизни. Проведенный анализ приоритетных направлений по обеспечению успешности процесса экономической социализации подрастающего

поколения в Канаде позволил нам определить условия адаптации опыта Канады в отечественной педагогической практике. К выявленным условиям мы отнесли:

- расширение форм взаимодействия школы и бизнес-структур через эффективное использование возможностей государства по консолидации усилий и ресурсов бизнеса, государства и образовательных организаций.
- диверсификация образовательных программ по профориентации с участием бизнеса и работодателей, реализующих не только жизненное самоопределение подрастающего поколения по отношению к перспективным типам занятости, но и предоставляющие возможность овладения профессией.
- создание пространств социального действия молодежи посредством программ практического обучения с элементами общественной деятельности.
- интеграция основ финансовой и предпринимательской грамотности в освоение предметного знания на уровне образовательных программ, выстраивания «горизонтальных связей» то есть интеграции различных областей знаний.
- расширение возможностей цифровых технологий в процессе обучения через интеграцию цифрового и традиционного обеспечения образовательного процесса, направленного на социально-экономическую подготовку подрастающего поколения.

Список литературы

1. Петрищев, В. И. Экономическая социализация подрастающих поколений: кросс-культурный анализ (на материале России и зарубежных стран) / В. И. Петрищев, Т. П. Грасс. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, 2020. – 180 с.
2. Петрищев, В. И. Роль профессионального образования в обеспечении успешной экономической социализации старшеклассников в общеобразовательных школах США / В. И. Петрищев, Т. П. Грасс, А. Е. Крашенинникова // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 3. – С. 98-106.
3. Leiser D., Halachimi R. B. Children's understanding of market forces // Journal of Economic Psychology. 2006. V. 27 (1). P. 6–19.
4. A Strategic Framework for Youth Leadership and Innovation in Canada, MaRS Discovery District, 2017 [Электронный ресурс]. — Режим доступа — URL: https://www.marsdd.com/wp-content/uploads/2016/05/MaRS_NYLIS-strategic_framework_Final.pdf (Дата обращения 15.01.2023)
5. 21st century learning and teaching, Ontario, 2016 [Электронный ресурс]. — Режим доступа — URL: <http://c21canada.org/> (Дата обращения 15.01.2023)
6. Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). (2020). Pan-Canadian Systems-Level Framework on Global Competencies [Электронный ресурс]. — Режим доступа — URL: https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/403/Pan-Canadian%20Systems-Level%20Framework%20on%20Global%20Competencies_EN.pdf (Дата обращения 20.01.2023)

УДК 159.9

Ишаева Р.Р. Личностные особенности подростков с суицидальным поведением

Ишаева Руфина Расулевна

Студент 3 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», РФ, г. Уфа
rufinaish93@gmail.com

Personality traits of adolescents with suicidal behavior

Ishaeva Rufina Rasulevna

3rd year master's student of the Faculty of Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Ufa University of Science and Technology»
Russian Federation, Ufa

Аннотация. В работе представлены результаты исследования личностных особенностей подростков с суицидальным поведением. В исследование было включено 67 подростков, среди которых 29 мужского пола и 38 женского пола. Средний возраст составил $15,8 \pm 1,117$. В исследуемой выборке у 28 подростков (43%) встречалось на момент обследования суицидальное поведение, у 14 человек в виде мыслей, у 14 человек в виде суицидальных намерений без четкого плана. Мы определили, что для лиц с суицидальным поведением характерно выраженность демонстративных, лабильных, тревожно-педантичных возбудимых и неустойчивых черт личности. Среди подростков с суицидальным поведением были выявлены следующие акцентуации: возбудимый тип, демонстративный тип, лабильный тип, неустойчивый тип, демонстративно-неустойчивый тип и гипертимно-демонстративный тип.

Ключевые слова: суицид, самоубийство, суицидальное поведение, подросток, личность, личностные особенности, акцентуации

Abstract. The paper presents the results of a study of the personality characteristics of adolescents with suicidal behavior. The study included 67 adolescents, including 29 males and 38 females. The mean age was 15.8 ± 1.117 . In the study sample, 43% of adolescents experienced suicidal behavior at the time of the survey, 14 people in the form of thoughts, 14 people in the form of suicidal intentions without a clear plan. Thus, we determined that persons with suicidal behavior are characterized by the severity of demonstrative, labile, anxious-pedantic excitable and unstable personality traits. Among adolescents with suicidal behavior, the following accentuations were identified: excitable type, demonstrative type, labile type, unstable type, demonstrative-unstable type and hyperthymic-demonstrative type.

Keywords: suicide, suicide, suicidal behavior, adolescent, personality, personality traits, accentuations

Актуальность исследования. Суицидальное поведение подростков продолжает оставаться важной нерешенной проблемой современного общества [7] [9] [10]. В ежегодном докладе о деятельности уполномоченного при президенте Российской Федерации по правам ребенка в 2021 году указывается что в 2021 году 753 несовершеннолетних закончили жизнь самоубийством, что на 37,4% больше чем в 2020 году [1]. При этом, на каждый завершённый суицид среди подростков предпринимается от 50 до 100 суицидальных попыток [2]. В Республике Башкортостан также отмечается тенденция к росту числа законченных самоубийств среди подростков в возрасте от 15 до 17 лет при снижении суицидов среди детей от 14 лет и младше [3]. Учитывая сложившуюся тенденцию, крайне актуальным является изучения психологических предикторов суицидального поведения у подростков.

Суицидальное поведение как динамический процесс имеет в своём развитии последовательно сменяющиеся этапы (Зотов П.Б., 2015): пресуицидальный этап, этап реализации и постсуицидальный этап [4]. С точки зрения профилактики и превенции самоубийства наиболее важным является первый этап, для которого наиболее актуальными становятся «внутренние формы» суицидального поведения: суицидальные мысли, идеи и намерения. На этом же этапе важную роль играют личностные характеристики подростков, которые могут способствовать как увеличению, так и снижению риска самоубийства. По мнению Положего Б.С. личностно психологические детерминанты суицидального поведения являются первичным и необходимым условием для возникновения суицидального поведения (относятся к детерминантам 1 ранга) [5].

Учитывая, что суицидальное поведение тесно связано с глобальными процессами и событиями, происходящими в обществе крайне актуальным, является периодическая актуализация сведений о личностных особенностях подростков с суицидальным риском в текущих социальных и экономических условиях. Суицидальное поведение мы рассматриваем с позиции континуума тяжести суицидального поведения, в котором суицидальные мысли являются наименее тяжелой формой суицидального поведения, могут рассматриваться как признаки более тяжелого суицидального поведения в будущем [11], а также связаны с риском суицидальных попыток [8]. Аутоагрессивное поведение с несуйцидальными целями к суицидальному поведению не относилось.

Цель. Изучить особенности личности подростков с суицидальным поведением.

Задачи. Для достижения цели мы поставили перед собой следующие задачи: 1) Определить структуру суицидального поведения у подростков в исследуемой

выборке; 2) Выявить ассоциации выраженности личностных особенностей у подростков с суицидальным поведением и без такового; 3) Определить наличие акцентуаций у подростков с суицидальным поведением и без.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе ГБУЗ РКПЦ МЗ РБ (г. Уфа) в сентябре 2021 года – марте 2022 года. Для исследуемой и контрольной групп были выбраны следующие критерии включения: возраст испытуемого 14-17 лет, наличие добровольного информированного согласия официального представителя подростка (родителя или опекуна). Критериями невключения стали: невозможность проведения клинического интервьюирования по другим причинам; наличие тяжелой психической патологии, а также тяжелой соматической патологии в стадии обострения. Критериями исключения из исследования стали: отказ от участия в исследовании, выявление в процессе клинического интервьюирования критериев невключения.

Было проведено кросс-секционное исследование подростков, проходивших стационарное лечение, а также обратившихся за амбулаторной помощью. В исследование было включено 67 подростков, среди которых 29 мужского пола и 38 женского пола. Средний возраст составил $15,8 \pm 1,117$.

Респонденты, в зависимости от наличия или отсутствия суицидального поведения, были разделены на две группы: исследуемую и группу сравнения. В группу лиц с наличием суицидальных идей – исследуемую попали 28 испытуемых, среди которых 61% ($n=17$) женского пола, 39% ($n=11$) мужского пола. В группу испытуемых без суицидальных идей, группу сравнения, попали 39 пациентов, среди которых 54% ($n=21$) женского пола, 46% ($n=18$) мужского пола. Выборки не отличались по полу (Хи квадрат=0,313; $p=0,576$) и возрасту ($p=0,53$).

Были использованы следующие психометрические методики. С целью выявления суицидального поведения была использована Колумбийская шкала серьёзности суицидальных намерений. Шкала позволяет оценить суицидальный риск, его интенсивность при наличии, а также выделить стадийность процесса (мысли, намерения, планы). Для выявления личностных особенностей подростков был использован «Модифицированный патохарактерологический диагностический опросник» А. Е. Личко. Опросник позволяет делить выраженность черт характера, а также определить возможные акцентуации личности: гипертимных, циклоидных, лабильных, астено-невротических, сенситивных, тревожно-педантических, сенситивных, тревожно-педантических, интровертированных, возбудимых, демонстративных, неустойчивых.

С целью статистического анализа данных использовался пакет STATISTICA 10. Нормальность распределения оценивалась критерием Шапиро-Уилка. При проведении частотного анализа применялся критерий Хи-квадрат Пирсона. При сравнении количественных переменных использовался U-критерий Манна-Уитни. Для изучения ассоциаций между количественными переменными коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Выбор непараметрических методов обусловлен отличным от нормального распределением ряда переменных. Различия признавали статистически достоверными при $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение. При анализе суицидального поведения в исследуемой группе были выделены несколько подгрупп: 21% ($n=14$) составили подростки, у которых отмечались суицидальные идеи без намерений; 21 % подростков, у которых определялись суицидальные намерения ($n=14$). В группе пациентов с суицидальным поведением на момент осмотра у 11 человек (39%) в анамнезе отмечались суицидальные попытки, среди них 3 подростка были мужского пола, еще 8 женского пола. В группе сравнения суицидальных попыток в анамнезе не было. Полученные данные соответствуют общемировой статистике, в которой лица женского пола чаще совершают попытки, при этом лица мужского пола чаще доводят суицидальную попытку до конца, что связано с выбором более летальных методов. Из 11 человек с попытками 7 предприняли 1 попытку, 3 подростка 2 попытки и 1 подросток 3 попытки самоубийства. Из способов преобладали отравление препаратами и нанесение порезов. Также ряд попыток носили характер остановленной или прерванной попытки самоубийства. При сравнении половых отличий наличия суицидальных идей, попыток суицида в анамнезе, а также нелетального аутоагрессивного поведения с применением критерия Хи-квадрат Пирсона статистически значимой разницы обнаружено не было ($p > 0,05$).

При анализе личностных особенностей у подростков было произведено сравнение выраженность черт личности в обеих группах. Нами были выявлены следующие статистически значимые закономерности. Для подростков с суицидальным поведением (независимо от выраженности) было характерно преобладание следующих черт: гипертимных, лабильных, тревожно-педантичных, возбудимых, демонстративных и неустойчивых. Можно сделать предварительный вывод, что чаще при суицидальном поведении наблюдалось повышенное значение указанных черт при преобладании одной из них, не всегда достигающей уровня акцентуации. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1. Выраженность личностных черт у пациентов с суицидальным поведением и без такового вне зависимости от его формы и выраженности

№	Личностная характеристика	Подростки с суицидальным поведением (n=28)		Подростки без суицидального поведения (n=39)		U	Z	p-value
		Mean	Std.Dev.	Mean	Std.Dev.			
1.	Гипертимный	6.79	2.56	4.41	0.85	231.00	4.00	0.000*
2.	Циклоидный	3.14	1.35	4.00	1.28	337.00	-2.65	0.01*
3.	Лабильный	5.93	2.23	3.82	1.64	272.50	3.47	0.000*
4.	Астено-невротический	4.57	0.96	4.03	1.58	456.50	1.13	0.26
5.	Сенситивный	3.32	1.44	4.00	1.34	383.50	-2.06	0.04*
6.	Тревожно-педантический	4.61	1.03	3.36	1.60	326.00	2.79	0.01*
7.	Интровертированный	2.68	1.12	4.03	1.18	232.50	-3.98	0.000*
8.	Возбудимый	5.21	1.79	3.77	1.44	310.00	2.99	0.000*
9.	Демонстративный	7.86	2.94	4.38	1.90	188.50	4.54	0.000*
10.	Неустойчивый	4.79	1.97	2.92	1.83	227.50	4.04	0.000*
11.	Конформный	4.39	1.50	4.46	1.45	527.00	-0.24	0.81

Для подростков с гипертимными чертами также характерны высокая значимость социальных контактов, что при неразборчивости в отношениях может привести к социализированному суицидальному поведению (характерно для группы общения подростка); также чрезмерная самостоятельность препятствует обращению подростка к взрослым за помощью в трудной жизненной ситуации, что также может способствовать аутоагрессивному и суицидальному поведению. Лабильные черты характеризуют изменчивость настроения без видимых причин. При этом суицидальные мысли могут возникать в результате трудностей, связанных с установлением эмоционально значимых контактов. Тревножно-педантичные подростки склонны к тревожности и ипохондричности, а также аффективными вспышками, сходными с таковыми же при лабильных чертах. Для подростков с возбудимыми чертами в целом характерно наличие дисфории и агрессивности в поведении, что также может проявляться в элементах аутоагрессии. Демонстративный компонент обуславливает повышенное ожидание по отношению к себе со стороны окружающих (завышение собственной значимости), что при наличии фрустрирующей ситуации может также приводить к суицидальному поведению, особенно при наличии эмоциональной неустойчивости. Неустойчивые черты характеризуются сниженным волевым компонентом, что приводит к суицидальному поведению при неспособности решить текущие вопросы. Указанные черты личности

объединяет трудность эмоциональной регуляции, характеризующееся перепадами настроения на относительно коротком временном промежутке (поэтому сюда не попали циклоидные черты) и наличие импульсивности в поведении, которые затрудняют социальную адаптацию. Полученные данные в целом соответствуют данным, представленными А.Е. Личко [6].

При анализе взаимосвязи личностных характеристик и интенсивности суицидальных идей был применен метод ранговой корреляции Спирмена. Были обнаружены прямые корреляционные связи средней силы со шкалами: гипертимный, лабильный, тревожно-педантичный, возбудимый, демонстративный, неустойчивый. Обратные корреляционные связи обнаружены со шкалами: циклоидный, сенситивный, интровертированный. Числовые характеристики анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты применения корреляционного анализа между личностными характеристиками и интенсивностью суицидальных идей

№	Личностная характеристика	R Спирмена	t	p-value
1.	Гипертимный	0.50	4.61	0.000*
2.	Циклоидный	-0.35	-2.98	0.000*
3.	Лабильный	0.41	3.55	0.000*
4.	Астено-невротический	0.11	0.89	0.38
5.	Сенситивный	-0.29	-2.44	0.02*
6.	Тревожно-педантический	0.32	2.74	0.01*
7.	Интровертированный	-0.51	-4.77	0.000*
8.	Возбудимый	0.34	2.94	0.000*
9.	Демонстративный	0.54	5.09	0.000*
10.	Неустойчивый	0.46	4.18	0.000*
11.	Конформный	-0.03	-0.27	0.79

* $p < 0,05$

При качественном анализе среди лиц с суицидальным поведением у 71% испытуемых определялась акцентуация личности. Среди них: 10% возбудимый тип; 40% демонстративный тип; 20% лабильный тип; 5% неустойчивый тип; 25% смешанный тип, среди которых 1 демонстративно-неустойчивый и 4 гипертимно-демонстративный. Группе контроля только у одного подростка была выявлена акцентуация неустойчивого типа. Отсутствие суицидального поведения может быть связано с благоприятным социальным окружением подростка, снижающим требования к его адаптации. Среди 11 подростков, имевших в анамнезе суицидальную

попытку, 8 имели акцентуации личности: 3 демонстративный тип, 2 лабильный тип, 1 неустойчивый тип, 2 гипертимно-демонстративный тип.

Выводы. В исследуемой выборке у 43% подростков встречалось на момент обследования суицидальное поведение, у 14 человек в виде мыслей, у 14 человек в виде суицидальных намерений без четкого плана. У 11 подростков с суицидальным поведением в прошлом отмечались суицидальные попытки. Таким образом мы определили, что для лиц с суицидальным поведением характерно выраженность демонстративных, лабильных, тревожно-педантичных возбудимых и неустойчивых черт личности. Среди подростков с суицидальным поведением были выявлены следующие акцентуации: возбудимый тип, демонстративный тип, лабильный тип, неустойчивый тип, демонстративно-неустойчивый тип и гипертимно-демонстративный тип.

Список литературы

1. Доклад о деятельности уполномоченного при президенте российской федерации по правам ребёнка в 2021 году [Электронный ресурс] // URL: http://deti.gov.ru/detigray/upload/documents/August2022/OucV7OrXsDXYb6xBrHF_F.pdf (Дата обращения - 20.12.2022 г.)
2. Пичиков А. А., Попов Ю. В. Суицидальный кризис у подростка: принципы проведения клинического интервью и оказания амбулаторной помощи //Диагностика и лечение психических и наркологических расстройств: современные подходы. – 2022. – С. 343.
3. Тимербулатов И.Ф. Клинико-эпидемиологические и психопатологические данные по суицидальному поведению у детей и подростков с пограничными психическими расстройствами в Республике Башкортостан за 2012-2018 годы / И. Ф. Тимербулатов, Е. М. Евтушенко, О. Р. Мухамадеева [и др.] // Научный форум. Сибирь. – 2021. – Т. 7. – № 2. – С. 17-21. – EDN DSJHZZ.
4. Зотов П. Б. Суицидальное поведение: роль «внешнего ключа», как элемента суицидальной динамики и объекта психотерапии //Российский медико-биологический вестник имени академика ИП Павлова. – 2015. – №. 4. – С. 133-137.
5. Положий, Б. С. Концептуальная модель суицидального поведения / Б. С. Положий // Суицидология. – 2015. – Т. 6. – № 1(18). – С. 3-7. – EDN TRRSQR.
6. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков: патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО) / А. Е. Личко; А. Е. Личко. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – ISBN 978-5-9268-0828-6. – EDN QLXWXT.

7. Chang H. K. et al. Risk of attempted suicide among adolescents and young adults with traumatic brain injury: A nationwide longitudinal study //Journal of affective disorders. – 2019. – Т. 250. – С. 21-25.
8. Miranda R. et al. Characteristics of suicidal ideation that predict the transition to future suicide attempts in adolescents //Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2014. – Т. 55. – №. 11. – С. 1288-1296.
9. Miranda-Mendizabal A. et al. Gender differences in suicidal behavior in adolescents and young adults: systematic review and meta-analysis of longitudinal studies //International journal of public health. – 2019. – Т. 64. – №. 2. – С. 265-283.
10. Miron O. et al. Suicide rates among adolescents and young adults in the United States, 2000-2017 //Jama. – 2019. – Т. 321. – №. 23. – С. 2362-2364.
11. Nock, M. K., Borges, G., Bromet, E. J., Cha, C. B., Kessler, R. C., & Lee, S. (2008). Suicide and suicidal behavior. Epidemiological Review, 30, 133–154. <https://doi.org/10.1093/epirev/mxn002>CrossRefGoogle ScholarPubMed

УДК 159.9

Ишаева Р.Р. Стратегии совладания у подростков с суицидальным поведением

Ишаева Руфина Расулевна

Студент 3 курса магистратуры факультета психологии ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», РФ, г. Уфа
rufinaish93@gmail.com

Coping strategies in adolescents with suicidal behavior

Ishaeva Rufina Rasulevna

3rd year master's student of the Faculty of Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Ufa University of Science and Technology»
Russian Federation, Ufa

Аннотация. В работе представлены результаты исследования стратегий совладания подростков с суицидальным поведением. В исследование было включено 67 подростков, среди которых 29 мужского пола и 38 женского пола. Средний возраст составил $15,8 \pm 1,117$. В исследуемой выборке у 28 подростков (43%) встречалось на момент обследования суицидальное поведение, у 14 человек в виде мыслей, у 14 человек в виде суицидальных намерений без четкого плана. Мы определили, что для лиц с суицидальным поведением характерно применение стратегий избегания и дефицит адаптивных копингов: поиск социальной поддержки, разрешения проблем. При этом именно выраженность баллов по шкале «решение проблем» отличается у лиц с идеями без намерений и подростков с суицидальными намерениями.

Ключевые слова: суицид, самоубийство, суицидальное поведение, подросток, совладающее поведение, копинг, суицидальная попытка

Abstract. The paper studies the social coping of adolescents with suicidal behavior. The study included 67 adolescents, including 29 males and 38 females. The mean age was 15.8 ± 1.117 . In the study sample, 28 adolescents (43%) had suicidal behavior at the time of the survey, 14 people in the form of thoughts, 14 people in the form of suicidal intentions without a clear plan. We determined that people with suicidal behavior are characterized by the use of avoidance strategies and a lack of adaptive coping: the search for social support, problem solving. At the same time, it is the severity of the scores on the "problem solving" scale that differs in individuals with ideas without intentions and adolescents with suicidal intentions.

Keywords: suicide, suicide, suicidal behavior, teenager, coping behavior, coping, suicide attempt

Актуальность исследования. Суицидальное поведение представляет собой серьезную проблему как для отдельных лиц и их семей, так и для всей системы здравоохранения. На каждый законченный суицид приходится от 10 до 40 попыток, что является одним из сильнейших предикторов законченного самоубийства [3]. Характеристика суицидального поведения, законченных суицидов, а также выбор

способа суицидального поведения различается по половому и возрастному признакам [4]. Группой суицидального риска признанно являются лица подросткового возраста [5, 6]. Суицидальное поведение – динамический процесс, включающий в себя различные формы суицидального поведения, которые можно условно разделить на внутренние (суицидальные идеи, суицидальные намерения, планирование) и внешние (подготовка к суицидальной попытке, собственно суицидальная попытка) [1].

Поиск факторов, которые могли бы позволить выявить наличие суицидального риска на начальных этапах суицидального процесса остаётся важной задачей практической психологии. Рассматривая суицидальный процесс как итог дезадаптации подростка к социальной среде, на первый план в качестве возможной мишени превенции самоубийства выступает изучение и коррекция способов адаптации. Одним из механизмов преодоления жизненных трудностей называют копинг-стратегии или совладающее поведение. В нашей работе мы опирались на концепцию Д. Амирхана (1999), учитывая её удобство для объяснения подросткам в рамках проводимой работы [2]. Автор разделил копинг-стратегии на 3 группы: направленные на разрешение проблем, направленные на поиск социальной поддержки и стратегии избегания. В первом случае индивид полагается на свой опыт через когнитивный анализ ситуации, во втором полагается на внешние ресурсы в виде третьих лиц, а в третьем снижает уровень стресса не решая проблему. При этом стратегии избегания автор считает неадаптивными. Не смотря на наличие работ, изучающих копинг-стратегии у подростков с риском самоубийства, мы не нашли работ, рассматривающих их особенности при различных формах суицидального поведения.

Цель. Изучить ведущие копинг-стратегии у подростков с различными формами суицидального поведения.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе ГБУЗ РКПЦ МЗ РБ (г. Уфа) в сентябре 2021 года – мае 2022 года. Для исследуемой и контрольной групп были выбраны следующие критерии включения: возраст испытуемого 14-17 лет, наличие добровольного информированного согласия официального представителя подростка (родителя или опекуна). Критериями невключения стали: невозможность проведения клинического интервьюирования по другим причинам; наличие тяжелой психической патологии, а также тяжелой соматической патологии в стадии обострения. Критериями исключения из исследования стали: отказ от участия в

исследовании, выявление в процессе клиническое интервьюирование критериев невключения.

Было проведено кросс-секционное исследование подростков, проходивших стационарное лечение, а также обратившихся за амбулаторной помощью. В исследование было включено 67 подростков, среди которых 29 мужского пола и 38 женского пола. Средний возраст составил $15,8 \pm 1,117$.

Респонденты, в зависимости от наличия или отсутствия суицидального поведения, были разделены на две группы: исследуемую и группу сравнения. В группу лиц с наличием суицидальных идей – исследуемую попали 28 испытуемых, среди которых 61% ($n=17$) женского пола, 39% ($n=11$) мужского пола. В группу испытуемых без суицидальных идей, контрольную группу, попали 39 пациентов, среди которых 54% ($n=21$) женского пола, 46% ($n=18$) мужского пола. Выборки не отличались по полу ($\chi^2=0,313$; $p=0,576$) и возрасту ($p=0,53$).

Были использованы следующие психометрические методики. Для определения наличия и выраженности суицидального поведения была использована Колумбийская шкала серьёзности суицидальных намерений (Posner K., 2007), позволяющая всесторонне исследовать суицидальные феномены на момент обследования и в анамнезе [7]. Для анализа ведущих копинг-стратегий использовались методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана в адаптации Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский [2].

С целью статистического анализа данных использовался пакет STATISTICA 10. Нормальность распределения оценивалась критерием Шапиро-Уилка. При проведении частотного анализа применялся критерий Хи-квадрат Пирсона. При сравнении количественных переменных использовался U-критерий Манна-Уитни. Для изучения ассоциаций между количественными переменными коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Выбор непараметрических методов обусловлен отличным от нормального распределением ряда переменных. Различия признавали статистически достоверными при $p < 0,05$.

Результаты и обсуждения. При оценке результатов, полученных с применением методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана были выявлены следующие закономерности. Для подростков с суицидальным поведением на момент осмотра было характерно преобладание стратегий избегания (шкала «избегание проблем») и сравнительно меньшая выраженность стратегий, направленных на поиск социальной поддержки (шкала «поиск социальной поддержки») и стратегий, направленных на разрешение проблем (шкала «разрешение проблем»). Полученный результат вполне

объясним если рассматривать суицидальное поведение как форму избегания проблем, связанной с дезадаптацией личности. При этом низкие показатели по шкале «поиск социальной поддержки» ограничивает возможность найти варианты помощи в окружающей социальной среде. Низкие показатели по шкале «разрешение проблем» говорит о низкой выраженности адаптивного поведения, что и приводит к дезадаптации, сопровождающейся суицидальным поведением. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты, полученных с применением методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана у подростков с суицидальным поведением

№	Подростки с суицидальным поведением (n=28)		Подростки без суицидального поведения (n=39)		U	Z	p-value
	Mean	Std.Dev.	Mean	Std.Dev.			
Разрешение проблем	16,39	3,24	21,33	6,49	312,5	-2,96	0,000*
Поиск социальной поддержки	16,43	4,27	21,10	5,89	302	-3,10	0,000*
Избегание проблем	26,18	3,80	20,72	6,19	282,5	3,34	0,000*

*p<0,05

При сравнении результатов выраженности копинг-стратегий у подростков с суицидальными идеями и намерениями мы получили статистически значимые отличия. У подростков с суицидальными идеями без намерений в большей степени выражены результаты по шкале «Разрешение проблем», что позволяет сделать заключение, что именно больший показатель по этой шкале может быть антисуицидальным фактором, способствующим меньшей выраженности суицидального поведения. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты, полученных с применением методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана у подростков с суицидальными идеями и намерениями

№	Подростки с суицидальными намерениями (n=14)		Подростки с суицидальными идеями без намерений (n=14)		U	Z	p-value
	Mean	Std.Dev.	Mean	Std.Dev.			
Разрешение проблем	15,14	3,2	17,64	2,84	50	-2,2	0,03*
Поиск социальной поддержки	15,79	4,17	17,07	4,428	80	-0,8	0,42
Избегание проблем	25,5	4,09	26,86	3,5	72,5	-1,1	0,25

*p<0,05

При сравнении результатов у пациентов с суицидальной попыткой в анамнезе и без такового статистически значимых отличий обнаружено не было, однако наблюдается тенденция что у подростков без попытки более выражены результаты по шкале «Поиск социальной поддержки», что позволяет предположить, что именно этот копинг является одним из важных факторов совершения попытки. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты, полученных с применением методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана у подростков с суицидальной попыткой в анамнезе и без

№	Подростки с суицидальными попытками в анамнезе (n=11)		Подростки без суицидальных попыток в анамнезе (n=56)		U	Z	p-value
	Mean	Std.Dev.	Mean	Std.Dev.			
Разрешение проблем	16,1	3,300138	19,89	6,089	200	-1,8	0,069
Поиск социальной поддержки	16,451	4,524680	19,68	5,828	207	-1,7	0,08
Избегание проблем	24,51	3,83	22,69	6,26	285	0,38	0,7

Выводы. Для лиц с суицидальным поведением характерно применение стратегий избегания и дефицит адаптивных копингов: поиск социальной поддержки, разрешения проблем. При этом именно выраженность баллов по шкале «решение проблем» отличается у лиц с идеями без намерений и подростков с суицидальными намерениями. Полученные результаты позволяют рекомендовать специалистам, работающим с подростками с суицидальным риском, рассматривать в качестве мишеней психологической коррекции развитие стратегий совладания, направленных на решение проблем и поиск социальной поддержки.

Список литературы

1. Зотов П. Б. Суицидальное поведение: роль «внешнего ключа», как элемента суицидальной динамики и объекта психотерапии //Российский медико-биологический вестник имени академика ИП Павлова. – 2015. – №. 4. – С. 133-137.
2. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум //СПб.: Речь. – 2009. – Т. 142.
3. Tidemalm D. et al. Risk of suicide after suicide attempt according to coexisting psychiatric disorder: Swedish cohort study with long term follow-up //Bmj. – 2008. – Т. 337.
4. Hawton K. Sex and suicide: Gender differences in suicidal behaviour //The British Journal of Psychiatry. – 2000. – Т. 177. – №. 6. – С. 484-485.
5. Covert D., Fraire M. G. The role of anxiety for youth experiencing suicide-related behaviors //Children's Health Care. – 2019. – Т. 48. – №. 4. – С. 351-371
6. Cha C. B. et al. Annual Research Review: Suicide among youth—epidemiology,(potential) etiology, and treatment //Journal of Child Psychology and psychiatry. – 2018. – Т. 59. – №. 4. – С. 460-482.
7. Posner K. et al. Columbia Classification Algorithm of Suicide Assessment (C-CASA): classification of suicidal events in the FDA's pediatric suicidal risk analysis of antidepressants //American journal of psychiatry. – 2007. – Т. 164. – №. 7. – С. 1035-1043.

УДК 316.6

Котлярова А.И., Щёголева Д.А. Влияние супружества на диалогичность межличностных отношений

Котлярова Анна Игоревна

студент кафедры педагогики и психологии, Кубанского государственного университета, Россия, Краснодар
kotlyarova_anna@list.ru

Щёголева Дарья Алексеевна

студент кафедры педагогики и психологии
Кубанского государственного университета, Россия, Краснодар
shchyodatson@mail.ru

The influence of matrimony on the dialogicity of interpersonal relationships

Kotlyarova Anna Igorevna

Student of Pedagogy and Psychology department
Kuban State University, Russia, Krasnodar

Shchyogoleva Daria Alekseevna

Student of Pedagogy and Psychology department,
Kuban State University, Russia, Krasnodar

Аннотация. Целью проведенного исследования было изучение специфики изменения совместимости партнёров при переходе от периода добрачных отношений к периоду после вступления в брак. Рассмотрены психологические особенности основных уровней совместимости по Н.Н. Обозову. Определены основные элементы, способствующие гармонизации брачно-семейных отношений. А также влияние индивидуального стиля деятельности на отношение в семье, его связь с ригидностью и пластичностью личностных черт супругов и лиц, находящихся в добрачной стадии отношений. Результаты представлены в виде сравнительного анализа показателей двух групп испытуемых: лиц, уже состоящих в гражданском браке и лиц, находящихся в добрачной стадии отношений. Общий объем выборки составил 42 человека. Использовались следующие методики: «Шкала любви и симпатии» З. Рубина и «Шкала диалогичности межличностных отношений» С.В. Духновского. Для проверки достоверности различий значений в подгруппах испытуемых применялся метод математической статистики – U-критерий Манна-Уитни.

Ключевые слова: диалогичность отношений, супружеская совместимость, гражданский брак, добрачная форма отношений, самооценność, эмоциональные отношения

Abstract. The purpose of the study was to study the specifics of changes in the compatibility of partners during the transition from the period of premarital relations to the period after marriage. The psychological features of the main compatibility levels according to N.N. Obozov are considered. The main elements contributing to the harmonization of marriage and family relations are identified. As well as the influence of the individual style of activity on the relationship in the family, its connection with the rigidity and plasticity of the personal traits of spouses and persons in the premarital stage of relations. The results

are presented in the form of a comparative analysis of the indicators of two groups of subjects: persons who are already in a civil marriage and persons who are in the premarital stage of relations. The total sample size was 42 people. The following methods were used: "The scale of love and sympathy" by Z. Rubin and "The scale of dialogicity of interpersonal relations" by S.V. Dukhnovsky. The method of mathematical statistics, the Mann–Whitney U-test, was used to verify the validity of the differences in the values in the subgroups of the subjects.

Keywords: dialogic relations, marital compatibility, civil marriage, premarital form of relations, self-worth, emotional relations

Проблема формирования ценностных ориентаций в сфере семьи и состояние ценностных приоритетов у различных групп молодежи в сфере брачно-семейных отношений является объектом пристального внимания учёных в любом обществе, так как имеют особый жизненный смысл.

Семейные ориентации молодых людей и социальное воздействие на формирование ценностей в сфере семьи рассматриваются в рамках различных теоретических и методологических подходов. С позиций психосоциального анализа семья рассматривается как групповой социальный субъект, особый вид социальной общности людей, основанной на браке, кровном родстве или юридическом договоре, создающейся для удовлетворения комплекса индивидуальных биологических и социальных потребностей, для моральной, эмоционально-психологической и экономической поддержки друг друга и выполнения ряда функций по воспроизводству населения [5].

Специальных компенсирующих мер требуют добрачные отношения, имеющие некоторые особенности: случайный характер знакомства; отрицательное, амбивалентное и индифферентное первое впечатление; короткий (до шести месяцев) или долгий (более трех лет) период ухаживания; проявление прямой или косвенной инициативы заключения брака со стороны женщины; продолжительное обдумывание брачного предложения (более двух недель); возраст будущей пары; психологическая (темперамент), и социокультурная несовместимость молодых людей, а также отрицательное отношение родителей и других референтных людей к данному браку, серьезные ссоры во время ухаживания [2].

Как показано в исследовании Е.О. Тарасовой [6] в период развития супружеских отношений, их качество между супругами претерпевает изменения. Изменяется уровень любви друг к другу, уровень доверия, желанной взаимности отношений, степень согласия во взглядах, и в целом удовлетворенность браком.

Под «супружеской совместимостью» понимают близость, похожесть или такую разницу, когда характеры, привычки не враждебны, а дополняют друг друга [3]. В ее

структуру входят различные виды совместимостей людей. Главным показателем наличия совместимости в супружеском союзе является субъективная удовлетворенность партнеров друг другом.

Выявлению факторов супружеской совместимости посвящены работы А.Н. Волковой, Я.Л. Коломинского, Ю.Н. Олейника, Н.Н. Обозова, В.А. Терехина и др.

Н.Н. Обозов выделяет пять основных уровней супружеской совместимости:

1. Физиологический – на этом уровне рассматриваются возрастные особенности партнеров, особенности метаболических процессов организма и т.п. Нарушения физиологического уровня совместимости проявляются в рассогласовании и дисгармоничности сексуальной жизни супругов.

2. Психофизиологический – основывается на взаимодействии особенностей темперамента, потребностей и эмоциональных особенностей партнеров. Следствием нарушения данного уровня является несогласованность эротических контактов, имеющих психологическую природу.

3. Психологический – предполагает согласованность характеров, мотивов поведения, личностных качеств партнеров. Рассогласование приводит к отчуждению супругов, высокому уровню конфликтности пары, сложностям в распределении главенства внутри семьи. Симптомами нарушения психологической совместимости являются утомление и раздражение друг другом, невозможность найти приемлемые способы общения, затяжные нарушения психологического климата в семье.

4. Социально-психологический – более интегрированный уровень взаимодействия, предполагает согласование социальных ролей, интересов, ценностных ориентации. На данном уровне формируется семейно-ролевая согласованность взаимодействия партнеров, предполагающая соответствие ролевых ожиданий и притязаний супругов.

5. Духовный – предполагает сходство социальных установок относительно важнейших фактов действительности, связанных с реализацией групповых и личных интересов. Высшим и наиболее сложным уровнем духовной совместимости является ценностно-ориентационное единство семьи [4]

В семейном взаимодействии совместимость включает в себя: психофизиологическую совместимость; личностную совместимость: когнитивная (осмысление представлений о себе, других людях и мире в целом), эмоциональная (переживание происходящего во внешнем и внутреннем мире человека), и поведенческая (внешнее выражение представлений и переживаний); совместимость ценностей или духовную совместимость [2].

Таким образом, гармонию семейно-брачных отношений определяют несколько основных элементов: эмоциональная сторона партнерских отношений, степень привязанности; сходство их представлений, видений себя, партнера, распределения ролей, представлений о социальном мире в целом; сходство предпочитаемых каждым из партнеров моделей общения, поведенческих особенностей; сексуальная и, шире, психофизиологическая совместимость партнеров; общий культурный уровень, степень психической и социальной зрелости партнеров, совпадение их систем ценностей [1].

Каждый член семьи имеет свой индивидуальный стиль деятельности, и этот показатель также является важным в оценке совместимости. Индивидуальный стиль деятельности – это такая система приемов и способов действий, которая характерна для данного человека и целесообразна для достижения успешного результата. Индивидуальный стиль деятельности ярко проявляется в быту. Существенной чертой индивидуального стиля деятельности может быть ригидность – постоянная тенденция человека к сохранению в неизменности своих нравственных, эстетических, мировоззренческих и других взглядов, шаблонов и стереотипов поведения, особая закоренелость привычек, способов мышления, решения различных жизненных задач. Антиподом такой важной черты может быть лабильность, подвижность, пластичность нервной системы человека, достаточная легкость в смене работы, места жительства, привычек, мнений и взглядов [1].

Учитывая актуальность данной проблемы и ее рассмотрение в рамках института семьи с целью изучения специфики супружеской совместимости нами было проведено исследование лиц, уже состоящих в гражданском браке и лиц, находящихся в добрачной стадии отношений.

В нем принимали участие испытуемые в возрасте 16–48 лет (21 женщина, 21 мужчина), определяемые как лица, состоящие в различных формах отношений по следующим выборкам: «В браке» - лица, состоящие в гражданском браке, «Добрачные» - лица, состоящие на добрачном этапе отношений. Общий объем выборки составил 42 человека. Оценка проводилась как по отдельным результатам респондентов, так и по разнице результатов в паре.

Использовались следующие методики: «Шкала любви и симпатии» З. Рубина и «Шкала диалогичности межличностных отношений» С.В. Духновского.

Для проверки достоверности различий значений в подгруппах испытуемых применялся метод математической статистики – U-критерий Манна-Уитни.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного продукта для работы с электронными таблицами «Microsoft Excel».

В рамках исследования опорной методикой послужила «Шкала любви и симпатии» З. Рубина. Данная методика предназначена для количественного измерения преобладающего типа отношений в супружеской паре по следующим шкалам: «Любовь» и «Симпатия». Она представляет собой 14 пунктов, подвергающиеся оценке респондента. На фоне двух основных шкал дополнительно приводится суммарная шкала «Общего уровня эмоциональных отношений» (далее «уровень эм. отношений»).

Так же для определения у испытуемых желания замечать и учитывать уникальность своего партнера, была проведена методика «Шкала диалогичности межличностных отношений» С.В.Духновского, которая содержит три шкалы: основная, измеряющая диалогичность в целом, - «Диалогичность отношений» и две дополнительные, оценивающие эмоциональную и когнитивную стороны диалогичности - «Самоценность» и «Конструктивность» соответственно.

При анализе полученных данных методики З. Рубина было выявлено отсутствие низких показателей у респондентов всех выборок, при этом наличие более высоких показателей наблюдалось в выборке «В браке» (табл.1). Однако при обработке результатов методики С.В. Духновского низкие показатели прослеживались, в большей мере так же у респондентов выборке «В браке» (табл.2).

Таблица 1. Процентное соотношение результатов методики «Шкала любви и симпатии» З. Рубина

Шкалы	Общий уровень эмоциональных отношений		Любви		Симпатии	
	Высокие	Средние	Высокие	Средние	Высокие	Средние
Показатели						
В браке	44%	56%	31%	69%	44%	56%
Добрачные	25%	75%	25%	75%	39%	61%

Таблица 2. Процентное соотношение результатов методики «Шкала диалогичности межличностных отношений» С.В. Духновского

Шкалы	Диалогичность отношений		Самоценность		Конструктивность	
	Высокие	Низкие	Высокие	Низкие	Высокие	Низкие
В браке	25%	13%	25%	25%	36%	25%
Добрачные	29%	4%	36%	14%	43%	4%

Так при выведении средних показателей результатов исследования, можно наблюдать, что более высокие показатели наблюдаются в выборке испытуемых «В браке», кроме таких шкал как «Шкала любви» и «Самоценность», в которых наиболее высокий средний показатель оказался в выборке «Добрачные» (табл.3).

Таблица 3. Сравнительная таблица средних показателей

Шкалы методик	Общий уровень эмоциональных отношений	Шкала любви	Шкала симпатии	Диалогичность отношений	Самоценность	Конструктивность
В браке	5,75	2,43	3,13	2,13	3,28	2,38
Добрачные	4,29	3,21	3,36	1,21	2,21	1,64

В рамках исследования проводился анализ разниц результатов в каждой отдельной паре. При сопоставлении была составлена следующая ранжировка разниц показателей: относительно методики З. Рубина – низкие (0–4 баллов), средние (5–9 баллов), высокие (10 и более баллов); относительно методики С.В. Духновского – низкие (0–2 балла), средние (3–5 баллов), высокие (6 и более баллов). Таким образом высоких разниц показателей в паре не было выявлено по шкалам «Любви» и «Диалогичности отношений» во всех выборках, а также у респондентов выборки «Добрачные» по шкалам «Конструктивность» и «Общий уровень эмоциональных отношений» (рис.1). Относительно низких результатов был выявлен более высокий процент по шкалам «Любви» и «Симпатии» в выборке «В браке», и процент по шкалам «Конструктивность» и «Диалогичность отношений» в выборке «Добрачные» (рис.2).

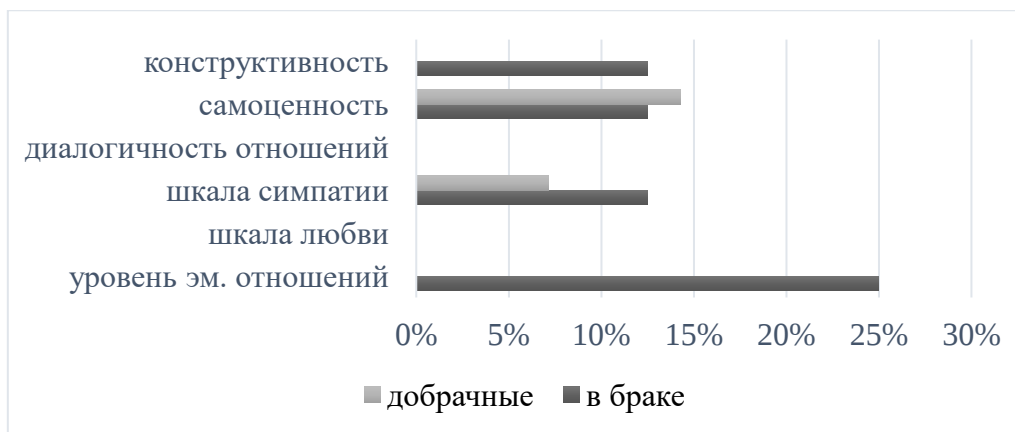


Рисунок 1. Высокие различия показателей в паре

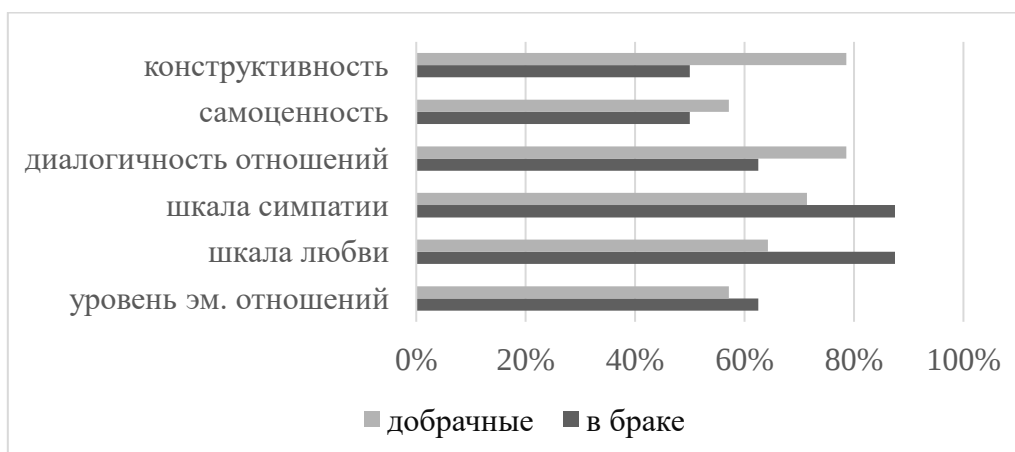


Рисунок 2. Низкие различия показателей в паре

Для выявления значимых различий был использован статистический критерий для двух независимых выборок U-критерий Манна-Уитни. Количественный анализ производился с помощью программы для работы с электронными таблицами «Microsoft Excel». В исследуемого признака были взяты результаты проведения методик «Шкала любви и симпатии» и «Шкала диалогичности межличностных отношений» на момент окончания сбора данных выборок «в браке» и «добрачные». Анализ производился по всем шкала методик, но в результате подсчетов во всех было выявлено, что «U эмпирическое» принадлежит зоне «Незначимости» (табл.4). Следовательно, по итогу сравнения результатов тестирования в двух различных выборках, полученных на несвязных выборках «в браке» и «добрачные», можно констатировать, что полученные результаты не значимы в рамках данного исследования. Что свидетельствует об отсутствии изменений в межличностных отношениях у пар после вступления в брак.

Таблица 4. Выявления значимых различий

Исследуемый признак	U эмп.		p=0,05	p=0,01	
Общий уровень эмоциональных отношений	54,5	Зона незначимости	31	22	Зона значимости
Шкала любви	41		31	22	
Шкала симпатии	49		31	22	
Диалогичность отношений	81		31	22	
Самоценность	68		31	22	
Конструктивность	64		31	22	

Наше исследование показывает, что различия в показателях пары более актуальны для отдельно взятой конкретной пары для выстраивания их супружеских отношений. В глобальном же смысле относительно нашего исследования не столь значимо нахождение пары в официальном браке или нет, а также длительность данных отношений, гораздо важнее их внутренняя супружеская совместимость: ее первоначальные показатели и динамичность на время существования пары.

Результаты нашего исследования могут быть использованы для улучшения уровня супружеской совместимости у пар, уже состоящих в гражданском браке и только находящихся на добрачной стадии отношений, для улучшения диалогичности отношений и, как следствие, повышения уровня супружеской жизни.

Таким образом, мы можем выделить качества, которые в принципе хороши (универсальны) в плане совместимости с другими людьми (например, высокий уровень эмпатии). А есть качества (характер, различные личностные характеристики и особенности), которые подходят только под определенные типы партнеров.

Всякое нарушение этого порядка неизбежно приводит к массе самых неприятных последствий. Допустим, что мы искренни в своих отношениях, т.е. наш внутренний мир открыт другому человеку, мы ничего от него не скрываем, ведем себя так, как мы бы не стали вести себя ни с каким другим человеком. А он отнюдь не спешит (или не способен) быть с нами «настоящим», он или играет какую-нибудь заученную им роль, с которой, впрочем, себя отождествляет (например, роль «друга», «отца», «любовника»), или же и вовсе притворяется, изображает соответствующее поведение, играя не отождествленную с собою роль, т.е. откровенно лжет.

Особенно большую значимость в семейно-брачных отношениях имеют ценностная и психофизиологическая совместимость людей. Все остальные виды совместимости или несовместимости подвержены динамическим изменениям и

достаточно легко регулируются в процессе взаимной адаптации членов семьи или в ходе психотерапии. Ценностная и психофизиологическая несовместимость не поддается или с большим трудом поддается коррекции.

Для того чтобы помочь супругам, имеющим недопонимания в браке, необходимо выяснить, на чем базируются некоторые из их ожиданий и каково реальное положение дел в семье. С этой целью обычно рассматриваются брак их родителей, братьев или сестер, степень подготовленности к браку, динамика развития добрачных и брачных отношений.

Список литературы

1. Авдоница И. Е. Социальное здоровье семьи как основа государства // Формирование профессиональной компетентности студентов: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2014.
2. Артамонова Е.И., Екжанова Е.В., Зырянова Е.В., и др. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е.Г. Силяевой. М., 2005.
3. Богданов Г.Т., Богданович Л.А., Полеев А.М. и др. Супружеская жизнь: гармония и конфликты / сост. Л.А. Богданович. М., 1991.
4. Обозов Н.Н. Подходим ли мы друг другу на работе и в личной жизни. СПб., 1995.
5. Обозов Н.Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости. Самара, 2002.
6. Тарасова Е.О. Возрастные особенности супружеских отношений: по результатам исследования супружеских пар Пермского края // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozzrastnye-osobennosti-supruzheskih-otnosheniy-po-rezultatam-issledovaniya-supruzheskih-par-permskogo-kрая> (дата обращения: 26.12.2022)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.881.1

Калинина Т.Л., Казанцев В.А. Мотивация достижения и понятие когнитивного контроля в освоении иностранного языка

Калинина Татьяна Леонидовна

канд. философ. наук, доцент, старший преподаватель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации
Финансовый университет при Правительстве РФ, г.Москва
tlkalinina@fa.ru

Казанцев Всеволод Александрович

Студент 4 курса Факультета Социальной Психологии
Московский Государственный Психолого-Педагогический Университет
РФ, г.Москва
seva.kazantsev@gmail.com

Motivation of achievement and the concept of cognitive control in the development of a foreign language

Kalinina Tatiana Leonidovna

Cand. Sci.(Philosophy), assistant professor, senior lecturer
of Department of English Language and Professional Communication
Financial University under the Government of the RF, Russia, Moscow

Kasantsev Vsevolod Alexandrovich

4th year student of Faculty of Social Psychology
Moscow State University of Psychology and Education, Russia, Moscow

Аннотация. В статье представлена связь мотивации достижения с когнитивным контролем, самоэффективностью, самоподкреплением и другими параметрами в процессе освоения иностранного языка

Ключевые слова: мотивация достижения, освоение иностранного языка, когнитивный контроль, самоэффективность, самоподкрепление, субъективная трудность

Abstract. The article analyses relationship between achievement motivation and cognitive control, self-efficacy, self-reinforcement and other factors in the process of foreign language learning.

Key words: achievement motivation, foreign language learning, cognitive control, self-efficacy, self-reinforcement, subjective difficulty

Понятие мотивации достижения [7, с.367] тесно связано со стремлением делать нечто как можно лучше по сравнению с прошлой деятельностью или с деятельностью других. Человек может сравнивать свои недавние достижения с результатами и осознавать свой прогресс в том или ином виде деятельности. Также он может

применять социальное сравнение, соизмеряя свой и чужой успех. В том или ином случае человек формирует личную мотивацию достижений, которая будет стимулировать его двигаться дальше. Другими словами, действующий субъект мотивации осознает для себя достижение определенного уровня компетенций, знаний и навыков не только желательным, но и обязательным, ставя при этом срочные цели и прорабатывая способы их достижения настолько быстро, насколько это возможно.

Одной из главных человеческих потребностей, наряду с базовыми, является стремление контролировать [6, с.575]. Понимая, что именно и в какой степени человек может в своей жизни держать под контролем, он пропорционально может оценить и возможность выживания или даже успеха в данной области. Стремление к контролю или, другими словами, к предсказуемости последствий своих поступков, связано для субъекта контроля с потребностью жить в предсказуемом, а значит, и более безопасном, мире. Больше того, это позволяет человеку надеяться на успех, благодаря тем ресурсам, опыту и способностям, которые у него есть, или которые он развил со временем.

Как связаны контроль и мотивация достижения? Исследования демонстрируют, что личный контроль создает когнитивный фундамент для оптимизма и надежды [6, с.577], которые непосредственно сопутствуют мотивации достижения.

Помимо ощущения контроля, чувства оптимизма и надежды на успех важен еще такой компонент, как положительное социальное подкрепление. Ценность социального подкрепления была описана Джулианом Роттером в его теории социального научения [10]. По мнению американского психолога, человек формирует внутренний локус контроля, если прошлый опыт подсказывает, что данный локус обеспечивает его желательными и ожидаемыми результатами. Р.Френкин считает, что у человека с опытом формируется понимание себя как причины, происходящих с ним событий, что, по мнению автора, может отчасти быть проявлением когнитивной ошибки. Однако, по мнению Р.Френкина, человеку кажется, что происходящее с ним от него не зависит, если его контроль не приводит к желаемым результатам [6, с.576].

Таким образом, можно утверждать, что компоненты, формирующие мотивацию достижения, это внутренний контроль событий, положительное социальное подкрепление этого контроля и сопутствующие этому внутреннему локусу контроля желательные и ожидаемые результаты. Эти условия создают у человека

вообще и студента в частности чувство оптимизма и надежды на успех, что также питает мотивацию достижения.

Далее рассмотрим более конкретные ситуации, а именно такие, в которых, несмотря на устойчивую мотивацию и самомотивацию студент испытывает неудачу в обучении, и проанализируем корреляции данных условий с мотивацией достижений, а именно, будет ли в этих обстоятельствах возможен рост мотивации и ее саморегуляция.

Ситуации, когда прогнозируется неудача, чаще всего связаны с наличием достаточно высокой степени стресса. Стресс может вызвать у некоторых студентов состояние активного контроля, когда хочется мобилизовать все силы, чтобы достичь желаемых результатов несмотря ни на какие внешние обстоятельства. Рассмотрим, как активный контроль связан с овладением навыками.

Р.Френкин утверждает [6, с.578], что человеку необходимо состояние веры в то, что он способен контролировать последствия своих действий, и это главное условие достижения поставленных целей. Отсутствие веры приведет к нерешительности и сделает невозможным достижение какого-либо успеха.

Освоение иностранного языка напрямую связано с описанным состоянием уверенности в контроле. Контроль, который студент стремится поддерживать в процессе своего обучения, называется когнитивным контролем.

Предложенное американско-канадским психологом понятие когнитивного контроля [8] описывает такое состояние человека, в котором он психически и когнитивно готов к освоению навыков и приобретению знаний. К психическому состоянию в рамках когнитивного контроля можно отнести оптимистический настрой. Другими словами, это уверенность в успехе. В связи с этим, нужно подчеркнуть, что оптимистический настрой коррелирует с мотивацией достижения, а не с мотивацией страхом. Последний вид мотивации может считаться самым сильным и поэтому эффективным. Провал на экзамене, отчисление из вуза, могут, конечно, дисциплинировать и мотивировать нерадивых студентов. Но такой вид мотивации не связан с когнитивным контролем и не позволит студенту в будущем, после сданного экзамена и исчезновения объекта, вызывающего страх, продолжить обучение в конструктивном и продуктивном русле. Мотивация страхом является настолько же интенсивной, насколько и короткодействующей.

Таким образом, даже в состоянии стресса и в режиме активного контроля необходимым условием поддержания стабильной мотивации достижения являются ожидание успеха и высокий уровень когнитивного контроля.

Когнитивный контроль - это также способность мышления активно создавать информационную картину, которая будет определять поведение человека. Данный вид контроля также проясняет долгосрочные цели и задачи, помогая человеку адаптировать то, что он делает, к процессу достижения этих целей. Когнитивный контроль находится в центре самосознания и силы воли. Он способен также регулировать мотивацию достижения, способствуя ее росту или уменьшению. Более того, когнитивный контроль можно отнести к индивидуальным когнитивно-психологическим особенностям человека [1, с.99]. Также когнитивный контроль является специфическим фильтром восприятия, который определяет, какие факты внешнего мира привлекут внимание субъекта контроля, как эти факты будут оцениваться и встраиваться в общую картину мира, какую валентность они приобретут в опыте человека, как будут использованы в дальнейшей его жизни.

В свете анализа мотивации достижения встает необходимость еще раз подчеркнуть, что студент нуждается в поддержании контроля процесса своего обучения. Что может создать у студента это чувство контроля в процессе освоения иностранного языка?

Во-первых, одно из базовых условий – это создание атмосферы сотрудничества [3, с.498]. Атмосфера сотрудничества в процессе освоения иностранного языка предполагает, что среди студентов поддерживается оптимистичный настрой, когда преподаватель активно участвует в поддержании их когнитивного контроля, фокусируя сложные и промежуточные цели обучения на освоении навыков для текущей и будущей профессиональной деятельности студентов, а не на прохождении тестов и экзаменов.

Во-вторых, для обеспечения у студента когнитивного контроля, входной материал на изучаемом иностранном языке должен быть в рамках зоны ближайшего развития ($i+1$), и это необходимое и достаточное условие для эффективного освоения иностранного языка [9].

О таком явлении как обучение в зоне ближайшего развития говорил еще выдающийся советский психолог Л.С. Выготский [2, с. 391-410]. Теоретический конструкт «зона ближайшего развития» был предложен ученым в начале 1932г. Обучение в зоне ближайшего развития дается студенту достаточно просто, интерес к предмету сохраняется устойчивым, поскольку студент не выходит за рамки своего когнитивного контроля, мотивация достижения, следовательно, достаточно стабильна и высока. Если выйти далеко за границы зоны ближайшего развития, цели

покажутся студенту недостижимыми, интерес угасает, когнитивный контроль снижается, и мотивация достижения «стремится к нулю».

В-третьих, необходимо помнить, что когнитивный контроль в процессе освоения иностранного языка формируется у разных студентов с разной скоростью, поэтому общие стандарты тестирования знаний и навыков скорее будут препятствовать успешному освоению иностранного языка. С.Крашен считает, что навык владения иностранным языком формируется скорее бессознательно, чем осознанно. Этот навык напрямую зависит от психо-когнитивного состояния студента. Принуждение студента к речи на иностранном языке, как и вообще любое принуждение студента в процессе освоения иностранного языка, вызывает стресс, может вызвать мотивацию страхом, что, как было показано выше, разрушает состояние когнитивного контроля и мотивацию достижения [3, с.501].

В-четвертых, когнитивный контроль напрямую связан с эмоциональным фильтром, который присущ тому или иному студенту, изучающему иностранный язык [9, с.30]. Чем ниже эмоциональный фильтр, тем выше когнитивный контроль. Преподаватель, создающий на занятиях низкий эмоциональный фильтр, обладает способностью обеспечить студенту низкий уровень тревожности путем подбора адекватного входного материала и обучения в зоне ближайшего развития. Низкий уровень тревожности и эмоционального фильтра поддерживают когнитивный контроль и мотивацию достижения на стабильно высоком уровне.

После того, как создание и поддержание когнитивного контроля у студентов обеспечено, следующим этапом в развитии мотивации достижения становится формирование самооэффективности студента. Рассмотрим вначале само понятие самооэффективности.

А.Бандура [8] однозначно связывает понятие самооэффективности с постановкой и достижением целей. Когда выбирается цель, человек оценивает, возможно ли ее достижение, возможно ли вознаграждение за это достижение, какое вознаграждение высоко вероятно, и принесет ли все это в целом заслуженное удовлетворение процессом и результатом. Другими словами, предварительный процесс выбора цели формирует ожидания, касающиеся результатов. Чем менее вероятно осуществление этих результатов, тем менее ценна сама цель. Если вероятность достижения высока, наступает время второго этапа оценки ресурсов, которые потребуются для достижения. Например, если студент убежден, что единственный способ получить желаемую оценку на экзамене по иностранному языку

- заниматься каждый день, то далее он начинает оценивать свои ресурсы времени и сил, которые необходимы для достижения результата.

Чувство самоэффективности у каждого человека индивидуально и базируется на я-концепции и других психо-когнитивных параметрах. Само по себе оно служит основой показателя субъективной трудности, что, в свою очередь, напрямую влияет на состояние когнитивного контроля, когда в одних и тех же обучающих обстоятельствах разные студенты испытывают разную степень уверенности и мотивации достижения. Френкин [6, с.616] так и говорит, что самоэффективность зависит от ситуации и требует, чтобы ее оценивали каждый раз, как в первый раз.

А.Бандура утверждает, что человек, в данном случае, студент, будет готов приложить усилия, если его чувство самоэффективности стабильно высокое, и ожидаемые результаты заранее приемлемы. Если по тем или иным причинам, например, из-за негативного подкрепления со стороны преподавателя или низкого уровня когнитивного контроля, чувство самоэффективности подавлено, то студент вряд ли будет готов упорно трудиться.

Знание этих психологических тенденций и корреляций помогает более сознательно подбирать уровень тестового материала в рамках освоения языка, так, чтобы уровень сложности упражнений или заданий на оценку речевой практики, например, был заранее спрогнозирован студентом. В этих условиях студент, в свою очередь, сможет сформировать адекватный уровень ожиданий относительно своих результатов, что позволит ему не снижать уровень самоэффективности и не потерять стабильность мотивации достижений.

Сами условия деятельности, предполагающей достижение, например, прохождение какого-либо теста, можно распределить по шести категориям [7, с.373]. Преподаватель может организовать эти условия сознательно, в зависимости от предполагаемого уровня самоэффективности студентов, или, наоборот, протестировать показатели самоэффективности студентов, создав для них определенные ситуации. Среди них:

- **Расслабляющие условия.** Студенты пишут тест анонимно, для того, например, чтобы протестировать эффективность самого теста, а не знания студентов по предмету.
- **Нейтральные условия.** Тест анонсируется как обычное задание. Прохождение теста не связано напрямую с достижением. Можно сказать, что тестовая ситуация идентична рутинной учебной ситуации.

- **Ситуация достижения.** Достижение связывается с успешным прохождением теста. Студенты мотивированы и прикладывают усилия.
- **Ситуация успеха «здесь и сейчас».** Тестовые задания даются с ориентацией на достижение, как в предыдущей ситуации. У студентов есть возможность увидеть свой успех или провал, сравнив свои ответы с «нормами». Однако тест несложный, «нормы» адекватны и не завышены. Студенты без особых усилий добиваются успеха, о чем узнают сразу «здесь и сейчас»
- **Ситуация провала «здесь и сейчас».** Тестовые задания анонсируются как достижение. У студентов есть возможность увидеть свои результаты, сравнив свои ответы с «нормами». «Нормы» заведомо выше результатов студентов. Никто не проходит тест. Ощущение провала настигает студентов «здесь и сейчас».
- **Ситуация «успех-неудача».** Тест – это достижение. «Нормы» в начале теста адекватны знаниям студентов. Они демонстрируют успешное прохождение теста. В конце процесса тестирования «нормы» завышены. Студенты демонстрируют неудачу

Какую ситуацию из описанных выше выбрать преподавателю, если заранее известен уровень освоения языка студентами по системе CEFR [4, с.48]?

Итак, ситуация **«Расслабляющие условия»** подойдет всем студентам с уровнем языка B1-C2. Поскольку эти студенты имеют за плечами немалый опыт в прохождении тестов и другие испытания, они уверены в своей самоэффективности и уровень когнитивного контроля устойчив и высок. Студенты уровня A1-A2 не уверены в своих знаниях и именно тесты в условиях, ориентированных на достижения, помогут им получить обратную связь с информацией об их самоэффективности. Поэтому ситуация «Расслабляющие условия» для них совершенно не подходит.

Ситуация **«Нейтральные условия»** аналогична предыдущей ситуации. Эта ситуация тестирования не должна отличаться от других учебных ситуаций и скорее стабилизирует мотивацию достижения, но не может обеспечить ее рост.

Условия **«Ситуация достижения»** больше всего подходят именно студентам с уровнем A1 и A2. Требования теста, ориентирующие на достижение, будут вполне уместны, потому что сами задания можно четко и структурно организовать согласно конкретным целям студента в виде овладения ясными и четко определенными компетенциями. Набор тем, лексики и грамматических конструкций также идентифицирован вполне однозначно. Все эти виды заданий заранее известны студентам, они прошли соответствующий курс обучения по их выполнению. Их

когнитивный контроль поддерживается на стабильном уровне. Успех в выполнении теста послужит положительным подкреплением ощущению самоэффективности для студентов с базовым уровнем знания иностранного языка.

Ситуация **«Ситуация успеха «здесь и сейчас»»** аналогична предыдущей и также подходит для студентов с базовыми языковыми компетенциями.

Ситуация **«Ситуация провала «здесь и сейчас»»** таит в себе достаточно ощутимый уровень стресса, когда после выполнения теста студенты обнаруживают, что их знания очень далеки от запрашиваемых экзаменатором стандартов. Студенты с уровнем знаний языка A1-A2, а иногда и с уровнем знаний B1, пока не обладают таким опытом обучения иностранному языку, чтобы воспринять эту «неудачу» как фактор мотивации для дальнейшего прогресса. Следовательно, такая ситуация противопоказана студентам базового и порогового уровней.

Студенты с уровнями владения языком B2, C1 и C2 воспринимают ситуацию неудачи не как личный провал, а как очередную встречу с новым массивом языкового материала, который они еще не освоили. В то же время, к этому этапу обучения у таких студентов сложилась стабильная уверенность в самоэффективности. Их когнитивный контроль также можно признать устойчивым и сильным. Учитывая все эти аспекты, можно утверждать, что условия **«Ситуация провала «здесь и сейчас»»** скорее «подогреют» мотивацию достижений студентов с высоким уровнем знания языка, чем охладят их энтузиазм.

«Ситуация «успех-неудача»» предполагает менее стрессовые условия, чем предыдущие ситуации, и все выводы и прогнозы, сделанные для условий **«Ситуации провала «здесь и сейчас»»**, также можно распространить и на них.

Дополнительные примеры проявления студентом когнитивного контроля, самоэффективности, самоподкрепления можно найти в работе Т.Л.Калининой «Роль мотивации достижения в освоении иностранного языка» [5, с.111-130].

В заключение важно подчеркнуть, что мотивация достижений относится к разряду мотиваций, основанных на когнитивных процессах, при которых индивидуумы сами наблюдают свое поведение, устанавливают цели и подкрепляют собственное исполнение. Осознавая то, что с ними происходит в процессе обучения, студенты становятся более эмоционально устойчивыми к неудачам и готовы ставить перед собой более трудные цели. «...Чем выше стандарты исполнения, которые устанавливают люди для себя, тем выше, вероятно, будут их достижения.

Те, кто нацелен на высокие достижения, стремятся сделать самоудовлетворение зависящим от достижения трудных целей; индивидуумы с низкой мотивацией достижения воспринимают легкие цели как вполне для них достаточные» [1, с.102].

Список литературы

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, 2008.- 671 с.
3. Калинина Т.Л. Гипотеза входного материала и гипотеза эмоционального фильтра Стивена Крашена//Наука и образование: новое время. - 2017. - №3(20).
4. Калинина Т.Л. Роль CEFR-системы в овладении иностранным языком. //Вопросы педагогики. – 2018. - №8.
5. Современные тенденции в цифровом иноязычном образовании: вызовы и перспективы: Монография/ [О.Н.Анющенкова и др]; Под ред. М.В.Мельничук. – М.: Изд-во Научные технологии, 2021. – 346 с.
6. Фрэнкин Р. Мотивация поведения. – СПб.: Питер, 2003. – 651с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Смысл, 2003.- 860с.
8. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control.-N.Y.,1997. – 604p.
9. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Oxford, 1982.- 212p.
10. Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement// Psychological Monographs: General and Applied,-1966.-№80(1), pp.1–28.

УДК 378.6:94 (574)

Огольцова Е.Г., Пануровская А.А., Мамлиева П.В. Особенности психологической готовности к обучению в школе детей с речевыми нарушениями как психолого-педагогическая проблема

Огольцова Елена Геннадиевна

канд. пед. наук, доктор PhD, доцент кафедры психологии и педагогики
Новосибирский государственный технический университет, РФ, г. Новосибирск
cmaffia72@mail.ru

Пануровская Анна Анатольевна

заведующий МКДОУ д/с №54, РФ, г. Новосибирск
cmaffia72@mail.ru

Мамлиева Пакиза Вугар кызы

студентка 4 курса, Новосибирский государственный педагогический университет
РФ, г. Новосибирск
pakiza.mamlieva@mail.ru

Features of psychological readiness for schooling of children with speech disorders as a psychological and pedagogical problem

Ogoltsova Elena Gennadievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of PhD, Associate Professor of the Department
of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University
Russian Federation, Novosibirsk

Panurovskaya Anna Anatolievna

head of MKDOU d / s No. 54, Russian Federation, Novosibirsk

Mamlieva Pakiza Vugar kyzy

4th year student, Novosibirsk State Pedagogical University
Russian Federation, Novosibirsk

Аннотация. Работа посвящена особенностям психологической готовности к обучению в школе детей с речевыми нарушениями. Рассмотрены теоретические взгляды отечественных и зарубежных ученых по данной проблеме. Описаны основные компоненты психологической готовности к школе (личностный, интеллектуальный, эмоционально-волевой, социально-психологический). По результатам анализа психолого-педагогической литературы отмечается необходимость исследования каждого компонента психологической готовности к школе в отдельности. Отражены особенности психологической готовности к обучению в школе детей с речевыми нарушениями. Рассмотрены особенности познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы детей с речевыми нарушениями. Раскрывается значение психологической готовности к школе в старшем дошкольном возрасте для успешного обучения младшего школьника.

Ключевые слова: дошкольный возраст, психологическая готовность к обучению в школе, компоненты психологической готовности к школе, речевые нарушения.

Abstract. The work is devoted to the peculiarities of psychological readiness for schooling of children with speech disorders. Theoretical views of domestic and foreign scientists on this issue are considered. The main components of psychological readiness for school (personal, intellectual, emotional-volitional, socio-psychological) are described. According to the results of the analysis of psychological and pedagogical literature, it is noted that it is necessary to study each component of psychological readiness for school separately. The features of psychological readiness for schooling of children with speech disorders are reflected. The features of cognitive processes and the emotional-volitional sphere of children with speech disorders are considered. The significance of psychological readiness for school at senior preschool age for the successful education of a younger student is revealed.

Keywords: preschool age, psychological readiness for schooling, components of psychological readiness for school, speech disorders.

Проблема психологической готовности к обучению в школе продолжает быть актуальной в условиях современной системы образования, которая предъявляет новые критерии и стандарты к воспитанию и развитию личности дошкольника. Успешная деятельность ребенка в школе во многом зависит от его психологической готовности к обучению, что оказывает влияние на способность школьника к самостоятельному выполнению заданий, внимательность и на его здоровье, как психическое, так и соматическое. Среди задач, стоящих перед дошкольной образовательной организацией, важнейшей является всестороннее развитие личности дошкольника и подготовка детей к обучению в школе. Несмотря на усилия педагогов, навыки ребенка и его возрастную готовность к школе, многие ученики испытывают трудности в обучении. Основной причиной является психологическая неготовность детей к обучению. От того, в какой степени ребенок готов к поступлению в школу в дальнейшем определяется, насколько школа будет способствовать его развитию, какие у него будут успехи в обучении, насколько комфортно он будет себя чувствовать в образовательной среде.

В работах отечественных и зарубежных психологов по-разному определяется понятие психологической готовности к школе.

Так, Л.И. Божович выделяла личностный (развитие мотивации и произвольности) и интеллектуальный (мыслительная и познавательная деятельность дошкольника) аспект психологической готовности к школе. Она считала, что самым важным в психологической готовности является мотивационный план, потому что ребенок готовый к школе, он хочет учиться. Следовательно, у него возникает познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. В результате возникает новообразование, которое служит главным критерием психологической готовности к школе, а именно «внутренняя позиция школьника» [6].

Иной подход к определению психологической готовности детей к обучению в школе предлагает Д.Б. Эльконин, который на первое место ставил сформированность предпосылок к учебной деятельности. Он считал, что готовый к школе ребенок способен ориентироваться на заданную систему требований, умеет внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, которые предлагаются в устной форме.

По мнению Е.Е. Кравцовой, ребенок становится готов к обучению в школе после того, как он проходит кризис семи лет и у него появляется новообразования, которое задает социальную ситуацию развития. Елена Евгеньевна основной упор делает на роль общения в развитии ребенка, и выделяет три сферы: отношение ребенка к самому себе, отношение ребенка к сверстникам, отношение ребенка к взрослому [7].

Рассмотрим основные подходы зарубежных авторов к определению психологической готовности детей к обучению в школе.

Анна Анастаси считает, что психологическая готовность включает в себя овладение умениями, знаниями, способностями, которые необходимы для усвоения школьной программы поведенческими характеристиками [3].

Йозеф Шванцара характеризует готовность к школе как достижение ребенком такого уровня развития, когда дошкольник «становится способным принимать участие в школьном обучении».

Анализируя работы отечественных и зарубежных психологов, можем выделить следующие составные компоненты психологической готовности к обучению в школе: личностная, интеллектуальная, эмоционально-волевая и социально-психологическая готовность.

Личностная готовность выражается в сформированности внутренней позиции школьника, в произвольности поведения, в способности взаимодействовать с другими людьми, которая проявляется в отношении ребенка к школе, учителям и учебной деятельности.

Интеллектуальная готовность связана с общей познавательной активностью и развитием высших психических функций. У ребенка должны быть сформированы начальные умения в области учебной деятельности, то есть он должен уметь выделять учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности.

Эмоционально-волевая готовность предполагает, что ребенок в состоянии управлять своим поведением и эмоциями, своей памятью, вниманием, мышлением,

следить за своей речью, вовремя подключать воображение, действовать по инструкции взрослого, умеет сосредотачиваться.

Социально-психологическая готовность включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми и учителем.

Каждый компонент психологической готовности необходимо исследовать в отдельности, потому что недостаточная сформированность какого-либо компонента приводит к затруднению или нарушению адаптации ребенка в школе.

В настоящее время весьма актуальной является проблема психологической готовности к обучению в школе детей с речевыми нарушениями. Нарушения речи многообразны, у детей, поступивших в школу, могут наблюдаться недоразвитие речи, заикание, дизартрия, ринолалия, алалия, дисфония. У детей страдают все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексика и грамматический строй. Отклонения в развитии речи отражаются на формировании всей психической жизни ребенка. Нарушение речи препятствует правильному формированию познавательных процессов, а также влияет на эмоционально-волевую сферу ребенка.

Восприятие у детей, имеющих речевые нарушения, носит своеобразный характер, которое характеризуется недостаточностью развития некоторых его видов. У детей возникает путаница в написании букв, трудности в их узнавании и сравнении, затруднения в отличии или нахождении общего в печатных и прописных буквах. Все это значительно усложняет процесс овладения дошкольниками с нарушениями речи навыками чтения и письма [5].

Г.В. Бабина отмечает, что у детей с речевыми нарушениями наблюдается: ограниченный объем памяти, пониженная устойчивость запоминания, характерна неточность воспроизведения и быстрая потеря информации [1].

Для детей с нарушениями речи характерны такие особенности внимания как нарушения концентрации, ограниченный объем внимания, неумение сосредоточиться на существенных признаках, сниженная способность переключать внимание с одного вида деятельности на другой. Дети с трудом удерживают внимание на слуховой подаче информации, без подкрепления ее наглядным материалом.

Также у детей с речевыми нарушениями наблюдается низкая продуктивность воображения. В процессе выполнения заданий отмечается нарушение способности к преобразованию готовых образов и созданию на этой основе новых. Дети испытывают большие трудности при выполнении творческих заданий, воссоздающее воображение же наиболее сохранно при речевом дефекте [2].

Мышление детей с речевыми нарушениями характеризуются ограниченностью познавательной деятельности, связанной с недостаточностью знаний. Наглядно-действенное мышление приближено к норме, но словесно-логическое и наглядно-образное мышление формируется с опозданием. На процесс и результат мыслительной деятельности влияет ограниченный запас знаний об окружающей действительности, о функциях и свойствах предметов, трудности в установлении причинно-следственных связей, в операциях анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

Также дети испытывают трудности в общении с окружающими, это выражается в растерянности, появлении боязни и сужении контактов. Со временем это приводит к тому, что у ребенка возникает чувство страха быть непонятым и непризнанным.

Дети с речевыми нарушениями отличаются эмоциональной неустойчивостью, высокой степенью психоэмоционального напряжения. Реакция дошкольников с речевыми нарушениями на неудачу отличается от реакции нормотипичного дошкольника, что выражается в том, что некоторые дети после удачно выполненного задания переходят не к более трудному, а к легкому заданию [4].

Особенности познавательной и эмоционально-волевой сферы детей с речевыми нарушениями показывают, что они испытывают трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со сверстниками, также отмечается слабость мотивации, низкая продуктивность воображения, сниженная способность переключать внимание с одного вида деятельности на другой, что говорит о том, что ребенку будет сложнее учиться чему-либо.

Подводя итоги вышесказанному, можно сделать вывод о том, что психологическая готовность – это важный фактор успешного приспособления ребенка к школе. От уровня сформированности психологической готовности во многом будет зависеть то, как ребенок будет относиться к учению, насколько полноценно он будет развиваться, как быстро он адаптируется к школе. Чем лучше дошкольник психологически подготовлен к обучению в школе, тем комфортнее будет его эмоциональное состояние во время учебы. Если у ребенка отмечается снижение работоспособности, повышенная утомляемость, слабость словесной регуляции действий, то младший школьник может испытывать сложности в период школьного обучения. Для успешной адаптации к школе и успешного результата в обучении детей с речевыми нарушениями необходимо совместное взаимодействие всех специалистов психолого-педагогического сопровождения: педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей начальных классов и воспитателей.

Список литературы

1. Бабина Г.В. Логопедия. Дизартрия: учебно-методическое пособие / Г.В. Бабина, Л.И. Белякова, Р.Е. Идес. – М.: МПГУ, 2016. - 102 с.
2. Данилова Ю.А., Швед М.В. Особенности воссоздающего и творческого воображения старших дошкольников с общим недоразвитием речи // X Машеровские чтения: сб. ст. по матер. междунар. науч.-практ. конф. 14 октября 2016 г. - Витебск. - С. 351-353.
3. Игина К.А., Мекшинева А.В., Чуприкова А.С. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе // Молодежь и наука: шаг к шагу: сб. ст. по матер. 3-й Всерос. науч. конф. 21-22 марта 2019 г. – Курск: ЗАО «Университетская книга». – С. 180-182.
4. Кранина А.С. Подходы к изучению эмоционально-волевой готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Теоретические и практические аспекты развития современной науки: сб. ст. по матер. междунар. науч.-практ. конф. 14 марта 2019 г. - Кишинев: Мир науки, 2019. С. 175- 179.
5. Тивикова А.В., Филатова А.С. Ребенок с общим недоразвитием речи: Особенности психических процессов и состояний // Всероссийский педагогический форум: сб. ст. по матер. Всерос. науч.-практ. конф. 07 июня 2020 г. - Петрозаводск: МНЦП «Новая наука», С. 222-226.
6. Шевердук А.А. Готовность детей к обучению в школе с точки зрения различных подходов // Тенденция развития науки и образования, 2018. № 45-5. С. 35-36.
7. Элибаева Л.С. Психологическая готовность детей к обучению в школе // Психология XXI столетия: сб. ст. по матер. ежегод. Конгресса. 27-29 октября 2019 г. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – С. 469-473.

УДК 378.6:94 (574)

Огольцова Е.Г., Пануровская А.А., Блинникова А. П. Формирование инклюзивной культуры как необходимое условие в работе с родителями детей дошкольного возраста

Огольцова Елена Геннадиевна

канд. пед. наук, доктор PhD, доцент кафедры психологии и педагогики
Новосибирский государственный технический университет, РФ, г. Новосибирск
cmaffia72@mail.ru

Пануровская Анна Анатольевна

заведующий МКДОУ д/с №54, РФ, г. Новосибирск
cmaffia72@mail.ru

Блинникова Анастасия Павловна

студентка 4 курса, Новосибирский государственный педагогический университет
РФ, г. Новосибирск
blinnikova.nast@mail.ru

Formation of an inclusive culture as a necessary condition in working with parents of preschool children

Ogoltsova Elena Gennadievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of PhD, Associate Professor of the Department
of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University
Russian Federation, Novosibirsk

Panurovskaya Anna Anatolievna

head of MKDOU d / s No. 54, Russian Federation, Novosibirsk

Blinnikova Anastasia Pavlovna

4th year student, Novosibirsk State Pedagogical University
Russian Federation, Novosibirsk

Аннотация. Проблема формирования инклюзивного пространства в современном обществе требует поиска новых способов включения всех участников этого процесса. Родители, как непосредственные участники формирования инклюзивного пространства, вовлечены в данный процесс. В свете этого, особое значение имеет формирование у них инклюзивной культуры. Аспектами инклюзивной культуры служат информирование о проблемах социализации и адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья, формирование в обществе толерантного и гуманного отношения к лицам с недостатками психофизического развития, популяризация идей терпимости ко всем людям вне зависимости особенностей психофизического развития, религиозной, национальной, расовой, этнической принадлежности, развитие инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, родители, дошкольный возраст, субъекты образовательного процесса.

Abstract. The problem of forming an inclusive space in modern society requires the search for new ways to include all participants in this process. Parents, as direct participants in the formation of an inclusive space, are involved in this process. In light of this, the formation of an inclusive culture among them is of particular importance. The aspects of inclusive culture are informing about the problems of socialization and adaptation of persons with disabilities, the formation of a tolerant and humane attitude towards persons with disabilities in society, the popularization of ideas of tolerance for all people regardless of the characteristics of psychophysical development, religious, national, racial, ethnic affiliation, the development of inclusive education.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, parents, preschool age, subjects of the educational process.

Теоретические исследования С.В. Алехиной, Е.Н. Кутеповой, Н.М. Назаровой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, А.С. Сунцовой и др. и практический опыт работы по реализации инклюзивного образования позволяют утверждать, что образовательная инклюзия требует системных изменений в организации деятельности образовательного учреждения, затрагивая все компоненты образовательной среды: коммуникационно-организационный, содержательно-методический и пространственно-семантический (С.В. Тарасов) и всех субъектов образовательных отношений: детей с разными образовательными возможностями, педагогов и родителей.

Главную роль играют родители, как те значимые субъекты, которые, согласно Л.С. Выготскому, выполняют функцию культурного посредничества, определяя содержание и характер социальной ситуации развития. Вслед за своим учителем Л. С. Выготским, А. В. Запорожец подчеркивал, что социальная среда и ближний социум — это не просто необходимое внешнее условие, а подлинный источник развития [3].

Общеизвестно, что семья является основным институтом, в котором формируются социальные установки личности ребенка. От родителей ребенок получает основную информацию об окружающем мире, перенимает их модели поведения и строит собственные суждения об окружающем на основе суждений близких взрослых. В силу этого родители неизбежно оказывают влияние на установки своих детей и по отношению к сверстникам с ОВЗ. То, каким будет это влияние и как это отразится на успешности инклюзивного процесса, зависит, в первую очередь, от осведомленности родителей об инклюзии и лицах, которые ей подлежат.

Исследования отношения родителей учащихся к инклюзивному образованию показывают, что в целом большинство из них воспринимают инклюзию как положительное явление для обеих категорий учащихся. В качестве ее плюсов родители здоровых учащихся отмечали возможность формирования у детей толерантности и способности к взаимопомощи [4]. Родители детей с ОВЗ видят в

инклюзии возможность успешной социокультурной адаптации своих детей и получения образования на равных со здоровыми учащимися.

По данным И.Н. Симаевой и В.В. Хитрюк, имеются различия в отношении к инклюзивному образованию родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и родителей нормативно развивающихся детей [6].

Так, у первых из них часто наблюдается искажение субъективного образа мира, т.е. представлений о себе и окружающих, что приводит к отчуждению, нарушению механизмов адаптации, формированию «комплекса жертвы» или «комплекса отверженности». В связи с этим они часто выбирают такие неверные модели взаимодействия, как гипоопека, вызывающая социальную депривацию, гиперопека, приводящая к инфантильности, беспомощности, зависимости, несамостоятельности ребенка. Причины, нарушающие благополучие и спокойствие этих родителей, авторы видят в дефиците информации и доступа к социальным услугам, частом финансовом неблагополучии вследствие больших затрат на медикаменты, в слабости включения в общую образовательную среду и социальные отношения, а также в недостатке участия социальных служб в помощи этим семьям. Очевидно, что в условиях инклюзии психолого-педагогическое и сопровождение нужно всей семье ребенка ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и особыми образовательными потребностями, а не только ему самому [6].

В число общих проблем, связанных с отношением к инклюзивному образованию родителей детей с ОВЗ и родителей нейротипичных детей исследователи включают такие проблемы:

- низкая осведомленность в вопросах инклюзивного образования, его преимуществах, особенностях образовательного процесса;
- боязнь инклюзивного образования, которое может вызвать неопределенность и снизить качество образования;
- приводящая к зависимости, нарушающие
- неуверенность в профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования;
- недостаток внимания к проблеме инклюзии современных социальных институтов и сегментация общества как социальная норма;
- ухудшение состояния здоровья детей;
- низкий уровень психологического комфорта.

Психологическая готовность родителей и понимание сущности инклюзивного образования предполагает совокупность качеств, свойств и отношений личности,

способствующих развитию инклюзии, которые можно увидеть через определенные компоненты.

В психолого-педагогической литературе выделены 4 основных компонента, на основе которых можно проанализировать уровень инклюзивной культуры у родителей.

Мотивационно-ценностный, эмоциональный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Показателями мотивационно-ценностного компонента образования, являются принятие целей и задач инклюзивного образования, наличие адекватных психологических установок по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, направленность на помощь в социализации детей с ОВЗ. Показателями эмоционального компонента должны быть достаточный уровень толерантности и эмпатии. Показателями когнитивного компонента будет информированность о сущности инклюзии, её принципах и ценностях, который проявляется через родительские установки и ожидания. Показателями деятельностного компонента будет готовность к практической деятельности и поведение в условиях инклюзивного образования.

Формирование инклюзивной культуры родителей, как и всех участников образовательного процесса является сложной задачей. Психолого-педагогическая готовность родителей к инклюзивному образованию детей включает в себя осознание ответственности за осуществление воспитательной функции семьи, понимание значимости разностороннего развития растущей личности, представлений о важности этапа раннего детства и знания особенностей возрастного развития ребёнка.

Зоя Ивановна Лаврентьева на основе научных работ выделила основные механизмы формирования инклюзивной культуры у родителей:

1. Формирование интереса к опыту инклюзивного образования.
2. Нарращивание и распространение доверия к практике инклюзивного образования.
3. Осознание индивидуальной ценности инклюзивного образования, включение ценности инклюзивной практики в иерархию личных ценностей родителей.

Предложенные механизмы являются научно обоснованными и способствуют осознанному включению родителей и постепенному формированию у них инклюзивной культуры [8].

Список литературы

1. Адеева Т. Н. Проблемные аспекты и факторы готовности к инклюзивному образованию педагогов и родителей // Сибирский педагогический журнал. - 2017. - № 4. - С. 129-135.
2. Бут Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Перфильевой. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://perspektiva-inva.ru>.
3. Выготский, Л. С. Л. С. Выготский. Собрание сочинений в 6 томах. Том 3. Проблема развития психики / Л.С. Выготский. - М., 2020. - 321 с.
4. Глухова Е.С., Литвина С.А. К вопросу о психологической готовности педагогов и родителей к внедрению инклюзивного образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2013. URL: <http://edu-open.ru> (дата обращения: 11.04.2018 г.)
5. Леонова Е.В., Глебова Ю. Ю. Анализ состояния готовности родителей к совместному обучению детей в условиях инклюзивной образовательной среды // Интеграционные тенденции в медицине и образовании. 2017. Т.1, № 1. С. 78–82.
6. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся // Вестник балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – № 11.
7. Хруль О. С. Педагогическое сопровождение детей и родителей в условиях инклюзивного образования // Устойчивое развитие науки и образования. - 2017. - № 3. - С. 141-145.
8. Лаврентьева З.И. Механизмы включения родителей в практику инклюзивного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2018, №.1, С.60-72

УДК 37.013

Шумайлова А.С. Протесты и отказы от изучения языка при формировании искусственного билингвизма у детей и методы преодоления

Шумайлова Анна Сергеевна

педагог-эксперт в области обучения детей-билингвов, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №372 Московского района Санкт-Петербурга

Protests and refusals from language learning in the formation of artificial bilingualism in children and methods of overcoming

Shumailova Anna Sergeevna

teacher-expert in the field of teaching bilingual children, State budgetary educational institution secondary school No. 372 of the Moskovsky district of St. Petersburg

Аннотация. Статья посвящена проблеме отказа от изучения иностранного языка при формировании искусственного билингвизма у детей. В материале рассматриваются причины протестов и отказов от изучения второго языка. Автором выполнен анализ причин и на основании полученной информации и предложены решения. Был перечислен ряд методик для предотвращения протестов и отказов при формировании искусственного билингвизма.

Ключевые слова: язык, ребенок, иностранный язык, ранний возраст, протест, искусственный билингвизм, языковая среда

Abstract. The article is devoted to the problem of refusal to learn a foreign language in the formation of artificial bilingualism in children. The article discusses the reasons for protests and refusals to learn a second language. The author analyzed the reasons and proposed solutions based on the information received. A number of techniques were listed to prevent protests and refusals in the formation of artificial bilingualism.

Keywords: language, child, foreign language, early age, protest, artificial bilingualism, language environment

Билингвизм — это явление, которое существовало с нами с того момента как человек начал говорить. После распада Римской империи германские племена постоянно кочевали из одной части европейского континента на другую, принося свою культуру и язык, в тоже время перенимая языки местного населения. В периоды сильного похолодания люди кочевали с места на место, для того чтобы найти жилье и пропитание, в свою очередь, с великим переселением происходило смешение языков, появлялись новые диалекты и люди вынуждены были владеть несколькими языками, для того чтобы существовать рядом друг с другом, торговать, учиться и работать. Наблюдая сегодняшнюю картину мира, мы можем сделать выводы, что мало что изменилось в глобальных целях людей и нам все так же необходимо изучать,

знать, говорить на нескольких языках для того, чтобы передавать сведения и информацию, другими словами – общаться.

Существуют несколько форм общения, такие как вербальная коммуникация, наиболее совершенная форма передачи мыслей людей посредством слов, так же существуют мимика, жесты, паузы, интонации и манеры, одним словом, различные проявления эмоционального состояния собеседника, что создает невербальную форму обмена сведениями и информацией. Принято считать, что овладение языком — это процесс, при котором люди приобретают способность воспринимать и понимать язык (другими словами, приобретают способность осознавать язык и понимать его), а также формулировать и использовать слова и предложения для общения. Данный процесс, для успешного использования языка, требует овладение от индивидуума владеть несколькими инструментами, такими как фонология, морфология, синтаксис, семантика и обширный словарный запас. Кроме того, не следует забывать о невербальных формах общения для более конкретного выражения мыслей и полного спектра чувств. Тщательно исследуя вопрос овладения языком, я делаю вывод, что если бы человек начинал данный процесс в сознательном возрасте, то ни один индивидуум на нашей планете не мог бы говорить. Исходя из этого, теперь мы с вами понимаем, что изучение первого, а также второго языков следует начинать в младенческом возрасте. Существует два руководящих принципа в изучении первого языка или же сразу двух языков, если мы говорим о билингвизме, это восприятие речи и следующее за ним произнесение речи, что ведет к постепенному развитию языковой системы, которая начинается с фоном и заканчивается сложными предложениями. [1] В ходе изучения этапов развития речи у детей, я могу сделать вывод, что изучение одного или сразу двух языков не имеют никаких различий, если языки подаются одновременно. По словам Анник Де Хаувер, в статье в Справочнике по детскому языку, одновременное двуязычие имеет место у "детей, к которым регулярно обращаются на двух разговорных языках в возрасте до двух лет, и к которым продолжают регулярно обращаться на этих языках вплоть до финальных стадий" языкового развития. [2] Принимая во внимание данное определение, мы с вами с уверенностью можем сделать вывод, что овладение двумя языками может происходить без носителей языка, то есть возможно такое явление, как искусственный билингвизм. При всех своих преимуществах искусственный билингвизм требует больших усилий от родителей, опекунов или педагогов, которые работают с детьми, чтобы формировать два языка гармонично, сбалансированно, учитывая множество факторов при развитии речи и особенности ребенка. Отсутствие

одного или нескольких компонентов в обучении нескольким языкам могут привести к протестам ребенка, отказу изучать язык, игнорированию второго языка и другим поведенческим факторам, которые могут помешать процессу обучения.

В нашей статье мы с вами рассмотрим некоторые причины протестов изучения второго языка искусственными билингвами, а также выведем пути их решения. Следует начать с протестов, связанных с перерывами в обучении второму языку. Мы все знакомы с ситуациями, где мы, взрослые, начав изучать что-либо, делаем перерыв, и в последствии обнаруживаем, что все, что мы изучали ранее, мы помним очень плохо. Хорошо известно, что в памяти информация хранится разное время, существуют такие понятия, как долговременная и кратковременная память. События и явления быстро забываются, если не обновляются и не повторяются. Информация определенным образом удерживается, но в отсутствии востребованности исчезает. Добавим к общим принципам работы памяти еще тот факт, что у детей раннего возраста доминирует не произвольная, а зрительно-эмоциональная память. Ребенок запоминает то, что оставляет след в его психике независимо от его воли и сознания. Упомянув принципы работы памяти детей, мы понимаем, что при остановке изучения второго языка по каким-либо причинам, ребенок очень быстро забывает его. Родной язык продолжает развиваться, и происходит языковой дисбаланс. Ребенок использует тот язык, на котором легче выражать свои мысли, так сказать, идет по пути наименьшего сопротивления, что ведет к дальнейшим протестам и отказам изучать второй язык. Для решения этой проблемы предлагаю вводить строгий распорядок дня, в котором легко будет придерживаться определённого времени изучения или использования второго языка. К примеру, можно поделить день на две половины, утро – один язык, вторая часть дня – другой язык. Также можно придерживаться принципа: одно действие – один язык, одно помещение – один язык и так далее. Четкий распорядок дня поможет удерживать два языка в балансе, к тому же самому ребенку будет легче понимать, где и когда он будет говорить и использовать какой язык. Если же жизненная ситуация сложилась таким образом, что вы вынуждены были сделать перерыв и ребенок уже отказывается говорить на языке, тогда советую вам вернуть прежний распорядок дня, без изменений, ввести игры, посетить интересные мероприятия на языке, показать, что ребенку язык необходим для общения.

Еще одной причиной отказа от изучения второго языка является отсутствие языковой среды. Дети в возрасте 3-4 года понимают, что только родители или няня говорят на втором языке. Понимание бесполезности еще одного языка ведет к

протестам в изучении. Для того чтобы избежать таких ситуаций, необходимо включать в программу изучения языка разнообразные каналы восприятия информации. Главным источником для развития второго языка у детей в раннем возрасте являются его близкие, те люди, которые постоянно находятся рядом с ребенком. Впоследствии требуется использовать различные аудио- и видео материалы: аудиосказки, песни, мультфильмы, стихи, книги, потешки, скороговорки и так далее. Для создания языковой среды рекомендую посещать различные мероприятия на языке, такие как театры, музеи, мастер-классы, концерты, занятия, организовать языковые или книжные клубы, игровые зоны – все что будет интересно ребенку и где можно будет слышать второй язык и говорить на нем.

Бойкотирование изучения второго языка ребенком может происходить на основании того факта, что один или несколько членов семьи выступают против формирования билингвизма. Психика ребенка в раннем возрасте крайне восприимчива и реагирует на любые проявления эмоций по отношению к тому, что он изучает. Если дети видят, что близкий человек игнорирует второй язык, не воспринимает речь на другом языке, в открытую протестует, то, соответственно, они так же начинают отказываться от использования еще одного языка, повторяя все действия за взрослыми. В таком случае необходимо включать в языковой распорядок дня разделение: 1 человек – 1 язык, метод OPOL (one person – one language). Данный принцип сформулирован Маурисом Граммоном, и впервые был применен в семье французского лингвиста Жюля Ронжа в 1913 году [3]. Тем самым мы с вами имеем возможность обучить ребенка быстро и легко переключаться с языка на язык без грамматической и лексической путаницы, избегая протестов и игнорирования.

Следующая сложность в развитии билингвизма у детей в раннем возрасте связана именно с методом 1 человек – 1 язык. В искусственном двуязычии метод OPOL достаточно распространен, так как он в 75% случаев помогает вырастить качественного искусственного билингва. Однако имеются некоторые нюансы, которые могут привести к отказам в изучении второго языка. Рассмотрим ситуацию, что родитель, родственник или другой близкий человек, который не является носителем, владеет языком на недостаточном уровне, для того чтобы передать его в полной мере ребенку для формирования речи и достижения всех целей коммуникации. Следовательно, ребенок отказывается от изучения иностранного языка, потому что ему не хватает словарного запаса, фраз, выражений, эмоционального языка для выражения собственных мыслей и чувств. Дети идут по пути наименьшего сопротивления и соответственно переключаются на родной язык,

для того чтобы быть понятыми и услышанными. В этом случае, для продолжения формирования билингвизма необходимо родителю совершенствовать языковые навыки параллельно с обучением ребенка языку, а также советую вам делегировать часть обучения опытному педагогу или носителю языка.

Отдельно стоит выделить ряд проблем при развитии билингвизма, которые связаны с отказом от использования родного языка в пользу иностранного. Изобилие различных ярких материалов, эмоциональные мероприятия, увлеченность родителей изучением иностранного языка, незаинтересованность в развитии родного языка ведут к речевому дисбалансу. Во избежание языковой дисгармонии я предлагаю сохранять равновесие между языками, прорабатывать темы и блоки информации как на одном, так и на другом языке, использовать различные методики, основываясь на индивидуальных особенностях ребенка.

Прорабатывая тему протестов в формировании билингвизма, необходимо отдельно подчеркнуть, что развитие речи, это процесс динамичный, который продолжается в течении всей нашей жизни и абсолютно естественными будут периодические отказы ребенка от использования иностранного языка или переключение с языка на язык, потому что практически невозможно вырастить абсолютного билингва, так как опыт, который ребенок приобрел на одном языке, будет отличаться от опыта, приобретенного с использованием другого языка.

Педагогика – это обширная, постоянно развивающаяся наука, которая имеет множество различных методов обучения. Я предложу вам несколько вариантов избегания и преодоления протестов в формировании билингвизма у детей в раннем возрасте.

Джеймс Ашер, профессор психологии в Калифорнийском университете в 1960-е годы, разработал метод полной физической реакции (physical response in teaching), который основан на идее создания психомоторных ассоциаций, помогающих в изучении иностранных языков. Особенностью восприятия информации у детей младшего возраста является эмоциональная подача и игра в движении. Преподавание по методу Джеймса Ашера работает по принципу демонстрации и моделирования команд ученикам и выполнение их. Данный метод развивает начальные навыки понимания и повторения и является наиболее эффективным на ранних этапах обучения иностранному языку. Профессор Джеймс Ашер подчеркивал, что данный метод следует использовать в сочетании с другими приемами и методиками для достижения высоких результатов в изучении языка. В обучении должны быть задействованы все каналы восприятия информации, такие как

визуальный, аудиальный, кинетический и дигитальный, и необходимо использовать разные виды деятельности, соответствующие способам поглощения информации.

Последним, но немаловажным условием успешного развития билингвизма, без протестов и отказов, является создание метафорической области между тем, что ребенок способен сделать без посторонней помощи, и тем, что он может сделать только под руководством учителя. В начале 1930-х годов русский психолог Лев Выготский назвал данную область «зоной ближайшего развития». [4] Нам с вами необходимо затронуть данную концепцию, потому что благодаря ей мы с вами понимаем степень готовности ребенка к изучению того или иного материала на иностранном языке. Если материал изучения слишком легкий – ребенку становится скучно и не интересно, результатом этого мы получаем отказ и протест в изучении иностранного языка. Если материал слишком сложный – то происходит та же самая ситуация, ребенок не готов к изучению определенной информации, он перестает делать то, что от него требуют, и мы получаем снова бойкотирование в обучении. Вывод, который мы с вами можем сделать, сводится к тому, что необходимо подбирать материал в зоне ближайшего развития ребенка, выбирать темы, подходящие по возрасту и способностям ребенка, подпитывать интерес различными играми и видами деятельности, для того чтобы постоянно поддерживать заинтересованность младших дошкольников к изучению иностранного языка.

Резюмируя вышеупомянутые рассуждения, можно сказать, что в процессе формирования билингвизма у детей раннего возраста, мы-педагоги-родители можем встретить множество проблем, которые ведут к протестам и отказам в изучении второго языка. Анализируя все вышенаписанное, мы с вами делаем вывод, что любая сложность в обучении иностранному языку имеет свои варианты разрешения. Нам необходимо постоянно держать в фокусе тот факт, что ребенок развивается динамично, следовательно, мы должны подавать материал в зоне ближайшего развития ребенка, сохранять речевой баланс, четко следовать языковому расписанию, использовать различные методики и материалы для поддержания интереса в обучении.

Список литературы

1. Фрай, Д. (1977). Homo loquens, Человек как говорящее животное. Издательство Кембриджского университета. стр. 107-108.
2. Анник Де Хауэр: Приобретение двуязычного языка в: Пол Флетчер, Брайан МакУинни: Справочник по детскому языку . Blackwell Publishing: Malden, 1995. –
3. Баррон-Хауверт, С. (2004), "Подход "один родитель- один язык". Что это?", Подход "один родитель-один язык", Клеведон, Великобритания: Multilingual Matters Ltd
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство 'Лабиринт', М., 1999. — 352 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072.432

Польшина М.А. Организация психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушением письменной речи в инклюзивном образовании

Польшина Мария Александровна

канд.биол.наук, доцент кафедры специальной психологии
Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург
polshinamari@yandex.ru

Organization of psychological and pedagogical support for preschoolers with severe speech disorders

Polshina Maria Alexandrovna

PhD.biol.Associate Professor of the Department of Special Psychology
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

Аннотация. Статья посвящена актуальным проблемам обучения в школе подростков с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзии, особенностям логопедического сопровождения детей данной категории. Приоритетным направлением исследований Российской академии образования является научное обоснование подходов к повышению качества образования учащихся. Одной из проблем качественной подготовки школьников с ограниченными возможностями здоровья к усвоению образовательной программы является организация комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями письменной речи в условиях общеобразовательной школы. В статье сделана попытка описать результаты комплексной работы по реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с речевыми нарушениями. Исследование основано на данных, полученных в инклюзивной образовательной организации МБОУ «Пригородной СОШ №1» Оренбургского района, Оренбургской области.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети школьного возраста, тяжелые нарушения речи, психофизическое развитие, ограниченные возможности здоровья.

Abstract. The article is devoted to the actual problems of teaching adolescents with severe speech disorders at school in conditions of inclusion, the peculiarities of speech therapy support for children of this category. The priority area of research of the Russian Academy of Education is the scientific substantiation of approaches to improving the quality of students' education. One of the problems of high-quality training of schoolchildren with disabilities to assimilate the educational program is the organization of comprehensive psychological and pedagogical support for students with writing disorders in a comprehensive school. The article attempts to describe the results of a comprehensive work on the implementation of psychological and pedagogical support for students with speech disorders. The study is based on data obtained in the inclusive educational organization MBOU "Suburban Secondary School No. 1" of the Orenburg district, Orenburg region.

Keywords: psychological and pedagogical support, school-age children, severe speech disorders, psychophysical development, limited health opportunities.

В последние годы активно развивается практика инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это объясняется утвержденным Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, где прописано, что все дети, вне зависимости от ограниченных возможностей здоровья имеют право получить образование. В ситуации модернизации системы образования для таких детей с особыми образовательными потребностями (с ООП), как нельзя лучше, подходит инклюзивное образование, развивающееся в рамках государственной программы.

Обучающийся с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии (подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией), препятствующие получению образования без создания специальных условий [7, с.123].

Обучение детей с ОВЗ в общеобразовательных школах регулируется ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, ФГОС ООО, ФГОС СОО.

Отечественные специалисты (И.С. Самохин, И.Н. Симаева, А.С. Пугачёв, Л.П. Эрькина, В.В. Хитрюк) за последние годы разработали большое количество методов, приемов, технологии для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому не произвольно появились новые понятия инклюзивного образования. Так у самого термина инклюзивного образования есть множество определений. В таблице 1 представлены некоторые из них.

Таблица 1. Определения инклюзивного образования

Авторы	Определение
1. Федеральный Закон «Об Образовании в Российской Федерации»	Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].
2. И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк	Инклюзивное образование - это интегративная единица социального пространства, представленная системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания, в которой реализуются межличностные и образовательные отношения, обеспечиваются возможности социального и личностного развития, социализации, саморазвития [3].
3. А.С. Пугачёв	Инклюзивное образование - это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех учащихся, что обеспечивает доступ к образованию для учащихся с особыми образовательными потребностями [4].
4. Л.П. Эрькина	Инклюзивное образование - это новый способ обучения, дающий шанс каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья получить качественное образование, адаптированное под его возможности и потребности [1].

Авторы	Определение
5. И.С. Самохин	Инклюзивное образование - это процесс, при котором образовательная система пытается подстроиться под каждого учащегося: и обычного, и «особого» [5].

По мнению авторов в современном обществе заметно повышается значение речи в интеллектуальном и духовном развитии человека. В связи с ростом требований к ее качеству необходимы ранняя диагностика, своевременное выявление речевых нарушений и их коррекция [1; 3; 4; 5].

Важную роль в создании в образовательных организациях инклюзивного типа особой социально-психолого-педагогической среды должны играть квалифицированные специалисты службы психолого-педагогического сопровождения (психологи, социальные педагоги, учителя-логопеды, учителя-дефектологи). В круг функциональных обязанностей данных специалистов должна входить работа по социально-психологической поддержке педагогов, учителей, членов семей учащихся с ОВЗ [10, с. 94].

Психолого-педагогическое сопровождение - это деятельность специалистов, которая направлена на создание адекватной системы клинико-психологических, психолого-педагогических, психотерапевтических условий, способствующих благополучной социализации детей в обществе [6].

Психолого-педагогическое сопровождение на разных возрастных этапах имеет свою специфику, обусловленную психофизическими и социальными особенностями ребенка.

Подростковый возраст - это стадия развития личности, когда ребенок входит во взрослую жизнь. Идут интенсивные психологические и физические изменения, половое созревание. Гормональные изменения вызывают резкие перепады настроения, эмоциональную неуправляемость, раздражительность. Учеба перестает быть главной и самой важной задачей. Ведущей деятельностью, по утверждению психологов, становится интимно-личностное общение со сверстниками, идет активный поиск своего «Я», экспериментирование в разных социальных ролях [2; 9].

Учебная деятельность подростков с нарушением письменной речи отличается [8; 9]:

- замедленным темпом восприятия учебной информации, сниженной работоспособностью, затруднениями в установлении ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательными анализаторами;
- трудностями организации произвольной деятельности;
- низким уровнем самоконтроля и мотивации;

- возможным ослаблением памяти.

Таким образом, было проведено исследование уровня сформированности социальных установок у подростков с нарушением письменной речи в инклюзивном классе. Исследование проводилось на базе Муниципального Бюджетного Общеобразовательного Учреждения «Пригородной СОШ №1» Оренбургского района, Оренбургской области. В исследовании приняли участие подростки 11-13 лет с нарушением письменной речи в количестве 16 человек, обучающиеся в инклюзивной школе.

Схема диагностического аппарата представлена в таблице 2.

Таблица 2. Схема диагностического аппарата

Методика	Диагностируемые переменные	Показатели измерения	Параметры
Методика для изучения социализированности личности учащегося (М.И. Рожкова)	Сформированность социальных установок у учащихся	Бальные оценки	Определить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственности

Результаты обследования уровня развития социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся по методике М.И. Рожкова, приведены в таблицы 3.

Таблица 3. Результаты обследования социализированности личности по методике М.И. Рожкова (в баллах)

И.Ф. ребенка	Соц-ая адап-ть	Авт-сть	Соц-ная акт-сть	Нрав-сть	Баллы	Уровень соц-сти
1. Артем А.	1	0,4	0,4	1	2,8	средний
2. Ваня М.	0,6	0,2	0,6	0,4	1,8	низкий
3. Вика Ж.	0,2	1	0,2	0,2	1,6	низкий
4. Денис Х.	0,2	0,4	0,4	0,2	1,2	низкий
5. Егор В.	0,4	0,4	0,4	0,4	1,6	низкий
6. Илья И.	0,2	0,4	0,2	0,6	1,4	низкий
7. Ира В.	1	0,2	0,2	1	2,4	средний
8. Катя К.	0,8	1	0,6	1,4	3,8	высокий
9. Лена Д.	1	1,8	1	1	4,8	высокий
10. Маша Н.	0,6	0,8	0,4	0,8	2,6	средний
11. Миша П.	0,4	0,6	0,2	0,4	1,6	низкий
12. Никита А.	0,4	0,4	0,6	0,4	1,8	низкий
13. Паша Ц.	0,4	1	0,8	0,2	2,4	средний
14. Сергей Ч.	0,8	0,2	0,4	0,2	1,6	низкий
15. Соня А.	1,2	1,4	1	0,8	4,4	высокий
16. Тимур Р.	0,4	1	1	0,2	2,6	средний

Таким образом, мы видим, что высокий уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственного воспитания наблюдается у троих учащихся, средний уровень у пятерых учащихся и низкий уровень у восьми учащихся.

Проанализировав результаты исследования уровня развития сформированности социализации подростков с нарушением письменной речи в инклюзивной школе, пришли к выводу, что необходимо разработать модель психолого-педагогического сопровождения подростков.

Модель психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушением письменной речи в инклюзивном образовании основана на требованиях ФГОС СОО, содержанием АООП в общеобразовательном учреждении и отобранными формами сопровождения.

При разработке психолого-педагогической модели сопровождения мы учитывали:

- необходимость обеспечения преемственности специалистов и педагогов;
- обеспечение гармонического развития личности ребенка, формирование познавательных процессов, а также восприятия и отображение объектов окружающей действительности;
- создание представления о значении воспитания в жизни человека;
- создание материально-технических условий, которые созданы в школе: наличие помещений, оборудования и материалов для проведения коррекционно-развивающих занятий со специалистами.

Научные концепции психолого-педагогического сопровождения М.Р. Битяновой [2] и Е.И. Казаковой [5] позволили сделать следующие выводы:

- сопровождение - это система профессиональной деятельности специалистов в образовательной среде, направленная на создание эмоционального благополучия ребенка, его успешного развития и обучения.
- субъект - это развивающийся ребенок;
- служба сопровождения - это взаимодействие специалистов общеобразовательной школы, в процессе которого они становятся участниками психолого-педагогического сопровождения учащегося.

Разработанная модель психолого-педагогического сопровождения имеет свои принципы:

- системность - предполагает, что психолого-педагогическое сопровождение носит непрерывный характер и выстраивается как системная деятельность, в основе которой лежит внутренняя непротиворечивость, опора на взаимосвязь и

взаимообусловленность отдельных компонентов, а также позволяет провести анализ и отследить динамику развития ребенка в системе психолого-педагогического сопровождения;

- комплексность - подразумевает совместную организацию различных специалистов, всех участников образовательного процесса в решении задач психолого-педагогического сопровождения, а также позволяет использовать различные формы работы специалистов в решения задач сопровождения для работы в рамках единого контекста деятельности;

- социальная активность - подразумевает решение проблемных вопросов ребенка самостоятельно, создание способности для становления ребенка к саморазвитию, а также позволяет создать социально-психологические условия для развития личности учащихся, имеющие проблемы в развитии.

Целью психолого-педагогического сопровождения является повышение уровня социализации в процессе коррекционного воздействия на подростков.

Разработанная модель психолого-педагогического сопровождения, направлена на решение следующих задач:

- повышение уровня социализации подростков с нарушением письменной речи и вовлечение их в процесс преодоления трудностей;

- определение содержания и форм взаимодействия специалистов и педагогов в процессе психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушением письменной речи.

В нашей модели психолого-педагогического сопровождения принимают участие педагог-психолог, учитель-логопед и классный руководитель. Роль классного руководителя очень важна для подростка с нарушением письменной речи, так как в школе психологический комфорт, окружить вниманием и заботой, обеспечить эмоциональное общение может только классный руководитель, потому что это взрослый человек, который всегда проводит большое количество времени со своим классом. Учитель предметник такого близкого общения позволить не может, так как у него немного другие задачи.

Наша модель психолого-педагогического сопровождения представлена тремя блоками:

1. Организационно-диагностический.
2. Коррекционно-педагогический.
3. Результативно-диагностический.

Все три блока отличаются целями, участниками, содержанием, формами и сроками реализации. Этапы модели реализуются последовательно в соответствии с периодами образовательной деятельности в школе.

1. Организационно-диагностический блок реализуется в начале учебного года и по запросу классного руководителя или родителей. Его целью является создание базы данных об учениках. В данном этапе работают: педагог-психолог, учитель-логопед, классный руководитель.

Целью работы педагога-психолога в организационно-диагностической деятельности является получение информации об уровне психического развития, выявление индивидуальных особенностей и проблем участников образовательной деятельности.

Задачами работы педагога-психолога в организационно-диагностической деятельности являются: установление наличия у ребенка того или иного психологического свойства или особенности поведения; определение степени развитости данного свойства, ее выражение в определенных количественных и качественных показателях; описание диагностируемых психологических и поведенческих особенностей ребёнка в тех случаях, когда это необходимо; определение особенностей психических свойств личности: социальной направленности, характера, темперамента, способностей.

Работа педагога-психолога в организационно-диагностической деятельности опирается на следующие принципы:

- принцип развития;
- принцип единства сознания и деятельности;
- принцип компетентности;
- принцип конфиденциальности информации;
- принцип научной обоснованности;
- принцип личной ответственности;
- принцип «не навреди»;
- принцип объективности выводов;
- принцип эффективности предлагаемых рекомендаций.

Целью работы учителя-логопеда в организационно-диагностической деятельности является определение характера и степени анатомо-физиологического повреждения и его влияние на весь ход физиологического и психического развития ребенка; постановка и уточнение диагноза.

Задачами работы учителя-логопеда в организационно-диагностической деятельности являются: обследовать учащихся и выявить среди них подростков, которые нуждаются в профилактической и коррекционно-речевой помощи; организовать систематическую коррекционно-речевую работу с подростками, имеющими нарушение письменной речи; информировать педагогов и специалистов школы, родителей о содержании логопедической работы с детьми, оказать им помощь в организации полноценной речевой среды; скоординировать усилия педагогов и родителей, проконтролировать качество проведения ими речевой работы с детьми.

Работа учителя-логопеда в организационно-диагностической деятельности опирается на следующие принципы:

- принцип системности, комплексности развития;
- принцип рассмотрения нарушений речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития;
- принцип деятельностного подхода;
- онтогенетический принцип;
- принцип учета симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта;
- принцип поиска обходных путей и опора на сохранные анализаторы.

Целью работы классного руководителя в организационно-диагностической деятельности является определение психологического состояния подростка, его готовность к общению, взаимодействию, определение причин ее возникновения.

Задачами работы классного руководителя в организационно-диагностической деятельности являются: определение причин возникновения состояние психологической неготовности к обучению; наблюдение за поведением подростков.

Работа классного руководителя в организационно-диагностической деятельности опирается на такие же принципы, что педагог-психолог и учитель-логопед.

2. Коррекционно-педагогический блок реализуется в течение всего учебного года. Его целью является осуществление коррекционно-образовательной деятельности. Участники данного этапа: учитель-логопед, педагог-психолог, классный руководитель.

Целью коррекционно-педагогической работы педагога-психолога является создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешное обучение и психическое развитие подростка.

Задачи педагога-психолога в коррекционно-педагогической работе: создание социально-психологических условий для целостного психологического развития ребенка; оказание психолого-педагогической поддержки и содействие ребенку в проблемных ситуациях; содействие ребенку в решении актуальных задач развития, обучения и социализации; осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи обучающимся с учетом особенностей психофизического развития и их индивидуальных возможностей.

Содержание коррекционно-педагогической работы педагога-психолога: активное взаимодействие на процесс формирования личности в подростковом возрасте и сохранении ее индивидуальности. Создание комплекса условий, обеспечивающих профилактику проблем обучения в средней школе, реализация единой линии развития ребенка на этапах школьного образования, обеспечение непрерывности, целостности, системности в психологической коррекции и развития детей

Формы коррекционно-педагогической работы педагога-психолога:

- групповая форма работы;
- подгрупповая форма работы;
- работа в парах;
- индивидуальная форма работы.

Целью коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда является обеспечение коррекционного обучения, развития, социализации, развитие познавательных интересов, активизация познавательной деятельности.

Задачи учителя-логопеда в коррекционно-педагогической работе: выявление учащихся с трудностями в обучении, в поведении, с нарушениями мотивации, дополнительное обследование их специалистами; организация и проведение логопедических занятий в соответствии с планом в рамках коррекционно-развивающей программы; индивидуальное и групповое консультирование педагогов, родителей специалистами.

Содержание коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда: устранение недостатков письменной речи включает коррекцию познавательной сферы. Развитие фонематического слуха. Устранение дефектов звуков речи и коррекция фонематического слуха. Развитие у учащихся умение расчленять слышимое слово на составляющие его звуки и умение соединять отдельные звуки в целое слово с последующим узнаванием этого слова. Используется система упражнений, направленных на правописание окончаний разных существительных,

глаголов, наречий, прилагательных, действительных и страдательных причастий. Разработанная данная специальная система упражнений позволяет устранить дисграфию.

Формы коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда:

- фронтальная форма работы;
- подгрупповая форма работы;
- индивидуальная форма работы.

Целью коррекционно-педагогической работы классного руководителя является организация такой деятельности, которая учитывает два момента: во-первых, подросток сам при поддержке классного руководителя определяет пути и способы решения возникшей проблемы, во-вторых, педагог и подросток договариваются о формах и способах взаимодействия.

Задачи классного руководителя в коррекционно-педагогической работе: обеспечение поддержки активности ученика по осуществлению разработанного проекта, поддержать стремление и активность ребенка по выполнению плана намеченных действия; выполнять рекомендации педагога-психолога и учителя-логопеда; привлечение родителей подростков к участию в конкурсах, тематических выставках.

Формы коррекционно-педагогической работы классного руководителя:

- индивидуальная форма работы;
- фронтальная форма работы.

Специалисты психолого-педагогического сопровождения и классный руководитель могут применять следующие методы: интеллектуальные задания, дискуссии, метод направленной визуализации, признание достоинств, мозговой штурм, беседы, психогимнастика.

3. Результативно-диагностический блок реализуется в конце учебного года. Его целью является анализ полученных результатов. Участники данного этапа: учитель-логопед, педагог-психолог, классный руководитель.

Целью результативно-диагностической работы для всех специалистов входящих в психолого-педагогическое сопровождение является подведение итогов сопровождения, анализ результатов коррекции и развития, определение уровня результативности.

Задачами результативно-диагностической работы всех специалистов входящих в психолого-педагогическое сопровождение являются: итоговая диагностика специалистами; анализ результатов деятельности специалистов; проведение

психолого-медико-педагогического консилиума по результатам коррекционного обучения; рекомендации по выбору образовательного маршрута.

Модель психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушением письменной речи в инклюзивной школе представлена на рисунке 1.

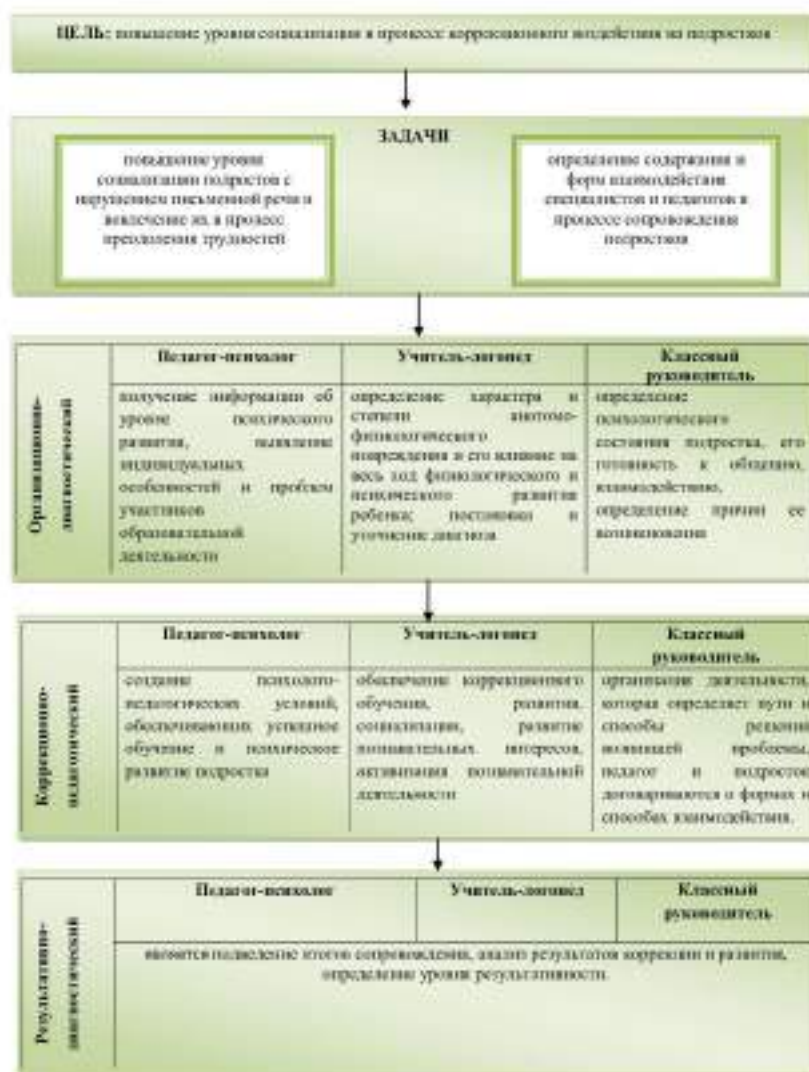


Рисунок 1. Модель психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушением письменной речи в инклюзивной школе

Модель психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушением письменной речи была реализована на базе МБОУ «Пригородной СОШ №1 Оренбургского района» Оренбургской области в 2020-2021 учебном году. По состоянию на октябрь 2020 года была проведена подготовительная и диагностическая работа. С ноября 2020 года по апрель 2021 года организовалась коррекционно-развивающая, информационно-просветительская, дистанционная и другие формы и

методы работы с подростками с нарушением письменной речи. В мае 2021 года была проведена повторная диагностическая работа.

Таким образом, реализация предложенной нами модели психолого-педагогического сопровождения позволит создать оптимальные условия для максимального развития подростков. Описанные в цели, задачи и методы работы являются базовыми, но их содержание может варьироваться и обновляться. Развитие социализации у подростков с нарушением письменной речи будет более успешной, если психолого-педагогическое сопровождение выстраивать в соответствии разработанной модели сопровождения.

Список литературы

1. Басюк В. С., Мухачева Л.В. Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения и в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом Общего Образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 4 (52). С. 86 – 102.
2. Битянова, М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учеб. пособие для студентов педвузов. М. : Эксмо-пресс, 2001. – 576 с. (Высшая школа).
3. Башмакова С. Б., Лобанова Т. И. Речевое воспитание детей с общим недоразвитием речи как условие их успешной социализации. В сборнике: Воспитание в контексте социализации: современные вызовы и практики. Материалы открытой региональной конференции Всероссийского научно-практического форума. 2019. С. 36 – 36.
4. Глевицкая В. С. Психолого-педагогические аспекты создания условий для социально-коммуникативного развития ребенка в семье // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях. 2018. С. 253 – 257.
5. Казакова Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1. – С. 36–46.
6. Калягин В. А., Матасов Ю. В., Овчинникова Т. С. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. СПб.: КАРО, 2005. – 240 с. (Высшая школа).
7. Наймушина Л.А. Опыт логопедического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы // Гуманитарные научные исследования. 2020. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2020/01/26331> (дата обращения: 27.12.2022).
8. Полякова М. А. Исправление у детей нарушений чтения и письма. Обучение беглому чтению и письму без дислексий и дисграфий. М.: Юрайт, 2018. – 256 с. (Высшая школа).
9. Польшина М.А. Роль медиасреды в развитии социализации младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях современного образования. В сборнике: Медийно-информационная грамотность современного педагога. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2018. Ч. 2. С.230 – 234.
10. Токарь, И.Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития // Социальная педагогика. 2011. № 5. С. 93-105.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

УДК 378:37.041

Кумахова Д.Б., Кумахов Т.Т. Профессиональное саморазвитие будущих специалистов аграрного вуза: теоретический аспект

Кумахова Джульетта Борисовна

канд. филол. наук, доцент кафедры педагогики профессионального обучения и иностранных языков, Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет, г. Нальчик, Россия
cumakhova.j@yandex.ru

Кумахов Тамерлан Тимурович

магистрант первого года обучения направления подготовки «Экономика» Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет, г. Нальчик, Россия
tkumakhov@inbox.ru

Professional self-development of future agricultural university specialists: theoretical aspect

Kumakhova Dzhulyetta Borisovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy of Vocational Training and Foreign Languages, Kabardino-Balkarian State Agrarian University, Nalchik, Russia

Kumakhov Tamerlan Timurovich

Master student of the first year of study in the field of study "Economics" Kabardino-Balkarian State Agrarian University, Nalchik, Russia

Аннотация. В статье рассматривается профессиональное саморазвитие будущих специалистов аграрного вуза. Подчеркивается, что период обучения в вузе следует рассматривать как этап профессионального саморазвития, т.е. периодом формирования профессионально важных качеств и способностей. На основе теоретического анализа определено содержание основных структурных элементов профессионального саморазвития студентов. Обозначены педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование компетенций профессионального саморазвития студентов вуза и представлены этапы профессионального саморазвития студентов.

Ключевые слова: аграрное производство, компетентностный подход, профессиональные компетенции, профессиональное саморазвитие, самоизменение личности.

Abstract. The article discusses the professional self-development of future specialists of an agricultural university. It is emphasized that the period of study at a university should be considered as a stage of professional self-development, i.e. the period of formation of professionally important qualities and abilities. On the basis of theoretical analysis, the content of the main structural elements of students' professional self-development is determined. The pedagogical conditions that ensure the effective formation

of the competencies of professional self-development of university students are outlined and the stages of professional self-development of students are presented.

Key words: agrarian production, competence approach, professional competence, professional self-development, self-change of personality.

В соответствии с большой значимостью для экономического роста государства аграрного сектора экономики усилия политики системы образования аграрного вуза должны быть сориентированы и сконцентрированы на процессе подготовки специалиста качественно нового поколения, владеющего экономическими знаниями с характеристиками ориентированного и инновационного мышления, который, в свою очередь, способен эффективный мировой опыт ведения аграрного производства реализовать с учетом возможности его адаптации к условиям России, который готов постоянно профессионально саморазвиваться и расти.

Как известно, в последнее время компетентностный подход в системе профессионального образования является определяющим при организации учебной деятельности студентов вуза, им отражается мировой опыт развитых стран по реализации общей концепции образовательного стандарта, в котором заключена идея развития у обучающихся системы общекультурных и профессиональных компетенций.

Успешную подготовку специалистов определяет процесс формирования компетенции профессионального саморазвития, которую можно рассматривать как системообразующий фактор профессионального становления специалиста. В указанной проблеме определяется потребность в формировании компетенции профессионального саморазвития студентов аграрных вузов и видится, что данный процесс должен быть более эффективным, если в процессе профессиональной подготовки профессиональное саморазвитие разворачивается как внутреннее прогрессивное самоизменение личности одновременно с изменениями качеств учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов.

В связи с большой социальной значимостью феномена профессионального саморазвития личности данная проблема есть предмет постоянного внимания ученых и практиков.

Так, Н.К. Сергеевым определяется, что ведущая цель непрерывного профессионального образования есть формирование образа саморазвивающейся личности специалиста.

Р.С. Немов под профессиональным саморазвитием понимает источник профессионального самосовершенствования, который связан с развитием у

специалиста системы профессионально значимых качеств, необходимых для успешности деятельности в рамках выбранной специальности [2].

Говоря о процессе становления личности профессионала, заключающегося в формировании целостной системы профессиональных знаний, умений, навыков, параллельно профессионально-личностным смыслом наполняется вся эта система, следовательно, период обучения в вузе и следует рассматривать как этап профессионального саморазвития, т.е. тем периодом формирования профессионально важных качеств и способностей, когда он достаточно индивидуализированный в приобретении профессиональных знаний и умений, когда происходит построение нового для личности студента способа жизнедеятельности – эффективности самореализации в учебной и профессиональной деятельности.

На основе теоретического анализа проблемы и структуры и содержания ФГОС специальностей аграрных вузов в условиях реализации компетентного подхода определено содержание основных структурных элементов профессионального саморазвития студентов [1]:

- мотивационным компонентом определяется весь процесс формирования личностной профессиональной направленности, отражается становление таких компетенций, как стремление к саморазвитию, повышение профессионального мастерства, формирование профессиональных интересов; достижение искомого уровня квалификации;
- когнитивно-деятельностным компонентом достигается возможность формирования направленности на расширение и углубление знаний, их реализация в учебно-профессиональной деятельности, отражается становление таких компетенций, как способность и готовность реализации методов научного знания в практической деятельности в разнообразных направлениях; способности критического мышления, анализа и синтеза информации; выявление сути проблемы, возникающей в учебно-профессиональной деятельности и привлечение для ее решения соответствующего научного аппарата; использование информационных технологий и баз данных в профессиональной сфере;
- оценочно-рефлексивным компонентом выражается несение личной ответственности специалистом за собственные действия, обеспечивается формирование уверенности в собственных силах, в настойчивом достижении целей, самосовершенствования, способности самоанализа. Компонент предполагает формирование таких компетенций, как способности и готовности анализа

собственных возможностей в условиях современного развития науки и меняющейся социальной практики, переоценка имеющегося теоретического и практического опыта [3].

Указанные компоненты профессионального саморазвития студента вуза закономерно взаимосвязаны и взаимозависимы, и при изменениях одного из них происходит существенное изменение всей системы в целом.

Осмысление процесса учебно-профессионального образования с учетом требований компетентностного подхода определяется взаимосвязью профессионального образования с профессиональным саморазвитием выпускника вуза. Следовательно, построение образовательного процесса в условиях компетентностного подхода должно способствовать созданию таких ситуаций, которые способствуют формированию указанных компетенций профессионального саморазвития студентов, и с применением таких педагогических условий, которые обеспечат эффективное формирование компетенций профессионального саморазвития студентов вуза. В числе важнейших из них можно выделить следующие:

- облачение теоретического материала в форму профессионализированных проблемных задач;
- построение учебно-профессионального процесса на основе применения инновационных методов обучения, в соответствии с требованиями структуры и содержания профессиональной деятельности;
- систематическое участие студентов в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе [5], причем последним отводится наибольшее значение в возможностях развития компетенций профессионального саморазвития студентов за счет того, что они позволяют прививать студентам устойчивое отношение к процессу самообразования, мобилизовать их активность, совершенствовать навыки профессионального саморазвития.

Опираясь на результаты исследований развития профессионального саморазвития студентов, возможно выделение этапов данного процесса:

первый этап – адаптационный, заключается в процессе формирования у студентов профессиональных намерений, формировании совокупности знаний о процессе саморазвития личности в целом и его профессиональной направленности, формировании адекватных научных представлений о профессиональном саморазвитии, которые в полной мере соответствуют выбранной профессиональной деятельности.

второй этап – исполнительный, характеризуется непосредственной профессиональной подготовкой, цель которого заключена в обретении студентами определенного способа действия профессионального самосовершенствования наряду с изучением теоретических и практических научных основ, главными из которых являются проведение специальных практических занятий, организованных в рамках спецкурсов по саморазвитию личности студента и профессиональному саморазвитию.

третий этап – деятельностно-корректировочный имеет своей целью помочь студентам освоить и закрепить на практике новые операционные действия. Данный этап связывается с этапом профессионализации, периодом вхождения в профессию, ее освоения и профессионального самоопределения, освоения сущности профессиональной деятельности. Эта цель достигается в процессе самостоятельного решения студентами учебных и практических ситуаций, и во время прохождения практики. На данном этапе вырабатываются индивидуальные способы действия и способы осуществления работы над собой, студенты активизируются в выполнении деятельности профессионального саморазвития.

Поэтапное развитие профессионального саморазвития студентов обеспечивает его структуризацию, действенность, динамичность. Становление профессионального саморазвития определяется мотивационно-побудительной стороной, призванной усиливать мотивацию студентов к саморазвитию в условиях выбранной профессиональной деятельности.

Оптимизировать и усовершенствовать процесс профессионального саморазвития помогает специально организованная образовательная среда в высшем образовательном учреждении, в своей основе имеющая эффективные субъект-субъектные взаимоотношения между преподавателем и студентом, социально-педагогическую поддержку, психологический комфорт, диалог, демократический стиль педагогической деятельности.

Итак, под профессиональным саморазвитием студентов понимается процесс взаимодействия внешней стороны профессиональной подготовки и внутреннего стимула профессионального самосовершенствования, профессионально-личностного становления человека; саморазвития, что и обозначается как целенаправленный процесс совершенствования профессиональной деятельности самим носителем профессиональной деятельности – студентом, источник чего находится в свете личностной самооценки студента.

Формирование и становление профессионального саморазвития студентов в вузе позволяет специалисту в будущей профессиональной деятельности

самостоятельно подбирать новые методы работы, и на их основе качественно видоизменять свою профессиональную деятельность.

На основе проведенного анализа проблемы мы можем понимать профессиональное саморазвитие студента вуза как процесс внутренне обусловленных самоизменений личности, приводящих к качественным изменениям в учебно-профессиональной деятельности, влекущих за собой качественные изменения в важнейших компетенциях профессионального саморазвития личности специалиста.

В числе таких компетенций выделяются компетенции мотивационного, когнитивно-деятельностного, оценочно-рефлексивного характера. Вся совокупность формируемых компетенций, отражающих компетенции профессионального саморазвития выпускника - специалиста аграрного вуза, заключается в следующем: стремление к саморазвитию, повышение профессионального мастерства, формирование профессиональных интересов; достижение искомого уровня квалификации; способность и готовность реализации методов научного знания в практической деятельности в разнообразных направлениях; способности критического мышления, анализа и синтеза информации; выявление сути проблемы, возникающей в учебно-профессиональной деятельности и привлечение для ее решения соответствующего научного аппарата; активное использование информационных технологий и баз данных в профессиональной области; потребность осознания и оценке себя и собственных целей, мотивов, способностей, поступков; постановка целей профессионального саморазвития сквозь призму осознания соответствия требованиям общества; способности конструктивного построения взаимоотношений с окружающими; способности осмысления результатов профессионального саморазвития в выбранной профессиональной сфере деятельности.

Список литературы

1. Бабина С. В. Компетенция профессионального саморазвития: сущность и пути формирования в условиях вуза // Вестник университета (Государственный университет управления). 2009. № 5. С. 5-9.
2. Соколовская И.Н. Формы воспитательной работы куратора с учебной группой вуза // Непрерывное образование. 2018. № 2 (24). С. 72-75.
3. Тамочкина О.А. Актуализация творческого потенциала студентов в образовательном процессе аграрного вуза /О.А.Тамочкина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. - №11 (197). – С.194-196.
4. Инновационные технологии обучения в современной высшей школе: учебное пособие. Волгоград: Волгоградская ГСХА, 2010. 216 с.

5. Маралов В.Г. Ценность и опасности саморазвития личности // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 6-4 (37). С. 51-53.
6. Пудовкина, Н.В. Социально-профессиональная установка агрария: монография/ Н.В.Пудовкина, Ю.А.Кустов. – Самара: РИЦ СГСХА, 2013.–199 с.
7. Проект содержания системы поэтапного сквозного формирования социально-профессиональной установки будущих аграриев // Социально-гуманитарный вестник Юга России. — 2011. — № 12(20). — С. 102–111.
8. Цепляева С. А. Готовность к профессиональному становлению студентов сельскохозяйственного вуза // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». Вып. 3(42). Теория и методика профессионального образования: науч. журнал / под ред. П.Ф. Кубрушко. М. : ФГОУ ВПО МГАУ, 2010. С. 92–94.
9. Цепляева С. А. Педагогическая модель формирования профессионального саморазвития студентов вуза // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – Вып. 4. Психолого-педагогические науки. Махачкала: Дагестанский гос. пед. ун-т, 2010. С. 34–39.

**Международный
научно-практический журнал**

Мир педагогики и психологии

№ 01 (78), 2023

По вопросам и замечаниям к изданию,
а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте office@scipress.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

Данный сборник распространяется по лицензии
Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru>



Подписано в печать 10.02.2023

Формат 60x84/16. Печать цифровая.

Усл.печ.л. 13.7. Тираж 500 экз.

Научно-издательский центр «Открытое знание»

<http://scipress.ru/pedagogy/>