

Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Сочинский государственный университет»
Социально-педагогический факультет

2020

Дни науки Социально-педагогического факультета

Материалы XIX Всероссийской
научно-практической конференции
студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей, учителей,
педагогических работников образовательных организаций
(г.Сочи, 30-31 марта 2020 г.)

Сборник трудов конференции



УДК 378
ББК 74
Д 548

Редколлегия:

канд. пед. наук, доцент Мушкина И.А.,
канд. пед. наук, Шашков А.В.,
докт. филол. наук, докт. пед. наук, профессор Ворожбитова А.А.,
канд. пед. наук, доцент Томилин К.Г.,
канд. пед. наук, доцент Новикова С.С.

Д 548 Дни науки Социально-педагогического факультета. Материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей (г.Сочи, 30-31 марта 2020 г.) // Сборник трудов конференции – М.: Мир науки, 2020. – Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/40MNNPK20.pdf> – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-6044813-5-6

В сборнике представлены материалы пленарного и секционных заседаний XIX Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов «Дни науки Социально-педагогического факультета» Сочинского государственного университета, проходившей в г. Сочи, 30-31 марта 2020 г. Материалы посвящены актуальным проблемам и направлениям развития современного образования; теории и практики дошкольного и начального образования, социальной педагогики; проблемы теории и практики современной психологии, PR и связей с общественностью; вопросы специальной психологии, дефектологии, логопедии; проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков; вопросы профессиональной подготовки в области физической культуры и спорта.

Для студентов, магистрантов, аспирантов, научных работников, преподавателей, учителей, педагогических работников образовательных учреждений и организаций.

ISBN 978-5-6044813-5-6

© Шашков А.В., коллектив авторов, 2020
© ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», 2020
© ООО Издательство «Мир науки», 2020

Оглавление

Аллахвердян И.Ю., научный руководитель Макарова И.Н. Проблема формирования произвольных действий у детей дошкольного возраста с разным уровнем притязаний.....	6
Антонян С.Р., научный руководитель Хоружая Ю.Н. Формирование лексических навыков иноязычной речи студентов высшей школы на основе материалов произведения Сомерсета Моэма «Театр»	9
Аксенова А.А., научный руководитель Круглова М.С. Проблема соотношения концептов рекламы и искусства в современной культуре	12
Алексеева Ю.А., научный руководитель Дубовицкая Т.Д. Особенности развития памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	16
Беспалова М.М., научный руководитель Дубовицкая Т.Д. Особенности межполушарного взаимодействия у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	19
Белова Е.С., научный руководитель Ворожбитова А.А. Метод кейсов в обучении английской бизнес-лексике студентов высшей школы	23
Белгородская О.О., научный руководитель Юрченко Ю.А. Технология обучения синхронному переводу с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения	26
Белошевич Т.С., Посохова Л.А. Обучение рецептивным видам речевой деятельности на иностранном языке бакалавров неязыковых профилей с использованием авторского программного обеспечения	30
Богданов С.С., научный руководитель Юрченко Ю.А. Технология обучения студентов переводу англоязычных текстов современного политического дискурса США	33
Бурмистрова А.В., научный руководитель Воронин С.В. Исследование эмоциональной стороны детско-родительских отношений в семьях имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.....	37
Вартанян А.А., научный руководитель Хоружая Ю.Н. Актуализация активного словаря бакалавров неязыковых профилей как средство формирования лексических навыков в процессе обучения иностранному языку.....	41
Васильченко А.В., научный руководитель Базалева Л.А. Диагностика воображения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	44
Героева Т.Л., научный руководитель Кравченко Л.В. Особенности памяти у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи.....	47
Домбровская С.С., научный руководитель Макарова И.Н. Диагностика смысловой стороны речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста.....	50

Дрокина Н.В., научный руководитель Юрченко Ю.А. Технология обучения переводу финансовой терминологии в вузе с использованием открытых электронных ресурсов.....	54
Захарчук Г.С., научный руководитель Дубовицкая Т.Д. Использование песочной терапии в психологической коррекции тревожности и страхов у младших школьников ...	57
Иванова С.И., научный руководитель Иванова М.Н. Особенности применения входного языка <i>LSOSS</i> для разработки стереоскопических дидактических средств обучения геометрии	60
Канаева А.А., Тесля С.Н. Социально-трудовое партнерство как направленность современной российской системы образования	64
Канюк П.А., Посохова Л.А. Методика переподготовки педагогов иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования	69
Климантова Т.В. Образ мужчины и полоролевых отношений у девочек из полных и неполных семей.....	72
Краса Е.А., научный руководитель Мазниченко М.А. Специфика реализации учителем различных форм организации учебной деятельности младших подростков с разными образовательными потребностями.....	74
Крылова Т.С., научный руководитель Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности	79
Лашук А.А., научный руководитель Дубовицкая Т.Д. Особенности проявления агрессии у интерналов и экстерналов	83
Лопатинский Д.В., научный руководитель Мазниченко М.А. Интеграция традиционных и цифровых технологий в реализации программ среднего профессионального образования: к постановке проблемы	87
Лысенко Г.Л., научный руководитель Дубовицкая Т.Д. Исследования индивидуальных особенностей воображения у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	91
Магомедова Н.А., научный руководитель Макаревская Ю.Э. Взаимосвязь семейного воспитания и успеваемости ребенка в школе	94
Мархоренкова А.С., научный руководитель Ворожбитова А.А. Специфика применения аутентичных материалов в процессе обучения профессиональной лексике и становления вторичной языковой личности	96
Мещерякова А.В., научный руководитель Ворожбитова А.А. Деловая игра как лингводидактическая платформа обучения устной речи будущего учителя иностранных языков	100
Молчанюк К.Н., научный руководитель Мазниченко М.А. Сущность и возможности перспективно-сценарного метода подготовки старшеклассников к жизненному выбору	105

Мхитарян В.А., научный руководитель Шашков А.В. Исследование мотивация учебной деятельности у младших школьников	109
Набока Е.В., научный руководитель Птахина Ю.А. Особенности когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	113
Попова И.В., Гончарова Е.В., Анохина Н.В. Использование технологии «пескотерапия» в работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья.....	118
Пушкарева А.В., научный руководитель Дубовицкая Т.Д. К проблеме исследований внешнего облика и экспрессивного поведения	122
Ренева А.В., Посохова Л.А. Модульное обучение как эффективное средство овладения навыками англоязычного письма в высшей школе	126
Рябинина И.Н., научный руководитель Шашков А.В. Детско-родительских отношения в подростковом возрасте	129
Саакян Г.В., Бадалян И.С. Ценностно-мотивационная сфера родителей детей младшего школьного возраста	133
Саркисян Е.Б., научный руководитель Новикова С.С. Особенности системы психологической подготовки спортсменов спортивных бальных танцев	136
Саркисян Е.Б., научный руководитель Федякина Л.К. Особенности классификации спортсменов в спортивных бальных танцах.....	139
Седакова Е.В., научный руководитель Кравченко Л.В. Особенности проявления тревожности у младших школьников с разной успеваемостью.....	143
Секулич Д.Т., научный руководитель Юрченко Ю.А. Особенности формирования лексических навыков в процессе обучения иностранному языку у бакалавров направления подготовки «Гостиничное дело»	147
Скок Е.Т., научный руководитель Федорова Н.Н. Использование специальной лексики при обучении английскому языку бакалавров профиля «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»	150
Сырецкая М.С., научный руководитель Шашков А.В. Взаимосвязь тревожности и стратегий поведения в конфликте у сотрудников организаций.....	154
Черных А.Н., научный руководитель Базалева Л.А. Освоение социальных норм и соподчинение мотивов в дошкольном возрасте	157
Яневич-Яневская А.Е., научный руководитель Дубовицкая Т.Д. Проявления тревожности у подростков, обучающихся в разных типах школ	161

Проблема формирования произвольных действий у детей дошкольного возраста с разным уровнем притязаний

Аллахвердян И.Ю.

*магистрант, Сочинский государственный университет
Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент
кафедры психологии и дефектологии СГУ Макарова И.Н.*

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования произвольных действий у детей дошкольного возраста с разным уровнем притязаний. Раскрыта произвольность познавательных процессов и действий как возрастное психологическое новообразование дошкольного возраста. Возникающее противоречие между произвольностью действий по правилам и уровнем притязаний личности рассмотрено как проблема исследования.

Ключевые слова: произвольные действия, уровень притязаний, дети дошкольного возраста, формирование.

The problem of the formation of arbitrary actions in preschool children with different levels of ambition

Allahverdyan I. Yu.

*master's student, Sochi State University
Scientific adviser - Cand. psychol. Sciences, Associate Professor
Department of Psychology and Defectology, SSU Makarova I.N.*

Annotation. The article is to the problem of the formation of voluntary actions in preschool children with different levels of aspirations. The arbitrariness of cognitive processes and actions as an age-related psychological neoplasm of preschool age is revealed. The resulting contradiction between the arbitrariness of actions according to the rules and the level of personality claims is considered as a research problem.

Keywords: voluntary actions, level of aspirations, preschool children, formation.

Актуальность изучения проблемы формирования произвольных действий у старших дошкольников с разным уровнем притязаний обусловлена возникающим противоречием между произвольными действиями дошкольника, направленными на соблюдение принятых в игре правил, и его действиями, направленными на достижение выигрыша в игре. Правила необходимо выполнять, чтобы быть принятым в игру, чтобы в игре соблюдалась справедливость. Выиграть в игре – это значит победить.

Выигрыш расценивается ребенком как очень желаемое и значимое личное достижение во взаимодействии со сверстниками. Выполнение действий по правилам и притязания ребенка на выигрыш нередко входят в противоречие. Преодоление, разрешение данного противоречия требует выполнения психолого-педагогических условий, обеспечивающих психическое развитие дошкольников в процессе формирования произвольных действий с учетом уровня притязаний детей.

Произвольность познавательных процессов и действий – возрастное психологическое новообразование дошкольного возраста. Произвольность является одним из основных показателей достижения ребенком психологического возраста старшего дошкольника и готовности к переходу в младший школьный возраст (Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, М.В. Гамезо, Н.И. Гуткина, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, А.Н. Поддьяков, А.А. Реан, Е.Е. Сапогова, С.Г. Якобсон и другие).

Классические исследования развития произвольных движений (А.В. Запорожец), восприятия (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер), воображения и способностей (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко), мышления (Н.Н. Поддьяков), памяти (П.И. Зинченко), эмоций

(А.В. Запорожец) составляют золотой фонд современных наук о детстве. Положения конкретно-исторического подхода к психическому развитию человека и концепции его деятельностной сущности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, А.В. Брушлинский и др.) дают основания для поиска психолого-педагогических условий решения проблемы формирования у дошкольников произвольных действий.

Знание психологии игры и ее возможностей в формировании произвольности дошкольников определяет основную стратегию формирования действий по правилам.

Особое значение для нашей работы имели результаты исследований произвольного движения (А.В. Запорожец), свободного действия (В.П. Зинченко), творческого действия и действия по правилам (Б.Д. Эльконин), индивидуальности и личности дошкольников (А.Г. Асмолов, Г.Г. Кравцов).

Исходные компоненты структуры деятельности – потребности, мотивы, действия, операции исследовались в возрастной и педагогической психологии весьма неравномерно. Значительное число экспериментальных работ было посвящено проблеме мотивов. Проблема действий изучалась преимущественно в контексте интериоризации – превращения внешних действий во внутренние, совершаемые в уме. Основное внимание уделялось при этом действиям, конституирующим процессы мышления (П.Я. Гальперин, Я.А. Пономарев).

Произвольность действий дошкольников в основном исследовалась в рамках произвольности познавательных процессов – памяти, внимания. Ценным для нашего исследования является проведенный С.Г. Якобсоном анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников, раскрывающий актуальность и возможность изучения комплекса внешних и внутренних действий, совершаемых дошкольниками. Эти действия – и использование средств, и осуществление контроля, совершаются на основе заранее составленного плана и с помощью заранее установленных критериев и способов их применения, что полностью характеризует и действия по правилам [1]. Следовательно, главной характеристикой сформированности действий по правилам можно считать их произвольность.

Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер разработали методы диагностики произвольности действий дошкольников. Методика «Графический диктант» Эльконина позволила выделить особый вид произвольных действий – действия по правилам. В сформированности действий по правилам в совокупности проявляются возможные произвольность, рефлексия и внутренний план действий дошкольников. Эффективность исследования действий по правилам заключается в комплексном изучении произвольности внешних и внутренних действий дошкольника – слушать, понимать, точно выполнять инструкции взрослого, действовать в соответствии с правилами, использовать образец [5].

Формирование действий по правилам предполагает включение дошкольников в особый вид игры – игры с правилами. Понятие «уровень притязания» получило наиболее полную разработку в школе К. Левина, где этот феномен рассматривается как целевая структура личности, реализующая способ прогнозирования субъектом вероятности достижения целей и некоторый «уровень Я» [3].

Сущность уровня притязаний, по мнению Л.В. Бороздиной, являются преднамеренное планирование и выбор человеком своих действий как стимуляция самого себя, осуществление самоконтроля за своими действиями и состояниями при достижении цели деятельности и общения [2].

Игры с правилами тем трудны, что выполнение действий по правилам усложняет достижение выигрыша, но в то же время они создают равное, «справедливое» положение для всех участников игры. Понимание необходимости выполнения действий по правилам вступает в противоречие со стремлением дошкольника выиграть, во что бы то ни стало, то есть с высоким уровнем притязания.

Понятие «уровень притязания» получило наиболее полную разработку в школе К. Левина, где этот феномен рассматривается как целевая структура личности, реализующая

способ прогнозирования субъектом вероятности достижения целей и некоторый «уровень Я» [3].

Сущность уровня притязаний, по мнению Л.В. Бороздиной, являются преднамеренное планирование и выбор человеком своих действий как стимуляция самого себя, осуществление самоконтроля за своими действиями и состояниями при достижении цели деятельности и общения [2].

Как видим, возникающее противоречие между произвольностью действий по правилам и уровнем притязаний личности и составило проблему нашего исследования, задачами которого будет составить программу и провести диагностику произвольных действий (действия по правилам), уровня притязаний старших дошкольников, доминирующих мотивов достижения – избегания неудач, составить и осуществить программу формирования у дошкольников действий по правилам, а также проанализировать зависимость формирования умения действовать по правилам от уровня притязаний старших дошкольников.

Методы и методики исследования планируется применить наблюдение, беседа, анализ результатов деятельности старших дошкольников; методики «Уровень притязаний личности», «Лабиринты Курека», «Мотивация успеха и боязнь неудачи», примененные в условиях успеха и неуспеха на нейтральном для дошкольников материале; - методики диагностики произвольных действий (действий по правилам) дошкольников: «Рисование по точкам», «Графический диктант», «Кодирование» - модификация метода Пьерона-Рузера, метод статистического анализа с помощью критерий Фишера.

Отсюда, практическая значимость исследования нам видится в возможности применения в дошкольном образовании составленного нами комплекса методик диагностики сформированности действий по правилам, диагностики уровня притязаний старших дошкольников, программы формирования у дошкольников действий по правилам.

Библиография:

1. Ануфриева А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. 3 - е изд., перераб. и доп. – М., 2005.
 2. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Соотношение самооценки и уровня притязаний по параметрам устойчивости и адекватности // Вестник МГУ. – 2009. Серия 14 «Психология». - №3. – С.51-53.
 3. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 2001.
 4. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2005.
- Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. – М., 2009.

Формирование лексических навыков иноязычной речи студентов высшей школы на основе материалов произведения Сомерсета Моэма «Театр»

Антонян С.Р.

магистрант, Сочинский Государственный Университет

Научный руководитель – *к.филол.н., доцент кафедры романо-германской и русской филологии СГУ Хоружая Ю.Н.*

Аннотация. В данной статье рассматривается методика формирования навыков активного владения лексикой студентов высшей школы на материалах авторской разработки упражнений к художественному произведению. Высокие темпы глобализации, в свою очередь актуализируют необходимость осуществления эффективной межкультурной коммуникации, включение коммуниканта, в которую немислимо без умения грамотно оперировать таким средством общения, как лексика.

Ключевые слова: принцип коммуникативного метода, принцип функциональности, активный словарный запас, пассивный словарный запас, современный студент вуза.

The formation of foreign language speech lexical skills of higher education students on the materials basis from Somerset Maugham novel "Theater"

Antonyan S.R.

master's student, Sochi State University

Scientific adviser - PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Romance-Germanic and Russian Philology of SSU Khoruzhaya Yu.N.

Annotation. This article discusses the methodology for the skills' formation in active vocabulary of high school students on the materials that are based on the author's development exercises for the novel. High rates of globalization actualize the need for effective intercultural communication, the inclusion of a communicant, which is inconceivable without the ability of competent operation such as means of communication as vocabulary.

Key words: principle of communicative method, principle of functionality, active vocabulary, passive vocabulary, modern university student.

Степень полезности определяет ценность приобретаемых знаний, то есть возможность их внедрения в практическую, преобразовательную деятельность. В соответствии с этим основная цель изучения иностранного языка во всех его аспектах (лексическом, грамматическом и так далее) – научить пользоваться иностранным языком как средством общения [3, с. 64]. Таким образом, следует обратиться и подробнее рассмотреть коммуникативный метод обучения.

Классификация Е.И. Пассова включает в себя следующие **принципы коммуникативного метода**: принцип речемыслительной активности, принцип индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта, принцип функциональности, принцип ситуативности, принцип новизны [4, с. 121].

Обращаясь к мнению А.П. Старкова, следует отметить **принцип функциональности**. Данный принцип впервые был сформулирован в первую очередь как необходимость овладевать тем, что должно функционировать в процессе устной и письменной коммуникации, и овладевать языковыми компонентами таким образом, как они функционируют [5, с. 25].

Целью обучения лексике, по мнению некоторых методистов, является неотъемлемой предпосылкой к реализации основной цели обучения иностранному языку в современном обществе – освоение устных и письменных форм общения на иностранном языке. Освоение

же лексики иностранного языка определяется посредством ее семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования [2, с. 65].

Нужно заметить, что в определениях *активного и пассивного словарей* между родным языком и тех же понятий в изучаемом иностранном языке существует различие. Выдающийся лингвист Д.Э. Розенталь для активного и пассивного словарей формулирует следующие понятия: «В *активный словарный запас* входят те повседневно употребляемые слова, значение которых понятно всем людям, говорящим на данном языке» [1, с. 89].

Изучив теоретическую базу, касающуюся проблематики нашего исследования нами был проведен анализ художественного произведения, на основе материалов которого основывается авторская разработка упражнений. В первую очередь, обратимся к названию романа. Оно отображает содержания произведения, слово «Театр» является многозначным символом: театр как форма существования общества, театр как модель поведения людей и как сфера деятельности главных героев. Большую часть романа занимают размышления о театре, из чего складывается талант актеров. Моэм сталкивает взгляды Роджера, сына Джулии и Майкла.

Наше исследование посвящено анализу лексики английского и русского языка на материале этого художественного произведения. Сомерсет Моэм, как нам известно – писатель интеллигент, и язык его в общем отличается высокой степенью книжности и возвышенности стиля. В то же время он использует разговорно-сниженные элементы для наглядного изображения эпохи.

В рамках данного научного исследования также нами были выделены некоторые лингвистические особенности произведения на основе обозначения морфологических, лексических и фразеологических единиц. В произведении охвачены основные разделы морфологии, а именно: глагол, артикль, местоимение. Использование личных местоимений как он, она, они, преобладает над использованием местоимений как ты и я. Также морфологические особенности выражают желание автора обозначить взаимоотношения героев, атмосферу чувств и переживаний, выразить свое мнение, а также желание отстоять свою позицию.

Разработанная нами экспериментальная версия упражнений направлена на обучение лексике.

Примеры упражнений:

Ex.1 Say true or false:

- 1) She was jealous of his friends, of the games that took him away from her, of the men's luncheons he went to under the pretext that he must see people who might be useful to them.
- 2) When the war broke out Michael enlisted at once to Julia's pride and anguish.
- 3) She wanted to become a nurse so that she could go out to France too.
- 4) Although he was thirty six, he was still a boy.
- 5) They lived in the small cottage that they had taken when first they came to London.
- 6) Michael was not pleased with the new house because the price seemed to him unreasonably high.
- 7) Michael got himself demobbed before the war was finished.
- 8) The money was found by a rich old man.
- 9) Mrs de Vries loved Michael devotedly.
- 10) Michael and the publicity agent prepared interviews for Dolly to give to the Press.
- 11) He watched her investments and was as pleased when he could sell stocks at a profit on her account as if he had made the money for himself.
- 12) No one could do other than admire the self-abnegation with which he sacrificed himself for her sake.

Ex.2 Study active vocabulary , translate these sentences into Russian .

1. I want to help you, we should have a talk in a placidity.
2. He left immediately on the pretext that he had a train to catch.
3. I was infuriated by his arrogance.

4. These children face the scorn of their peers.
5. Two boys from our village have enlisted in the navy.
6. She responded submissively to his reproaches.
7. The offer was hard to resist.
8. Her boss humiliated her in front of all her colleagues.
9. We risked losing a lot of money in this venture.
10. He was accused of heading the revolt.
11. He watched her investments and was as pleased when he could sell stocks at a profit on her account as if he had made the money for himself.
12. No one could do other than admire the self-abnegation with which he sacrificed himself for her sake.

Таким образом, можно прийти к заключению, что процесс обучения иностранному языку ориентируется, в первую очередь, на реализацию практической цели, а именно овладением навыками эффективного общения в единстве всех его функций и форм (этикетной, познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной). Сформированность коммуникативной компетенции является основополагающим показателем уровня знаний языка, в том числе, через умение грамотно оперировать лексикой в речи и объем активного словарного запаса.

Библиография:

1. Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие. – М.: Логос, – 2003. – 191 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, – 2000. – 165 с.
3. Кнапп-Потхофф А.А. Аспекты коммуникативной компетенции [Текст] А. Кнапп-Потхофф. – М.: ИНФРА-М, – 2001. – 249 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, – 2014. – 223 с.
5. Старков А.П. Функциональная направленность контроля // Контроль в обучении иностранным языкам. Сборник статей. – М.: Просвещение, – 2016. – С. 24–29

Проблема соотношения концептов рекламы и искусства в современной культуре

Аксенова А.А.

студентка, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – *канд. экон. наук, старший преподаватель кафедры общей психологии и социальных коммуникаций СГУ* Круглова М.С.

Аннотация. В докладе анализируется соотношение понятий рекламы и искусства в современной культуре. В центре внимания авторов находится такая проблема, как определение аналогий в ходе творческого воплощения замысла в рекламе и искусстве, а также точек расхождения рекламного и художественного образов. Определен ряд функций, являющихся общими для данных явлений и демонстрирующих их взаимосвязь. На основе найденного соответствия проведен экспертный опрос, позволяющий выявить функциональные признаки рекламного продукта как произведения искусства.

Ключевые слова: реклама, коммуникация, художественный образ, массовое искусство.

The problem of correlation of concepts of advertising and art in modern culture

Aksenova A.A.

student, Sochi State University

Scientific adviser - *Cand. econom. Sci., Senior Lecturer, Department of General Psychology and Social Communications, SSU Kruglova M.S.*

Abstract. The report analyzes the relationship between the concepts of advertising and art in modern culture. The authors focus on such a problem as the definition of analogies in the course of creative implementation of an idea in advertising and art, as well as the points of difference between advertising and artistic images. A number of functions are defined that are common to these phenomena and demonstrate their relationship. Based on the found correspondence, an expert survey was conducted to identify the functional features of an advertising product as a work of art.

Keywords: advertising, communication, artistic image, mass art.

Среди исследований, дающих актуальное прочтение культуры, не последнее место занимает тема взаимосвязи искусства и рекламы. Сферы искусства и рекламных коммуникаций являются самодостаточными, но вопрос о соотношении данных понятий поднимался неоднократно. Для культурологического подхода к рекламе характерно сближение ее содержания с произведением искусства. По этому вопросу в научной литературе встречается три мнения. Сторонники первой точки зрения не признают рекламу искусством. Это суждение опирается на классическую догму: польза противоположна красоте. Другая точка зрения возникла вследствие развития тенденций в массовой культуре: реклама представляется искусством, но особого рода, отличным от «традиционных» видов. Сторонники третьей позиции считают, что реклама является феноменом эстетической культуры, но не связана с искусством [3].

Взаимодействие названных явлений в культурной повседневности тесно связано с конфронтацией элитарного и массового. Первоначально культура массового типа понималась как исключительно негативное явление, эксплуатирующее и обесценивающее элитарную культуру. Позже ряд исследователей (Д. Белл, Г. Гэнс и пр.) дали жизнь новому тезису [2]: массовая культура стала рассматриваться в качестве образования, способного популяризировать культуру элитарную, сделать ее доступной для общества через тиражирование образцов.

Разница между массовым и классическим искусством заключается в художественно-образном выражении, задающем реципиентам разные ценностные установки. Отличие в этом

случае в том, что искусство возвышает человека над его обычными нуждами и проблемами материального характера, а реклама, наоборот, обращается именно к восприятию на уровне первичных потребностей. Следовательно, искусство выступает как система, формирующая эстетический идеал социальной группы, а реклама создает в массовом сознании потребительский идеал [2].

Искусство и реклама одинаково оперируют знаковыми системами и символами. Однако, в искусстве при создании художественных текстов, где доминируют художественные коды, автор стремится выразить и продемонстрировать индивидуальность, авторское начало, а значит, далеко не все знаки могут быть понятны реципиенту. При восприятии рекламного медиатекста интерпретатор должен практически мгновенно уловить смысл рекламного обращения. Несмотря на это, аудитория оценивает конечный рекламный продукт по аналогии с художественными произведениями: в первую очередь декодирует внешнюю форму и затем дешифрует знаки.

В данном контексте нами сделана попытка выявить идентификационные признаки, которые присущи сравниваемым объектам. Сходство рекламы и искусства отражают функциональные соответствия двух явлений.

1. Смыслообразующая функция. Каждый рекламный месседж, как и произведение искусства, под воздействием сложного сочетания внешних импульсов так или иначе отражает специфическую культуру эпохи, а также присущее ей мировоззрение и художественный стиль. При этом реклама формирует культуру за счет воздействия на смысловую сферу человека [3].

2. Эстетическая функция. Применяя разнообразные выразительные средства, реклама способствует эстетическому осмыслению окружающего предметного мира, повышая восприимчивость индивида к красоте, воспитывая и развивая потребительские предпочтения. Она точно так же, как и искусство, обращается к эмоциональной сфере человека, воздействуя на него через чувственные образы.

3. Рекреационная функция. Она вытекает из эстетической. Близка к ней и гедонистическая функция, которая отражает способность явлений приносить удовольствие, наслаждение. Эти признаки могут быть присущи как искусству, так и рекламе, поскольку она является видом художественной деятельности и использует приемы отображения действительности, которые выработаны искусством.

4. Функция социализации. Приобщаясь к искусству, человек усваивает новые нормы, правила, новую социальную реальность. Искусство участвует в процессе социализации, формирующей личность и способствующей её развитию. В этом реклама аналогична искусству. Она обладает возможностями формирования общественных эталонов и приобщения молодого поколения к ним.

5. Коммуникативная функция. Искусство характеризуется знаково-коммуникативными гранями, благодаря чему оно выступает как средство общения. Рекламные коммуникации также инициируют общение с адресатом. Они, несомненно, упрощают установление социальных отношений, «знакомят» покупателя и продавца, укрепляют прослойку «социального клея», связывающего людей.

6. Познавательная функция. Произведение искусства представляет собой всегда некий духовный образ, модель жизни и материальную конструкцию, созданную художником. Эта конструкция выступает как художественно-образная система знаков, призванная донести до сознания человека заключённую в ней информацию. Из рекламного продукта аудитория также получает новую информацию, приобщается к техническому прогрессу и современной культуре.

7. Креативная функция. Рекламу называют способом творческой самореализации человека, в рамках которой происходит конструирование, трансляция и потребление рекламных образов, которые вмещают в себя как объективную рекламную идею, так и субъективные свойства своего создателя [3]. Креативный подход востребован в процессе

написания рекламных сценариев и текстов, проектирования визуальных образов и лежащих в их основе культурных мифов.

8. Суггестивная функция. Качественная рекламная информация имеет убеждающий характер: сообщение направлено на привлечение внимания к объекту продвижения и содержит элемент убеждения в преимуществах данного предложения по сравнению с аналогами. В искусстве эта функция связана с гипнотическим действием, влиянием на человеческую психику.

Подтвердить или опровергнуть гипотезу о наличии сходства в функционале рекламы и искусства можно с помощью экспертного мнения. Сущность метода экспертных оценок заключается в том, что в основу исследования закладывается мнение специалистов, основанное на профессиональном, научном и практическом опыте.

Экспертами могут считаться лица, обладающие профильными знаниями и аргументированным мнением по изучаемому явлению [1]. В проведенном нами экспертном опросе приняли участие студенты старших курсов, выпускники и преподаватели направления «Реклама и связи с общественностью».

На вопросы предложенной анкеты ответили 208 человек, в возрасте от 18 до 55 лет. Из них — 65% женщин и 35% мужчин. Большинство респондентов подтверждают, что в определенных случаях рекламе могут быть присущи черты искусства. Участникам опроса было предложено оценить по 10-балльной шкале сходство рекламы и искусства в проявлении каждой из вышеназванных функций.

Результаты анализа экспертных оценок даны на рис. 1.

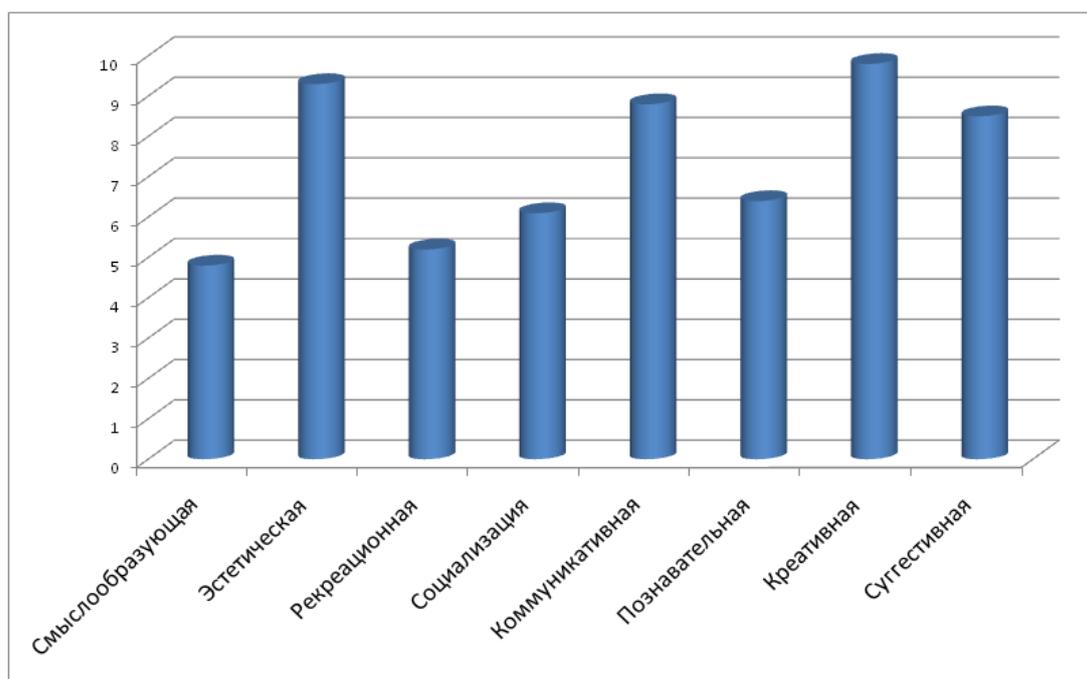


Рисунок 1. Результаты экспертного опроса

Таким образом, развиваясь как отдельные самостоятельные системы, реклама и искусство в то же время коррелируют. В медиаориентированной культуре XXI века реклама, очевидно, претендует на статус искусства и стремится взять на себя его функции.

Особенность заключается в том, что те функции, которые для искусства являются второстепенными, для рекламы являются наоборот центральными, а ключевые функции искусства в рекламе выступают как соподчиненные и неосновные.

Реклама, находясь в тесной взаимосвязи с искусством и отчасти заимствуя его инструментарий, сохраняет свою специфику, которая определяется ее назначением — выступать в качестве средства позиционирования предприятий, товаров и услуг на рынке. В

случаях, когда в рекламе преобладает не прагматика, а эстетика, рекламное произведение по широте ассоциативного поля тяготеет к художественному.

Тогда возникающее между рекламой и искусством противоречие ведет не к поглощению одного другим, а взаимообогащению, сохраняя право на функционирование обоих явлений в системе культуры.

Библиография:

1. Данелян Т.Я. Формальные методы экспертных оценок // Статистика и экономика. 2015. №1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formalnye-metody-ekspertnyh-otsenok>
2. Костина А.В. Эстетика рекламы: учебное пособие / А.В. Костина. — М.: Вершины, 2003. — 304 с.
3. Кошетарова Л.Н. Культурные смыслы рекламы: диссертация ... кандидата философских наук: 24.00.01 / Кошетарова Людмила Николаевна; [Место защиты: Тюмен. гос. ун-т]. — Тюмень, 2011. 30 с.

Особенности развития памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Алексеева Ю.А.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель: *д-р психол. наук, профессор кафедры психологии и дефектологии
СГУ Дубовицкая Т.Д.*

Аннотация. The article describes the features of memory of primary school children with mental retardation. According to the results of the diagnostics, the conclusion is made: the memory of primary school children with mental retardation has a predominantly low and medium level of development. In this regard, it is necessary to conduct corrective and developmental work with this category of children.

Ключевые слова: память, задержка психического развития, младший школьный возраст.

Features of memory development in primary school children with mental retardation

Alekseeva Yu.A.

master's student, Sochi State University

Scientific adviser: Dr. psychol. Sci., Professor of the Department of Psychology and Defectology,
SSU Dubovitskaya T.D.

Annotation. The article describes the features of memory of primary school children with mental retardation. According to the results of the diagnostics, the conclusion is made: the memory of primary school children with mental retardation is characterized mainly by low and average indicators of the level of development. In this regard, it is necessary to conduct corrective and developmental work with this category of children.

Keywords: memory, mental retardation, primary school age.

Актуальность проблемы психического здоровья детей в последние годы значительно возросла. Рост нервно-психических и соматических заболеваний, а также различных функциональных расстройств негативно отражается на интеллектуальном развитии детей, что особенно заметным становится с приходом детей в начальную школу.

Свойственная определенной части школьников задержка психического развития (ЗПР) коррелирует с пониженной успеваемостью, особенно на начальных этапах обучения. Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, которые возникают у детей с ЗПР при обучении в школе. По характеру поведения, особенностям познавательной деятельности младшие школьники с ЗПР значительно отличаются от нормально развивающихся сверстников и требуют специальных коррекционных воздействий для компенсации нарушений.

Как показывают многочисленные исследования, существенное место в структуре дефекта умственной деятельности при данной аномалии развития занимают нарушения памяти.

Исследователи Т.А. Власовой, М.С. Певзнер указывают на следующие специфические особенности памяти детей с ЗПР: «снижение объема памяти и скорости запоминания, произвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме, механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания, но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме; преобладание наглядной памяти над словесной, снижение произвольной памяти, нарушение механической памяти» [1]. В качестве причин проблем в запоминании учебного материала у младших школьников Ф. Лезером выявлены [2]:

- ослабленное здоровье;
- низкая познавательная мотивация;
- недостаток речевого развития; недостаточное развитие словесно-логической памяти, низкий ее объем и точность.

Этим подтверждается актуальность данной работы.

Целью нашего исследования явилось – изучить особенности памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В качестве исследуемых процессов и видов памяти нами были взяты следующие: узнавание, образная память, словесная память.

Узнавание – это процесс опознания субъектом воспринимаемого объекта как такого, который известен ему из прошлого опыта.

Образная память – это способность к сохранению и последующему воспроизведению представлений, картин природы и жизни, а также звуков, запахов, вкусов и др.

Словесная память – способность к сохранению и последующему воспроизведению информации в виде словесных понятий.

Выборку исследования составили 4 мальчика и 4 девочки первых инклюзивных классов 7 вида одной из школ г. Сочи с подтвержденным диагнозом ЗПР. В ходе исследования использовались:

- методика «Узнавание фигур» (автор Т.Е. Рыбакова) – она предназначена для изучения процесса узнавания,

- методика «Память на образы» – предназначена для изучения кратковременной зрительной памяти на образы (автор А.Р. Лурия);

- методика «Заучивание слов» (автор А.Р. Лурия) – для исследования словесной памяти.

Результаты исследования и их обсуждения

Результаты исследования кратковременной памяти с использованием методики «Узнавание фигур» выявили следующее:

- высокий уровень узнавания не показал ни один ребенок;
- средний уровень развития узнавания показали 14,3% детей;
- низкий уровень узнавания выявлен у 85,7% детей.

Таким образом, проведенная диагностика показала, что уровень развития процесса узнавания у детей с ЗПР находится на низком уровне.

Результаты исследования памяти на зрительные образы с использованием методики А.Р. Лурия «Память на образы» выявили следующее:

- высокий уровень развития зрительной памяти и уровень развития выше среднего не показал ни один ребенок;

- средний уровень развития кратковременной зрительной памяти выявлен у 14,3% детей;

- уровень развития ниже среднего показали – 57,1% детей;

- низкий уровень развития памяти показали – 28,6%.

Таким образом, согласно представленным данным, мы видим, что у большинства младших школьников с ЗПР зрительная память находится на уровне ниже среднего и низком уровне.

Результаты исследования словесной памяти с использованием методики «Заучивание слов» выявили следующее:

- высокий уровень развития словесной памяти не показал ни один ребенок;

- средний уровень выявлен у – 62,5% детей;

- низкий уровень развития кратковременной и долговременной памяти показали 37,5% младших школьников.

Анализ полученных результатов, а также наблюдения за детьми в процессе запоминания и воспроизведения позволил выделить ряд качественных особенностей памяти, к которым относятся:

- недоразвитие самоконтроля (проявилось в высокой отвлекаемости детей, трудностях сосредоточения при выполнении заданий),
- слабая избирательность памяти,
- низкая мыслительная активность в процессе запоминания, выразившаяся в отсутствии способности выявлять логические связи в запоминаемой информации.

Таким образом, как показывают результаты нашего исследования память младших школьников с ЗПР характеризуется преимущественно низкими и средними показателями уровня развития. Дети нуждаются в коррекционной помощи по развитию качеств памяти: объёма кратковременной и долговременной памяти, развития и коррекции слуховых, моторно-слуховых типов памяти, повышение активности памяти [3].

Для этого необходимо развивать и другие высшие психические функции: концентрацию и глубину внимания, мышление путем расширения представлений об окружающем мире, умений устанавливать причинно-следственные связи. Нужно развивать зрительное, слуховое, тактильное восприятие.

Библиография:

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. 96 с.
2. Лезер Ф. Тренировка памяти. М., 2010. 169 с.
3. Микерова Г. Г., Сонько А.Н. Проблема развития памяти младших школьников в процессе обучения <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-pamyati-mladshih-shkolnikov-v-protseste-obucheniya>

Особенности межполушарного взаимодействия у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Беспалова М.М.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель док-р психол. наук, профессор кафедры психологии и дефектологии
СГУ Дубовицкая Т.Д.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности межполушарного взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста. Представлены результаты сравнительного исследования особенностей межполушарного взаимодействия у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичных.

Ключевые слова: межполушарное взаимодействие, межполушарная асимметрия, ограниченные возможности здоровья, младшие школьники, психические особенности, динамичный праксис, пальцевый гнозис, интеллектуальное развитие.

Features of interhemispheric interaction in primary school children with disabilities

Bespalova M.M.

master's student, Sochi State University

Scientific supervisor, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology and Defectology of SSU Dubovitskaya T.D.

Abstract. The article deals with the features of interhemispheric interaction of children with disabilities of primary school age. The results of a comparative study of the features of interhemispheric interaction in primary school children with disabilities and normotypic are presented.

Keywords: interhemispheric interaction, interhemispheric asymmetry, limited health opportunities, primary school children, mental characteristics, dynamic praxis, finger gnosiss, intellectual development.

Именно слаженная работа двух полушария головного мозга обеспечивает успешное функционирование психической деятельности. Межполушарное взаимодействие базируется именно на этих аспектах. Нередки случаи межполушарной асимметрию в межполушарном взаимодействии. Это выражается нарушением психической функции в работе правого и левого полушария из его неравнозначности. Как подтверждение этому факту есть свидетельства и анатомические, и физиологические.

Учёным известен факт о фундаментальной закономерности работы мозга в связи с её межполушарной асимметрией. Тем не менее до сегодняшних дней нет единой научной теории, в которой были бы систематизированы все аспекты функциональной асимметрии больших полушарий и учтены социокультурные и генетические моменты в её формировании. А все дело в том, что все исследования по данной теме имеют неоднозначные выводы и порой противоречат друг другу. И по этому вопросу можно сделать вывод о том, что фактические данные полученные путем исследований опережают возможность теоретически осмыслить их.

Межполушарная асимметрия часто зависит от функционального уровня правильной переработки информации: способностью к переработке информации как на перцептивном, так и на семантическом функциональных уровнях обладает левое полушарие, возможности же правого полушария ограничиваются только перцептивным уровнем.

К категории «дети с ограниченными возможностями здоровья» можно отнести тех детей, которые имеют определённые недостатки и ограничения выраженные в отсутствии

способности проявлять активность разными способами или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. [2]

Существует мнение Т.В. Егоровой о том, что должны быть созданы специальные условия для детей с ОВЗ для усвоения образовательных программ.

На сегодняшний момент существует огромное количество научных работ о проблемах межполушарного взаимодействия у детей. Но исследования проводятся на здоровых детях без различной патологии в развитии.

Происходит это по той причине, что возникают определённые сложности при исследовании межполушарной асимметрии у детей с различными нарушениями в развитии. Но не смотря на все эти сложности, проблема межполушарного взаимодействия является одной из наиболее актуальных и по сегодняшний день. Внимательное изучение данного вопроса сможет помочь в установлении важных различий в протекании психических и других функций между детьми с разным статусом здоровья, благодаря чему будет оказана существенная помощь в коррекционной работе, и как следствие это окажет положительное влияние на учебную деятельность и повседневную жизнь ребёнка.

Проблема межполушарного взаимодействия привлекала и сейчас привлекает внимание огромного числа исследователей — как отечественных, так и зарубежных.

Проблема исследования характеризуется тем, что в процессе обучения и воспитания школьников педагоги и школьные психологи очень редко учитывают данные о межполушарном взаимодействии детей с ограниченными возможностями здоровья, по результатам которых можно было бы определить особенности протекания ряда психических процессов.

«Головной мозг является высшим отделом центральной нервной системы (ЦНС), регулирует деятельность внутренних органов организма и обеспечивает координацию высших психических функций (речь, память, мышление, восприятие). Он не является цельным органом. Мозг разделен на правое и левое полушария, которые соединены мозолистым телом. Ранее считали, что полушария головного мозга взаимодействуют друг с другом, выполняя схожие функции.» [3]

В 19 веке были проведены многочисленные исследования, результаты которых показали, что в контроле речевых функций основную роль играет левое полушарие, потом была создана концепция доминантности полушарий, которая является отправной точкой в изучении проблемы межполушарного взаимодействия. [1]

Целью нашей работы являлось исследовать особенности межполушарного взаимодействия у младших школьников с ОВЗ.

Объектом исследования является межполушарное взаимодействие.

Предмет исследования - особенности межполушарного взаимодействия у младших школьников с ОВЗ.

Эмпирическая база исследования. Исследование межполушарного взаимодействия у младших школьников с ОВЗ проводилось на базе школы г. Воскресенска.

Исследование проводилось в групповой форме среди учеников начальных классов, детей с ОВЗ и нормотипичных.

Выборку составили 10 младших школьников с ОВЗ (в частности с нарушением зрения и с нарушением слуха) и 10 нормотипичных младших школьников. Во время проведения исследования все испытуемые были спокойны, внимательны, проявляли умеренный интерес и слушали инструкцию.

Для исследования межполушарного взаимодействия у младших школьников с ОВЗ и нормотипичных детей была использована проба Н.И Озерецкого на динамический праксис «Кулак-ребро-ладонь».

Детям показывали три положения руки на столе, потом позы и положения руки менялись. Ладонь на плоскости, сжатая в кулак ладонь, ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола. Ребенок выполнял пробу вместе с учителем, затем

один по памяти. Проба выполнялась сначала правой рукой, потом — левой, и, на потом, двумя руками вместе.

Речевой вариант пробы Хеда.

1. Простая ориентировка. Инструкция: «Подними левую руку (начинать надо только с левой руки), покажи правый глаз, левую ногу». Если задание выполнено, то переходят к следующему, если нет — прекращают.

2. Инструкция: «Возьмись левой рукой за правое ухо, правой рукой — за правое ухо, правой рукой — за левое ухо, покажи левой рукой правый глаз».

В результате проделанной работы, мы выявили, что нормотипичные дети и дети с ОВЗ отличаются уровнем межполушарного взаимодействия.

Наиболее сложной для школьников с ограниченными возможностями здоровья оказалась проба «Кулак-ребро-ладонь». Нормотипичные дети выполняли ее, с небольшой помощью. А вот детки с ОВЗ испытывали значительные трудности при выполнении этой пробы. Они никак не могли точно запомнить движения взрослого, допускали много ошибок при выполнении задания, у них отмечался неполный объем движений пальцами рук. У многих из них были выявлены трудности в переключении с одного движения на другое.

Эта проба помогла нам увидеть дисфункцию отставания сразу двух блоков - третьего и первого. Дети путали последовательность действий, особенно когда увеличивался темп ответов. Это свидетельствует о слабости удержания программы (об отставании третьего блока).

Также мы смогли увидеть западание первого блока, связанного с тонусом. У таких детей на «ребре» рука была вялая и пассивная. А вот у детей, рука которых была как «тряпочка», имеются проблемы с тонусом.

Один ребенок выполнял пробу еле-еле, это мы наблюдали атонию, но также может быть и гипертонус, что ребенка также сильно истощает.

Нормотипичные дети справились с этим заданием со средними результатами. Дети же с ограниченными возможностями здоровья получили средние и низкие результаты. Ребенку предлагалось, не смотря на свою руку, вслед за экспериментатором, повторять различные позы пальцев. Чаще всего они не могли выполнить позу по пробе на пальцевый гнозис и праксис.

Результаты исследования орального праксиса показали неточно выполненное движение большинством детей с ОВЗ. Они не могли одновременное проговаривать слова и выполнять соответствующие движения. Нарушения в выполнении этого упражнения свидетельствуют о незрелости мозолистого тела и отдельных участков головного мозга (центрально-теменных отделов коры).

Была выполнена проба Хеда. Мы давали оценку пространственного восприятия и организации движений в пространстве. По речевому варианту пробы Хеда большинство детей с ОВЗ не выполнено ни одного задания, в отличие от нормотипичных. Выполнение пробы затруднено у детей с левополушарной недостаточностью и у детей, страдающих дислексией.

Мы выяснили, что у детей с ограниченными возможностями здоровья снижена активность левого полушария головного мозга. Выявлено затруднения при усвоении нового материала, при правописании и чтении, перемена местами слов, знаков и признаков. Очень часто такие дети "пропускают мимо ушей" целые фразы.

Мы выявили тот факт, что система школьных программ направлена на максимальное развитие одного левого полушария, а существование различных типов развития функциональной асимметрии не учитывается.

Между тем, существуют гендерная разница у мальчиков и девочек в развитии левого полушария. Как факт в школьных образовательных программах в выигрыше оказываются левополушарные и равнополушарные девочки, а правополушарные мальчики остаются в проигрыше.

Большинство школьников с ОВЗ показали низкий уровень межполушарного взаимодействия, что характерно для детей с ОВЗ, и, в частности, с нарушением зрения и с

нарушением слуха, что побудило нас разработать рекомендации по развитию межполушарного взаимодействия.

Механизм, при котором происходит объединение левого и правого полушария головного мозга в единую, целостно работающую систему принято называть межполушарным взаимодействием. Именно оно является необходимым условием для успешного взаимодействия обоих полушарий и синхронизированной работы мозга.

Развитие межполушарных связей имеет особую важную роль для развития у ребенка мышления, воображения, речи, внимания и интеллекта.

На наш взгляд, нужно обязательно использовать игры на развитие межполушарного взаимодействия, необходимо пользоваться базовыми упражнениями, которые «включают» мозговую активность ребенка и способствуют повышению эффективности и оптимизации всех видов развивающих и коррекционных занятий с ним.

Если совмещать такие занятия с лечебными мероприятиями, то такая практика покажет хорошие результаты у детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с особыми образовательными потребностями довольно часто имеют трудности с поведением и концентрацией внимания. Целенаправленное развитие межполушарного взаимодействия способствует коррекции, в том числе и поведенческих расстройств.

Младший школьный возраст – период активного развития мозговых структур. С помощью методических занятий и развивающих игр, и упражнений дети с ОВЗ смогут улучшить свои способности к запоминанию, восприятию речи собеседника, сконцентрировать свое внимание, быстрому переключению с одной деятельности на другую. Различные игры и упражнения будут помогать успешнее синхронизировать работу полушарий.

Развитие межполушарного взаимодействия является основой интеллектуального развития младших школьников с ОВЗ. Использование в работе с детьми специально подобранных заданий, упражнений, игр позволяет расширить границы межполушарного взаимодействия.

Библиография:

1. Аршавский И.А. Межполушарная асимметрия большого мозга человека и некоторые проблемы педагогики. — М.: Знание, 2002.
2. Бабич Е.Г. Проблемы инклюзивного образования в современной школе // Социальная политика и социология. – 2013.
3. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Нейропсихология и школа // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. - 2012. - № 2.

Метод кейсов в обучении английской бизнес-лексике студентов высшей школы

Белова Е.С.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель - *д.филол.н., д.п.н, профессор кафедры РГиРФ СГУ*

Ворожбитова А.А.

Аннотация. В данной статье рассматривается методика обучения бизнес-лексике английского языка с использованием метода кейсов. Основой для разработки упражнений были использованы материалы, соответствующие необходимому к изучению объему лексических единиц в рамках дисциплины «Деловой язык». В статье приведены примеры разработанных упражнений, а также описаны рекомендации по их практическому применению.

Ключевые слова: метод кейсов, активный (продуктивный) словарный запас, потенциальный словарь, лексические упражнения.

Case Method in Teaching English Business Vocabulary for Graduate Students

Belova E.S.

Master's student, Sochi State University

Scientific adviser - Doctor of Philological Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of the Russian Geological and Russian Federation of SSU Vorozhbitova A.A.

Annotation. This article discusses the methodology of teaching business vocabulary of the English language using the case study method. The basis for the development of exercises was used from materials that are appropriated for the study of the lexical units' list in the "Business language" discipline. The author of the article provides examples of the developed exercises, and also describes recommendations for their practical application.

Key words: method of case study, active (productive) vocabulary, potential vocabulary, lexical exercises.

В процессе обучения иностранному языку могут возникать трудности именно при овладении лексическим материалом. Это связано с тем, что данный компонент языка представляет собой самую динамично развивающуюся часть лексические единицы, зачастую, имеют множество смысловых значений. Это определяет необходимость совершенствования процесса овладения словарем студентов высшей школы более многоступенчатым и трудоемким путем.

По мнению Е.И. Пассова, *цель обучения лексике* рассматривается как неотъемлемая предпосылка к реализации основополагающей цели обучения иностранному языку в соответствии современным общественным реалиям. Освоение же лексики иностранного языка определяется ее семантической точностью, синонимическим богатством, адекватностью и уместностью ее использования [3, с. 182].

Активный (продуктивный) словарный запас формирует ядро той лексики, которой необходимо овладеть в школе. Проработка пассивного лексического запаса не предполагает выполнения такого количества упражнений потому, как задача обучающихся заключается в основе своей в распознавании и восприятии слов пассивного минимума по средствам рецептивных видов речевой деятельности (аудирования, чтения). *Потенциальный словарь*, в свою очередь, включает в себя слова, которые ранее не встречались в речевом опыте обучающихся, но могут быть распознаны и переведены ими с помощью метода языковой догадки [1, с. 132].

В процесс формирования лексических навыков, на ряду с другими, включаются три этапа: ознакомление, тренировка и речевая практика. Наиболее важной проблемой, с которой сталкиваются на первом этапе, является введение и семантизация лексики, подразумевающая необходимость раскрыть значения лексических единиц. Но осваиваемый материал «отпечатывается» в памяти скорее не в виде хаотичного набора звуковых и графических моделей, а с построением системы связей, характерных для выбранного языкового юнита, фразы или паттерна. Учебная единица кейса как обучающего элемента должна обладать рядом обязательных свойств и характеристик. Кейс представляется в виде реальной ситуации или проблемы, которая может быть предложена обучающимся для достижения учебной цели. Кейс включает в себя информацию места, то есть место развития излагаемой ситуации или возникшей проблемы, предполагает наличие реалистичности информации, которая дает обучающимся возможность в процессе поиска оптимальных решений задачи.

В методике представлена следующая классификация видов кейсовых конструкций:

- обучающие, а именно типовые ситуативные задачи или проблемы, регулярно происходящие в современных реалиях жизни общества;
- практические, то есть ситуации или проблемы, которые реально произошли и имеют опыт реализации в прошлом;
- научно-исследовательские, которые представляют из себя такие ситуации, которые стимулируют к накоплению новой информации, то есть к научно-практической деятельности [2, с. 254].

Ориентировочный алгоритм работы с кейсом представляет собой:

- 1) определить тему кейса и озвучить его обучающимся;
- 2) определить список вспомогательной теоретической базы;
- 3) предварительно обсудить необходимые действия, способствующие решению обозначенной проблемной ситуации;
- 4) самостоятельная работа учащихся;
- 5) оценка успешности полученных результатов [4, с. 16].

Проводя анализ изученной теоретической литературы, можно отметить, что метод кейсов представляет собой поэтапную работу над ситуацией, в которой заключена некоторая проблема. На подготовительном этапе происходит сбор и формирование информационной основы, а также, раздаточного материала. Данный этап выполняется непосредственно преподавателем, иногда он может вовлекать в работу наиболее подготовленных обучающихся, для помощи в выборе источников информации (интернет-ресурсов, веб-сайтов, блогов) и организации технической поддержки (передачи информации на электронные носители, создания мультимедийных презентаций, видеозапись и так далее). Вне зависимости от типологии, структуризации и объема, учебное занятие, с использованием кейс-метода, представляет собой описание реальной ситуации, которое подготавливается в соответствии с определенным требованиям и формату, которое предназначено для обучения анализу различных типов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных решений для нее.

Как правило, кейсы могут быть презентованы обучающимся в печатном виде или на электронных носителях, но включение в текст средств наглядности, фотографий, диаграмм, таблиц, делает изучение более эффективным и продуктивным. Студентам необходимо самостоятельно решить проблему и получить реакцию со стороны (других обучающихся и педагога) на их действия. В то же время им следует понимать, что существует вариативность возможных решений. В связи с этим, педагог должен осуществлять помощь студентам, например, спорить, выдвигать различные версии, а не навязывать им собственное мнение, как единственно возможное.

Пример кейса, созданного в рамках исследования:

Topic: “Wholesale and retail trade”

Situation: Imagine that you are a representative of the grid company; give a presentation to several people in the office of your company.

Tasks:

- 1) Make an approximate image of your potential client.
 - 2) Write a short plan for your presentation, focus on the production, product, and especially the business plan.
 - 3) Unobtrusively suggest them joining your company.
 - 4) Positive response to the refusal, so as not to lose this person as a possible customer.
 - 5) Imagine an exaggerated situation and try to respond positively to each of his objections.
- Play through the situation until one of the participants in the dialogue has exhausted objections or reactions to these objections.

Кейс является сложным многоступенчатым, но очень эффективным методом преподавания иностранного языка как средства и инструмента для реализации ситуаций общения. Учебный материал представлен в виде блоков кейсов, а знания усваиваются и накапливаются по средствам активной и творческой работы, в которую входят самореализация постановки целей, сбор и изучение необходимой информации, анализ ее с разных точек зрения, а также самоконтроль процесса получения знаний и его результатов.

Библиография:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие. – М.: Издательский центр Академия, 2004. – 450 с.
2. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. научн. статей в 2ч. Ч. 1. / под общ. ред. Л.Г. Ведениной. – М.: МГИМО-Университет, 2009. – С. 253–261.
3. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 2017. – 216 с.
4. Титова С.В., Авраменко А.П. Мобильное обучение иностранным языкам: учебное пособие. – М.: Икар, 2014. – 224 с.

Технология обучения синхронному переводу с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения

Белгородская О.О.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской и русской филологии СГУ Юрченко Ю.А.

Аннотация. В данной работе исследуются факторы, повышающие успешность обучения определенной группы или отдельного студента синхронному переводу с учетом психологических особенностей студента, в центр которых поставлены когнитивные стили. Цель работы заключается в представлении собственного видения данной проблематики. Проводится анализ существующей литературы по вопросам когнитивных процессов, задействованных при обучении синхронному переводу, а также технологий его обучения и выводятся основные параметры идеального переводческого мышления и рекомендуемые методики для его развития.

Ключевые слова: обучение синхронному переводу, подготовка переводчиков, английский язык, когнитивная система.

The technology of simultaneous interpretation teaching considering the influence of cognitive styles on the process of its learning

Belgorodskaya O.O.

master's student, Sochi State University

Scientific adviser - Cand. ped. Sci., Associate Professor of the Department of Romano-Germanic and Russian philology SSU Yurchenko Yu.A.

Annotation. This paper examines the factors that increase the success of the simultaneous interpretation teaching certain group or individual student, taking into account the psychological characteristics of the student, which are centered on cognitive styles. The purpose of the work is to present our own vision of this issue. The analysis of existing technologies of simultaneous interpretation training is carried out and recommendations are made for their application to a certain group of students, taking into account their cognitive styles.

Keywords: simultaneous interpretation teaching, training of translators, the English language, a cognitive system.

В современной лингвистике существует множество подходов к исследованию синхронного перевода. Некоторые исследователи считают, что в процессе синхронного перевода происходит изменение состояния языкового сознания переводчика [2, с. 74]. Это может являться следствием стресса, возникающего по различным причинам в процессе перевода: темп речи, особенности произношения, использования избыточной лексики и т.п. Деятельность переводчика напрямую связана с теорией речевой деятельности [7, с. 183]. Речевая деятельность состоит из мотива, цели, выработки плана действий и его реализации при помощи средств языка. Основная цель процесса перевода – это коммуникативный акт между коммуникантами через переводчика. В отличие от остальных видов перевода, при синхронном переводе переводчик лишен возможности детально обдумывать свои действия, он должен принимать переводческие решения практически мгновенно. Для этого ему необходимо обладать не только высокой степенью компетенции в знании рабочих языков, но и обладать особым типом мышления, гибкостью внимания, скоростью его переключения, искусно оперировать кратковременной памятью. Данные психологические процессы входят в понятие «когнитивный стиль», который также можно определить как устойчивые характеристики того, как люди думают, воспринимают и запоминают информацию, а также предпочтительного для них способа решения определенных задач.

Когнитивные стили процесса познания являются основой для успешного овладения любой областью знаний. При синхронном переводе механизм восприятия и понимания задействуется первым из всех когнитивных механизмов. Его функционирование обеспечивает успешность деятельности синхронного переводчика. Далее включается механизм обработки информации, который позволяет переводчику определять значения слов в потоке речи, понимать общее значение высказывания, а также цель оратора. Следующим в работе переводчика идет механизм переключения между языками. Переключение происходит не только между двумя рабочими языками, но и между двумя задачами – пониманием и порождением. При этом синхронисты, поддерживая обе языковые системы в активном состоянии, должны распределять внимание между пониманием и порождением, варьируя его в зависимости от возникающих сложностей при выполнении этих задач [12, с. 294]. Заключительным этапом переводческой деятельности является механизм выработки варианта перевода. В данном процессе интенсивно работают все механизмы памяти. Следует выделить две важные способности, без которых невозможно осуществлять профессиональный синхронный перевод: во-первых, быстрый доступ к лексическим единицам и их соединение в устойчивые выражения, во-вторых, способность начинать высказывание на языке перевода, отталкиваясь от частичной информации, поступающей от оратора, и продолжать формировать логичную последовательность предложений по мере развертывания речи.

Оперирование вышеописанными процессами требуют, по нашему мнению, детального изучения психологии мышления. Мышление является психолого-познавательным процессом отражения в сознании человека сложных связей и отношении между предметами и явлениями окружающего мира. Задача мышления – раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений. Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования. Понятие мышления является высшим познавательным процессом, что существенно отличает его от других процессов, помогающих человеку ориентироваться в окружающей среде; так как в данном понятии прослеживается совокупность всех познавательных процессов. Мышление является процессом, причём сложным, протекающим в сознании человека и возможно без проявления видимых действий [8, с. 54]. Существуют различные классификация видов мышления, мыслительных задач и индивидуальных качеств мышления. В данной статье мы приведём лишь те индивидуальные особенности мышления, которые, по нашему мнению, играют наиболее важную роль в работе переводчика-синхрониста.

1. Самостоятельность мышления – умение увидеть и поставить новый вопрос или проблему, а затем решить его собственными силами. Творческий характер мышления отчетливо выражается именно в такой самостоятельности.
2. Гибкость мышления – способность изменять аспекты рассмотрения предметов, явлений, их свойств и отношений, умение изменить намеченный путь решения задачи, если он не удовлетворяет изменившимся условиям. Это способность понимать и осознавать, что любая задача имеет множество путей решения. Способность трансформировать исходные данные и использовать их относительность. С развитием интеллектуальной деятельности вариативность, пластичность поведения существенно увеличивается, приобретая как бы новое измерение. Существенно изменяется соотношение между последовательными – предыдущими и последующими – актами поведения и вместе с тем и соотношение акта поведения и ситуации, в которой он совершается.
3. Темп развития мыслительных процессов – минимальное число упражнений, необходимых для обобщения принципа решения. Это качество включает в себя понятие быстроты мышления, т.е. скорость протекания мыслительных процессов. От этого качества прямо пропорционально зависит время, затраченное на решение задачи и эффективность самого процесса мышления. Присуще людям, имеющим динамичный образ жизни и род деятельности.

4. Экономичность мышления – число логических ходов (рассуждений), посредством которых усваивается новая закономерность. Это способность отсека лишние действия и мысли, необходимых для решения задачи или принятия решения.
5. Широта ума – умение охватить широкий круг вопросов в различных областях знаниях и практике. Данный критерий подразумевает под собой понятие кругозора человека, способность применять знания из различных областей.
6. Глубина мышления – умение вникать в сущность, вскрывать причины явлений, предвидеть последствия; проявляется в степени существенности признаков, которые человек может абстрагировать при овладении новым материалом, и в уровне их обобщенности.
7. Последовательность мышления – умение соблюдать строгий логический порядок в рассмотрении того или иного вопроса [9, с. 78].

Таким образом, мы приходим к заключению о необходимости наличия определенного переводческого мышления для выполнения профессионального синхронного перевода. Основываясь на исследованиях разных авторов, мы определяем параметры идеального типа переводческого мышления:

1. Целостно-направленность. Данный параметр характеризуется восприятием «общей картинки», в обработке информации продвижение происходит «сверху-вниз», происходит сосредоточение на ее общем значении.
2. Синтетичность. Данный параметр предполагает осмысление новой информации путем объединения, синтеза всех имеющихся ее компонентов.
3. Уравнительность. Данная особенность заключается в способности сплавлять вместе различную информацию, удаляются все различия, делается упор на подобии, общие связи.
4. Индуктивность. Данная форма мышления характеризуется тем, что мысль наводится на какое-либо общее правило, присущее всем единичным предметам определенного класса, высоким уровнем построения собственных умозаключений.
5. Произвольность. Представители с данной особенностью мышления отличаются нелинейным, параллельно-целостным подходом в интеграции информации. В обработке новой информации они следуют своему внутреннему «чутью», интуиции.
6. Конкретность. Применительно к синхронному переводу, обладатели данной особенности мышления склонны давать аудитории определенный продукт в виде устного сообщения, содержащий понятные ей конкретные данные.
7. Импульсивность. Люди, обладающие данной особенностью, думают и реагируют почти одновременно.
8. Поле-чувствительность. Данный параметр предполагает использование контекста, опору на него в процессе понимания и порождения мысли, речи [11, с. 18].

Совершенно очевидно, что далеко не все студенты лингвистических вузов обладают идеальным переводческим мышлением. Мы видим задачу преподавателей в том, чтобы определить тип мышления при помощи психологических тестов и наблюдений как общий для всей группы, так и индивидуальный для каждого студента, отбирать и дорабатывать методики преподавания синхронного перевода с учетом индивидуальных особенностей студентов, их когнитивных стилей, развивать различные аспекты переводческого мышления путем применения необходимых упражнений и заданий.

Изучив разнообразие методик преподавания синхронного перевода, мы выбрали наиболее эффективные, на наш взгляд, для внедрения на начальном этапе освоения этого рода деятельности среди студентов старших курсов лингвистических факультетов:

1. «Шедоунг», или «эхо», повторение речи говорящего слово в слово на том же языке при отставании в одно-два слов.
2. Чтение текста про себя с одновременным счетом вслух.
3. Демонстрация возможности синхронного перевода без устойчивых умений, но при определенных условиях (легкие тексты, медленный темп).

4. Упражнение в синхронном переводе отдельных слов, выражений и предложений, которые заранее заучиваются студентами в виде эквивалентных соответствий [4, с. 117].
5. Метод подробного разбора ошибок, допущенных студентом (презентация, оптимальность использования языковых средств и оптимальность применения приемов перевода) [5, с. 9].
6. Синхронный перевод незнакомого текста на объявленную заранее тему при наличии текста оратора.

В дальнейшем мы планируем проводить эксперименты по внедрению различных методик преподавания синхронного перевода в группах студентов лингвистических вузов, предварительно определив профиль группы и индивидуальные профили студентов по вышеописанным параметрам. На основе полученных данных мы планируем разработать курс лингвистических упражнений для данных групп, рассчитанный не только на овладение навыками синхронного перевода, но также на развитие индивидуальных мыслительных способностей, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности.

С учетом вышеизложенного технология обучения синхронному переводу с учетом когнитивных стилей на процесс его усвоения является новой и перспективной темой исследований, позволяющей сделать процесс обучения этому важному и сложному навыку более эффективным, полным и динамичным, учитывать индивидуальные особенности студентов, помогает им в преодолении психологических барьеров и стрессовых ситуаций.

Библиография:

1. Балаганов Д.В. Влияние стресса на деятельность переводчика-синхрониста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 12 (90). Ч. 1. – С. 74–79.
2. Балаганов Д.В. Когнитивные процедуры понимания в письменном переводе: дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2002. – 203 с.
3. Балаганов Д. В., Давыдова Т. Ю. Когнитивные механизмы в синхронном переводе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2019. – № 47. – С. 19–32.
4. Виссон Л. Синхронный перевод с русского на английский. – М.: Валент, 1999.
5. Латышев Л.К. Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2005.
6. Матюшин И.М. Синхронный перевод в многоканальной информационной среде // Вестник МГЛУ. – 2016. – № 11(750). – С. 41–50.
7. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод. Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. – М.: Воениздат, 1979. – 183 с.
8. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2006.
9. Немов Р.С. Психология. – М.: Валдос, 2003.
10. Ehrman M.E. Understanding Second Language Learning Difficulties. — Thousand Oaks, CA, Sage, 1996. — 343 с.
11. Ehrman M.E., Leaver, B.L. Sorting out Global and Analytic Functions in Second Language Learning. — Orlando, FL, 1997.
12. Lambert S. Shared Attention during Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation // Meta. – 2004. – Vol. 49. № 2. – P. 294–306.

Обучение рецептивным видам речевой деятельности на иностранном языке бакалавров неязыковых профилей с использованием авторского программного обеспечения

Белошевич Т.С.

магистрант, Сочинский государственный университет

Посохова Л.А.

канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской и русской филологии СГУ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме обучения рецептивным видам речевой деятельности на иностранном языке бакалавров неязыковых профилей. К рецептивным видам речевой деятельности относят чтение и аудирование – в обычной жизни человек сталкивается с ними очень часто. Зрительный и слуховой каналы являются важными средствами получения информации. Потому очень важно при обучении бакалавров уделять достаточное внимание данным видам речевой деятельности.

Ключевые слова: рецептивные виды речевой деятельности, чтение, аудирование, иностранный язык.

Teaching bachelors of non-linguistic profiles receptive language skills in a foreign language by the author's software

Beloshevich T.S.

master's student, Sochi State University

Posokhova L.A.

Cand. ped. Sci., Associate Professor of the Department of Romance-Germanic and Russian Philology of SSU

Annotation. This article is devoted to the problem of teaching bachelors of non-linguistic profiles receptive language skills in a foreign language. Receptive language skills include reading and listening - in life a person encounters them very often. The visual and auditory canals are important means of getting information. Therefore, it is very important to pay enough attention to these language skills when teaching bachelors.

Key words: receptive language skills, reading, listening, foreign language.

Рецептивные виды речевой деятельности связаны с восприятием речи. К рецептивным видам речевой деятельности относят аудирование и чтение. Они осуществляют прием и последующую переработку речевого общения.

Аудирование является сложным мыслительным процессом, во время которого слушающий воспринимает речь на слух, а по итогу приходит к определенным суждениям. Аудирование это одновременное восприятие и понимание речи на слух. Описываемый вид речевой деятельности представляет собой активный процесс концентрации внимания, восприятия, а также определения значения устных и зрительных символов.

Среди всех четырех видов речевой деятельности аудирование является самым сложным, поскольку прием информации на слух осуществляется труднее. Отсюда следует, что умственное напряжение во время слушания намного выше, ведь требуется больше ресурсов памяти.

Одной из основных классификаций аудирования является распределение по уровню понимания текста. Аудирование можно разделить на слушание с выборочным пониманием текста, с пониманием основного содержания, а также с полным пониманием текста.

Аудирование с выборочным пониманием текста ставит перед собой целью выделение в звучащем тексте конкретной информации.

Аудирование с пониманием основного содержания имеет задачу установления содержания текста в целом. Данный тип является самым простым.

Аудирование с полным пониманием текста является самым сложным видом, поскольку необходимо запоминать множество деталей. В то же время этот тип слушания считается самым полезным для развития аудитивного навыка.

На начальном этапе обучения у слушателя идет частичное восприятие текста и только потом – целостное, которая достигается путем многочисленных тренировок.

По внутренней структуре аудирование можно представить из трех составляющих: мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую, исполнительскую.

Чтение представляет собой самостоятельный рецептивный вид речевой деятельности, неразрывно связанный со всеми остальными ее видами: письмом, говорением, аудированием. Чтение – это процесс восприятия и понимания закодированной графическими символами информации. Данный вид деятельности представляет собой познавательный процесс, в ходе которого задействуются механизмы зрительного и слухового восприятия, различных видов памяти. Чтение создает предпосылки для работы мышления.

Как любая деятельность, чтение имеет свою цель – получение информации по интересующему вопросу. В данном случае мотивацией выступает коммуникация с помощью графических символов языка.

С психологической точки зрения чтение включает в себя два основных аспекта: техника чтения и понимание читаемого, то есть восприятие и воспроизведение графических символов, и осмысление воспроизведенного материала.

На базе целевой установки чтение классифицируют на просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое.

В обучении чтению выделяют несколько основных этапов. Первый этап – это овладение компонентами чтения, обучение технике чтения. Второй этап заключается в развитии умений смысловой переработки информации. На третьем этапе происходит развитие умений, связанных с пониманием прочитанного текста. На четвертом этапе закладывается смысловое понимание текста. Пятый этап предполагает развитие умений различных видов чтения.

При обучении чтению важным элементом процесса является работа с текстом. Традиционно ее разделяют на три этапа.

Предтекстовый этап, заключающийся в снятии языковых трудностей, формировании языковой догадки и вероятностного прогнозирования.

Текстовый этап, этап непосредственной работы с текстом, на котором используются различные приемы извлечения и трансформации информации.

Послетекстовый этап, на котором происходит выявление основных элементов содержания текста и работа с ними.

Для более эффективного формирования и совершенствования навыков аудирования и чтения нами была разработана система упражнений, с помощью которой осуществляется снятие языковых трудностей перед работой с текстом, причем не имеет значения работа будет осуществляться с написанным или звучащим текстом. Каждое упражнение имеет графическую и звуковую составляющие.

Комплекс упражнений представлен в виде программного обеспечения, доступного для пользователей персональных компьютеров.

Программа представляет собой меню из пяти разных видов упражнений, каждое из которых имеет свое собственное название. В программу входят такие упражнения, как:

- 1) Упражнение 1: «Соотнесение буквы и звука»
- 2) Упражнение 2: «Соотнесение звука и буквы»
- 3) Упражнение 3: «Звук в слове»
- 4) Упражнение 4: «Парные звуки»
- 5) Упражнение 5: «Скороговорки»

Первое упражнение приложения позволяет соотнести букву со звуком, который она дает.

Второе упражнение разработанного комплекса заключается в соотнесении звука с буквой или буквосочетанием, который ее дает.

Третье упражнение направлено на тренировку звука внутри слова.

Четвертое упражнение позволяет нам развить навык различия в словах похожих звуков.

Пятое упражнение направлено на улучшение понимания быстрой звучащей речи.

Все упражнения появляются одновременно в главном меню, пользователь может выбрать желаемое упражнение из списка.

Таким образом, при работе с навыками аудирования и чтения обязательно нужно знать об их особенностях и уметь интегрировать их с современными технологиями для достижения эффективности образовательного процесса.

Библиография:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. 2009. 448 с.
2. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. 2018. 104 с.
3. Исмаилова Г.К., Асеежанова А.Е. Эффективные формы самостоятельной работы студента в процессе изучения английского языка. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. С. 1501-1504.
4. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Академия, 2010, 292 с.
5. Пассов Е. И., Кузнецова, Е. С. Обучение чтению: учебное пособие. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 247 с.
6. Пирогова Н.Г. К вопросу отбора лексического материала для чтения и аудирования при обучении студентов иностранному языку // Проблемы современного образования. 2019. №1.
7. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.

Технология обучения студентов переводу англоязычных текстов современного политического дискурса США

Богданов С.С.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской и русской филологии СГУ Юрченко Ю.А.

Аннотация. В статье анализируются актуальные вопросы организации процесса обучения студентов переводу иноязычных текстов. В свете затронутых проблем, существующих в данной области, обозначаются возможные пути их решения в рамках предлагаемой концепции обучения переводчиков на материале современного американского политического дискурса.

Ключевые слова: обучение переводу, подготовка переводчиков, английский язык, дискурсивный перевод, американский политический дискурс.

The technology for teaching students to translate English-language texts related to the modern political discourse of the United States

Bogdanov S.S.

master's student, Sochi State University

Scientific adviser - Cand. ped. Sci., Associate Professor of the Department of Romano-Germanic and Russian philology SSU Yurchenko Yu.A.

Annotation. The article analyzes the pressing issues of organizing the process of teaching students to translate foreign texts. In the light of the problems raised in this area, possible solutions are outlined within the proposed concept of training translators based on the material of modern American political discourse.

Keywords: translation training, translator education, the English language, discursive translation, American political discourse.

Обучение переводу иноязычных текстов представляет собой достаточно сложный и нелинейный процесс, в ходе которого обучающийся должен не только усвоить разработанные в теории перевода правила преодоления ситуаций, связанных с невозможностью дословной передачи содержания исходного текста, но и развить практическое умение предпонимания такого текста, что связано, в первую очередь, с возможностью адекватного восприятия культурно-исторической специфики, отражённой в его содержании, а также со знанием необходимого фактологического материала, положенного в его основу. В большинстве случаев в процессе работы переводчик имеет дело с текстовым материалом, созданным человеком, проживающим в другой стране, который обращаясь к своей аудитории, исходит из известных ей реалий. В то же время, для аудитории переводчика, как и для него самого, данные реалии могут быть не вполне очевидны. Профессионалы своего дела, как правило, специализирующиеся на переводах текстов определённой тематики, обычно знакомы с такими обстоятельствами, присутствующими в жизни иноязычного общества, поэтому без труда могут изложить в своём переводе все нюансы описываемой ситуации средствами, доступными для восприятия и понимания своей аудиторией [3, с. 59].

С педагогической точки зрения основным является вопрос о путях и способах подготовки таких специалистов. Традиционные методики обучения иностранному языку исходят из целесообразности предложения обучающимся заранее подготовленных текстов, в большинстве случаев упрощённых, а иногда и вовсе разработанных исключительно для целей обучения [5, с. 34]. Такие тексты, обладая очевидным преимуществом, связанным со снятием ряда излишних сложностей, помогают обучающимся шаг за шагом овладевать навыками

перевода, однако не отвечают требованиям аутентичности. Подобный подход приводит к тому, что студенты, успешно справляясь с заданиями нарастающей сложности, постепенно начинают чувствовать уверенность в своих силах, однако впоследствии испытывают серьёзное разочарование в своих способностях, столкнувшись с оригинальным источником (например, газетной публикацией в иностранной прессе) и не сумев адекватно его перевести. Таким образом, не отрицая необходимость адаптации текстов для целей обучения, представляется, что данный процесс должен происходить без упрощения исходного иноязычного текста, что делает актуальным вопрос о поиске новых путей адаптации учебных текстов.

Другая сложность, связанная с обучением переводу, состоит в том, что, даже имея большое желание подготовить переводчика одновременно к работе с текстами различной тематики путём погружения в каждую из них, данная задача будет казаться невыполнимой просто в силу разнообразия существующих тем и невозможности детально остановиться на каждой или, по крайней мере, с высокой долей вероятности предугадать область будущей профессиональной деятельности специалиста. Вместо этого целесообразным представляется рассмотрение на примере перевода текстов, опосредующих одну из наиболее значимых сфер общественной жизни, того необходимого инструментария, который в будущем сможет помочь переводчику без труда преодолевать неизбежные сложности, возникающие в процессе перевода текстов иной тематики [2, с. 48].

По нашему мнению, американский политический дискурс XXI в. в значительной мере обладает признаками, необходимыми для материала, на базе которого возможно построение интегрированного процесса обучения переводу иноязычных текстов.

В современном мире роль основного средства международного общения прочно закрепилась за английским языком, что находит своё косвенное выражение, в том числе, в количестве российских студентов, владеющих им как иностранным, а также в содержании университетских программ по языковым специальностям, большинство из которых предусматривает необходимость преподавания английского языка даже в случае обучения студентов иному иностранному языку в качестве профилирующего. Таким образом, отработка навыков перевода именно на англоязычном материале может носить универсальный характер.

В то же время, особая роль английского языка в глобальном мире обуславливает большое количество информации на соответствующем языке, ежедневно продуцируемой множеством ресурсов, качество работы которых всегда требует отдельной проверки. В такой ситуации отбор базового материала, предъявляемого студентам в качестве образцового, должен производиться с особенной тщательностью, во избежание рассмотрения в таком ключе текстов, не отвечающих требованиям современной английской лингвокультуры.

При этом одновременно нельзя не отметить существование как определённого набора тем, вызывающих постоянный интерес у мировой аудитории, так и спектра авторитетных англоязычных источников, освещающих данные темы на постоянной основе. Современный американский политический дискурс в этом отношении представляет собой уникальный пример аутентичного текстового материала, создаваемого в непрерывном режиме ведущими англоязычными средствами массовой информации и отражающего жизненные реалии одной из наиболее существенных частей англоязычного мира. Тема американской политики представляет особый интерес как для граждан Соединённых Штатов, так и для жителей иных стран, включая Россию, в первую очередь, по причине особого положения США как государства, обладающего значительной экономической и военной мощью, специфическим историческим опытом и достаточным культурным влиянием на другие народы, что делает даже вопросы внутривнутриполитической жизни страны значимыми в глобальном плане.

Часто мы можем наблюдать отражение американского политического дискурса не только в российских средствах массовой информации, но и в целом в ежедневной внутривнутригосударственной повестке российского общества. При этом следует учитывать, что в таких случаях мы имеем дело с переводным материалом, оригинальный источник которого существует на английском языке, в связи с чем навыки перевода текстов соответствующей

тематики для студентов будут иметь как теоретическую, так и практическую значимость. Возможность свободного чтения выпускником иностранных периодических изданий может являться выгодным преимуществом не только при приёме на работу, но и в процессе саморазвития человека, открывая доступ к достаточному количеству ресурсов на иностранном языке, опосредующих информацию, отсутствующую в русскоязычных источниках.

Обучение переводу англоязычных текстов представляется целесообразным выстраивать на базе оригинальных статей ведущих американских средств массовой информации (газет, журналов, телеканалов), на сегодняшний день доступных путём обращения к соответствующим изданиям посредством сети Интернет [1, с. 85]. Данный подход помогает преодолеть как проблему поиска относимого исходного материала, так и необходимости предварительной оценки его качества.

В то же время, существенным является вопрос о форме представления отобранных статей в процессе обучения студентов. Упрощение исходного текста, а именно сознательная его корректировка, в том числе, путём внесения изменений в используемые автором грамматические конструкции, замены исходных лексических единиц на более общеупотребительные, исключения ряда предложений и их частей, отражающих второстепенную информацию, как уже отмечалось ранее, может в значительной мере негативно отразиться на результатах подготовки переводчика, обеспечив отработку необходимых навыков на материале, заведомо не соответствующем условиям реальной жизни. С другой стороны, полное отсутствие какой-либо адаптации текстов также не является удачным решением, поскольку ведёт к замедлению образовательного процесса путём отвлечения внимания студентов на поиск путей преодоления незапрограммированных сложностей, а также ставит вопрос о роли преподавателя, сводя её до сугубо технической функции подбора материала из заранее определённых источников.

Определённым решением обозначенной проблемы может являться предварительное установление преподавателем потенциально сложных для перевода и одновременно значимых для отработки переводческих навыков частей предлагаемых студентам статей, их обозначение путём выделения в тексте, а также создание к каждому тексту необходимого глоссария, посредством обращения к которому обучающийся сможет проверить своё предположение о значении незнакомого слова или узнать его значение в отсутствие необходимости использования классических словарей, которое обычно связано со значительными затратами времени и способно привести к снижению мотивации в переводческой деятельности. В первую очередь, в глоссарий должны включаться лексические единицы, непосредственно связанные с темой статьи, составляющие семантическое поле американского политического дискурса, а дополнительно – также иные единицы, сравнительно редко используемые в англоязычной письменной речи.

Также от преподавателя требуется заранее обеспечить подготовку полного перевода предлагаемого текста, который бы содержал наиболее удачные решения и варианты перевыражения на русский язык имеющихся в оригинальном тексте сложностей и, таким образом, являлся бы своего рода эталонным показателем качества работы студентов [4, с. 124]. В процессе обучения обращение как к глоссарию, так и к эталонному переводу должно осуществляться только после предложения студентами собственных вариантов перевода, основанных на контекстуальном анализе значения незнакомых им слов и оборотов. В противном случае существует опасность сведения процесса обучения к механическому перечитыванию фрагментов иноязычного текста и соответствующих им фрагментов заранее подготовленного перевода, в то время как образовательный эффект предполагается к достижению только в случае действительной самостоятельной работы студентов и сравнения её результатов с предварительно проверенным образцовым вариантом.

Достижению целей обучения должно способствовать также выполнение обучающимися заданий, направленных сначала на тренировку путей преодоления выявленных трудностей при переводе текста и незнакомой лексики, а впоследствии – на проверку приобретённых знаний и навыков. Таким образом, перед преподавателем встаёт

задача разработки соответствующих заданий к каждому тексту: изначально – на основе предполагаемых им сложных к переводу частей материала с дальнейшей корректировкой в соответствии с выявленными реальными трудностями, возникшими у студентов в течение занятия.

Несмотря на то, что в процессе совершенствования языковых навыков первостепенную значимость имеет именно практическая часть обучения, подразумевающая максимально частое и тесное соприкосновение с языковым материалом, в рассматриваемом случае, как представляется, теоретическая составляющая обучения должна играть не менее важную роль. Подобно тому, как для человека, не знакомого с конкретной проблематикой, существующей в определённой сфере, рассуждение на соответствующую тему будет представляться непосильной задачей, так и для переводчика, не погружённого в заданный дискурс, работа над текстом не знакомой ему тематики будет вызывать значительные затруднения.

Американский политический дискурс XXI века, даже несмотря на свою широкую представленность в современных средствах массовой информации и достаточную общественно-политическую значимость, характеризуется определённой спецификой, обусловленной необходимостью знания как основных принципов организации политической системы США и базовых механизмов её работы, так и конкретно-исторических условий её развития. Принимая во внимание данный факт, отработке практических навыков перевода текстов рассматриваемого дискурса должно предшествовать теоретическое обучение, в ходе которого студенты могли бы получить общее представление как об американской политической системе в целом, так и об основах терминологического отражения её элементов в английском языке. Такой теоретический курс может представлять собой цикл лекций, в ходе которого внимание обучающихся будет обращаться на принципы организации государственной власти США, распределение полномочий между её уровнями и должностными лицами, а также типичные политические процессы, происходящие в американском обществе. Одной из важнейших задач для преподавателя в ходе такого обучения может стать сравнение новых для студентов реалий общественной жизни США и языковых средств, используемых американской аудиторией для их отражения, включая безэквивалентную лексику, с известными аналогами, существующими в российском обществе, а также ознакомление с устоявшейся практикой перевода на русский язык специфических терминологических единиц.

С учётом изложенного, разработка интегрированной технологии обучения переводу англоязычных текстов на материале современного американского политического дискурса представляет собой важную задачу, выполнение которой позволит осуществлять подготовку студентов к самостоятельной переводческой деятельности, обеспечивая усвоение ими базовых правил выполнения дискурсивного перевода, в максимально возможной степени отвечающего универсальным требованиям адекватности и эквивалентности.

Библиография:

1. Базуева А.Н. Характеристика учебных аутентичных текстов англоязычного юридического дискурса // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 5. – С. 84–87.
2. Загриценко С.А. О содержании курса «Письменный перевод» // Поволжский педагогический вестник. – 2016. – №3(12). – С. 47–53.
3. Латышева С.И., Романов С.В. Теория перевода и проблемы обучения переводу // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2009. – № 1. – С. 55–59.
4. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2003. – 198 с.
5. Черноусова Ю.А. Язык бизнес-контрактов: композиционно-структурные, лексико-семантические и лингво-прагматические особенности (на материале современного английского языка): дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2012. – 185 с.

Исследование эмоциональной стороны детско-родительских отношений в семьях имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья

Бурмистрова А.В.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – *канд. пед. наук, кафедры психологии и дефектологии СГУ
Воронин С.В.*

Аннотация. Состояние здоровья ребенка влияет на детско-родительские отношения. В исследовании использовалась методика Е.И. Захаровой «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия». Результат исследования показал, что в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями, эмоциональный фон отношений между родителями и детьми значительно снижен, по сравнению с семьями с нормотипичными детьми.

Ключевые слова: семья, отношения, эмоциональная сторона, дети с ОВЗ.

Research on the emotional side of child-parent relationships in families with children with disabilities

Burmistrova A.V.

master's student, Sochi State University

Scientific adviser - Cand. ped. Sci., Department of Psychology and Defectology, SSU
Voronin S.V.

Annotation. The state of a child's health affects the parent-child relationship. The study used the method of E. I. Zakharova "Questionnaire of child-parent emotional interaction". The result of the study showed that in families with children with disabilities, the emotional background of the relationship between parents and children is significantly reduced, compared to families with normotypic children.

Keywords: family, relationships, emotional side, children with disabilities.

В семье, в которой родился ребенок с нарушениями развития, ценностные ориентиры и мотивационные установки родителей смещаются и деформируются. Репродуктивные установки супругов и их ожидания в отношении ребенка вступают в конфликт с установками социальной среды. Этот внутренний конфликт окрашивается негативными эмоциональными переживаниями. Ребенок с проблемами в развитии может откровенно или подсознательно отвергаться его родителями. В семье, где растет ребенок с нарушениями в развитии, обесценивается значимость супругов друг для друга. В сознании отца ребенка может резко снизиться оценка его жены как женщины, которая родила больного ребенка. Отец может отдалиться от ребенка и от семьи. Мать также может неадекватно воспринимать ситуацию с больным ребенком, у нее может возникать протест против дефекта ребенка, который обычно связывается именно с нарушениями ребенка, а не с ним самим.

Семья – один из главных факторов развития адекватной, развитой умственно и физически, а также с нормальной моралью и нравственностью личности. Важно проводить своевременную работу с родителями, направленную на повышение уровня психолого-педагогической культуры, а также необходимо понимать, что родителям так же необходима и личная помощь психолога, для преодоления внутренних проблем и разрешения конфликтов, связанных с ношей быть родителем особого ребенка.

Семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, зачастую создают атмосферу неадекватных межличностных отношений, в которых отношение к больному ребенку носит негативный оттенок. Родители детей с ОВЗ имеют в своем поведении характерные черты, такие как холодность и отстраненность при организации совместной деятельности, не умение осуществить совместную деятельность в целом, неадекватность родительской позиции, стиль

воспитания отличный от воспитания нормотипичных детей, эмоциональная недостаточность общения с ребенком, низкая социальная активность.

Исходя из отношения родителей к ребенку можно понять какой тип воспитания в семье реализуется. Ряд исследований выявил, что преобладающим типом отношений является гиперопека, что выражается в чрезмерной родительской заботе о ребенке. Но также существуют и иные типы детско-родительских отношений, такие авторитарная гиперсоциализация, воспитание в культе болезни, гипоопека, воспитание по типу повышенной моральной ответственности и другие. Говоря об эмоциональной стороне отношений между родителями и детьми можно взять за пример три модели:

1) Муж-жена. Супружеские отношения либо разрушаются, либо остаются на уровне «отец-мать».

2) Модель «Отец-мать» представляет собой модель отношений мать-больной с ОВЗ, а отец отдален.

3) Модель «Здоровый ребенок-больной ребенок». Каждый из родителей объединяется с одним ребенком, при этом контакты детей друг с другом нарушены. Здоровый ребенок стыдится больного, что ведет к уменьшению частоты контактов с ним.

Любая из этих моделей родители-ребенок не является полноценными нормальными отношениями, что негативно отражается не только на развитии и социализации ребенка с ОВЗ, но и на других членах семьи. К отрицательным основаниям межличностных отношений в семье следует отнести изменение внутри семьи, и искажение контактов вне семьи; уменьшение общественных контактов [2,4,6]. Трудности взаимоотношений родителей и ребенка, а также проблемы, возникающие в связи уходом за ним, также деформируют межличностные отношения внутри семьи [4,6].

В ряде современных исследований была показана неоднозначность отношений родителей к ребенку с ОВЗ [3,4]. Как отмечает Р.И. Граматкина, специфика родительского отношения заключается в двойственности и противоречивости: с одной стороны, родители испытывают к такому ребенку большую любовь и глубинную связь, а с другой, эмоционально нейтральное или негативное отношение к ребенку. Иногда родители дистанцируются, эмоционально отгораживаются от ребенка. С одной стороны, это дает возможность ребенку быть самостоятельным, с другой – создает для него нехватку эмоционально положительных отношений внутри семьи.

Родители склонны видеть перспективу своего ребенка с ОВЗ исключительно негативно. В результате в эмоциональной окраске материнского настроения присутствуют чувства горя, вины, стыда часто возникают депрессивные чувства [5]. Иногда для родителей эмоциональная дистанция – единственный возможный выход, чтобы не выгореть и иметь силы и возможность помогать своему ребенку дальше. Помощь в решении проблем с развитием и ростом ребенка с ОВЗ, отношений с ним в семье, должна является приоритетным направлением работы психологов, педагогов. Современные семьи нуждаются в педагогической подготовке родителей, но у большинства из них нет осознанной потребности в приобретении педагогических знаний [5].

Л.С. Выготский считал, что ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитый, чем его нормальные сверстники, но иначе развитый [6].

Данная формулировка отношения к своему ребенку, должна лечь в основу для принятия родителями своих особых детей, научить родителей находить способы взаимодействия со своими детьми. В работе с детско-родительскими отношениями используются такие методы как беседы, семинары, дискуссии и др. общей целью которых является гармонизация эмоциональной стороны отношений.

Для гармонизации эмоциональной стороны отношений детей и родителей – необходима слаженная работа специалистов и родителей, таким образом, в семьях с детьми с ОВЗ будет формироваться адекватное принятие ребенка, адаптация его к социальной среде, будет проявляться преданность ребенку. Таким образом, ключевым звеном в межличностных отношениях в семьях с ребенком с ОВЗ будет разноплановость. В семьях, где преобладает

положительно окрашенный эмоциональный фон отношение к ребенку и общение с ним, его социализация и развитие происходит быстрее, чем в семьях с негативно окрашенными эмоциональными отношениями.

Для изучения данной сферы детско-родительских отношений мною было проведено исследование по методике Е.И. Захаровой «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия». Опрос был проведен дистанционно с помощью Гугл-форм. В опросе приняли участие 33 респондента.

Выборка представлена 27 родителями, воспитывающими нормотипичных детей, 6 родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями. Возраст детей от 1 года до 7 лет. Возраст родителей от 20 до 50 лет. «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия», был разработан кандидатом психологических наук, доцентом кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Е.И. Захаровой для тестирования родителей. С помощью данной методики, возможно, установить степень выраженности 11 параметров эмоционального взаимодействия родителя и ребенка дошкольного возраста, объединенных в три блока. Опросник содержит 66 утверждений, и состоит из трех блоков: 1. Блок чувствительности; 2. Блок эмоционального принятия; 3. Блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия.

Результаты исследования показаны на рисунках 1, 2 и 3, и отображают показатели по 3 блокам.



Рисунок 1. Результаты исследования по блоку чувствительности

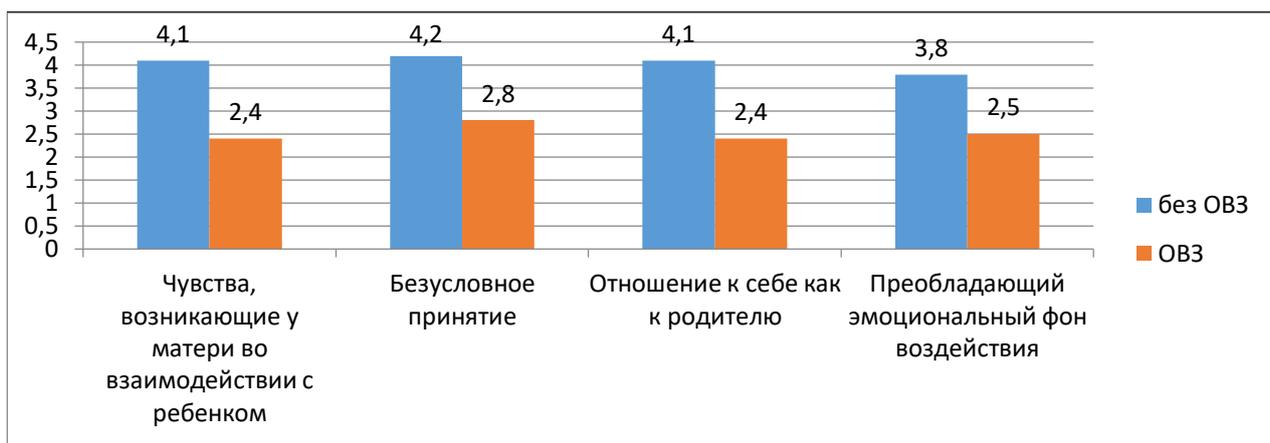


Рисунок 2. Результаты исследования по блоку эмоционального принятия.

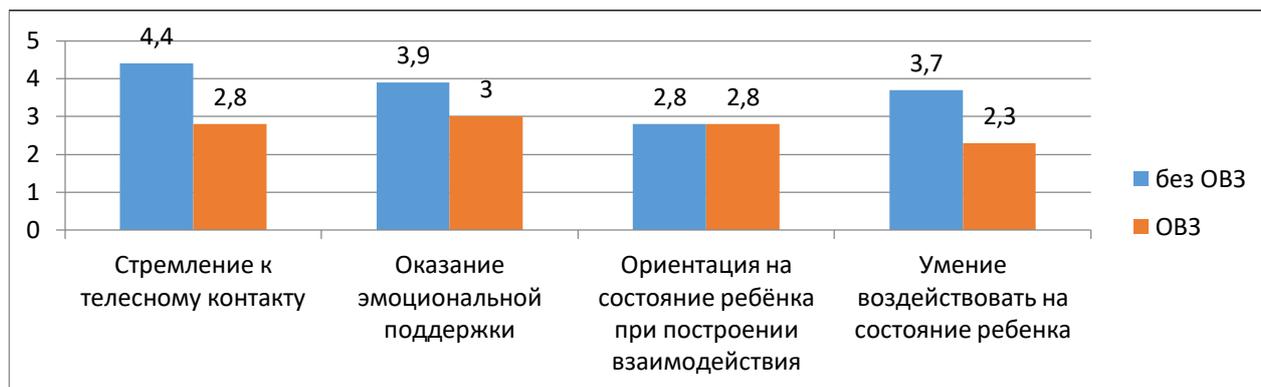


Рисунок 3. Результаты исследования по блоку поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия

Как видно из представленных диаграмм на рисунках 1, 2, 3 результаты семей с детьми с ОВЗ в большинстве параметров ниже, чем в семьях с нормотипичными детьми, что может говорить об эмоциональной и телесной дистанции, которая свойственна родителям особых детей.

Библиография:

1. Алехина С.В., Семаго М.М. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
2. Борякова Н.Ю. Особенности работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной среды детского досугового центра // Наука и школа, 2019, с.183-189
3. Граматкина И.Р. Межличностные отношения в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ // Вестник Московского государственного педагогического университета, сер. Педагогика и психология, 2011, №2 (16), с.78-84
4. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 2008.
5. Сабуров В.В. Педагогическая поддержка семей в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире.
6. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование М.: Национальный книжный центр, 2014 (Специальная психология.)
7. Захарова Е.И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Психолог в детском саду, 1998, №1. С.9-17.

Актуализация активного словаря бакалавров неязыковых профилей как средство формирования лексических навыков в процессе обучения иностранному языку

Вартанян А.А.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской и русской филологии СГУ Хоружая Ю.Н.

Аннотация. В статье рассматривается процесс использования лексико-грамматических упражнений, как средства формирования и развития лексических навыков у студентов-бакалавров направления: «Реклама и связи с общественностью» с целью успешной подготовки по иностранному языку.

Ключевые слова: формирование лексических навыков, лексико-грамматические упражнения по иностранному языку, образование, обучающиеся.

Updating the active dictionary of Bachelor's non-language profiles as a means of forming lexical skills in the process of teaching a foreign language

Vartanyan A.A.

master's student, Sochi State University

Scientific adviser - Cand. philol. Sci., Associate Professor of the Department of Romance-Germanic and Russian Philology, SSU Khoruzhaya Yu.N.

Annotation. The article discusses the process of usage of lexical and grammatical exercises as a tool of improving and developing the lexical skills of bachelors - "Advertising and public relations" for the successful preparation in a foreign language.

Keywords: formation of lexical skills, lexical and grammatical exercises in a foreign language, education, students.

Формирование знаний и компетентностей без знания лексики невозможно, потому что лексика – это основной строительный материал нашей речи, её содержательная сторона. Владение лексикой является важной предпосылкой развития речевых умений. Согласно А.В. Коньшевой, «способность осуществлять автоматически, относительно самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти, соотносением его с другими лексическими единицами, называют **лексическим навыком**» [2, с. 337].

По В.М. Филатову, **процесс овладения словом** включает в себя ознакомление с функцией слова, его значением, формальными признаками, тренировку в усвоении слова и применение новых лексических единиц в устной и письменной речи [3]. На начальном этапе изучаемая лексика относится к продуктивному словарю, т.е. это те лексические единицы (ЛЕ), которые студенты должны мгновенно извлекать из памяти для обозначения нужных понятий и правильно воспроизводить их в устной речи с соблюдением всех норм употребления. Ознакомление на начальном этапе осуществляется через аудирование. Так, например, студенты с опорой на наглядность пытаются догадаться о значении того, что сообщает преподаватель, а затем продуктивная лексика «вычленяется» из контекста и закрепляется в устной речи. Определенная часть лексики вводится преподавателем без опоры на текст, но также в контексте. Наглядность, тексты, мимика помогают раскрыть значение новых слов, так как большинство из них носит конкретный характер. Над новым словом следует работать и в изолированном виде, поскольку значение слова в контексте не всегда является главным. На более продвинутых этапах обучения иностранному языку новую лексику следует вводить с

обязательными словосочетаниями, выделение которых в рамках базовых знаний, обучающихся должно являться первостепенной задачей.

В связи с этим, нами был разработан дополнительный **комплекс упражнений**, который можно использовать как отдельно, так и параллельно с пособием Г.В. Даниловой [1], в качестве введения, закрепления и тренировки лексики для бакалавров 1-2 курса вуза по направлению подготовки: «Реклама и связи с общественностью», проходя часть I – “Advertising”.

Для того чтобы углубить знания в профессиональной лексике, необходимо упорно работать над пополнением и обогащением своего словарного запаса, неоценимую помощь в этом оказывает работа с заранее предлагаемой лексикой. В данном случае будет работать, так называемая «языковая догадка» (предугадывание) – это одно из лучших средств для проработки лексических единиц и частичного запоминания их студентами, а также это поможет в достижении чёткости речи при ознакомлении (чтении) текста.

Поэтому мы поработали с текстом **“History of Advertising”** из первой части сборника Г.В. Даниловой [1]. Мы выделили необходимую лексику, которая встретится в тексте, и вывели её в единую таблицу с переводом для наглядности. С фрагментом таблицы можно ознакомиться ниже:

<i>№</i>	<i>Word</i>	<i>Transcription</i>	<i>Translation</i>
1	advertising	['ædvətɑɪzɪŋ]	рекламная деятельность, рекламный бизнес
2	marketing	['mɑ:kɪtɪŋ]	торговля; рынок (сбыта)
3	to distribute	[tə dɪs'trɪbjʊ(:)t]	распределять, раздавать
4	pricing	['praɪsɪŋ]	ценообразование, ценовая политика
5	expansion	[ɪks'pænsən]	увеличение; рост, развитие
6	mass production	[mæs prə'dʌkʃən]	массовое/серийное производство
7	to advertise	[tə 'ædvətɑɪz]	рекламировать
8	profitably	['prɒfɪtəbli]	выгодно; с прибылью
9	mass consumption	[mæs kən'sʌm(p)ʃən]	массовое потребление
10	mass market	[mæs 'mɑ:kɪt]	рынок товаров массового производства

В разработанный комплекс сначала мы включили ряд упражнений на определение и нахождение английских и русских соответствий по тексту. Эти рецептивные упражнения включают в себя отработку навыков на узнавание лексических единиц и вычленение их из текста. Они представляют собой языковые упражнения на идентификацию и дифференциацию. В статье рассматриваются некоторые из них:

Ex. 1 – Find the English equivalents in the text. Use them in sentences of your own:

Ранние формы рекламы, маркетинг, распределение, владелец магазина, современный промышленный мир, возможная продажа, дистрибьюторы или продавцы, реклама товаров/услуг, жизненная основа организации, упаковка, история рекламы, ценообразование, товары от производителя, создание продукта

Данное упражнение дает возможность студентам механически отработать навык выделения лексических элементов по тексту. В дальнейшем, предупреждая забывание выученных слов/словосочетаний, можно использовать письменное задание на составление собственных предложений.

В следующем упражнении (упражнение 2) представлены – слова/словосочетания/предложения, в нем обучающиеся отрабатывают навык письменной речи, здесь используется переводной метод (с английского на русский). Далее для закрепления необходимых выражений можно попросить студентов закрыть русский перевод и попробовать воспроизвести по памяти то, что они записали. Вышеописанное упражнение показано ниже, в качестве примера приведен краткий фрагмент:

Ex. 2 – Translate the following word-combinations into Russian:

№	Word	Translation
1	<i>mass media</i>	
2	<i>factory output</i>	
3	<i>mass production requires mass consumption</i>	
4	<i>unable to sell</i>	
5	<i>the need for advertising</i>	
6	<i>the place of manufacture</i>	
7	<i>known by means of advertising</i>	
8	<i>a proof of the effectiveness of advertising</i>	
9	<i>to handle government advertising</i>	
10	<i>by means of advertising to unknown customers</i>	

Для контроля сформированности ЛЕ преподавателю для следующего занятия необходимо будет изготовить карточки или наглядный материал (презентацию) с этими выражениями и готовым переводом, разделив студентов по группам (2-5 человек), за отведенное время обучающимся нужно будет соотнести английские словосочетания с подходящим ему русским эквивалентом.

Рецептивные упражнения 1-2 направлены на узнавание и вычленение лексики из текста и являются подготовительным этапом перед дальнейшей работой с лексико-грамматической составляющей текста.

Далее предлагаем рассмотреть упражнение 4. Это упражнение также является языковым, но уже в нём отрабатывается навык формирования разных частей речи (существительное, прилагательное, наречие, глагол). Ниже приведён краткий фрагмент разработанного упражнения:

Ex. 4 – Fill in the gaps with derivatives of the words in parentheses:

- 1) *Without advertising, the products or services cannot flow to the distributors or sellers and on to the consumers or (1)_____ (use).*
- 2) *Advertising belongs to the modern industrial world, and to those countries which are developing and becoming (2)_____ (industry).*
- 3) *The need for advertising developed with the expansion of (3)_____ (populate) and the growth of towns with their shops and large stores; mass production in factories; roads and (4)_____ (rail) to convey goods [1].*

В этом упражнении с помощью префиксов и суффиксов, вырабатывается автоматизм в употреблении словообразовательных элементов в аналогичных ситуациях.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что процесс овладения лексическими и грамматическими навыками послужит прочной основой для пополнения активного и пассивного словаря обучающихся и также поспособствует развитию речевых навыков благодаря такому «фундаменту». Таким образом, предложенные нами упражнения позволят реализовать системное обучение лексике и повысить лексические навыки обучающихся студентов, что позволит успешно овладеть профессиональной лексикой при изучении иностранного языка в вузе.

Библиография

1. Данилова Г.В. Advertising. Реклама: сборник учебно-методических материалов. Челябинск: УрСЭИ АТиСО, 2008. 36 с.
2. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: Театра Системс, 2003. 175 с.
3. Филатов В.М. Антропологическая модель обучения иностранным языкам в начальной школе и педагогическом колледже: Монография. Ростов н/Д: АНИОН, 2002. 400 с.

Диагностика воображения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Васильченко А.В.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – *канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и дефектологии СГУ Базалева Л.А*

Аннотация. В статье проанализирована диагностика воображения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Слабость воображения у детей с общим недоразвитием речи обуславливается напрямую с нарушением речи и ее вторичных дефектах. По диагностической методике О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» показатели у детей с общим недоразвитием речи имеют средний уровень, в сравнении с нормотипичными детьми дошкольного возраста. Поэтому дети с общим недоразвитием речи нуждаются в развитии воображения.

Ключевые слова: воображение, дошкольник, общее недоразвитие речи, диагностика, рисунок

Diagnostics of imagination of preschool children with General speech underdevelopment

Vasilchenko A.V.

master's student, Sochi State University

Scientific adviser - Cand. psychol. Sci., Associate Professor, Department of Psychology and Defectology, SSU Bazaleva L.A.

Annotation. The article analyzes the diagnosis of imagination of preschool children with General speech underdevelopment. The weakness of imagination in children with General speech underdevelopment is caused directly by speech disorders and its secondary defects. According to the diagnostic method of O. M. Dyachenko "drawing figures", indicators in children with General speech underdevelopment have an average level, in comparison with normotypical children of preschool age. Therefore, children with General underdevelopment of speech need to develop imagination.

Keywords: imagination, preschool child, General speech underdevelopment, diagnostics, drawing

Проблема развития воображения у детей в дошкольный период возрастает. Воображение - особая форма человеческой психики, стоящая отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающая промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью [1].

Как показали исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатьева, В.А. Крутетского, Н.С. Лейтеса, Я.А. Пономорева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. воображение выступает не только предпосылкой эффективного усвоения детьми новых знаний, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей навыков, способствует саморазвитию личности.

Процесс воображения развивается у детей с нарушениями речи несколько иначе, чем у нормально развивающихся сверстников. Их представления о предметах оказываются неточными и неполными, практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, вследствие этого запаздывает формирование понятий. Чем сложнее нарушения речи, тем больше ограничиваются возможности ребенка проявить творчество, он оказывается беспомощным в создании новых образов.

Отмечаются специфические особенности воображения у детей с ОНР:

- снижение мотивации в деятельности;
- снижение познавательных интересов;

- бедный запас общих сведений об окружающем мире;
- отсутствие целенаправленности в деятельности;
- несформированность операционных компонентов;
- сложность в создании воображаемой ситуации;
- недостаточную точность предметных образов — представлений;
- непрочность связей между зрительной и вербальной сферами;
- недостаточную сформированность произвольной регуляции образной сферы.

Рисунки детей с нарушениями речи отличаются бедностью содержания, они не могут выполнить рисунок по замыслу, затрудняются, если нужно придумывать новую поделку или постройку. В связи с трудностями, возникающими у детей с ОНР в процессе создания новых образов, в игре дети с общим недоразвитием речи отдают предпочтения бытовой тематике. Нередко их игры носят стереотипный характер, сюжеты мало обогащаются. Замысел игры оказывается нестойким, и она распадается. Возможности общения между собой в силу речевого дефекта ограничены. Можно сказать, что игровая деятельность в целом не достигает того уровня, который характерен для их сверстников с нормальным речевым развитием [4].

Однако в педагогической психологии вопросы, связанные с проблемами формирования и развития творческого воображения у детей различных возрастов, недостаточно разработаны.

Цель исследования – диагностировать воображение у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В данном исследовании участвовало 2 группы детей дошкольного возраста (5-7 лет) в количестве 8 человек в каждой. Общее количество составило 16 человек. Первая группа – дети с общим недоразвитием речи, вторая – нормотипичные дети. Для диагностики воображения была взята методика О.М.Дьяченко «Дорисовывание фигур», направленная на определение уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы. Для стимульного материала используется набор карточек с незаконченными картинками. В наборе 10 картинок. Время на выполнение задания не ограничено.

По данным результатам коэффициента оригинальности каждого ребенка из первой группы можно выявить средний показатель по группе детей с ОНР. Общий показатель (24) разделить на количество детей (8) и получится средний коэффициент оригинальности по группе (3).

Большинство детей с общим недоразвитием речи имеют средний уровень творческого воображения. Двое детей сумели справиться с заданием, рисовали интересные, не шаблонные рисунки. Также, двое других детей полностью не смогли справиться с этим заданием, рисовали шаблонные картинки, закрашивали узоры или вовсе не могли нарисовать рисунок.

По данным результатам коэффициента оригинальности каждого нормотипичного ребенка можно выявить средний показатель по группе.

Общий результат (43) разделить на количество детей (8) и получится средний коэффициент оригинальности по группе (5).

Количественный анализ показал во второй группе равный высокий и средний результат творческого воображения.

Опираясь на полученные данные, мы можем выявить развитие творческого воображения у двух групп детей, с общим недоразвитием речи и с нормой. Из диаграммы по количественному анализу видно, что у детей с нормальным речевым развитием преобладает высокий уровень, а у детей с общим недоразвитием речи – средний. По низкому уровню результаты обеих групп равны.

По результатам диагностики можно сделать вывод, что у детей с речевым расстройством страдает разработка рисунка. При рисовании нет точного образа, присутствует стереотипное раскрашивание знакомых фигур, отсутствует включенность в процесс.

По оценкам творческого воображения детей с общим недоразвитием речи можно подтвердить теории о том, развитие воображение у детей с нарушением речи идет слабее, чем у детей с нормой. Поэтому дети с ОНР нуждаются в формировании творческого воображения. Ведь обогащение воображения у детей происходит именно в дошкольный период.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие воображение напрямую зависит от развития речи и всех ее функций.

Библиография:

1. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте. М., 1995.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
3. Глухов В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с ОНР // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. М., 1985
4. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольников // Вопросы психологии. 1988, № 6 .
5. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии.1987, № 1.

Особенности памяти у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи

Героева Т.Л.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – *канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и дефектологии
СГУ Кравченко Л.В.*

Аннотация. В статье выдвинута гипотеза о том, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи существуют особенности мнестических процессов. Результаты исследования по графической методике А.Р. Лурия «10 слов» и методике опосредованного запоминания (по А.Н. Леонтьеву) с последующей статистической обработкой с использованием U критерия Манна-Уитни подтвердили гипотезу.

Ключевые слова: память, речь, речевые нарушения, дети с нарушениями речи.

Features of memory in primary school children with speech disorders

Geroeva T.L.

master's student, Sochi State University

Scientific adviser - Cand. psychol. Sci., Associate Professor, Department of Psychology and Defectology, SSU, Kravchenko L.V.

Annotation. The article hypothesizes that children of primary school age with speech disorders have features of mnesic processes. The results of the study on the graphic method of A. R. Luria "10 words" and the method of mediated memorization (according to A. N. Leontiev) with subsequent statistical processing using the u Mann-Whitney criterion confirmed the hypothesis.

Keywords: memory, speech, speech disorders, children with speech disorders.

Актуальность проблемы. Рассматривая речевые нарушения у детей, многие ученые отмечают взаимосвязь речевых нарушений с состоянием других высших психических функций человека, в том числе с восприятием и памятью (Т.В. Волосовец, Л.С. Выготский, Б.М. Гриншпун, А.Н. Леонтьев, С.С. Ляпидевский, А.Р. Лурия, Г.Б. Химцева.) В настоящее время количество детей с речевыми нарушениями растёт год от года. В силу развития инклюзивного образования дети с речевыми нарушениями всё чаще попадают в классы общеобразовательных школ, где педагоги не обладают специальными знаниями об особенностях детей с нарушениями речи, их психолого-педагогических характеристиках и, соответственно, методиках работы с такими детьми, включая построение индивидуальных образовательных маршрутов.

Построение новых стратегий развития личности ребенка предполагает тщательное исследование закономерностей всех психологических процессов, включая память, на всех этапах развития ребенка. На сегодняшний день для успешного обучения детей с речевыми нарушениями необходимы ранее выявление и коррекция у них нарушений памяти. Значение нормального развития памяти очень велико. Особенно большие требования к памяти ребёнка предъявляет школьное обучение. Систематическое, целенаправленное овладение знаниями и навыками, предусмотренными школьной программой, предполагает определённый уровень развития памяти детей, в том числе и произвольной логической памяти ребенка, т. е. памяти, основанной на понимании, на специальной мыслительной обработке материала в целях его запоминания и воспроизведения.

У детей с нарушениями речи на фоне мозаичной картины речевых и неречевых дефектов имеются трудности формирования памяти, в частности произвольной. Их несовершенство недостаточно обеспечивает процесс запоминания, а значит не способствует нормальному развитию этой мнемической деятельности, а также всех познавательных

процессов в целом. Несмотря на многочисленные исследования, данная проблема мало разработана в науке. В настоящее время имеются отдельные работы учёных, но они недостаточно полно отражают специфику развития памяти у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

В связи с этим очевидна актуальность исследования особенностей памяти у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Цель исследования: изучение особенностей памяти у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи.

Объект исследования: память.

Предмет исследования: особенности памяти у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи.

Гипотеза заключается в том, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи существуют особенности мнестических процессов.

Исходя из объекта, предмета и цели исследования в работе были поставлены следующие задачи:

1. На основе анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы провести теоретический анализ развития памяти детей в процессе онтогенеза в норме и при патологии.
2. Дать психолого-педагогическую характеристику детям младшего школьного возраста с нарушениями речи.
3. Изучить память детей младшего школьного возраста с нарушениями речи.
4. Провести исследование памяти детей младшего школьного возраста с нарушениями речи, выявить уровень её сформированности.
5. Подобрать и описать рекомендации по развитию различных видов памяти у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи.

Методы исследования: графическая методика А.Р. Лурия «10 слов», методика опосредованного запоминания по А.Н. Леонтьеву

Методы математико-статистической обработки результатов: U-критерий Манна-Уитни.

Характеристика выборки (испытуемых): в экспериментальную группу вошли дети в возрасте от 7 до 11 лет, имеющие нарушения речи. Всего 12 человек. В контрольную группу были случайным образом отобраны 12 детей, в возрасте от 8 до 9 лет и не имеющих нарушений речи.

Результаты исследования. Исследуя уровень развития памяти у детей экспериментальной и контрольной групп, мы пришли к следующим выводам:

1. Развитие речеслуховой памяти детей без речевых патологий в основном находится на высоком уровне (10 детей), что составляет примерно 83% от общего количества испытуемых контрольной группы. Есть также дети со средним уровнем развития речеслуховой памяти (2 детей), что составляет примерно 17% от общего количества испытуемых контрольной группы. Детей без речевых патологий с уровнем развития слухоречевой памяти ниже среднего и низким уровнем развития речеслуховой памяти по результатам исследования не выявлено. У детей с речевыми нарушениями были выявлены следующие уровни развития речеслуховой памяти: высокий – у 5 человек, что составляет примерно 41,7 % от общего числа испытуемых в экспериментальной группе, средний — у 4 человек, что составляет примерно 33,3 % от общего числа испытуемых в экспериментальной группе, ниже среднего – у 3 человек, что составляет 25% от общего числа испытуемых в экспериментальной группе. У детей с речевой патологией низкий уровень развития речеслуховой памяти также не выявлен.

При исследовании речеслуховой памяти с помощью методики «10 слов» А.Р. Лурия у детей с нарушениями речи был обнаружен ряд особенностей: они медленнее ориентируются в условиях задачи, некоторые дети в ходе проведения исследования повторяли одно и то же слово несколько раз или называли новые слова (парамнезия).

Для оценки различий в данных экспериментальной и контрольной групп по тесту А.Р. Лурия «10 слов» был произведён расчёт U критерия Манна-Уитни. U-эмп. находится в зоне значимости. Отсюда можно сделать вывод, что гипотеза подтверждена - существуют отличительные особенности памяти у детей с нарушениями речи.

2. Уровень развития опосредованного запоминания у детей без речевых патологий выше, чем у детей с речевыми нарушениями. Одиннадцать из двенадцати испытуемых смогли вспомнить все слова по предъявленным карточкам по тесту опосредованного запоминания А.Н. Леонтьева, что составляет примерно 92% от общего числа испытуемых в контрольной группе. В отличие от них только пять из двенадцати испытуемых экспериментальной группы смогли вспомнить все слова по предъявленным карточкам по тесту опосредованного запоминания А.Н. Леонтьева, что составляет примерно 42% от общего числа испытуемых в экспериментальной группе. Следует отметить, что у семи детей с речевыми нарушениями, что составляет примерно 58% от общего числа испытуемых в экспериментальной группе, возникли трудности при установлении опосредованных связей между предъявляемым словом и картинкой. Это говорит о том, что процесс установления опосредствованных связей у детей с нарушениями речи затруднен, им сложнее даётся создание смысловых связей. Можно сделать вывод, что для развития опосредованного запоминания у детей с нарушениями речи, следует работать над пониманием семантического (смыслового) значения слов, то есть над развитием речи. Это будет являться толчком к развитию мышления, а, следовательно, к развитию опосредованного запоминания.

Для оценки различий в данных экспериментальной и контрольной групп по тесту опосредованного запоминания по А.Н. Леонтьеву также был произведён расчёт U критерия Манна-Уитни. U-эмп. находится в зоне неопределённости. Отсюда можно сделать вывод, что гипотеза о существовании особенностей опосредованного запоминания у детей с нарушениями речи, не опровергается, но нуждается в дополнительной проверке.

Таким образом, выдвинутая гипотеза о том, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи существуют особенности мнестических процессов, подтвердилась.

Был также сделан вывод, что для детей с нарушениями речи требуется специальная работа по развитию опосредованной памяти. Поэтому, решая последнюю задачу, был предложен ряд рекомендаций по развитию произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии, в которые вошли коррекционные задания и упражнения. Эти задание включали развитие кратковременной памяти, произвольного запоминания речи, слухового восприятия, объёма памяти, зрительной памяти, активного внимания, творческого мышления.

Библиография:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Блонский П.П. Память и мышление. М.: Норма, 2007. 208 с
3. Блонский П.П. Психология младшего школьника: Избранные труды. СПб.: Питер, 2001. 341 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М.: Педагогика, 1984. 961 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
6. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 320 с.

Диагностика смысловой стороны речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста

Домбровская С.С.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – *канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и дефектологии СГУ И.Н. Макарова*

Аннотация. Статья посвящена изучению смысловой стороны речевой деятельности у детей дошкольного возраста. Развитие смысловой стороны речи связано с развитием коммуникативных, мыслительных способностей ребенка, осознанием и познанием окружающего его мира. Смысловая сторона речи представляет наиболее сложный элемент речевой функции человека, поскольку требует активной мыслительной работы.

Ключевые слова: смысловая сторона, речевая деятельность, развитие, дети дошкольного возраста.

Diagnostics of the semantic side of speech activity in older preschool children

Dombrovskaya S.S.

master's student, Sochi State University

Scientific adviser - Cand. psychol. Sci., Associate Professor, Department of Psychology and Defectology, SSU I.N. Makarova

Annotation. The article is devoted to the study of the semantic side of speech activity in preschool children. The development of the semantic side of speech is associated with the development of the child's communicative, thinking abilities, awareness and knowledge of the world around him. The semantic side of speech is the most complex element of a person's speech function, since it requires active mental work.

Keywords: semantic side, speech activity, development, preschool children.

Актуальность нашего исследования заключается в том, что сензитивность психики дошкольника к овладению лексическими, семантическими и грамматическими аспектами речи возлагает на окружение ребенка как субъектов речевой среды и культуры определенную ответственность. Овладение речью наиболее эффективно реализуется в период дошкольного возраста. Именно дошкольный возраст – это активный период развития разных сторон речи, в том числе и смысловой. Смысловая сторона речевой деятельности включает в себя лексику и грамматику, связность речи.

Отечественная наука, исследуя проблему речепорождения и во многом опираясь на идеи Л.С. Выготского и А.Р. Лурия о связанности мыслительной деятельности и речи, на данном момент содержит ряд теоретико-методологических разработок, позволяющих не только диагностировать нарушения речевого развития, но и эффективно планировать и корректировать речевое развитие ребенка. В работах А. А. Леонтьева подчеркивается, что смысловой аспект в структуре речепорождения играет ключевую роль. Обозначая процесс речепорождения «программированием речевого высказывания», ученый выделял в нем два этапа – собственно само программирование, «в ходе которого определяются основные смысловые элементы сообщения и иерархия их отношений друг с другом» и развертывание речевого высказывания – «отбор конкретных элементов языка, обеспечивающих адекватное отражение программы» [3].

Цель нашего диагностического этапа исследования – выявить уровень развития смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: специально разработанные комплексы игр и упражнений, направленные на развитие смысловой стороны речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста, позволят нам достичь более высокого уровня.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 23 г. Хадыженска. В эксперименте приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста, из них 8 девочек и 12 мальчиков.

Для того чтобы выявить уровень смысловой стороны речи, мы подобрали следующие диагностические методики:

1. Изучение понимания значения слова [1].
2. Изучение использования прилагательных и глаголов в речи у детей (Г.А. Урунтаева) [1].
3. Методика по выявлению понимания смысловых оттенков слова (Л.А. Колунова).
4. Изучение понимания многозначных слов.

Результаты по изучению понимания значения слова представлены на рис.1

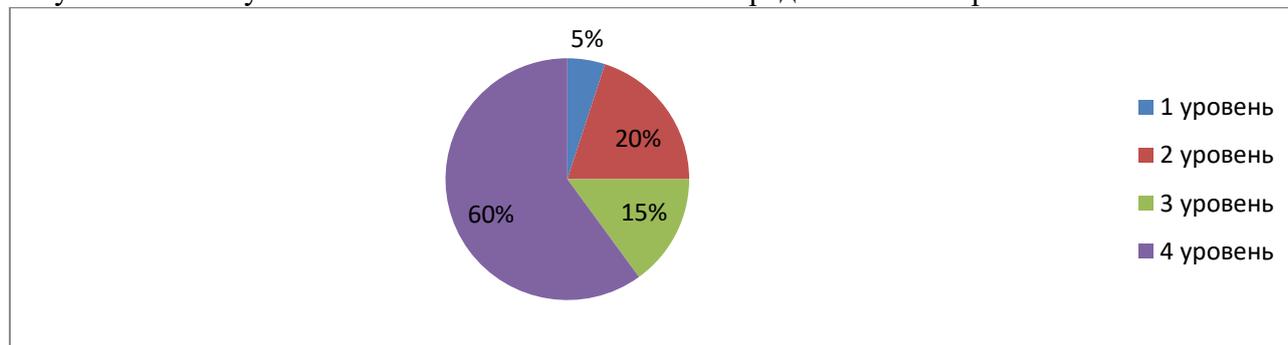


Рис.1 – Понимание значения слова

Нужно отметить, что понимание значения слова отличается в зависимости от стимульного материала (предмет-картинка). Детям было легче узнавать предметы по данным картинкам, все они называли больше слов по картинкам, трудность возникла по предъявлению предмета.

По итогу исследования определились уровни понимания слов у детей старшего дошкольного возраста, 1 уровень был выявлен только у двух детей, что составило 10 % от всей группы.

Второй уровень понимания слов показали восемь детей, что составило 40%, третий уровень диагностирован у шести детей, что в сумме составило 30 %. К четвертому уровню пониманию слов обнаружено у четверых детей – 20 % от всей группы.

Следовательно, у большей части старших дошкольников, которые приняли участие в диагностике по данной методике, был выявлен второй уровень понимания слов. Это означает, что дети определяют предмет по внешним несущественным признакам.

Следующая методика, которая позволила нам исследовать смысловую сторону речевой деятельности – это «Изучение использования прилагательных и глаголов в речи детей» (Г.А. Урунтаева) [1].

Чтобы провести данную методику, нам понадобились предметные картинки, которые подходят под пять групп слов, фишки для мотивации детей к выполнению задания и секундомер. Результаты представлены на рисунке 2.

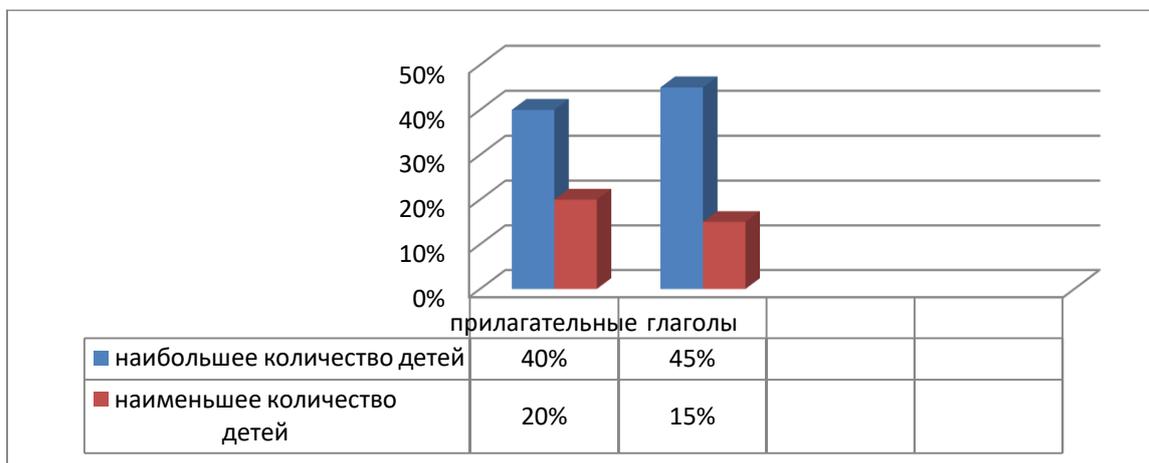


Рис. 2 Использование прилагательных и глаголов в речи детей.

По результатам анной диагностической методики наибольшее количество детей, которые правильно используют, прилагательные составило 8 детей - 40%, а наименьшее количество детей – двое детей – 20%. Глаголы детям давались немного легче, чем прилагательные. Наибольшее количество правильного выполнения задания по использованию глаголов составило у 9 детей – 45%, наименьшее количество у 3 детей – 15%.

Детям проще всего было выполнять задания по определению признаков и действий предметов, которые были подкреплены наглядными картинками. Ребятам было проще выполнить задание, потому что это было связано с их личным опытом, так что задания второго и третьего этапа были детям интересны, и они быстро выполняли их.

В итоге благодаря наглядности, детям легче разнообразить и употребить прилагательные и глаголы, которые активно используются ими в речи.

Следующий показатель развития смысловой стороны речевой деятельности у дошкольников изучался с помощью «Методика по выявлению понимания смысловых оттенков слова» (Л.А. Колунова).

Данная методика включает в себя три части, первая часть которой состоит из семи разнообразных заданий. Исследование проводилось индивидуально по 10-20 минут и оценивалось по трехбалльной системе. Результаты отражены на рисунке 3.

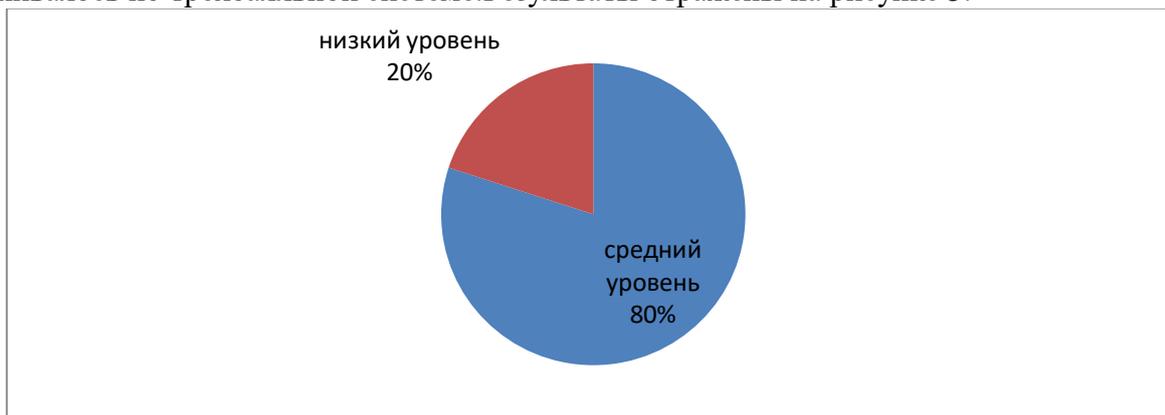


Рис. 3 Понимание смысловых оттенков слова.

Результаты данного обследования показали, что почти всем детям трудно было выполнять задания, им тяжело было в определении значения слова. На рис. 3 видно, что 16 детей достигли 80% и всего 4 детей – 20%. Это означает, что у них низкий уровень понимания смысловых оттенков слова.

Многие дети смогли различить значение глаголов, которые зависели от приставок. При понимании глаголов дети ориентировались на свой жизненный опыт и словарный запас. Также

дети понимают смысловые оттенки прилагательных, только у четверых детей не получалось это делать, им было очень трудно, некоторые без помощи не смогли справиться с заданием.

Диагностический эксперимент показал, что у детей старшего дошкольного возраста есть элементы понимания смысловых оттенков восприятия речи. Многие дети различают части речи – существительное, прилагательное и глаголы. Некоторые дети давали полные ответы, составляли грамотные предложения для своего возраста.

Следующим показателем развития смысловой стороны речевой деятельности является понимание многозначных слов.

Результаты диагностики изображены на рис.4: преобладает достаточно высокая степень понимания многозначности слов у 12 детей, что составило 60%, средняя степень у 6 детей – 30% и низкая степень у 2 детей – 10%. Отсюда, можно отметить, что у детей достаточно богатый словарный запас для данного возраста.



Рис.4 Понимание многозначных слов.

Таким образом, изучение смысловой стороны речевой деятельности позволило определить, что у большинства детей старшего дошкольного возраста она развита на среднем уровне, но есть дети, которые находятся на низком уровне. Для них специально разработанные комплексы игр и упражнений, направленных на развитие смысловой стороны речи, позволят в процессе коррекционной работы достичь более высокого уровня.

Библиография:

1. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста : учеб. пособие / под ред. Л.В. Градусовой. - Магнитогорск : МаГУ, 2010.- 96 с.
2. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: кн. для логопедов/ И.И. Ермакова. –изд., перераб – Москва : Просвещение, 2006. 143.
3. Основы теории речевой деятельности: коллективн. монография / под ред. А.А. Леонтьева –М., «Наука», 1974. С. 217.
4. Савина Г.М. Особенности текстовых реконструкций у младших школьников с ЗПР // Вестник УРАО. 2007. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tekstovyh-rekonstruktsiy-u-mladshih-shkolnikov-s-zpr> (дата обращения: 10.03.2020).

Технология обучения переводу финансовой терминологии в вузе с использованием открытых электронных ресурсов

Дрокина Н.В.

к.э.н., магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской и русской филологии СГУ Юрченко Ю.А.

Аннотация. В статье рассмотрены способы обучения переводу финансовой терминологии студентов с использованием открытых информационных ресурсов, позволяющие сформировать иноязычные профессиональные компетенции у обучающихся в области финансов, бухгалтерского учета и аудита.

Ключевые слова: переводческая компетенция, информационные технологии, финансовая терминология, машинный перевод, открытые электронные источники.

Technology of teaching students to translate financial terminology in higher educational institutions using open electronic resources

Drokina N.V.

PhD, master's student, Sochi State University

Scientific adviser - Cand. ped. Sci., Associate Professor of the Department of Romano-Germanic and Russian philology SSU Yurchenko Yu.A.

Annotation. The article considers ways of teaching students to translate financial terminology using open information resources that allow students to form foreign language professional competencies in the field of finance, accounting and audit.

Keywords: translation competence, information technologies, financial terminology, machine translation, open electronic sources

На современном этапе хозяйствования развития внешнеэкономических отношений, увеличение количества организаций с привлечением иностранного капитала и необходимость формирования международной финансовой отчётности на иностранном языке обуславливают важность хорошей лингвистической подготовки современного специалиста в сфере финансов, бухгалтерского учета и аудита. При этом основным языком межкультурного общения в этой информационной среде является английский язык. Для осуществления эффективной деловой коммуникации на иностранном языке неотъемлемым компонентом является сформированная языковая компетенция у специалиста в области финансов, обязательно включающая переводческие умения и навыки.

Прежде всего, для изучения иностранного языка в профессиональной сфере специалист должен овладеть навыками перевода специальной лексики, изучить финансовую терминологию.

Для полноценного формирования переводческой компетенции у студентов в области финансов, учитывая необходимость получать только актуальную информацию в образовательной среде, практически значимым является использование открытых электронных ресурсов.

В настоящий момент глобальная информационная среда представляет собой уникальный источник лингвистической информации, содержащий колоссальные объемы данных, доступных практически каждому специалисту. Этот инструмент позволяет значительно сократить время на выполнение переводческих заданий. Открытые электронные ресурсы могут рассматриваться педагогом как способ обучения в дидактических целях.

Для формирования переводческой компетенции могут применяться следующие информационные технологии:

- 1) электронные переводческие программы (Google translate, Яндекс переводчик);
- 2) электронные словари (МультиТран, AbbYY Lingvo, Prompt, Longman);
- 3) видеохостинги (Youtube, BBC);
- 4) аудиохостинги и подкасты (Ted talks, BusinessEnglishpod).

Под переводческой компетенцией понимается «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи» [1, с. 169]. Технология формирования основ переводческой компетенции студентов финансового профиля должна быть направлена на развитие навыков использования открытых информационных ресурсов для перевода финансовой документации, расширения активного запаса терминологической лексики и улучшения умений аудирования текстов бизнес тематики.

При обучении переводу финансовой терминологии обязательным является решение следующих задач:

1. Получение студентом представления об особенностях финансовых терминов и их характерных чертах.
2. Анализ основных приемов перевода терминов.
3. Определение трудностей, возникающих в процессе перевода терминов и путей их эффективного решения.

Процесс обучения переводу финансовых текстов необходимо осуществлять в несколько этапов:

1. Изучение финансовой терминологии, в т.ч. с помощью программ Anki, Quizlet, с использованием традиционной системы упражнений.
2. Обучение письменному переводу профессионально-ориентированного текста с использованием машинного перевода и постредактированию.
3. Формирование аудионавыков с использованием аудиовизуального контента, в т.ч. видеохостинга Youtube, подкастов.

На этапе обучения машинному переводу с помощью электронных интернет-сервисов необходимо учитывать, что часть переводческой работы (например, поиск значений слов и словосочетаний, построение фразы, перенос семантических компонентов) выполняется автоматически программой. Это дает возможность педагогу сосредоточиться на обучении студентов другим аспектам перевода, основным из которых является постредактирование [3, с. 165]. Качество постредактирования автоматически сгенерированного перевода позволяет оценить степень сформированности основ переводческой компетенции у студентов. При переводе финансовых текстов особенно важным является сохранение содержания, поэтому точным перевод финансовой терминологии является обязательным. Программа может неверно выбрать правильный перевод многозначных слов, когда перевод в финансовом и общелексическом контексте различны. Обязательным является развитие у студентов навыка контроля правильности перевода финансовых терминов. Применение программ перевода позволяет студентам разного уровня владения иностранным языком получать одинаковый неотредактированный текст. Поэтому целесообразным применять взаимодействие учащихся на этапе постредактирования.

Использование оригинальных текстов финансовой тематики, знакомой студентам на русском языке – финансовой (бухгалтерской) отчетности, аудиторских заключений, международных стандартов финансовой отчетности – позволит развить у обучающихся навыки языковой догадки, умение по контексту определить, а затем и перевести корректно лексические единицы.

Помимо использования письменной финансовой документации в обучении в подготовку специалистов необходимо включить просмотр аудиоматериала и видеофрагментов с сервисов Youtube, BBC, BusinessEnglishpod и др. для совершенствования навыков аудирования и понимания иноязычного контента.

В процессе аудирования студентам предлагается выполнение упражнений, составленных на материале аудио- и видеоматериалов. Перед началом аудирования

обучающимся предлагается для изучения словарь финансовых терминов. Часть упражнений выполняется во время аудирования, другая часть – по окончании прослушивания материала. Упражнения, выполняемые до начала процесса аудирования и во время него, способствуют увеличению объема оперативной памяти у обучающихся. Коммуникативные упражнения, выполняемые студентами после прослушивания текстов, устанавливают степень понимания смыслов сообщения и стимулируют студентов к высказыванию по поводу услышанного. Поэтому основным требованием к выбору информационного обучающего контента в финансовой сфере кроме аутентичности является актуальность на момент просмотра студентами.

При отборе аудио и видео материалов в учебных целях преподаватель должен учитывать следующие критерии [4, с. 74]:

- тематическое соответствие материалов учебному плану;
- аутентичность отбираемых Интернет-материалов, которая определяется грамотным использованием лексических и фразеологических единиц финансовой терминологии, грамматических структур и содержательной целостностью изучаемого текста;
- новизна отбираемых материалов предполагает наличие текстов, содержащих новые знания в сфере финансов;
- соответствие интересам и возможностям обучающихся, уровню их иноязычной подготовки;
- качество записи, предполагающее четкость дикции и выразительность интонации, наличие приятного голоса, естественный темп речи.

При разработке технологии обучения иностранному языку посредством открытых электронных источников необходимо также учитывать дидактические свойства Интернет-материалов:

- возможность размещения в Интернете личных видеоматериалов, подкастов позволяет студентам создавать собственные тексты, что способствует развитию всех видов речевой деятельности, особенно говорения,
- допустимость обсуждения и комментирования Интернет-материалов в личной зоне пользователя позволяет развивать навыки чтения и письма.

При использовании открытых электронных источников процесс обучения переводу финансовой терминологии становится более гибким и вариативным. Это позволяет повысить эффективность организации учебного процесса и повысить мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка.

Библиография:

1. Абдуллахитов Р.Ш., Одинокая М.А. Учебная работа студентов с электронными ресурсами Google Translate при обучении профессионально ориентированному аудиовизуальному переводу // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – №3(23). – С. 169–176.
2. Ворожбитова А.А. Филолог-исследователь как профессиональная языковая личность: лингвориторический подход: учеб. пособие для бакалавров, магистрантов, аспирантов филологических и педагогических направлений и профилей / А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 176 с.
3. Дашкина А.И., Абдуллахитов Р.Ш. Формирование основ переводческой компетенции при взаимодействии студентов в компьютерной обучающей среде. Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2016. – №3(250). – С. 162–170.
4. Суханова, А.С. Подкасты в обучении аудированию // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 73–75.

Использование песочной терапии в психологической коррекции тревожности и страхов у младших школьников

Захарчук Г.С.

магистрант Сочинский государственный университет

*Научный руководитель - д-р психол. наук, профессор кафедры психологи и дефектологии
СГУ Дубовицкая Т.Д.*

Аннотация. В данной статье отражено описание песочной терапии как средства коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста. Актуальность темы исследования обуславливается ростом показателей наличия тревожности у учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младший школьный возраст, песочная терапия, психолого-педагогическая коррекция, тревожность.

Using sand therapy with primary school children with anxiety

Zakharchuk G.S.

master's student Sochi State University

*Scientific adviser - Dr. psychol. Sci., Professor of the Department of Psychology and Defectology,
SSU Dubovitskaya T.D.*

Annotation. *This article describes sand therapy as a means of correcting anxiety in children of primary school age. The relevance of the research topic is determined by the growth of indicators of anxiety in primary school students.*

Keywords: primary school age, sand therapy, psychological and pedagogical correction, anxiety.

Младший школьный возраст является одним из важных периодов в жизни каждого ребенка, в котором происходит формирование новых специфических психологических образований, обуславливающих успешность прохождения всех других жизненных этапов. Название возраста связано с поступлением детей в начальную школу. Адаптация к новым условиям жизни и деятельности нередко характеризуется тревожностью в виде переживания эмоционального дискомфорта, обусловленного ожиданием неопределенности и возможного неблагополучия, опасности. Причинами тревожности и страхов у младших школьников могут быть, как их индивидуальные психофизиологические особенности (повышенная чувствительность или сензитивность нервной системы, развитое воображение), так и неправильное воспитание, и проблемы во взаимоотношениях с родителями, педагогами и сверстниками. Психологическая коррекция страхов и тревожности у младших школьников необходима для обеспечения их психологического здоровья.

Как известно, З. Фрейд [5] выделил два вида страха: реальный страх, вызванный непосредственно ситуацией опасности; невротический страх. В.В. Лебединский [4] и А.И. Захаров [2] связывают содержание детских страхов с характером межличностных взаимоотношений.

Данная тема наиболее глубоко изучена в клинике детских неврозов. А.И. Захаров разработал классификацию детских страхов, которая соответствовала данному историческому периоду. Стоит обратить внимание на то, что причинами детских страхов может служить недостаточная эмоциональная близость родителя и его ребенка, возникшие конфликтные ситуации в семье, авторитарный стиль воспитания родителей.

Если же рассмотреть причины возникновения страхов у детей, то так же отслеживается внедрение новых стандартов образования, трудности вхождения детей в школьную жизнь, социальное неравенство в школе, откровенный буллинг в отношении более слабых учеников,

так же можно обратить внимание на неадекватное реагирование родителей на сложившиеся ситуации в школьной жизни ребенка.

Проблема возникновения страхов часто осложняется тем, что большинство родителей не имеют представления, как правильно, не травмируя психоэмоциональное состояние ребенка реагировать на те или иные проявления эмоционального неблагополучия ребенка.

Перечисленные причины обуславливают необходимость получения современных данных о содержании, форме проявления, возрастной динамике детских страхов [3].

В современном обществе очень много информации о проблеме страхов так же много говорят и пишут, так как исследования показывают, что страх мешает ребёнку успешно учиться и усваивать материал.

Мною было апробировано индивидуальное диагностическое исследование с младшими школьниками. В исследовании участвовало 9 детей – учащихся в третьем классе. Были использованы следующие методики:

- «Волшебная страна чувств» Т.Д. Зинкевич –Евстингеева,
- «Страхи в домиках» М.А Панфилова.

С помощью данных методик, можно отследить психоэмоциональный фон ребенка, определить уровень тревожности.

По результатам методики «Страхи в домиках», для выявления степени присутствия страхов у младших школьников, были получены следующие результаты.

У 47% (4) детей присутствует страх, который направлен на процесс взаимодействия межличностных отношений, проявляется страх и отрицание апробации чего-то нового и неизведанного самими испытуемыми. У 22% (3) детей проявляются зависимость и ведомость, идут на зов, присоединяющиеся. Предпочитают принимать решения вместе с другими людьми. Проявляют тревожность и страх в самовыражении и тревоге предъявить себя, свое «Я» окружающему миру. Им не хватает решительности. Необходима поддержка группы. Плохо работают в группе, говоря, что при работе в группе теряют много времени. Причем этот один испытуемый женского пола – девочка.

У 21% (2) детей тревожность/страхи находятся на стадии нормы. Дети сами идут на контакт, предлагают активное общение и взаимодействие только с известными им детьми или экспериментатором. Можно обратить внимание на то, что у обучающихся сформировано базовое доверие, и в ходе исследования ученики находились в благоприятной обстановке.

Исследуя психоэмоциональное состояние младших школьников используя диагностику «Волшебная страна чувств» были получены следующие данные: 60 % детей не распознают собственные чувства, не соотносят цветовую гамму с выраженностью эмоций.

Доминирующие ответы:

Эмоции	Цветовая ассоциация (кол-во ответов)
Радость	5- черный
Злость	4- розовый
Интерес	5- коричневый
Обида	5-желтый
Грусть	6-фиолетовый
Вина	4-оранжевый
Страх	5-голубой

Также я обратила внимание на результаты исследования двоих детей, их результаты показали повышенную тревожность только на определенные вопросы, в целом тревожность носила не ярко выраженный характер.

Проведение исследования самооценки показало, что все испытуемые имеют завышенный уровень, который граничит с потребностью одобрения выбранных ими каких-либо решений. Определяется это, как часто задаваемые вопросы – «Можно я отвечу так?», «А, если это будет так?»

Проявление потребности одобрения говорит о нестабильности психоэмоционального состояния ребенка, которое влияет на межличностные отношения в социальной среде, и необходимость его коррекции.

Песочная терапия – научно обоснованный метод креативной терапии, проверенный многолетней практикой квалифицированных специалистов. Через игру с песком ребенок учится проживать свои внутренние страхи/тревогу, тем самым «проигрывает» сюжет своей жизни и освобождается от эмоционального застоя, с которым ему приходилось сосуществовать на протяжении длительного времени. Занимаясь песком, ребенку предоставляется возможность стереть все границы, эмоциональные зажимы, появляется возможность создать свой мир, где он «Хозяин» и имеет возможность самостоятельно решить все на суше проблемы.

Игра с песком – одна из форм естественной деятельности ребенка. Песок обладает свойством пропускать воду. В связи с этим специалисты-парапсихологи утверждают, что он поглощает «негативную» психическую энергию, взаимодействие с ним очищает энергетику человека, стабилизирует его эмоциональное состояние. Наблюдения показывают, что игра в песок позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей, и это делает его прекрасным средством для профилактики и коррекции тревожных проявлений ребенка [6].

Стоит также обратить внимание на то, что в игре встречаются «свои» межличностные разногласия, споры и отстаивание своего решения, тем самым ребенок учится распознавать свои потребности и бороться с трудностями, которые сложились в данный промежуток времени.

В ходе игровых заданий были выявлены следующие трудности, которые испытывали обучающиеся: ученикам некомфортно работать в одной команде, отслеживается хаотичность в движениях, первоочередное желание выдвинуть свое решение не предоставив возможность реализации своих идей другим участникам команды, яркие сопротивления в группе отслеживается у двух девочек. По креативности и предложений каких-либо действий девочки занимают лидирующие качества в отличие от мальчиков. У одной девочки – ярко выраженные инертные действия, нежелание участвовать в групповой активности, она больше предпочитала оставаться в стороне от команды и наблюдать за действием участников.

Таким образом, в играх с песком ребенок неосознанно учится понимать себя, положительно принимать себя. Песок способен «заземлять» негативную энергию и эмоции ребенка. Проживание ребенком какой-либо социальной ситуации, ее проигрывание будет являться полезным жизненным опытом, который в свою очередь очень пригодится ребенку в его дальнейшей взрослой жизни.

Библиография:

1. Большебратская Э. Э. Песочная терапия. — Петропавловск, 2010. — 74 с.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». — СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. — 448 с.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб: Речь, 2006. — 160 с.
4. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие.— М.: Издательство Московского университета, 1985.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. Двадцать пятая лекция. Страх. М., 1990
6. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия — СПб.: Питер, 2001. — 320 с.

Особенности применения входного языка *LSDSS* для разработки стереоскопических дидактических средств обучения геометрии

Иванова С.И.

бакалавр, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры Прикладной математики и информатики СГУ Иванова М.Н.

Аннотация. В статье приводится конкретная методика формирования 3D-изображений геометрических структур на основе разработанного автором входного языка *LSDSS*.

Ключевые слова: дидактические средства обучения, стереоизображение, геометрические структуры.

Features of using the *LSDSS* input language for the development of stereoscopic didactic tools for teaching geometry

Ivanova S.I.

bachelor, Sochi State University

Scientific adviser - Senior Lecturer of the Department of Applied Mathematics and Informatics of SSU Ivanova M.N.

Annotation. The article provides a specific method for the formation of 3D-s images of geometric structures based on the *LSDSS* input language developed by the author.

Keywords. Didactic teaching aids, stereo imaging, geometrical structures

Одна из основных методических проблем изучения школьной геометрии связана со специфическим пониманием роли *наглядности* в обучении. История методики обучения стереометрии изобилует примерами разработки различных “подручных” средств наглядности – модели из картона, стержневые модели, и, наконец, компьютерные геометрические модели, которые, как правило, номинативно предоставляются разработчиком учителю в его распоряжение. При этом разработчики, как правило, не оставляют учителю средств для *самостоятельной* разработки моделей геометрических объектов. Вместе с тем, в настоящее время появляются программные средства, позволяющие учителю самостоятельно разрабатывать наглядные компьютерные средства обучения стереометрии. В настоящее время предложено некоторое количество программных продуктов, используемых в процессе обучения математике в школе, и, в частности, стереометрии. В этих продуктах реализован вариант представления геометрических конструкций в так называемом *формате 3D* (формат изображения объемных геометрических структур на плоскости). *Все* предлагаемые компьютерные инструменты позволяют разрабатывать геометрические конструкции только в формате *3D*.

Вместе с тем, развитие информационных технологий позволяет получить *качественно* иные компьютерные средства обучения стереометрии, например, так называемые *3Ds* геометрические конструкции, т.е. *стереоскопические* объекты, просматриваемые через анаглифические очки. К таким средствам относится разработанный Ивановой С.И. программный инструмент *3Ds-Geometry*, предназначенный для построения *3Ds*-изображений геометрических структур с применением входного языка *LSDSS* [3]. Некоторые дидактические возможности полученных с помощью программы *3Ds* геометрических конструкций в обучении стереометрии в школьном курсе математики рассмотрены в [3]. О разнице в подходах к определению понятий *3D* и *3Ds* геометрических конструкций в историческом и содержательном контекстах подробно говорится в [1], [2].

Программный инструмент *3Ds-Geometry* значительно расширяет творческие возможности учителя математики по самостоятельной разработке компьютерных дидактических средств обучения “доступными средствами программирования для пользователя”, т.е. такими средствами с соответствующим интерфейсом, которые максимально приближены к “естественному” математическому языку. Как известно, разработка интерфейсов, повышающих эффективность использования программных продуктов для решения профессиональных задач, – одна из основных задач, которая стоит перед разработчиками узкопрофессионального программного обеспечения.

Программный продукт *3Ds-Geometry*, написанный на языке программирования *Python* 3.3., на основе концептуальной основы, изложенной в [5], позволяет пользователю (учителю и ученику) строить *3Ds*-изображения (*стереометрические*) геометрических конструкций с использованием “входного языка”, приближенного к “естественному математическому”. *Входной язык LSDSS (Language for the study and development of the stereoscopic structures* – язык для исследования и разработки стереоскопических структур) предназначен для общения *user* с компьютерной программой *3Ds-Geometry*. Некоторые аспекты проблематики построения *3Ds*-изображений были рассмотрены, например, в [2], а предварительные возможности продукта при реализации проектной деятельности учеников по геометрии приведены в [4].

При разработке входного языка использовался принцип *минимальности* – применяются *простейшие геометрические объекты* – линии, точки; *основные арифметические операции* (сложение, вычитание, умножение, деление, возведение в степень) и *одна* математическая функция – квадратный корень \sqrt{x} . Этот принцип, ограничивая возможности входного языка, имеет и достоинство – *простота* его изучения и применения для построения *3Ds*-изображений геометрических структур.

Рассмотрим описание *основных элементов* входного языка *LSDSS*. В языке *LSDSS* используется минимальное количество элементов: 5 операторов и 1 структура.

Операторы:

- 1) *line A B* (линия между точками A и B),
- 2) *width 5* (задание толщины линии, например, *5px*),
- 3) *color red* (цвет линии, по умолчанию *red*),
- 4 – 5) *dash / solid* (*dash* для задания пунктирных линий, *solid* – сплошных).

Структуры. Единственная структура, используемая входным языком – *структура point*, позволяет задавать точки на плоскости позиционирования (экран монитора, экран интерактивной доски и т.д.) в компьютерной системе координат (x, y) : ось x направлена вправо, ось y направлена вертикально вниз, начало отсчета находится в верхнем левом углу монитора. Для того, чтобы задать точку с именем *point_name* с координатами (x, y) во входном файле требуется написать *point_name (x, y)*. Например, точка A с координатами $x = 100, y = 200$ задается в следующем формате: *A(100, 200)*. В данной конструкции обязательно должно быть указано имя точки (имя должно содержать хотя бы одну заглавную латинскую букву, в имени можно использовать цифры), должна присутствовать запятая, разделяющая координаты x и y , а также скобки, отделяющие имя точки от ее координат. Пробелы игнорируются. В структуре *point* задано два параметра: x и y . Чтобы обратиться, например, к координате x точки A, требуется написать *Ax*. Аналогично производится обращение к координате y – *Ay*.

Входной язык *LSDSS* поддерживает работу с *переменными* и *выражениями* (как числовыми, так и алгебраическими).

Переменные. Рассмотрим пример объявления и инициализации переменных, например, $ax = 100$. Данная команда позволяет присвоить переменной ax значение 100. Имена переменных не должны содержать заглавных латинских букв, можно использовать строчные латинские буквы, а также цифры.

Выражения. В выражениях допускается использование скобок $()$, операторов сложения $+$, умножения $*$, вычитания $-$, деления $/$, возведения в степень $**$. Также поддерживается функция извлечения арифметического квадратного корня \sqrt{x} . Представляемая версия программы *3Ds-Geometry* с используемым диалектом входного языка

LSDSS не поддерживает работу с пустыми строками в файле, также необходимо, чтобы каждая команда была расположена на отдельной строке.

Ниже приведен пример работы с переменными и выражениями:

$A(100, 200)$	$e = \text{sqrt}(d + ay - 100)$
$d = 500$	<i>color white</i>
$ax = 50$	<i>line A B</i>
$ay = 100$	<i>color red</i>
$B(Ax + ax, Ay + d)$	<i>width 5</i>
$ay = ax$	<i>line B C</i>
$C((Bx + ax) / 2, (By + Ay) / 2)$	

Синтаксис и средства входного языка позволяют создавать различные геометрические структуры, например, *Рис. 1*.

Апробация программного продукта *3Ds-Geometry* осуществляется учителями математики МОАУ Гимназия № 8, г. Сочи с 2013 г. В настоящее время продолжается внедрение программного продукта в учебный процесс при изучении стереометрии в 10-11 классах в других школах города Сочи.

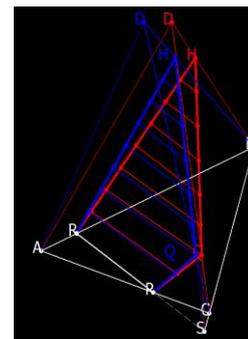


Рис. 1 Сечение пирамиды

Библиография:

1. Иванов И.А. Разработка дидактических средств обучения на основе компьютерных технологий как эффективное средство формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров физико-математического образования // Научный журнал КубГАУ, № 104(10), 2014.
2. Орлов В.В., Иванова С.И., Корниенко П.А., Иванова М.Н., Иванов И.А. Понятийный и исторический аспекты проблематики разработки *3Ds*-средств обучения стереометрии в школьном курсе геометрии // Проблемы теории и практики обучения математике: сборник научных работ, представленных на Международную научную конференцию «69 Герценовские чтения» / под ред. В.В. Орлова, СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.
3. Иванов И.А., Иванова С.И., Иванова М.Н., Корниенко П.А., Орлов В.В. Программа *3Ds-Geometry* построения *3Ds*-изображений геометрических структур с применением входного языка *LSDSS* и ее возможности в обучении стереометрии в школьном курсе математики. // Проблемы теории и практики обучения математике: сборник научных работ, представленных на Международную научную конференцию «70 Герценовские чтения» / под ред. В.В. Орлова, СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.
4. Иванов И.А., Иванова М.Н., Иванова С.И., Орлов В.В. Возможности программы *3Ds-Geometry* при реализации проектной деятельности учащихся в школьном курсе геометрии // Проблемы теории и практики обучения математике: сборник научных работ, представленных на Международную научную конференцию «71 Герценовские чтения» / под ред. В.В. Орлова, СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2018.
5. Иванов И.А., Иванова М.Н., Корниенко П.А., Иванова С.И., Орлов В.В. Методологические основы разработки программного инструмента *3Ds-Geometry* и его применения при обучении стереометрии в школьном курсе геометрии // Проблемы теории и практики обучения математике: сборник научных работ, представленных на Международную научную конференцию «72 Герценовские чтения» / под ред. В.В. Орлова, СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2019.
6. <http://spf.sutr.ru> – сайт Социально-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», раздел Актуальные проекты *** Федеральный образовательный проект, включающий программы, ориентированные на учащихся "Полезные

каникулы" - проект СПФ ФГБОУ ВО "СГУ" совместно с образовательными учреждениями г.Сочи\ Проект "Полезные каникулы"\ Программа «Каникулы для младших школьников»\ Модуль «Разработка 3D-изображений с помощью программы *3Ds-Geometry* на основе языка *LSDSS*».

Социально-трудовое партнерство как направленность современной российской системы образования

Канаева А.А.

магистрант, Сочинский государственный университет

Тесля С. Н.

доктор философских наук, профессор кафедры Педагогического и Психолого-педагогического образования СГУ

Аннотация. Рассматривается социально-трудовое партнерство в сфере профессионального образования, возможности инновационной проектной деятельности и взаимовыгодного обмена «человеческим капиталом» между системой образования и национальной экономикой страны. В статье раскрываются актуальные тенденции к укреплению социально-трудового партнерства, а также подготовке, трудоустройству, обмену кадрами, их распределению, повышению квалификации в системе профессионального дополнительного образования.

Ключевые слова: социально-трудовое партнёрство, образовательное учреждение, система образования, профессионального дополнительного образования, кадровая политика в сфере образования.

Social and labor partnership as an orientation of the modern Russian education system

Kanaeva A.A.

graduate student, Sochi State University

Teslya S. N.

doctor of philosophical of sciences, professor of the Department of Pedagogical and Psychological-Pedagogical Education SPF SSU

Annotation. The article considers the social and labor partnership in the field of vocational education, the possibility of innovative design activities and the mutually beneficial exchange of "human capital" between the education system and the country's national economy. The article reveals the current trend towards strengthening social and labor partnerships, as well as training, employment, exchange of personnel, their distribution, advanced training in the system of professional continuing education.

Key words: social and labor partnership, educational institution, education system, professional continuing education, personnel policy in the field of education.

С 90-х годов XX века в российской системе образования произошли институциональные, структурные, функциональные сдвиги - качественные по своему характеру. Такие внутренние для системы образования процессы связаны с изменением внешней среды, с которой взаимодействует система образования, изменился и характер взаимоотношений государства с системой образования: «заметное влияние стало играть формирующееся гражданское общество, значительные изменения связаны с влиянием рыночных отношений» [3, с. 342].

В первом десятилетии нового столетия возникли и новые социальные практики, требующие своего институционального закрепления в определенных правовых нормах, в организационных структурах, обеспечивающих социальные нормы и регулятивы поведения.

Сегодня, в конце второго десятилетия XXI в., достижения в этом направлении представляет текст Федерального закона «Об образовании», в частности, что касается нашей темы, можно отметить: Статья 103. Создание образовательными организациями высшего образования хозяйственных обществ и хозяйственных партнерств, деятельность которых

заключается в практическом применении (внедрении) результатов интеллектуальной деятельности, и следующие подпункты этой Статьи: 1-6 [9].

Как видим, социально-трудовое партнерство, уже фигурирует» в законодательных актах РФ, хотя, и без уточнения, что это именно социально-трудовое партнерство, но с доминирующим аспектом «социальное». Уточним, что социальное партнёрство - система институтов и механизмов согласования интересов участников производственного процесса: работников и работодателей, основанная на равном сотрудничестве [7, с.5].

Развитие социального партнёрства в его различных формах - важная составная часть процесса усиления социальной направленности современной рыночной экономики, её социализации. В системе социального партнёрства интересы работников представлены, как правило, профсоюзами, интересы работодателей - союзами предпринимателей [2]. В так называемом трипартистском её варианте третьим непосредственным участником процесса согласования интересов выступает государство, которое одновременно является и гарантом выполнения принятых соглашений. Согласование интересов достигается путём переговорного процесса, в ходе которого стороны договариваются об условиях труда и его оплате, о социальных гарантиях работникам и их роли в деятельности предприятия [1;6].

Развитие системы социального партнёрства создаёт возможность достижения относительного баланса интересов работников и работодателей на основе сотрудничества, компромисса, ведёт к социальному консенсусу. Оно служит действенным инструментом сочетания экономической эффективности и социальной справедливости.

Что касается «трудового» партнерства, то мы вправе рассматривать его перспективу именно в контексте системы высшего профессионального образования – в нашем случае, педагогического, психолого-педагогического и социально-педагогического – как инновационный аспект государственной политики в сфере профессионального образования. Суть этого направления гос. политики видится в том, что одна из приоритетных функций профессионального образования связывается с экономикой страны. Развивающаяся в настоящее время тенденция к осуществлению социально-трудового партнерства в системе образования говорит о том, что государство последовательно уступает свою монополию на деятельность в сфере образования в пользу негосударственного сектора в образовании, легитимации платного «сегмента» в системе государственных учебных заведений, формирования «новых моделей взаимоотношения системы образования с «потребителями» ее услуг (населением, работодателями)» [3, с. 342]. Одним из следствий такой переориентации должно стать «многоканальное финансирование системы образования» [Там же, с. 341].

Если верно, что «советская система образования была типичным продуктом и одновременно ключевым элементом советской социально-политической системы» [Там же, с. 325], то контекстом рассуждения о социально-трудовом партнерстве в системе образования (в частности, в подготовке педагогических кадров и в самой педагогической деятельности на уровне различных организаций) должна выступать именно социально-политическая система. При этом следует учесть, что с 90-х годов XX в. социально-политическая система претерпела и продолжает претерпевать изменения, не могущие не отразиться на содержании и направленности системы образования, что, в частности, связано с пересмотром, или с дополнением другими вариантами, традиционной для советского периода ее направленности и содержания.

Почти десять лет, прошедшие с момента данного обобщения, показывают, что в системе образования процессы модернизации «наиболее заметны» [Указ. соч., с. 326]. Уже в начале XXI в., в постсоветский период, в системе образования отмечались «высокий уровень инноваций, поиск решений проблем самим образовательным сообществом», что было связано «с экспериментированием самих коллективов учебных заведений, с их попытками самостоятельно выявить запросы и найти способы их удовлетворения исходя из преимуществ своих заведений» [Там же], не дожидаясь «модернизации сверху».

В начале 2000-х была сформулирована основная стратегическая тенденция в эволюции российской системы образования: путь «от инструмента кадровой политики власти (Партии-

государства) и индоктринации молодого поколения страны, какой она когда-то была, до демократического института гражданского общества» [3, с. 325]. В плане соотношения традиционных и инновационных процессов в зависимости от действующих субъектов, социологи отмечают устойчивое сохранение многих традиционных для советского периода характеристик (инициируемых «сверху» и продолжающих оставаться таковыми), но которые, тем не менее, могут сочетаться с инновационными изменениями, иницируемые «снизу». В частности, оставаясь в контексте нашей темы, среди инновационных изменений, иницируемых «снизу», можно отметить: «Поиск разнообразия источников финансирования образовательных учреждений», «Систему мероприятий, ориентированную на поиск и в ряде случаев предварительную подготовку «своего» абитуриента, поиск собственной образовательной ниши на рынке образовательных услуг». Изменения, иницируемые «сверху» и поставленные в соответствие с приведенными изменениями, «инициируемыми снизу», следующие: «Стремление установить жесткий финансовый контроль государства практически за всеми средствами, получаемыми учебными заведениями», «Стремление к стандартизации условий приема в учебное заведение на основе единого выпускного школьного экзамена» [Там же, с. 352].

На наш взгляд, рассмотрение темы и проблем социально-трудового партнерства в сфере подготовки педагогических кадров и самой педагогической деятельности образовательных учреждений - заостряя проблему - важно с точки зрения понимания (на примере такого партнерства) перспектив постсоветской системы образования: «носят ли изменения, произошедшие в системе образования, за десять лет с момента приведенных выше умозаключений, относящихся к 2000-м годам, преходящий характер (вынужденная реакция системы на радикальные изменения условий ее функционирования), какие из них можно считать основой постсоветской национальной системы образования» [Там же, с. 326].

Очевидно, именно этот, глобальный, контекст «перспектив» системы образования определяет интерес к социально-трудовому партнерству в «локальной» сфере профессионального образования – в подготовке специалистов по педагогическим профилям в вузах и в деятельности педагогических коллективов внутри самих образовательных учреждений, куда приходят выпускники вузов – поскольку, представляет собой одну из сегодняшних тенденций, меняющих облик всей системы образования. В этом смысле, в случае успешности и эффективности данной тенденции, можно говорить о закреплении и иного облика социально-политической системы постсоветской России - закреплении «снизу» (со стороны системы образования), а не «сверху», путем спуска директив властной элитой.

С полным основанием тенденция внедрять паттерны социально-трудового партнерства (партнерские отношения) в профессиональное образование связана и с процессами демократизации, и с развитием рыночных отношений в экономике, от чего зависит процесс модернизации системы образования в широком смысле слова. Но, если принять понимание модернизации в узком смысле слова как «принятие и приспособление «чужих» образцов и элементов образовательных систем обществ с развитой экономикой», или как «попытки использовать потенциал накопленных другими (передовыми) странами технологических, организационных, институциональных, политических», а, в нашем случае, и педагогических, «моделей, образцов для решения внутренних проблем в ситуациях глубокого разочарования в возможностях средств «домашних»» [3, с. 327-328], то есть опасение, что социально-трудовое партнерство в педагогическом образовании и деятельности может обернуться именно такой модернизационной тенденцией. Однако, насколько она эффективна в условиях России, разноразрядных российских городов и в сельской местности, в условиях полиэтничности и территориальной разнесенности регионов?

Поэтому, не отказываясь от термина «модернизация», корректнее рассматривать его в значении «инновационных изменений», или «новшеств» / «нововведений» / «инноваций»: «В самом общем виде новшество понимается как средство, обладающее признаками новизны. ... поскольку речь идет о педагогических явлениях, это могут быть модели обучения, способы организации образовательного процесса, учебное содержание, педагогические технологии и

др.» [8, с.6]. «Нововведение означает, что новшество используется (курсив наш – А.Б., С.Т). С момента принятия к распространению новшество приобретает новое качество и становится инновацией» [5, с. 159].

Опыт осмысления складывающейся картины партнерских отношений в сфере педагогических услуг разностатусными образовательными организациями показывает, что эти отношения «снизу» только начинают складываться, а бездирективный менеджмент этих взаимоотношений зачастую осуществляется «снизу» методом «проб и ошибок», при нечетко рефлексивной логистике, что вполне оправдано отсутствием опыта отечественного социально-трудового партнерства, в котором, между тем, должны быть заинтересованы все субъекты бизнеса, в котором «товаром» выступают живые люди - специалисты и профессионалы в сфере педагогики. А субъекты этого «дела», о которых идет речь в Федеральном законе «Об образовании» (2019) (Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе) еще далеки от того «товарищества», о котором пишут, как о «российском образе» партнерства [1].

На наш взгляд, сегодня актуально сохранить тенденцию к укреплению социально-трудового партнерства в подготовке, трудоустройстве, обмене кадрами, их распределении, повышении квалификации, в системе профессионального дополнительного образования, в продвижении взаимоотношений всех указанных в Федеральном законе об образовании субъектов партнерства и др., - поскольку именно в этом направлении, уже с методологической точки зрения, видится инновационный механизм преодоления разрыва педагогической теории и педагогической практики. И если преодоление такого разрыва все еще актуально сегодня, то в «лице» / «лицах» участников социально-трудового партнерства мы обретем акторов и заинтересованных сторонников развития того «промежуточного компонента» между теорией и педагогической практикой, который ученые связывают с педагогическим проектированием [8].

Благодаря педагогическому проектированию в его отношении к педагогической практике возможно внесение технологических нововведений в педагогическую практику. Отношение же педагогической теории к педагогическому проектированию, если иметь в виду участие педагогической теории в процессе внесения технологических нововведений в педагогическую практику, должно опосредоваться именно проектировочной деятельностью, заканчивающейся реализацией проекта [Там же, с.17].

В этом контексте актуально мнение социологов по поводу разрабатываемых в системе профессионального образования проектов учебных программ и планов, новых профессиональных профилей Программ, которые должны быть повернуты в сторону роста качества образовательных услуг. А качество образовательных услуг, в котором нуждаются, прежде всего, традиционные отрасли экономики, может стимулироваться в значительной степени привлечением финансовых средств и других ресурсов работодателей [4, с. 358-359], то есть, через социально-трудовое партнерство. Само же «качество образовательных услуг» «предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей (ключевые компетенции) [Там же], что напрямую связано с качеством именно педагогической деятельности на разных уровнях институционализации.

В целом, «важным фактором развития системы образования остается достижение паритета интересов в системе общественных отношений «образование – государство, рынок, гражданское общество». Достижение же паритета интересов возможно лишь в том случае, если система образования будет работать не только на запросы сегодняшнего дня, но и на потребности будущего». А такая предполагаемая стратегия определяется «национальной концепцией образования, выбранной обществом моделью системы образования, соотношением инноваций и традиций в системе образования» [4, с. 384].

Вывод. Приложив вышесказанное к социально-трудовому партнерству в сфере профессионального образования (педагогического, в частности), можно сказать, что оно может позиционироваться именно в качестве инновационной проектировочной деятельности,

и удержать этот статус - его «миссия»: стать «посредником» и селективным фактором взаимовыгодного обмена «человеческим капиталом» между системой образования и национальной экономикой страны, требующей кардинальной оптимизации. Человеческий капитал, т.о., оказывается главным ориентиром как для системы образования, так и для экономики, выступая тем ценностным ядром, в поле которого партнерство может стать действительно и действенно «товарищеским».

Библиография:

1. Социальное партнёрство <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.
2. Большинство российских объединений работодателей являются членами Торгово-промышленной палаты РФ. Их перечень находится по адресу - <http://www.tpprf.ru/ru/members/communities/>
3. Бусыгин В.П., Харченко И.И. Модернизация системы образования: концепция и процессы / Россия, которую мы обретаем / Отв. Ред. Т.И. Заславская, З.И. Калугина. – Новосибирск: Наука, 2003. – 728 с. – С. 325-355.
4. Бусыгин В.П., Харченко И.И. Социальные практики, субъекты и интересы в сфере образования / / Россия, которую мы обретаем /Отв. Ред. Т.И. Заславская, З.И. Калугина. – Новосибирск: Наука, 2003. – С. 355-384.
5. Инновационный менеджмент. Учебник для вузов / С.Д. Ильенкова, Д.М. Гохберг, С.Ю. Ягудин и др. Под ред. С.Д. Ильенковой. – М: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997.
6. Михеев В.А. Основы социального партнерства: теория и политика. – М.: Экзамен, 2018.
7. Скачкова Г.С./Социальное партнёрство / председ. Ю.С. Осипов и др. - Большая Российская Энциклопедия (в 35 т.). - Москва: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2016.- Т.31. Социальное партнерство - Телевидение.- С.5.- 766 с.
8. Тюнников Ю.С., Крылова В.В. Педагогическая инноватика. Избранные разделы и программа курса: метод.пособие / Ю.С. Тюнников, В.В. Крылова. – Сочи:РИЦ СГУ, 2018. - 54 с.
9. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция, от 27.12.2019).

Методика переподготовки педагогов иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования

Канюк П.А.

магистрант, Сочинский государственный университет

Посохова Л.А.

канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской и русской филологии СГУ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы методики реализации переподготовки педагогов иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования. Основное внимание в работе уделяется практической значимости правильного подбора, введения и отработки учебных материалов, а также обращению к важности межпредметных связей, с целью создания опоры на ранее полученные знания, умения и навыки и снятия трудностей в процессе обучения.

Ключевые слова: языковая осведомленность, просодия, интонация, интонационная парадигма.

Methodology for retraining teachers of a foreign language in the system of additional professional education

Kanyuk P.A.

master's student, Sochi State University

Posokhova L.A.

Cand. ped. Sci., Associate Professor of the Department of Romance-Germanic and Russian Philology of SSU

Annotation. This article discusses the issues of the methodology for the implementation of teachers' of a foreign language retraining in the system of additional professional education. The main attention in this work is laid in the practical importance of the correct selection, introduction and development of training materials, as well as addressing the importance of intersubject communications, with the aim of creating a reliance on previously acquired knowledge and skills, also for removing difficulties in the learning process.

Key words: language awareness, prosody, intonation, intonation paradigm.

Высшее профессиональное образование России уже длительное время модернизируется. В успехе этого важная роль принадлежит системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров. Педагоги должны стать носителями идей обновления общества и высшей школы с учетом сохранения и преумножения лучших отечественных традиций образования.

Организация профессиональной переподготовки осуществляется на основе требований нормативно-правовых документов и федерального государственного образовательного стандарта. Законодательством Российской Федерации профессиональная переподготовка специалистов отнесена к сфере дополнительного профессионального образования. В государственных документах по образованию определяется, что дополнительные образовательные программы и образовательные услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества и государства. К дополнительным образовательным программам относятся образовательные программы различной направленности, реализуемые в образовательных учреждениях дополнительного образования и повышения квалификации, имеющих соответствующие лицензии.

В первую очередь, мы обращаемся к рассмотрению способов формирования профессиональной компетенции, которая должна быть сформирована у квалифицированного

педагога. На данный момент, современное профессиональное педагогическое образование в качестве методологической основы опирается на **компетентностный подход**. Многие ученые-методисты, в том числе, Е.Д. Гальскова, Е.Н. Соловова и др. имеют сходство во мнениях касательно того, что данный подход является наиболее востребованным и эффективным способом подготовки будущих преподавателей [2]; [4].

Сущность **компетентностного подхода** заключается в том, чтобы обозначит главные цели образования, организовать учебный процесс и оценить полученный результат. При применении компетентностного подхода приоритетная роль отдается не передаче максимально возможного количества знаний, а развитию способностей использовать ранее полученные знания и умения, а также самостоятельно их приобретать – самообразовываться. Актуальность **компетентностного подхода** диктуется требованиями общества в связи с его стремительно меняющимися реалиями жизни и перестройкой на информационную направленность общества [3, с. 7].

Итак, согласно мнению А.В. Хуторского, **компетентность преподавателя иностранного языка** заключается в комплексе профессиональных и личностных характеристик педагога, который определяет эффективность его профессиональной деятельности [5, с. 60].

Таким образом, с учетом компетентностного подхода, процесс переподготовки преподавателя иностранного языка можно выстраивать с опорой на ранее полученные знания, таким образом формируя прочные межпредметные связи. В свою очередь, понятие **«межпредметная интеграция»**, безусловно, является более широким, чем понятие **«межпредметные связи»**. Некоторые методисты стараются углубиться в природу межпредметной интеграции. Так, например, используются следующие термины, связанные с понятием междисциплинарности, или **межпредметности** (interdisciplinarity): мультидисциплинарный (различные предметы функционируют вместе); плюродисциплинарный (вместе функционируют родственные предметы); трансдисциплинарный (выявляется общий для предметов набор функциональных принципов) [1, с. 3].

Философский подход к сути интеграции в той его части, где речь идет о процессе познания, культуре мышления и взаимодействии с действительностью неразрывно связан с психологическим подходом. Изолированное преподавание нередко ущербно и однобоко, так как преграждает путь к формированию общепредметных умений и целостного видения предмета. Связь между модулями учебной программы и ранее изученными дисциплинами нужна и для того, чтобы некоторые общие логические операции, методы и приемы познавательной работы, приобретенные при изучении дисциплин первой специальности, переносились на изучение других предметов при переподготовке. Опираясь на данный подход, был сформирован календарный учебный график, рассчитанный на 500 часов, представленный на рис. 1.

Образ мужчины и полоролевых отношений у девочек из полных и неполных семей

Климантова Т.В.

магистрант, Сочинский государственный университет

Аннотация. В статье анализируются специфика представлений о мужчине и полоролевых отношениях у девочек подросткового возраста, воспитывающихся в полных и неполных семьях.

Ключевые слова: образ, представление, подростковый возраст.

The image of a man and sex-role relations in girls from complete and incomplete families

Klimantova T.V.

master's student, Sochi State University

Abstract. The article analyzes the specifics of ideas about a man and sex-role relationships in adolescent girls brought up in complete and single-parent families.

Keywords: image, representation, adolescence.

Внешний мир неразрывно связан и активно взаимодействует с внутренним миром личности, со всей сложной её структурой, отражаясь в ней и формируя индивидуальный Образ мира, который состоит из представлений на различных слоях субъективного опыта. Одним из важных факторов, влияющих на формирование образа мира, образа себя и значимого другого является семья. В нашем исследовании нас интересовал вопрос о том, как отличается образ мужчины, отца у девочек-подростков из полной и неполной семьи.

Результаты исследования влияния полной и неполной семьи на полоролевою идентификацию детей дошкольного возраста представлены в работе Н.В. Марковой [6]. Ею, в частности, установлено следующее.

1) В неполных семьях, в которых отсутствует отец (как человек, демонстрирующий мужской тип поведения), мальчики демонстрируют более низкий уровень полоролевой идентификации, чем девочки из неполных семей, а также мальчики и девочки, которые воспитываются в полных семьях. Отмечается также доминирование матери, способствующее подавлению у сына маскулинных качеств.

2) В свою очередь девочки, воспитывающиеся в неполных семьях, испытывают меньшие трудности в своей полоролевой идентификации. Влияние матери благоприятно отражается на овладении девочкой ценностями и психологией, свойственных женскому полу.

3) У детей, которые воспитываются в полных семьях, также могут выявляться определенные затруднения полоролевой идентификации. В воспитании мальчиков с низким уровнем половой идентификации отцы практически не участвовали или присутствовали лишь формально. Причинами являлись занятость на работе, нежелание участвовать в воспитании сына, а также алкогольная зависимость.

4) Дефицит материнского внимания отмечен в полных семьях у девочек, которые показали низкий уровень полоролевой идентификации. В таких семьях выявлены: занятость матери на работе, наличие детей более младшего возраста, воспитание девочек в семье родителей матери.

В нашем исследовании приняли участие девочки из полной и неполной семьи. Всего в нашем исследовании участвовало 50 человек в возрасте от 12 до 18 лет

Для изучения представлений о полоролевых отношениях была использована проективная методика «Рисунок мужчины и женщины». Были выделены несколько основных

критериев оценки для обработки данных: 1) характер рисунка (символика или реальное изображение, схематичность и стереотипность рисунка); 2) размер и соотношение мужской и женской фигуры (доминирование); 3) положение женщины с мужской или женской стороны; 4) дистанция между фигурами; 5) наличие контакта между фигурами; 6) подчёркивание/нивелирование сексуальности; 7) проекция изображения в зону прошлого-настоящего-будущего, виртуального-реального-бессознательного. 8) цвет и детализация.

Анализируя полученные данные, мы заметили, что чаще остальных группа девочек из полной семьи изображали мужчину и женщину реальными (57%), а большинство дочерей из неполной семьи использовали в изображении стереотипную символику, что говорит о несформированности образов мужчины и женщины у девушек, воспитывающихся без отца.

В рисунках испытуемых из полной семьи в большей степени доминирует мужчина, а на 70% рисунков испытуемых из неполной семьи либо доминирует женщина, либо подчеркнута равная позиция между мужчиной и женщиной. Доминирование мужчины на рисунках женщин из полной семьи позволяет предположить приемлемость для них традиционной модели семьи с мужчиной-лидером, «главой семьи».

Интересен тот факт, что 80% испытуемых в группе девочек из неполной семьи соблюдали дистанцию между фигурами мужчины и женщины. На многих рисунках девочек из неполных семей отсутствуют руки у мужчины и женщины, что говорит о невозможности в настоящий момент возникновения межличностных отношений с мужчиной, не готовности к контакту

Вызвало интерес также и размещение рисунка на самом листе в отношении проекции к зонам прошлого, настоящего и будущего. В полных семьях расположение фигур в основном соответствовало реальному настоящему. У девочек из неполной семьи фигура мужчины чаще всего локализовывалась в зоне бессознательного настоящего, ни у одной из испытуемых из неполной семьи мужчина не был изображен в зоне реального будущего.

Проведенное нами исследование позволило определить, что полоролевые представления девочек, выросших без отца более противоречивы, схематичны и не сформированы. Изображая фигуры мужчины и женщины, девушки, выросшие в неполной семье, подчеркивают дистанцию между мужчиной и женщиной, либо просто изображают стереотипную символику, при этом на рисунках подчеркивается доминирующая роль женщины.

В ходе нашего исследования было выявлено существование определенной специфики образа отношений между мужчиной и женщиной у девочек из полных и неполных семей. Практическая значимость данного исследования состоит в возможности использования его экспериментальных данных для организации дальнейших научно-исследовательских разработок по данной проблеме в области семейной психологии и психосемантики.

Библиография:

1. Абульханова К.А. Социальные представления личности / В кн. Современная психология: состояние и перспективы исследования. Социальные представления и мышление личности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002.
2. Андреева Т.В. Семейная психология: Учеб. Пособие: СПб.: Речь, 2004. - 244 с
3. Бубнова И.С. Особенности Я-образа у подростков и его формирование в условиях семейного воспитания: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 . Иркутск, 2005.
4. Дружинин В. Н. Психология семьи. Екатеринбург, 2000.
5. Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевою идентичность подростков // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 15–26.
6. Маркова Н.В. Влияние полной и неполной семьи на полоролевою идентификацию детей дошкольного возраста [Электронный документ] <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2019/09/24/vliyanie-polnoy-i-nepolnoy-semi-na-polorolevuyu>

Специфика реализации учителем различных форм организации учебной деятельности младших подростков с разными образовательными потребностями

Краса Е.А.

аспирант, Сочинский государственный университет,

Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогического и психолого-педагогического образования СГУ Мазниченко М.А.

Аннотация. В статье поднята проблема организации учебной деятельности в классе, объединяющем детей с типичными и особыми образовательными потребностями. Обосновано, что учитель должен продуманно подходить к организации такой деятельности и учитывать особые требования к ее организации в случае объединения детей с традиционными и особыми образовательными потребностями. Раскрыта специфика организации индивидуальной, фронтальной, групповой и парной учебной деятельности детей с разными образовательными потребностями, Сделан вывод о том, что наибольший развивающий эффект в классе, объединяющем детей с традиционными и особыми образовательными потребностями, имеют групповая и парная формы организации учебной деятельности. Фронтальная форма неприемлема для одаренных детей и требует особого подхода. Индивидуальные формы разъединяют ребенка с коллективом и не позволяют решать задачи социального развития.

Ключевые слова: формы организации учебной деятельности, реализация форм организации учебной деятельности учителем, обучающиеся с разными образовательными потребностями, дети с особыми образовательными потребностями, условно нормально развивающиеся сверстники.

The specifics of the teacher's implementation of various forms of organizing educational activities of younger adolescents with different educational needs

Krasa E.A.

postgraduate student, Sochi State University,

Scientific adviser - doctor ped. Sci., Professor of the Department of Pedagogical and Psychological-Pedagogical Education of SSU Maznichenko M.A.

Abstract. The article raises the problem of organizing educational activities in a classroom that unites children with typical and special educational needs. It is substantiated that the teacher should carefully approach the organization of such activities and take into account the special requirements for its organization in the case of combining children with traditional and special educational needs. The specifics of the organization of individual, frontal, group and pair educational activities of children with different educational needs are disclosed. It is concluded that the group and pair forms of organization of educational activities have the greatest developmental effect in a class that unites children with traditional and special educational needs. The frontal form is unacceptable for gifted children and requires a special approach. Individual forms disconnect the child from the collective and do not allow solving the problems of social development.

Keywords: forms of organization of educational activity, implementation of forms of organization of educational activity by a teacher, students with different educational needs, children with special educational needs, conditionally normally developing peers.

В современном мире и российском обществе наблюдается тенденция усиления различий в образовательных потребностях детей и подростков, обусловленных одаренностью, психофизическими, лингвистическими, социальными, этническими, культурными особенностями, вероисповеданием. Возникшие у многих детей с рождения (наследственность,

родовые травмы, хронические заболевания) особые потребности зачастую не корректируются в дошкольном и младшем школьном возрасте. Зачастую родители не хотят признавать наличие особых образовательных потребностей у своих детей, создавать необходимые условия для их удовлетворения (обращение к врачам и коррекционным педагогам, медикаментозная терапия, использование адаптированных методик, учитывающих когнитивные особенности и т.д.), и в результате при переходе в 5 класс, где школьнику с особыми образовательными потребностями приходится приспосабливаться к нескольким учителям-предметникам, различия в образовательных потребностях детей обостряются.

В то же время в Конституции РФ и Федеральном Законе «Об образовании» (статья 5 «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации») закреплено, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование. Важнейшей государственной задачей является обеспечение доступности общего образования, его индивидуализация и дифференциация, систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов по проблемам организации коррекционно-развивающего обучения, а также создание условий для достижения нового современного качества общего образования [3].

Как правило, дети с различными образовательными потребностями обучаются в одном классе (не обязательно это инклюзивный класс), и с целью их интеллектуального и социального развития школьным учителям необходимо организовывать их учебную деятельность так, чтобы она имела развивающий эффект для различных категорий детей. Однако абсолютное большинство учителей массовой школы не подготовлены и не имеют понятия, как организовать совместную учебную деятельность и взаимодействовать с детьми в инклюзивных классах и классах, где обучаются дети с особыми и традиционными образовательными потребностями.

Цель настоящей статьи – описать возможные формы организации учебной деятельности детей с разными образовательными потребностями на уроке.

Чтобы продуктивно организовать учебную деятельность детей с разными образовательными потребностями и обеспечить ее развивающую направленность в отношении детей как с традиционными, так и особыми образовательными потребностями, учителю необходимо:

- наладить первичный контакт с родителями и всеми учащимися в классе, с помощью наблюдения, бесед с родителями и детьми, консультаций с врачом и психологом, знакомства с медицинскими картами составить индивидуальные характеристики всех детей, выявить их особые черты, повышающие риск нарушения гармоничной среды в классе;
- совместно с социальными партнерами (классный руководитель, педагог-психолог, социальный педагог, тьютор, логопед, педагог-дефектолог, врач и др.) с помощью диагностических методик (анкетирования родителей, тестирования детей с согласия родителей) дифференцировать обучающихся с традиционными и особыми образовательными потребностями;
- помочь учащимся с особыми образовательными потребностями успешно адаптироваться в классе в возможно короткие сроки;
- проявить педагогическое мастерство, организуя совместную учебную и внеучебную деятельность детей с разными образовательными потребностями таким образом, чтобы всем участникам взаимодействия было комфортно и интересно ее выполнять, чтобы она способствовала их интеллектуальному и социальному развитию.

Одной из важных составляющих такого мастерства выступает умение выбирать и применять адекватные формы организации учебной деятельности обучающихся с разными образовательными потребностями.

Под **формой организации обучения** в педагогике понимается «конструкция отрезка процесса обучения, которая предполагает упорядочивание, налаживание взаимодействия

учителя с учащимися при работе над определенным содержанием учебного материала, приведение такого взаимодействия в систему» [1, с. 150].

Формы обучения в педагогике дифференцируются на общие и конкретные. Общие формы по числу участников разделяют на индивидуальные, парные, групповые и фронтальные. Раскроем особенности применения каждой из них для организации учебной деятельности младших подростков с разными образовательными потребностями.

Индивидуальная форма организации обучения сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от старшего поколения младшему, от одного человека к другому. Ее суть заключалась в индивидуальном выполнении определенных заданий в доме учителя или самого ученика на основе их непосредственного контакта. В настоящее время данная форма обучения применяется с целью адаптирования степени сложности учебных заданий, оказания помощи с учетом индивидуальных особенностей ученика и оптимизации самого учебного процесса. В связи с этим в качестве основного достоинства данной формы обучения выделяется возможность полностью индивидуализировать содержание, методы и темпы получения образования, отслеживая и корректируя как преподавательскую, так и учебную деятельность [2].

Реализуя индивидуальные формы обучения применительно к обучающимся с особыми образовательными потребностями, обусловленными психофизиологическими особенностями (дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, дислексией и дисграфией, нарушениями речи, с ОВЗ, дети-инвалиды и т.д.) необходимо учитывать, что такие дети зачастую отличаются:

- низким уровнем усвоения учебного материала;
- нарушением внимания, концентрации;
- постоянной напряженностью, тревожностью;
- неуверенностью в себе;
- повышенной раздражительностью.

Для таких учеников подбираются индивидуальные задания в соответствии с их учебными возможностями. Например, самостоятельная работа над устранением ранее допущенных ошибок в устных ответах или письменных работах на уроке, изложение собственного понимания определенной темы, ответы на вопросы, повторению изученного материала, который в дальнейшем потребуется для изучения новой темы. При этом учителю необходимо соблюдать следующие рекомендации:

- разрешать детям пользоваться наглядными, справочными пособиями, опорными схемами, памятками, помогающими последовательно излагать материал;
- проводить с ребенком подробный инструктаж о выполнении индивидуальной работы (цели, задачи, последовательность выполнения, планируемый результат, возможные затруднения и способы их разрешения);
- варьировать темп работы с учетом работоспособности, целеустремленности, внимания ученика;
- обеспечивать направленность работы на развитие интересов и склонностей ученика.
- не злоупотреблять данной формой в отношении слабоуспевающих учеников, так как она ведет к тревожности учащегося, разъединению с коллективом.

Фронтальная форма организации обучения предполагает одновременное обучение группы учащихся или целого класса, решающих однотипные учебные задачи с последующим контролем результатов со стороны учителя [1]. Эта традиционная форма организации учебной работы имеет высокий риск «усреднения» обучающихся, нивелирования различий в их образовательных потребностях [2]. Особенно сложна такая форма для одаренного ребенка. Организуя фронтальную форму учебной деятельности в классе, где обучается одаренный ребенок, необходимо учитывать следующие его особенности:

- усваивает учебный материал быстрее, чем дети с традиционными образовательными потребностями;
- быстро и легко выполняет задания;

- требует к себе постоянного внимания;
- очень раздражителен, так как постоянно реагирует и отвлекается на разные раздражители в классе;
- может подавлять сверстников при ответах на уроке.

Чтобы одаренный ребенок в полной мере реализовал свои возможности, проявил себя на уроке, предполагающем фронтальную работу, для такого ребенка необходимо предусмотреть индивидуальные задания: выполнить дополнительно индивидуальное творческое задание, помочь слабоуспевающему ученику, записывать отвечающих, составить опорный конспект в ходе объяснения нового материала учителем, проверить работы других учеников и т.д.

Групповая форма предполагает организацию учебной деятельности в малой группе (3-7 учеников), которые взаимодействуют как между собой, так и с учителем с целью реализации образовательных задач. Такая форма обладает широкими развивающими возможностями в случае участия в ней учеников с разными образовательными потребностями. Например:

– коллективная дидактическая игра по изучаемой учебной теме, в ходе которой ребенку-аутисту необходимо подсказывать правильный ответ членам своей команды (позволяет снизить уровень эгоцентризма ребенка-аутиста, научить его оказывать помощь сверстникам, а нормально развивающихся детей научить принимать помощь;

– ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) в роли учителя проводит небольшой тест по изучаемому предмету с 5-6 одноклассникам, затем проверяет его, сверяя с предоставленными учителем правильными ответами (развивает внимательность и способность сосредотачиваться у ребенка с СДВГ, умение внимательно слушать сверстника, принимать выполняемую им роль учителя – у нормально развивающихся сверстников;

– изготовление командой из 5-6 человек, включая ребенка с СДВГ, коллективной аппликации, наглядного пособия для урока или коллективное складывание мозаики по тематике урока (у ребенка с СДВГ развивается умение старательно выполнять кропотливую работу в течение определенного времени и нести ответственность за ее качество, у нормально развивающихся сверстников – умение работать в команде, помогая друг другу, нести ответственность за свою часть работы).

Организуя групповую работу детей с разными образовательными потребностями, учителю необходимо учесть, что многие дети с особыми образовательными потребностями испытывают сложности включения в коллектив из-за неуверенности в себе, проявляют в ходе групповой работы повышенную тревожность, раздражительность. Для того, чтобы групповая форма организации учебной деятельности имела развивающий эффект в отношении детей с традиционными и особыми образовательными потребностями, необходимо создать в группе благоприятный психологический климат, толерантную среду (сопереживание, сочувствие), стимулировать продуктивные формы взаимодействия (взаимопомощь, сотрудничество), правильно комплектовать группы (например, нежелательно объединять в одну группу ребенка с СДВГ, одаренного и склонного к девиантным формам поведения). Во время выполнения групповой работы учитель должен контролировать процесс, при необходимости включиться в работу и проверить, все ли идет как надо, предотвращать конфликтные ситуации. Если учитель будет учитывать все эти особенности организации групповой работы учесть, то ребенок с особыми образовательными потребностями быстрее социализируется, научится вместе со сверстниками выполнять задания, повысится его уверенность в себе, желание учиться и делиться полученными знаниями, раскрепощенность, исчезнет боязнь оказаться неуспешным, улучшится психологический климат в классе.

Еще одной эффективной формой организации учебной деятельности детей с особыми и традиционными образовательными потребностями выступает **парная форма** – работа учеников в парах постоянного или сменного состава. Например, это может быть выполнение следующих учебных заданий:

– выполнить совместно, меняясь ролями «учитель – ученик», кейс из нескольких заданий по предмету (например, несколько постепенно усложняющихся математических задач или упражнений по русскому языку на овладение правилом правописания «н» и «нн» в прилагательных) – для ребенка-аутиста с синдромом Аспергера и спокойного, уравновешенного условно нормально развивающегося сверстника;

– разучивание стихотворения (пересказ учебного текста) в паре «ребенок с заиканием» - условно нормально развивающийся ученик»;

– написание диктанта с попеременным выполнением ролей «учитель» - «ученик» в паре «ребенок с дисграфией – нормально развивающийся сверстник и т.д.

Организуя парную форму работы, важно продуманно подойти к формированию пары. Как правило, участники парного взаимодействия должны обладать противоположными чертами личности, типами темперамента, как бы дополняя друг друга.

Таким образом, наибольший развивающий эффект в классе, объединяющем детей с традиционными и особыми образовательными потребностями, имеют групповая и парная формы организации учебной деятельности. Фронтальная форма неприемлема для одаренных детей и требует особого подхода. Индивидуальные формы разъединяют ребенка с коллективом и не позволяют решать задачи социального развития.

Библиография:

1. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе /Сост, И. М. Чередов. - М.: Педагогика, 1987. С.150.

2. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

3. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 01.03.2020).

Формирование коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности

Крылова Т. С.

магистрант, Сочинский государственный университет,

Научный руководитель – *канд. пед. наук, доцент кафедры Психологии и дефектологии СГУ Федосеева Е.Г.*

Аннотация. В статье проанализированы научные труды по проблеме формирования коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста. Предложены методические рекомендации по формированию коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности.

Ключевые слова: младший дошкольный возраст, коммуникативные навыки, театрализованная деятельность.

Formation of communication skills of preschool children through theatrical activities

Krylova T.S.

Master student, Sochi State University,

Scientific adviser - Cand. ped. Sci., Associate Professor, Department of Psychology and Defectology, SSU Fedoseeva E.G.

Abstract. The article analyzes scientific works on the problem of formation of communication skills of preschool children. Methodological recommendations on the formation of communication skills of children of younger preschool age through theatrical activities are offered.

Keywords: younger preschool age, communication skills, theatrical activity.

Младший дошкольный возраст – это своего рода первая важная ступенька для перехода в школу, который несет в себе новые требования к навыкам и умениям детского межличностного взаимодействия. Ребенку легче влиться в новый коллектив, принять вновь вводимые навыки общения, если у него выработано умение строить взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, а не только познавательная активность и мотивационно потребностная сфера.

Младший дошкольный возраст является тем важным периодом психического развития ребенка, когда интенсивно формируются его познавательные процессы, в том числе речь. К сожалению, современные реалии таковы, что имеет место быть недостаточность общения ребенка в семье и за ее пределами, подмена «живого» общения виртуальным суррогатом. Родители все чаще доверяют свободное время ребенка гаджетам и телевизору. В результате возникает негативная тенденция нарушения процессов коммуникации, несформированности навыков общения у младших дошкольников.

Одной из важнейших исследовательских задач остается разработка средств формирования коммуникативных навыков. Данная задача напрямую связана с внедрением таких технологий, при которых познание ребенком окружающего мира будет проходить в тех формах, которые ему понятны, доступны и могут помочь его развитию. При этом важно предпочтение отдавать таким видам деятельности, которые способны помочь ребенку раскрыть и реализовать свой потенциал.

Говоря о коммуникативных навыках, чаще всего подразумевают поведенческие навыки, способность понимать коммуникативную ситуацию, способность оценивать свои ресурсы и использовать их для решения коммуникативных задач [1].

Об актуальности проблемы формирования коммуникативных навыков говорит тот факт, что ее исследованием занимаются множество специалистов из самых различных областей науки: педагогики, психологии, социологии, философии. Изучением проблемы

формирования и развития коммуникативных навыков в отечественной науке занимались О.А. Анисимова, И.А. Алексеев, А.Г. Арушанова, Н.Н. Богомолова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, и др.

Одним из возможных путей решения проблемы формирования коммуникативных навыков у детей является, на наш взгляд, театрализованная деятельность. Эта проблема рассматривается в работах современных ученых: И.В. Зотовой, А.Е. Крайчак, И.В. Лесняк, Е.В. Локтевой, и многих других.

По мнению С.Н. Томчиковой, театрализованная деятельность дошкольников – это особый вид художественно-творческой деятельности. В ходе этой деятельности дети осваивают легко доступные средства театрального искусства, и в соответствии выбранной роли (артиста, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т.д.), принимают участие в подготовке и разыгрывании различного вида сценических взглядов, в процессе чего приобщаются к театральной культуре [2].

Театрализованная деятельность способна познакомить детей с чувствами, настроением, эмоциями. Познание окружающего мира происходит через образы, звуки. Она способствует развитию воображения, наблюдательности, креативности. Театрализованная деятельность способна помочь ребенку преодолеть застенчивость, неуверенность в себе, замкнутость. В процессе занятий театрализованной деятельностью обогащается словарь, развивается диалогическая и монологическая речь, формируются умения воспринимать информацию и обмениваться ею, устанавливать и поддерживать контакты со взрослыми и сверстниками.

Понятие театрализованной деятельности в педагогике с нашей точки зрения, можно определить как педагогический процесс, в котором организовано, постепенно и непрерывно в воображаемых, соответствующих роли, сюжету и реальным ситуациям осуществляется усвоение знаний и норм взаимосвязей ребенка с другими людьми, формирование умения воспринимать и обмениваться информацией, устанавливать и поддерживать контакты со взрослыми и сверстниками; формируется адекватная оценочная деятельность, направленная на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам говорить о том, что формирование и развитие коммуникативных навыков начинается еще в детском возрасте. Коммуникативные навыки не являются врожденными. Коммуникативные навыки можно охарактеризовать как способность человека к взаимодействию с окружающими, к адекватной интерпретации получаемой информации и к правильной передаче информации. Эти навыки являются социально важными.

Формирование коммуникативных навыков дошкольников возможно осуществлять посредством театрализованной игровой деятельности. Для этой цели подходят занятия в детских дошкольных образовательных учреждениях, центрах раннего, детских театральных студиях, учреждениях культуры, реабилитационных учреждениях.

По нашему мнению, для формирования коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста требуется создание определенных организационно-педагогических условий. К ним можно отнести организацию такой предметно-образовательной среды в детском коллективе, которая выполняла бы стимулирующую функцию, способствовала бы становлению личности в целом и, в том числе, формированию коммуникативных навыков. К таким условиям можно также отнести такого сотрудничества педагогов и родителей, которое существовало бы на основе понимания сущности проблемы, форм и методов эффективного формирования коммуникативных навыков дошкольников в театрализованной деятельности. Не менее важным условием является систематизация средств, приемов театрализованной деятельности и реализация их в соответствии с индивидуальными особенностями детей.

Для того, чтобы театрализованная деятельность начала оказывать формирующее и развивающее влияние на коммуникативные навыки дошкольников, считаем необходимым предложить систему методических рекомендаций. Суть предложенных нами методических рекомендаций состоит в обобщении и систематизации занятий по отработке дикции и

сценической речи, занятий по развитию мимики, жестов и пантомимы, коммуникативных игр, упражнений для развития ловкости, гибкости, общей и мелкой моторики.

Цель рекомендаций - сформировать у детей способности выражать свое настроение и чувствовать эмоциональное состояние другого человека, способность к выражению собственного эмоционального состояния, способность рассказывать о себе, обучение четкости речи, сценической речи.

Занятия театрализованной деятельностью включают в себя отработку дикции и сценической речи, занятия по развитию мимики, жестов и пантомимы и так далее. Это сложный процесс, требующий систематических занятий, постепенного перехода от простых упражнений к сложным. Условно такие занятия мы хотели бы разделить на четыре блока.

Первый блок включает в себя упражнения по формированию и развитию невербальных навыков коммуникации. Это упражнения по взаимодействию между детьми без использования речевых и языковых средств, по передаче информации через мимику, пантомиму, жесты, позы. Представления без слов при помощи пластики тела зародились в глубокой древности. Они получили широкое распространение в Древней Греции, Риме, позднее в Средневековой Европе. Такие упражнения позволяют сформировать навыки управления телом. Они особенно показаны детям, поскольку позволяют развить гибкость тела, творческое мышление.

Второй блок включает в себя упражнения по развитию и тренировке дикционного аппарата, автоматизации и дифференциации звуков, воспитанию звуковой культуры речи, развитию связной речи, развитию сценической речи. К таким занятиям можно отнести чистоговорки и скороговорки, обучение сценическому приветствию, чтению стихотворений. Скороговорки призваны развивать речевой аппарат ребенка. Благодаря им он становится более подвижным. Несомненно, скороговорки являются развлечением для детей. Но вместе с тем, они приносят элемент соревновательности в занятия. Занятия по развитию связной, логической речи могут включать в себя пересказ литературных произведений, составление рассказа на выбранную тему. Эти занятия призваны научить ребенка говорить более вдумчиво, осмысленно, тщательно взвешивая слова. Особое внимание должно уделяться формированию навыков выстраивать четкую линию рассказа, использовать все средства связи между высказываниями.

Третий блок включает в себя коммуникативные и психологические игры. Регулярное проведение подобных игр способствует обучению детей видам базовых эмоций, сформировать навыки поднятия настроения, выражения собственных эмоций, восприятию и правильной интерпретации эмоций собеседника. Для этого используется моделирование и отыгрывание детьми проблемных ситуаций и моделирование выхода из них. Коммуникативные игры могут быть использованы в различных занятиях. Основная их цель – социализация детей. Они доступны, интересны для детей.

Четвертый блок включает в себя развитие ловкости, подвижности, переключение внимания детей на подвижные занятия или релаксацию. Это могут быть подвижные игры по примеру русской народной игры «Филин», «Ручеек» Сюда также могут быть включены психогимнастические этюды, музыкально-гимнастические занятия. Также в этот блок мы хотели бы внести упражнения для релаксации, развития мелкой и общей моторики.

Рекомендуем педагогу или руководителю детского коллектива самостоятельно и произвольно выстраивать групповое занятие с использованием заданий из представленных нами блоков.

Важно проведение этих занятий в комплексе. Задания на занятиях постепенно усложняются: детям предлагаются этюды и сценки на заданные темы. Упражнения по актерскому мастерству предполагают в дальнейшем постановку театрализованных представлений.

Помимо этого, особое значение в занятиях театрализованной деятельностью придается расширению детского кругозора. Оно может осуществляться путем бесед с руководителем или воспитателем на заданную тему, прочтение с родителями и пересказ произведений детских

русских и зарубежных писателей. Это безусловно позволит обогатить словарный запас детей, позволит им чувствовать себя увереннее в общении со сверстниками и взрослыми людьми.

По нашему мнению, для повышения эффективности процесса формирования коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности, необходимо привлечение педагогами к участию в нем родителей дошкольников. Организация разъяснительных бесед, консультации, родительские собрания, на которых педагогами доступно рассказывается о важности коммуникации и коммуникативных навыков в жизни детей. Родители могут принимать участие в этюдах с детьми, участвовать в конкурсах для родителей, привлекаться для изготовления декораций и костюмов. Совместное взаимодействие родителей и детей несомненно способно оказать благотворное влияние на речевое развитие, формирование коммуникативных навыков детей, на общее психологическое состояние в коллективе.

Библиография:

1. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников. М.: Академия, 2007. 256 с.
2. Томчикова С.Н. У истоков театра: Программа творческого развития детей шестого года жизни в театрализованной деятельности. Магнитогорск: МаГУ, 2002. 69 с.

Особенности проявления агрессии у интерналов и экстерналов

Лашук А.А.

студент Сочинский государственный университет

Научный руководитель - *д-р психол. наук, проф. кафедры Психологии и дефектологии СГУ*
Дубовицкая Т.Д.

Аннотация. В представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с целью выявления взаимосвязи локуса контроля и различных форм агрессивности. Выявлено, что с негативизмом положительно коррелирует экстернальность и отрицательно коррелирует интернальность.

Ключевые слова: психология, локус контроля, интернальность, экстернальность, агрессия, студенты.

Features of the manifestation of aggression in internals and externals

Lashuk A.A.

student at Sochi State University

Scientific adviser - Dr. psychol. Sciences, prof. Department of Psychology and Defectology, SSU
Dubovitskaya T.D.

Annotation. This article describes and analyzes the results of an empirical study conducted to investigate the relationship between the locus of control and various forms of aggression. It describes the manifestation of aggression of the students with an internal and external locus of control.

Key words: psychology, locus of control, internality, externality, aggression, students.

Введение. В мире наблюдается устойчивая тенденция сохранения определенного уровня агрессивности у людей. Необходимость снижения ее подчеркивается всеми исследователями социальной сферы. Существует множество трактовок понятия агрессия, так Р. Бэрон определял агрессию как любые действия, направленные на причинение вреда другому человеку или объекту. З. Фрейд считал, что агрессия — это появление у человека влечения к смерти; К. Лоренц считал, что агрессивное поведение обусловлено инстинктами; Д. Доллард, Н. Миллер и Р. Сирс предлагали фрустрационную теорию появления агрессии, то есть агрессивное поведение появляется в результате невозможности добиться желаемой цели, наличии каких-либо препятствий на пути к ней. Согласно данной гипотезе фрустрация не обязательно приведет к агрессивному поведению, однако является необходимым условием для зарождения агрессии.

Н.Д. Левитов выделяет в агрессии три составляющих: познавательную, волевую и эмоциональную.

Познавательная составляющая является ориентировкой, которой необходимо понимание ситуации, и выделения объекта для нападения.

В волевую составляющую входят такие качества как решительность, настойчивость, целеустремленность, инициативность и смелость.

Третья составляющая – эмоциональная, гнев, который в некоторых случаях сочетается с отвращением и презрением, Эмоциональную сторону так же могут сопровождать переживания недоброжелательности, злости, мстительности или чувство уверенности [1,3,4].

Классификация типов агрессии по А. Бассу и А. Дарки

Выделяют следующие виды агрессивного поведения:

1. Физическая агрессия – применение физической силы против другого лица или объекта, направленное на нанесение морального или физического вреда.

2. Раздражение – готовность человека к проявлению негативных эмоций при взаимодействии с ним, проявляется во вспыльчивости и грубости.

3. Косвенная агрессия – агрессия, направленная непрямым путем на кого-то, может проявляться в сплетнях, высмеивающих, злых шутках, либо агрессия не направленная ни на кого, которая проявляется в различных агрессивных действиях, например крики, удары по столу или топание ногами.

4. Негативизм – оппозиционная манера поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся порядков и законов.

5. Вербальная агрессия – выражение негативных эмоций как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

6. Обида – зависть и ненависть к людям за настоящее или придуманное действие.

7. Подозрительность – отношение к людям в диапазоне от недоверия и опаски до убежденности в том, что другие люди планируют нанести вред.

8. Чувство вины – убеждение человека в том, что он является плохим, что поступает неправильно; а также ощущаемые им угрызения совести.

Отечественный психиатр Г.Э. Бреслав дополняет классификацию Басса и Дарки, разделяя виды агрессии.

По направленности:

- Гетероагрессия – направленность на окружающих: убийство, изнасилование, нанесение телесных повреждений и т.д.

- Аутоагрессия – направленность на самого себя: самоистезание вплоть до самоубийства, саморазрушающее поведение.

По причине проявления:

- Реактивная агрессия – ответная реакция на раздражитель извне, раздражителем может выступать оскорбление, унижение, возникновение конфликтной ситуации.

- Спонтанная агрессия – проявляется без явной причины, чаще всего влияют какие либо продолжительные импульсные воздействия, например накопление отрицательных эмоций.

По целенаправленности:

- Инструментальная агрессия – проявляется в виде средства для достижения результата, например, спортсмен, добивающийся победы; кричащий ребенок привлекает внимание матери, армейский командир отдает приказ.

- Целевая агрессия – выступает как заранее спланированное действие, цель которого – нанесение вреда объекту: будучи оскорбленным, человек избил обидчика.

По открытости проявлений:

- Прямая агрессия – направляется непосредственно на объект, вызывающий раздражение, тревогу или возбуждение: открытое хамство, применение физической силы или угрозы расправы.

- Косвенная агрессия – обращается на объекты, непосредственно не вызывающие возбуждения и раздражения, но более удобные для проявления агрессии, так как они доступны и проявление агрессии в их адрес безопасно.

По форме проявления:

- Вербальная агрессия – выражена в словесной форме.

- Экспрессивная – проявляется невербальными средствами: жестами, мимикой, интонацией голоса. В таких случаях человек делает специфические жесты, например, машет кулаком.

- Физическая – прямое применение силы [5].

Проявление агрессии обуславливается не только не внешними, но и внутренними факторами, в число которых входит «люкус контроля».

Понятие «Люкус контроля» было введено социальным психологом из Соединенных Штатов Америки Джулианом Роттером. Данное понятие характеризует склонность человека приписывать свои неудачи, либо успехи двум видам факторов: внешним или внутренним. В случае, когда личность приписывает достижения или провалы самому себе, считается что

локус контроля интернальный, такого человека соответственно называют интерналом. В обратной ситуации, то есть когда человек считает, что на его успех повлияло окружение, либо оно виновато в том, что он не смог чего-то достичь, локус контроля – экстернальный, а человек – экстернал.

Внешними факторами могут являться: различные обстоятельства, наличие возможностей, поведение окружающих людей, достаточное количество тех или иных ресурсов необходимых для достижения цели. К внутренним факторам относят: наличие у человека необходимых познаний и его квалифицированность, наличие опыта и навыков, различные качества личности, как положительные, так и отрицательные.

Интернал может с легкостью ложно приписать все успехи самому себе, хотя в действительности его окружение оказало большое влияние на результат. И в то же время экстернал без усилий обвиняет всех вокруг в своей неудаче, хотя виноват в этом исключительно он. Все это создает искаженное понимание действительного положения вещей, что существенно мешает человеку делать правильные, а зачастую и адекватные выводы, и в дальнейшем давать оценки своей деятельности и вносить нужные изменения. Можно легко обмануть окружающих, оправдав свои неудачи, переложив всю вину за них на других людей, или же приписать себе незаслуженный успех, но не стоит обманывать самого себя, ведь искаженное понимание действительности не позволит избежать неудач, или повторить свой же успех [2,3].

Взаимосвязь локуса контроля и агрессивного поведения

Можно предположить, что личности с экстернальным локусом контроля, из за своих особенностей склонны проявлять агрессию как реакцию на возникающие препятствия и проблемы в достижении цели, а интернальные личности наоборот, считая, что можно повлиять на судьбу, возлагая ответственность за происходящее на самих себя, не будут предпринимать агрессивных действий.

Нами было проведено эмпирическое исследование, с целью обнаружить взаимосвязь между направленностью локуса контроля и проявлениями различных видов агрессивности.

Для проведения исследования были использованы две диагностические методики: опросник враждебности Басса-Дарки, и тест на исследование локуса контроля Дж. Роттера.

В экспериментальную группу вошли 15 человек, студентов Сочинского государственного университета, направления «Психология управления», возрастом 18-20 лет. Все они были опрошены с применением уже упомянутых методик. Результат исследования агрессивности по тесту Басса-Дарки представлены на рисунке 1.

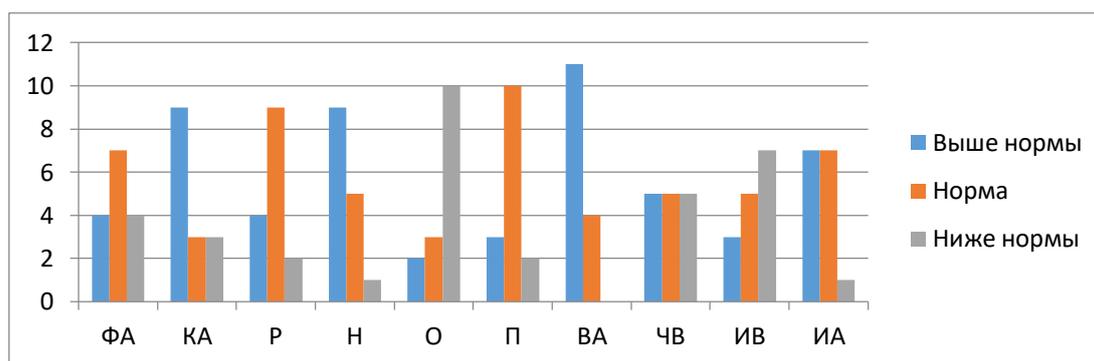


Рисунок 1. Количество испытуемых с различным уровнем агрессивности по каждой шкале

Примечания: ФА – физическая агрессия; КА – косвенная агрессия; Р – раздражение; Н – негативизм; О – обида; П – подозрительность; ВА – вербальная агрессия; ЧВ – чувство вины; ИВ – индекс враждебности; ИА – индекс агрессивности.

Самые высокие значения получены по следующим шкалам: вербальная агрессия (ВА), негативизм (Н), косвенная агрессия (КА). Самые низкие по шкалам: обида (О), индекс враждебность (ИВ).

Исследование направленности локуса контроля показало, что в исследуемой группе преобладает интернальный локус контроля (11 человек, 80%), остальные 3 человека (20%) более склонны к экстернальному типу.

Взаимосвязь локуса контроля и агрессивности исследовалась с помощью вычисления коэффициента корреляции по Спирмену. Значимых показателей корреляции не было выявлено, но были выявлены тенденции к взаимосвязи локуса контроля и таких видов агрессии, как физическая агрессия и негативизм. При этом: интернальный локус контроля отрицательно коррелировал с физической агрессией и негативизмом, а экстернальный локус контроля положительно коррелировал с физической агрессией и негативизмом.

Соответственно оказалось: чем выше уровень интернальности, тем менее субъекту свойственны негативизм и физическая агрессия; чем выше уровень экстернальности, тем выше уровень негативизма и физической агрессии.

Заключение. Исходя из всего вышесказанного, и на основе проведенного нами эмпирического исследования, можно предположительно сделать вывод, что существует взаимосвязь между локусом контроля и агрессивностью. Для более точного исследования нам необходимо увеличить численность выборки (не менее 35 человек). В выборку включить не только студентов-психологов, но и студентов других направлений подготовки.

Библиография:

1. Психология человека от рождения до смерти : полный курс психологии развития : учебное пособие / ред. [А.А. Реан](#). – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак ; Москва : Олма-Пресс, 2005. 416 с.

2. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков: исследования и терапевтические стратегии. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак ; Москва : Олма-Пресс, 2005. 288 с.

3. Нравственность, агрессия, справедливость / [Д. Креч](#), [Р. Кратчфилд](#), [Н. Ливсон](#) // Психология развития : хрестоматия / ред. [Е. Строганова](#). – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – С. 277-296.

4. Алифанова Д.С. Взаимосвязь агрессивности с локусом контроля у студентов факультета клинической психологии // Психология, социология и педагогика. 2018. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2018/04/8557> (дата обращения: 08.03.2020).

5. Карелин, А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. – Москва: Эксмо, 2007. 409 с.

Интеграция традиционных и цифровых технологий в реализации программ среднего профессионального образования: к постановке проблемы

Лопатинский Д.В.

аспирант, Сочинский государственный университет,

Научный руководитель – *доктор пед. наук, профессор кафедры педагогического и психолого-педагогического образования СГУ Мазниченко М.А.*

Аннотация. В статье рассматривается актуальная, а в последнее время, в условиях массового перехода образовательных учреждений в дистанционный режим обучения в связи с карантином по коронавирусу, ставшая еще более значимой проблема применения цифровых технологий в реализации программ среднего профессионального образования. Сделаны следующие выводы: (1) применяя цифровые технологии, не стоит отказываться от традиционных (проблемное и развивающее обучение, лекционно-семинарская система, дискуссии, коллоквиумы и др.); (2) продуктивной формой совместной реализации традиционных и цифровых технологий выступает их интеграция, которая может осуществляться в трех основных направлениях: цифровизация традиционных форм, методов и технологий, перевод их в цифровую среду; педагогизация и гуманизация цифровых технологий, усиление их развивающей и воспитывающей направленности; последовательное использование традиционных и цифровых технологий по заранее продуманному алгоритму; (3) продуктивная интеграция традиционных и цифровых технологий в реализации программ среднего профессионального образования возможна при соблюдении следующих организационно-педагогических условий: высокий уровень самоорганизации студентов и преподавателей, стимулируемый контролирующими мерами со стороны администрации вуза или колледжа; организация обмена опытом интеграции традиционных и цифровых технологий между преподавателями; обеспечение развивающей и гуманистической направленности применения цифровых технологий; привлечение студентов к созданию цифрового образовательного контента; наличие у педагогов и студентов доступа к цифровому контенту (платформам для проведения лекции, организации видеоконференцсвязи, размещения методических материалов и т.д.).

Ключевые слова: реализация программ среднего профессионального образования (СПО), традиционные формы, методы, технологии реализации программ СПО, цифровые формы, методы, технологии реализации программ СПО, интеграция традиционных и цифровых форм, методов, технологий в реализации программ СПО, проблемы интеграции, условия интеграции.

Integration of traditional and digital technologies in the implementation of secondary vocational education programs: to the problem statement

Lopatinsky D.V.

postgraduate student, Sochi State University,

Scientific adviser - doctor ped. Sci., Professor of the Department of Pedagogical and Psychological-Pedagogical Education of SSU Maznichenko M.A.

Abstract. The article discusses the current, and recently, in the conditions of the mass transfer of educational institutions to the distance learning mode in connection with the coronavirus quarantine, the problem of the use of digital technologies in the implementation of secondary vocational education programs has become even more significant. The following conclusions were made: (1) using digital technologies, one should not abandon traditional ones (problem and developmental education, lecture-seminar system, discussions, colloquiums, etc.); (2) their productive form of joint implementation of traditional and digital technologies is their integration,

which can be carried out in three main directions: digitalization of traditional forms, methods and technologies, their translation into a digital environment; pedagogization and humanization of digital technologies, strengthening their developmental and educational orientation; consistent use of traditional and digital technologies according to a pre-thought out algorithm; (3) the productive integration of traditional and digital technologies in the implementation of secondary vocational education programs is possible subject to the following organizational and pedagogical conditions: a high level of self-organization of students and teachers, stimulated by supervisory measures from the administration of a university or college; organization of the exchange of experience in the integration of traditional and digital technologies between teachers; providing a developing and humanistic focus on the use of digital technologies; attracting students to create digital educational content; teachers and students have access to digital content (platforms for conducting lectures, organizing video conferencing, posting teaching materials, etc.).

Keywords: implementation of secondary vocational education programs (VET), traditional forms, methods, technologies for implementing VET programs, digital forms, methods, technologies for implementing VET programs, integration of traditional and digital forms, methods, technologies in implementing VET programs, integration problems, integration conditions.

Цифровые технологии в образовании - это «способ организации современной образовательной среды, основанный на цифровых технологиях» [2].

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс – актуальное направление российского образования. В 2019-2024 гг. в рамках национального проекта «Образование» реализуется федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Задача проекта – «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [1]. Проектом запланировано «внедрение современных цифровых технологий в образовательные программы 25% общеобразовательных организаций 75 субъектов Российской Федерации для как минимум 500 тысяч детей» [1].

Актуальным является и внедрение цифровых технологий и в реализацию программ среднего профессионального образования, так как их выпускникам предстоит жить и работать в цифровой среде, использование цифровых технологий позволяет повысить учебную мотивацию.

Резкий массовый переход российских образовательных организаций в дистанционный режим обучения высветил, на наш взгляд, ключевые позитивные и негативные стороны перехода на цифровые технологии, наиболее острые проблемы.

Наш опыт использования таких технологий в обучении студентов Университетского экономико-технологического колледжа показал, что переход на цифровые технологии имеет позитивные эффекты:

– для педагога это стимул к профессиональному саморазвитию, изучению возможностей платформ для проведения онлайн-занятий, таких как Zoom, Скайп, iSpring Learn, Дисконт, ZenClass и др., цифровых носителей информации (Яндекс-диск и др.), к совершенствованию умений разрабатывать и проводить лекции и практические занятия с использованием цифровых технологий;

– для студентов это стимул к самообразованию, возможность развить способность быстро перестраиваться, адаптироваться к новым условиям.

Однако переход только на цифровые технологии и отказ от традиционных технологий (в частности, живого общения преподавателя со студентами) высветил и ряд проблем. Главной проблемой, на наш взгляд, выступают проблемы самоорганизации. Обучаясь дистанционно, не нужно приводить себя в порядок, идти в колледж. Не обязательно внимательно слушать преподавателя, активно работать, ведь преподаватель не может отследить поведение всех студентов, обучающихся онлайн. Соответственно, для того, чтобы онлайн-обучение с использованием цифровых технологий было продуктивным, преподавателю необходимо

развивать у студентов навыки самоорганизации: планировать свое время, не откладывать выполнение учебной работы «на потом».

Второй проблемой оказалось увеличение затрачиваемых на обучение времени и ресурсов как студентами, так и преподавателями. Проводя лекцию в цифровой среде, преподаватель вынужден говорить полтора часа, не понимая в полной мере, интересен ли его рассказ студентам, понимают ли они его, конспектируют ли услышанное. От монотонного слушания преподавателя в течение полутора часов студенты устают гораздо больше, чем на традиционной лекции, где они наблюдают изменение позы и мимики преподавателя, могут задать вопрос, поинтересоваться. Проводя практическое занятие, преподавателю необходимо успевать посмотреть каждую присланную работу. Очень раздражают и психологически истощают проблемы со связью, звуком и изображением. Педагогу сложно понять, самостоятельно ли студент выполняет задание. Педагог переживает, как воспринимают его студенты, так как не видит ответной реакции всех обучающихся. Самостоятельно студент работает, как правило, медленнее, выбирает индивидуальный, комфортный ему темп, а также вынужден без непосредственной помощи педагога решать возникающие сопутствующие учебные проблемы.

И еще одна актуальная проблема – отсутствие живого общения, которое позволяет повысить учебную мотивацию, вдохновить студента, увидеть его эмоциональные проявления и т.д. Само предвкушение студентом того, что, придя в колледж, он будет общаться с однокурсниками, друзьями, преподавателями, значительно повышает учебную мотивацию.

Обобщим свой опыт применения цифровых технологий в период карантина по коронавирусу, мы пришли к следующим выводам:

– Применяя цифровые технологии, не стоит отказываться от традиционных (проблемное и развивающее обучение, лекционно-семинарская система, дискуссии, коллоквиумы и др.).

– Продуктивной формой совместной реализации традиционных и цифровых технологий выступает их интеграция, которая может осуществляться в трех основных направлениях: цифровизация традиционных форм, методов и технологий, перевод их в цифровую среду; педагогизация и гуманизация цифровых технологий, усиление их развивающей и воспитывающей направленности; последовательное использование традиционных и цифровых технологий по заранее продуманному алгоритму.

– Продуктивная интеграция традиционных и цифровых технологий в реализации программ среднего профессионального образования возможна при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- 1) наличие у педагогов и студентов доступа к цифровому контенту (платформам для проведения лекции, организации видеоконференцсвязи, размещения методических материалов и т.д.);
- 2) организация методического сопровождения применения педагогом цифровых технологий, включающего разработку инструкций и алгоритмов пользования цифровыми ресурсами, предоставление преподавателям перечня существующих цифровых ресурсов, консультирование и оказание необходимой технической и методической помощи (методистами и специалистами в сфере информационных технологий);
- 3) высокий уровень самоорганизации студентов и преподавателей, стимулируемый контролирующими мерами со стороны администрации вуза или колледжа;
- 4) организация обмена опытом интеграции традиционных и цифровых технологий между преподавателями;
- 5) обеспечение развивающей и гуманистической направленности применения цифровых технологий;
- 6) привлечение студентов к созданию цифрового образовательного контента.

В дальнейшем мы планируем разработать и экспериментально апробировать различные формы интеграции традиционных и цифровых технологий в реализации программ среднего профессионального образования, выявить условия их продуктивного применения.

Библиография:

1. Цифровая образовательная среда: федеральный проект национального проекта «Образование» //Официальный сайт Министерства просвещения РФ. URL: <https://edu.gov.ru/national-project>
2. Цифровые технологии в образовании //Учительский портал. URL: <https://www.uchportal.ru/publ/30-1-0-10201>

Исследования индивидуальных особенностей воображения у детей с ограниченными возможностями здоровья

Лысенко Г.Л.

магистрант Сочинский государственный университет,

*Научный руководитель – докт-р психол.наук, профессор кафедры психологии и дефектологии
СГУ Дубовицкая Т.Д.*

Аннотация: В статье представлены результаты сравнительного исследования индивидуальных особенностей воображения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичных.

Ключевые слова: воображение, ограниченные возможности здоровья, воспитание, рисунок.

The study of individual characteristics of the imagination in children with disabilities

Lysenko G.L.

master's student Sochi State University,

Scientific supervisor - Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology and Defectology of SSU Dubovitskaya T.D.

Abstract: The article presents the results of a comparative study of the individual characteristics of the imagination in children with disabilities and normotypic.

Keywords: imagination, limited health, education, drawing.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Одним из важных психических процессов является воображение, сравнительное исследование которого у детей с нормой и ограниченными возможностями здоровья представляет особый интерес.

Воображение заключается в создании образов и представлений окружающего мира, в их преобразовании и создании на их основе новых представлений. Как отмечает А.А. Лешенко «природа воображения такова, что без него не обходится ни один вид деятельности человека. Оно выступает необходимым компонентом, как в творчестве, так и в труде, как в игре, так и в учении» [3].

Воображение занимает важное место в структуре психической деятельности ребенка, включаясь в ее когнитивный эмоционально-чувственный и поведенческий компоненты; является неотъемлемой частью учебной и других видов деятельности, социального взаимодействия и познания младших школьников: участвует в произвольной регуляции познавательных процессов и психических состояний ребенка, влияет на характер протекания эмоциональных и волевых процессов, обеспечивает целенаправленное планирование и программирование различных видов деятельности. Исследование воображения с помощью рисунка.

Воображение – разнообразно по своей природе, оно дает возможность ребенку созидать новую реальность. Л.С. Выготский [1] отмечал что, что способность к воображению не дается от рождения. Она развивается по мере накопления человеком практического опыта, приобретения знаний, совершенствования всех психических функций в течение всей жизни.

Особенно ярко воображение проявляется в рисовании. Поскольку именно изобразительная деятельность, имеет большое значение для всестороннего развития ребенка. Она способствует не только его эстетическому и нравственному воспитанию, расширению кругозора, но и умственному развитию.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования воображения детей с ОВЗ среднего школьного возраста и отсутствием методических рекомендаций по развитию творческого воображения у детей данной возрастной категории. Развитие воображения детей с ОВЗ является залогом успешной социализации, а также творческой и учебной деятельности.

Эмпирическое исследование индивидуальных особенностей воображения у детей с ОВЗ и нормотипичных детей мы проводили с помощью проективного теста "Несуществующее животное" и методики «Исследования индивидуальных особенностей воображения».

Исследование проводилось в групповой форме среди учеников начальных классов, детей с ОВЗ и нормотипичных.

Выборку составили 10 младших школьников с ОВЗ и 10 нормотипичных младших школьников. При проведении исследования все испытуемые были спокойны, проявляли умеренный интерес, внимательно слушали инструкцию, рисовали.

Инструкция к тесту «Несуществующее животное»: Придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим названием.

Методика «Исследование индивидуальных особенностей воображения» содержала следующую инструкцию: «Используя изображенный на этом листе контур геометрической фигуры, нарисуйте, что вы хотите. Качество рисунка значения не имеет. Способ использования контура выбирайте по своему усмотрению. По сигналу «Стоп!» рисование прекращайте». По окончании тестирования испытуемого просят дать самоотчет и для этого спрашивают: «Понравилось ли вам задание? Какие чувства вы испытывали при его выполнении?»

В результате проделанной работы, мы выявили, что нормотипичные дети и дети с ОВЗ отличаются уровнем развития воображения.

Из результатов теста «Несуществующее животное» следует, что у нормотипичных детей по сравнению с детьми с ОВЗ, животные более оригинальные, отличающиеся от обычных животных, с множеством разнообразных элементов, с необычными названиями. Соответственно, рисунки животных у младших школьников с ОВЗ более напоминают обычных, привычных животных, с ограниченным числом новых элементов, названия примитивные.

По результатам методики «Исследование индивидуальных особенностей воображения» нормотипичные младшие школьники также показали более высокие уровни развития воображения, чем младшие (см. Таблица 1).

Таблица 1. Количество младших школьников, проявивших различный уровень развития воображения (в %)

Младшие школьники	1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень	4-й уровень	5-й уровень
«Нормотипичные»	-	-	20	50	30
«Школьники с ОВЗ»	20	40	40	-	-

Как следует из табл.1 у нормотипичных младших школьников преобладают рисунки выше среднего и высокого уровня развития воображения, у младших школьников с ОВЗ рисунки в основном ниже среднего и среднего уровня развития воображения. Более низким уровнем развития воображения можно объяснить и трудности в обучении у детей с ОВЗ, так как не обладая способностью создавать внутренний образ воспринимаемой действительности они не имеют возможности опираться на него при выполнении многих учебных заданий.

Проведенное нами исследование еще раз указало на необходимость проведения целенаправленной работы по развитию воображения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Библиография:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учителя. М: Просвещение,1991.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
3. Ляшенко А.А. Коррекция воображения в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-voobrazheniya-v-protsesse-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>

Взаимосвязь семейного воспитания и успеваемости ребенка в школе

Магомедова Н.А.

магистрант Сочинский государственный университет,

Научный руководитель – *канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и дефектологии
Макаревская Ю.Э.*

Аннотация. Статья посвящена влиянию семейного воспитания на успеваемость у младших школьников. Чем больше родители школьников дистанцированы от своих детей, меньше интересуются своими детьми, проявляют меньше заботы и участия, тем ниже у детей успеваемость.

Ключевые слова: стиль семейное воспитание, младший школьный возраст, психологические особенности, статистические данные, педагогический эксперимент, коррекционно-развивающая работа.

Relationship between family education and a child's school performance

Magomedova N.A.

Master's student Sochi State University,

Scientific adviser - Cand. ped. Sci., Associate Professor, Department of Psychology and Defectology Makarevskaya Yu.E.

Annotation. The article is devoted to the influence of family education on the performance of younger students. The more parents of school children are distanced from their children, less interested in their children, show less care and participation, the lower the children's academic performance.

Keyword: style family education, primary school age, psychological characteristics, statistical data, pedagogical experiment, correctional and developmental work.

В каждой семье формируется не всегда осознанная, определенная система воспитания. До сих пор было принято считать, что успешность обучения – это залог психологического здоровья школьников. Современные же методы исследования, прямо противопоставляют эту теорию, говоря о том, что психологическое здоровье школьников это и есть залог успешного обучения. В свою очередь психологическое здоровье младших школьников обеспечивается в первую очередь надежной детско-родительской связью. Ребенок со сформировавшимся надежным типом привязанности показывает более высокие результаты в освоении учебной программы.

Теория привязанности, предложенная Д. Боулби, рассматривается как система отношений, которая по отношению к детям формируется в определенную систему семейного воспитания. Таким образом, нами выдвинута гипотеза, что стиль семейного воспитания влияет на успеваемость у младших школьников.

Для подтверждения теоретических данных нами было проведено исследование среди родителей младших школьников.

Цель: изучить особенности взаимосвязи семейного воспитания и успеваемости ребенка в школе.

Объект исследования: стиль семейного воспитания.

Предмет исследования: влияние стиля семейного воспитания на успеваемость ребенка в школе.

Гипотеза исследования: Семейное воспитание влияет на успеваемость младших школьников.

Для достижения цели и проверки гипотез были поставлены следующие задачи исследования:

- провести теоретический анализ литературы по проблеме исследования, рассмотреть классификации родительских стратегий различных авторов
- подобрать необходимые методики исследования;
- выявить влияние семейного воспитания на успеваемость младших школьников;
- установить различие выраженности успеваемости ребенка в школе в зависимости от доминирующего типа родительского воспитания.

- проанализировать полученный эмпирический материал, проверить гипотезу исследования, дать обобщение и интерпретацию полученных результатов.

Методы исследования. Для проверки гипотезы и обоснования результата работы были использованы следующие методы: теоретический анализ; группа диагностических методик:

1. Тест – опросник родительского отношения к детям (А.Я. Варга, В.В. Столина);
2. Экспертная оценка успеваемости младших школьников

Обработка результатов осуществлялась методами математической статистики – U критерием Манна-Уитни.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось в г. Сочи, Краснодарского края, в одной из средних школ. Выборку исследования составили 15 учащихся (9 девочек, 6 мальчиков) и их родители - 15 матерей. Таким образом, в исследовании приняли участие 30 испытуемых.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования могут быть полезны педагогам, классными руководителям, психологам образовательных учреждений при проведении консультаций, родительских собраний, а также родителям для самоанализа и самоактуализации.

В соответствии с целями и задачами нашего исследования мы провели теоретический анализ научной литературы об особенностях детско-родительских отношений, влиянии стиля семейного воспитания на общую мотивацию школьников к познанию, и формирование интереса к учебной деятельности.

Были выбраны методики, которые позволили определить уровень школьной успеваемости, а также определили стиль семейного воспитания.

В ходе эмпирического исследования стилей семейного воспитания, нами были получены данные свидетельствующие о том что по четырем показателям из пяти, стили семейного воспитания «успевающих» и «не успевающих» школьников не отличаются.

Показатель отношения к ребенку по шкале принятие-отвержение одинаково высок, что значит, что большинство родителей принимают своих детей такими, какие они есть, проявляют к детям симпатию, уважение, и проводят вместе много времени.

Показатель же симбиотических отношений, хоть и оказался близок к верхней границе, но уже имел значимые различия. Это позволило нам сделать выводы, о том, что те дети, чьи родители устанавливают значительную психологическую дистанцию, и проявляют мало заботы, имеют более низкую успеваемость в начальных классах.

Таким образом, наша гипотеза частично подтвердилась. Возможно требуются дополнительные исследования.

Библиография:

1. Боулби Дж. Привязанность / Пер. с англ. Н.Г. Григорьевой, Г.В. Бурменской; общ. ред. и вступ. ст. Г.В. Бурменской. - М.: Гардарики, 2003. - 447 с.

Специфика применения аутентичных материалов в процессе обучения профессиональной лексике и становления вторичной языковой личности

Мархоренкова А.С.

магистрант Сочинский государственный университет,

Научный руководитель – д-р филол. наук, д-р пед. наук, профессор Ворожбитова А.А.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли аутентичных материалов в процессе становления языковой личности. В статье обозначено, что основная цель современных занятий по английскому языку – это обучение языку через культуру. Проанализированы причины почему необходимо обучать специалистов профессиональной лексике, сложности и преимущества изучения профессионально-ориентированного словаря, рассмотрена роль культуры в изучении языков, выявлены особенности аутентичных материалов, определено понятие «языковая личность». На основе проведённого исследования сделан вывод, что современную методику преподавания иностранных языков необходимо реформировать, так как вследствие глобализации выдвигаются новые и более строгие требования к специалистам, причём важным моментом в ходе занятий должно является знакомство студентов с культурой изучаемого языка.

Ключевые слова: аутентичный материал, языковая личность, вторичная языковая личность, профессиональная лексика, интегрированное обучение языку и культуре, глобализация, иноязычная лексика, культура.

The specifics of the authentic materials use in the process of teaching professional vocabulary and the formation of a secondary language personality

Markhorenkova A.S.

Master's student Sochi State University,

Scientific adviser - Dr. philol. Sciences, Dr. ped. Sciences, Professor Vorozhbitova A.A.

Annotation. The article is devoted to the role of authentic materials in the process of the linguistic personality formation. The article indicates that the main goal of modern English classes is language learning through culture. In the article we analyze the reasons why it is necessary to teach specialists a professional vocabulary, the complexity and benefits of studying a vocational-oriented vocabulary. We examine the role of culture in studying languages, identify the characteristics of authentic materials and give the definition “language personality”. On the basis of the study, it is concluded that modern methods of teaching foreign languages should be reformed because the globalization demand new and more stringent requirements for specialists. Moreover an important factor in the course of classes should be students' familiarity with the culture of the language.

Keywords: authentic material, linguistic personality, secondary linguistic personality, professional vocabulary, integrated language and culture training, globalization, foreign vocabulary, culture.

Сегодня становится все более очевидным, что классическая модель преподавания иностранным языкам фактически исчерпала себя. Языки развиваются всё быстрее и поэтому всё чаще приходится издавать новые учебники, переписывать учебные программы, совершенствовать методику преподавания. На данном этапе доминирующей концепцией иноязычного образования является интегрированное обучение языку и культуре [8, с. 8]. Основная цель таких занятий - это обучение языку через культуру, чаще всего с использованием аутентичных материалов (записи с радио передач, реклама, газеты и журналы, различные видеоматериалы с телевидения или интернет ресурсов, игры) [9, с. 25].

За счёт глобализации всё больше расширяются международные контакты, усиливается связь с зарубежными компаниями. Получить высокооплачиваемую работу без знания языков уже становится сложнее, более того, работодатели крупных компаний требуют уже знание как минимум двух иностранных языков. Именно поэтому в современном мире появилась необходимость обучать специалистов иностранному языку в профессиональной деятельности. Современные образовательные стандарты направлены на глубокое овладение иностранными языками, поэтому повышение эффективности обучения иностранному языку является актуальной задачей современной методической науки.

На данном этапе методика обучения профессиональной лексики и разработанная система упражнений являются несовершенными. Хотя Е.И. Пассов отмечает, что особое место в изучении языка всегда занимает формирование лексического навыка, который является в учебной практике последних десятилетий «падчерицей» лексики [7, с. 37]. Важность исследования в этой области объясняется также тем, что в прямой зависимости находятся успешное формирование лексических навыков и умение находить решения в ходе использования иностранного языка. Как показывают исследования, очень сложно разобраться в грамматике и фонетике языка не имея минимального запаса лексики [4, с. 124].

Следует подчеркнуть, что преподаватель должен научить студента не только лексики, грамматики, фонетики языка, но и ознакомить его с культурой народа изучаемого языка и сформулировать навыки диалога культур. Культура – это опыт и нормы, определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношения людей к явлениям и понятиям [2, с. 124]. Без осознания особенностей культуры сложно понять логику народа, а следовательно, и язык.

В целях реализации поставленных условий использование аутентичного материала является эффективным средством преподавания любого иностранного языка. Причём особенностью использования аутентичных материалов для формирования профессиональной лексики у студентов выступает то, что они являются не только источником информации, но и объектом исследования. Слово «аутентичный» означает «естественный» в переводе с английского языка. Аутентичные материалы – это материалы, созданные носителями языка для носителей языка, при этом эти материалы не несут в себе изначально учебные цели [4, с. 10].

Доктор педагогических наук Г.И. Воронина полагает, что аутентичные материалы – это материалы, заимствованные из коммуникативной среды носителей языка. По причине того, что материалы заимствуются из реальной коммуникативной среды, они всегда наполнены активным, живым словарём. Г.И. Воронина выделяет два основных вида таких материалов: функциональные (поясняющая, описательная функции) и информативные (осведомительная функция, причём в материалах содержатся постоянно обновляющие сведения) [1, с. 37].

На наш взгляд, функциональность – это основной определитель аутентичности. Аутентичные материалы всегда ориентированы на жизненное применение, а ориентация на жизненное применение – это главный фактор в успешном овладении иностранным языком. Функционально-аутентичный текст помогает погрузиться в реальные условия использования языка, готовит студента к языковой самостоятельности, заставляет его самостоятельно разобраться в логике и особенностях изучаемого языка.

«Аутентичное обучение предполагает ориентацию на выполнение актуальных для студентов заданий, стимуляцию участия в реальных ситуациях, выполнение проектов, как инструмента познания» [12, с. 10]. Следует подчеркнуть, что в аутентичных материалах выделяются и недостатки. Например, чрезмерное наличие невербальной информации; тематическая полнота материала затрудняет согласование с прорабатываемой в данный момент лексической темой; подобные материалы быстро устаревают и теряют свою актуальность. Поэтому при работе с аутентичным материалом важно настроить учащихся на работу с ним. Для достижения высоких результатов необходимо, чтобы преподаватель и студент взаимодействовали и помогали друг другу. Например, если текст насыщен информацией, то можно привлечь к ней внимание студентов с помощью предтекстовых заданий, которые стимулируют более вдумчивое и осмысленное восприятие материала.

Аутентичные тексты на практических занятиях используются также с целью формирования языковой личности. Что такое языковая личность? Языковая личность – это всегда субъект отношений, который находится под влиянием общественных отношений и культуры. Языковая личность – это любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведённых им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности и для достижения определённых целей в этом мире [3, с. 24]. Впервые данный термин ввёл в использование немецкий лингвист Й. Л. Вайсгербер в книге «Родной язык и формирование духа» в 1927 году. По его мнению, главная концепция языка – это коллективизм, так как язык является наиболее всеобщим культурным достоянием; никто не владеет языком только благодаря собственной языковой личности, а, наоборот, человек владеет им благодаря тому, что принадлежит к определённому языковому сообществу [6, с. 15].

Относительно преподавания иностранных языков было решено использовать термин «вторичная языковая личность», которая в процессе обучения выступает субъектом учебного процесса и межкультурной коммуникации. «Вторичная языковая личность – это совокупность способностей и умений человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, которая предполагает адекватное взаимодействие с представителями другой культуры» [11, с. 29].

Обучение коммуникативной инокультуре создает совершенную среду для формирования и развития языковой личности. По нашему мнению, именно в этой среде студент может легко изучать профессиональную лексику, подготовиться к реальной языковой практике и даже лучше разобраться в специфике своей профессии. В ходе занятия студент обогащается собственным языковым опытом, знакомится с жизненным опытом другой социокультурной языковой общности [10, с. 124]. По словам В.В. Красных «просто учить язык мало, надо постараться увидеть в нем, как в капле воды, культуру того народа, который на нем говорит» [5, с. 333].

Таким образом, основной идеей современных занятий по изучению иностранному языку является, по нашему мнению, внедрение аутентичных материалов на занятиях не только для изучения профессиональной лексики, но и для становления языковой личности. В наши дни процесс изучения иностранного языка уже не сводится к одному усвоению языковых элементов и правил их комбинирования, а нуждается во включении в иноязычную культуру, в систему мировоззрения и мировосприятия другого народа. По этой причине языковая подготовка студентов должна базироваться на основе культурологических функций языка, когда язык рассматривается как феномен, который используется для интерпретации глобальной картины мира с ее универсальными культурно-специфическими характеристиками.

Библиография:

1. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка. М.: Дрофа, 1995. 64 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. 115 с.
3. Иванцова Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования. Томск: ТГУ, 2010. 105 с.
4. Кондорф Б. Методика преподавания английского языка. М.: АСТ, 1958. 257 с.
5. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность?». М.: ИТДГК «Гнозис», 2013. 375 с.
6. Лавринова Н.Н. Культурологический аспект изучения теорий языковой личности. СПб.: ПРИНТ, 2015. 356 с.
7. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж: Изд-во Воронеж, 1983. 199 с.

8. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии \ для ин-тов и фак. иностр. яз. – Учеб.пособие. М.: Высш. школа, 1980. 143 с.
9. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
10. Формановская Н.И. Речевое общение: Коммуникативно-прагматический подход. М.: Русский язык, 2012. 213 с.
11. Яровая Г.В. Языковая картина мира подростка в педагогическом англоязычном дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. Челябинск, 2010. № 17. С. 25-31.
12. Roth. English in developing. L: DEYN, 1992. 64 p.

Деловая игра как лингводидактическая платформа обучения устной речи будущего учителя иностранных языков

Мещерякова А.В.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – *доктор филологических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры романо-германской и русской филологии СГУ*

Ворожбитова А.А.

Аннотация. В статье представлен обзор вопросов, связанных с организацией деловой игры для обучения устного англоязычного общения обучающихся в вузе. Автор сосредоточивает свое внимание на необходимости использования деловых игр на занятиях по иностранному языку с целью активизации учебной деятельности студентов, развития их коммуникативной компетентности в международной среде и их дальнейшего профессионального становления. Определены основные признаки деловых игр и особенности их использования на занятиях по иностранному языку. Автором предложен пример деловой игры, направленной на развитие у студентов навыков анализа и решения бытовых конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: деловая игра; иностранный язык; коммуникативная компетентность; англоязычное общение.

Business game as a linguodidactic platform for teaching oral speech of the future teacher of foreign languages

Meshcheryakova A.V.

master's student, Sochi State University

Scientific adviser - Doctor of Philology, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Romance-Germanic and Russian Philology, SSU

Vorozhbitova A.A.

Annotation. The article provides an overview of issues related to the organization of a business game for teaching oral English-speaking communication between students. The author focuses on the need to use business games in classes in order to enhance the educational activities of students, the development of their communicative competence in the international environment.

Key words: business game; foreign language; communicative competence; English communication.

Актуальность. Современный мир всё больше меняется, происходит процесс глобализации. В рамках этого процесса наблюдается повышение роли вербальной коммуникации, в особенности межнациональной, которая требует знания иностранных языков. Иностранные языки выполняют огромную роль в формировании и развитии личности, повышается образование, поскольку благодаря знанию иностранного языка можно получить доступ к духовному богатству страны, общению с представителями разных народов.

Поступив в вуз после школы, большинство студентов не только не способны осуществлять коммуникацию на иностранном языке, но чаще не владеют необходимым запасом лексики, не правильно используют элементарные правила грамматики. Такую ситуацию не просто исправить за короткое время обучения из-за малого количества академических часов, которые отводятся на дисциплину "иностраный язык" в соответствии с учебными планами основных образовательных программ.

Проблема совершенствования навыков и умений диалогической речи в современной методической литературе вызывает особый интерес.

Одним из эффективных методов учителя и методисты считают разновидность ролевой игры – деловые игры, а именно учебные деловые игры. Учебная деловая игра способствует осуществлению иноязычного общения и взаимодействию учащихся, сочетая в себе групповые, парные и индивидуальные формы обучения на уроке английского языка. Использование учебной деловой игры влияет на развитие диалогических навыков в профессионально-ориентированном общении, является более естественной формой общения на уроках иностранного языка. Также она положительно влияет на формирование познавательных интересов обучающихся и способствует осознанному освоению английского языка.

Цели и задачи. Целью статьи является анализ особенностей методической организации деловой игры как средства формирования устно-речевых умений на английском языке. Для достижения цели необходимо определить понятие деловой игры в психолого-педагогической литературе, рассмотреть особенности методической организации деловой игры, а также привести примеры деловых игр, целью которых является формирование устно-речевых умений на английском языке.

Методы, организация исследования. Методы исследования определяют необходимость решения методологических, теоретических, практических проблем. Теоретические методы: гипотеза, теоретический анализ, классификация, количественный и качественный анализ полученных результатов.

Обсуждение. Использование деловых игр на занятиях по иностранному языку в вузе является достаточно действенным методическим приемом, который отличается своей спецификой и направлением. Однако она часто используется фрагментарно, не целенаправленно, а потому требует дальнейшего изучения, что и стало целью нашего исследования.

Игра – это вид деятельности, который своим процессом вызывает интерес его участников. Как отмечал Ю. Пассов, на основе игры происходит активизация резервных возможностей студентов [3, с.86], что соотносится с принципами интенсивного обучения. Ей присуща эмоциональность, творчество, соперничество и наличие прямых или косвенных правил.

Как отмечает О.Ефимова, в методическом измерении игра является учебным заданием, которое охватывает языковые, коммуникативные и деятельностные составляющие. Решение языковой задачи предполагает формирование или совершенствование речевых навыков через целенаправленное использование представленного языкового материала в речевой деятельности. В свою очередь, коммуникативная задача предопределяет обмен информацией между участниками игры в процессе совместной речевой деятельности. Деятельностное задание моделирует способ совместной деятельности партнеров речи. Таким образом, игра вводится в учебный процесс как творческое учебное задание с целью создания реальных условий для проявления мыслительной деятельности студентов. Это способствует формированию и развитию их интеллектуальных и коммуникативных умений, а отсюда возникает почва для реализации личностного потенциала студентов [1]. В то же время, чтобы игра была эффективным средством обучения необходимо соблюдение определенных дидактических требований. На основе анализа методической литературы, М.В. Щербакова указывает, что для обучающих игр должны быть характерны следующие черты [5, с.111-112]: связь с определенной учебной целью; возможность прекратить игру, повторить или начать ее выполнение заново; открытость, то есть конец игры неизвестный заранее; игры выполняются на основе эксплицитных правил, которые могут быть изменены игроками; удовлетворение от участия в игре и отсутствие последствий для игроков.

Учеными установлено, что в основе деловой игры лежат обще игровые элементы, в частности наличие ролей и ситуаций, в которых происходит их

реализация, а также различные игровые предметы. Особенностью деловой игры является то, что она содержит ролевую и дидактическую составляющие. Если в ролевой игре основной акцент ставится на общении, в дидактической - на организации учебной

деятельности, то в деловой - на формирование умений и навыков, профессионально значимых черт.

Деловые игры определяют, как форму воспроизведения предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования системы отношений в рамках этой деятельности [1]. Их использование дает возможность для обмена мнениями, выявления расхождений в интерпретации тех или иных теоретических идей, что способствует не только усвоению новых знаний, но и формирует опыт решения определенных профессиональных задач, ценностных ориентаций будущих специалистов, и предусматривает усовершенствование их коммуникативной компетентности на психолингвистическом уровне.

В деловой игре реализуется коллективная форма учебной деятельности. В процессе игры студенты имеют возможность в непринужденной форме усвоить нормы профессиональных и социальных ролей, а также ознакомиться с наиболее важными принципами бесконфликтного межличностного и профессионального общения. Моделируя условия и динамику отношений между студентами, деловая игра служит средством актуализации, применения и закрепления знаний, формирования коммуникативных умений. Этот эффект достигается за счет непосредственного межличностного взаимодействия всех участников игры.

Наблюдая за тем, что происходит в группе во время разыгрывания ролей в процессе деловой игры, участники получают возможность идентифицировать себя с другими, могут использовать эмоциональную связь при оценке собственных чувств и поведения. Обратная связь влияет на оценку и пересмотр студентами своих профессиональных и личностных установок, поведения, формирует их профессиональную «Я-концепцию». Участие студентов в деловых играх существенно облегчает процесс самопознания и интроспекции, поскольку в основном они знают, чего хотят, как будущие специалисты, но для максимальной самореализации нужно соучастие других студентов, принятие их группой, также создаст условия для эффективного самораскрытия.

Среди признаков, которые должны быть присущи деловым играм можно выделить: наличие различных моделей общения, которые составляют систему профессионального общения будущего специалиста. Такой моделью в деловой игре является игровой комплекс; наличие ролей и их распределение между участниками; различие целевых установок участников игры, которые выполняют различные роли; ролевое взаимодействие; наличие общей цели у всей группы студентов, которые принимают участие в деловой игре; альтернативность решений и возможность действовать в соответствии с условиями конкретной ситуации; наличие системы группового и индивидуального анализа результатов деятельности участников группы во время деловой игры; возможность управлять эмоциональным напряжением, которое возникает во время деловой игры (при необходимости – уменьшать, или, наоборот, - повышать его), побуждая тем самым студентов к выбору адекватной коммуникативной стратегии.

Следовательно, можно сказать, что в деловых играх все задачи пронизаны проблемным характером, ведь они моделируют противоречия профессиональной деятельности в реальной жизни и программируют профессиональную направленность творческой активности студентов. Кроме того, они служат одним из эффективных путей активизации учебной деятельности студентов, что особенно актуально при изучении иностранного языка. Среди главных преимуществ применения деловых игр на занятиях по иностранному языку является не только то, что студенты имеют возможность погрузиться в иноязычную среду, повышая тем самым свой уровень владения иностранным языком, но и предварительно пройти психологическую и эмоциональную подготовку перед выполнением определенных профессиональных ролей и ситуаций.

Стоит отметить, что такая форма работы требует изрядного внимания как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Прежде всего, необходимо согласовывать проведение деловых игр на занятиях по иностранному языку с учебным и личностным опытом студентов. То есть, целесообразно их проведение на старших курсах обучения в вузе, когда

студенты уже овладели соответствующим уровнем иностранных умений и навыков и получили базовые профессиональные знания. Для формирования способности к межкультурному общению студентов, деловым играм следует добавить нестандартность и проблемность. Для их проведения необходимо тщательно подбирать тематику и материалы (тексты, аудио- или видеоматериалы), которые затрагивали бы актуальные проблемы профессионального характера, и подталкивали участников игры к конструктивной дискуссии в рамках ситуации межкультурного общения. Роли и функции игроков должны адекватно отражать реальную картину профессиональной деятельности, моделируемой в игре. При удачном распределении ролей каждый студент может в полной мере самоутвердиться. В свою очередь, правила игры должны содержать конкретную характеристику реальных процессов и явлений, которые имеют место в смоделированной ситуации. Обязательным элементом деловой игры является система оценивания, которая, по определению А. Ефимовой, обеспечивает, с одной стороны, контроль качества принимаемых решений с позиций норм и требований профессиональной деятельности, а с другой - способствует разворачиванию игрового плана учебной деятельности. Оценивание выполняет функции не только контроля, но и самоконтроля деятельности, обеспечивает формирование игровой, познавательной и профессиональной мотивации всех ее участников. Деловые игры базируются на принципе самосознания, самопознания, вере в собственные возможности. Они закладывают основы нравственного и этического поведения в сфере дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому, считаем, что участие в деловых играх, в первую очередь, дает возможность студентам адекватно оценить собственные возможности, выяснить уровень теоретических знаний и практических умений, чему способствует совместная с преподавателем заключительная рефлексия.

Приведем пример деловой игры, предложенной студентам 4 курса обучения специальности «Социальная педагогика» на занятии по иностранному (английскому) языку.

Цель игры. Развитие у студентов навыков анализа бытовых конфликтных ситуаций, определение их видов и формирования умений их решения.

Simulation game «Family problems»

1. Brainstorm possible problems that a family could have: e.g. parents don't let children go out late at night, make them tidy their bedrooms, parents don't like their children`s boyfriends/girlfriends etc. .
2. Divide the class into groups of 3-4.
3. Each group is a family and each student is a family member.
4. Each family has problems and they have to imagine as many problems as they can (the more they have, the better it is).
5. Each family explains to the other ones who they are and what their problems are.
6. Give them 3 minutes to try to solve the problems (which is obviously not long enough).
7. Ask students to write a letter to “an advice therapist” about their problems and ask him for advice (give them 10-15 minutes).
8. Collect the letters and exchange them (e.g. the ones from family A to family B, from family B to family C)
9. Tell them they are “advice therapists” and they have to write back and to give these people some advice.
10. Collect the letters and redistribute them.
11. Analyze the results.

Заключение. В результате проведения деловой игры можно сделать вывод о ее полифункциональности, которая воспитывает способность самостоятельно мыслить и принимать решения, тренирует и закрепляет профессиональные знания, формирует речевую, межкультурную и коммуникативную компетентность. Особенностью использования деловой игры в процессе изучения иностранного языка является ее коммуникативная направленность, ведь основным путем привлечения участников игры к совместной познавательной деятельности и одновременно путем создания и решения проблемных ситуаций является

общение, во время которого принимаются индивидуальные и групповые решения, достигаются цели каждой конкретной игры. Перспективы дальнейшего исследования видим в разработке комплекса деловых игр и их системном использовании, направленных на дальнейшее личностное и профессиональное самосовершенствование студентов.

Библиография:

- 1.Ефимова А.Н. Ролевые игры в методике преподавания английского языка [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://confesp.fl.mpi.ru/de/node/1121>. (Дата обращения: 13.06.2019)
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования игры и дискуссии / М.В. Кларин. - Рига: «Эксперимент», 2014. - 180 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению М.: Просвещение, 2005. - 208 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 2015. - 256 с.
5. Щербакова М.В. Дидактические игры в обучении иноязычному общению // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2016. - №2. - С.111-115

Сущность и возможности перспективно-сценарного метода подготовки старшекласников к жизненному выбору

Молчанюк К.Н.

аспирант, Сочинский государственный университет,

учитель английского языка НОУ гимназия «Школа Бизнеса» г. Сочи

Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогического и психолого-педагогического образования СГУ Мазниченко М.А.

Аннотация. В статье поднята актуальная проблема воспитания обучающихся 9-11 классов – подготовка их к жизненным выборам – творческому, свободному акту определения предпочтений в различных сферах актуальной жизнедеятельности – образовательной, семейной, профессиональной, личной, гражданской. Показано, что современные вызовы неопределенности, сложности и разнообразия актуализируют необходимость поиска новых методов подготовки старшекласников к жизненным выборам. В качестве такого метода предлагается перспективно-сценарный метод, заключающийся в том, что старшекласник сначала с помощью педагога, затем самостоятельно анализирует тенденции развития общества, собственные ресурсы, выстраивает иерархию жизненных ценностей и жизненную стратегию, исходя из которой проектирует несколько возможных сценариев своего будущего в различных сферах жизнедеятельности, выбирая и реализуя наиболее перспективные из них. В статье раскрыты возможности перспективно-сценарного метода в повышении мотивации изучения старшекласниками различных школьных предметов, в развитии у них способности изменять, корректировать сделанные жизненные выборы с учетом меняющихся социальных условий и жизненных обстоятельств, совершать их свободно и ответственно.

Ключевые слова: жизненный выбор, старшекласники, подготовка старшекласников к жизненному выбору, перспективно-сценарный метод.

The essence and possibilities of the perspective-scenario method of preparing high school students for a life choice

Molchaniuk K.N.

postgraduate student, Sochi State University,

English teacher, NOU gymnasium "School of Business", Sochi

Scientific adviser - doctor ped. Sci., Professor of the Department of Pedagogical and Psychological-Pedagogical Education of SSU Maznichenko M.A.

Abstract. The article raises the urgent problem of educating students of 9-11 grades - preparing them for life decisions - a creative, free act of determining preferences in various areas of actual life - educational, family, professional, personal, civil. It is shown that the modern challenges of uncertainty, complexity and diversity actualize the need of finding new methods for preparing high school students for life decisions. We propose a perspective-scenario method, as such. It supposes that at first the high school student analyzes the development of social trends, his own resources, builds a hierarchy of life values and a life strategy, after that he designs several possible scenarios of his future in different spheres of life and finally chooses and implements the most promising scenario with the help of a teacher, then independently. The article discloses the possibilities of a perspective-scenario method in increasing the motivation for high school students to study various school subjects, in developing their ability to change, correct life decisions taking into account the change of social conditions and life circumstances and to make life decisions freely and responsibly.

Keywords: life decision, high school students, preparing high school students for life decisions, future-oriented scenario method.

Обучение в старших классах школы – период, когда подростки начинают серьезно задумываться о жизненных выборах, как глобальных (выбор приоритетных жизненных ценностей, стратегий своего образовательного, профессионального, личностного будущего, поиск смысла жизни), так и менее масштабных, выступающих подготовкой к ним (выбор профиля обучения, дисциплин для сдачи ЕГЭ, друзей, хобби, форм проведения досуга и т.д.)

Имея близкую перспективу самостоятельной жизни, старшеклассники стремятся определить личные жизненные планы, наметить конкретные программы их реализации (продолжения образования, трудовой деятельности, создания семьи).

Значимым новообразованием этого возраста выступает личностное самоопределение (К.А. Абульханова-Славская [1], М.И. Гинзбург [4], А.В. Мудрик [7]), важнейшим условием успешности которого является готовность к совершению жизненных выборов. Процесс совершения жизненных выборов для старшеклассников осложняется недостаточным жизненным опытом, непродуктивными моделями семейного воспитания (гиперопека, лишение самостоятельности и ответственности, «навязывание» жизненных решений), влиянием навязчивой рекламы и СМИ, пропагандирующих ложные ценности потребительства, гедонизма.

В такой ситуации важная роль в подготовке старшеклассников к совершению жизненных выборов отводится школе. Установленные федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы включают «способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению», «способность ставить цели и строить жизненные планы» [10]. От того, научится ли подросток с помощью школы самостоятельно, ответственно совершать жизненные выборы, во многом зависит способность к жизненному и профессиональному самоопределению, полнота самореализации, раскрытия внутренних сил и способностей, успешность выполнения социальных ролей, способность планировать жизнь более системно, принимать продуманные, рациональные жизненные решения.

В настоящее время разработаны в педагогической науке и применяются в образовательной практике различные методы воспитательной деятельности педагога, направленные на то, чтобы подготовить школьников к жизненному выбору, профессиональному и личностному самоопределению, как, например, диагностика и коррекция жизненных перспектив личности (К.А. Абульханова-Славская [1], педагогическая поддержка поиска школьником ценностных смыслов жизни (Д.В. Григорьев [6]), педагогическая поддержка ребенка в саморазвитии (О.С. Газман [3]), индивидуально-личностная поддержка ученика в решении жизненных проблем – совместное прогнозирование, совместное моделирование жизненных ситуаций, обсуждение преимуществ выбора, сделанного учеником (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк [5], И.С. Якиманская [13], педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников (М.В. Шакурова [11]), непедagogические антропотехники (тьюторство) (П.Г. Щедровицкий [12]), жизненное прогнозирование (Л.А. Регуш, Е.Е. Ермилова [8]), ситуации социального выбора (М.И. Рожков [9]).

Однако в современном обществе изменились условия жизненного выбора старшеклассников. Современные «вызовы неопределенности, сложности и разнообразия» (А.Г. Асмолов [2]) актуализировали необходимость изменять и корректировать сделанные выборы, проектировать не один, а несколько возможных жизненных сценариев. Высокий уровень конкуренции на рынке труда побуждает делать наиболее перспективные для личности выборы, позволяющие быть востребованным, конкурентоспособным, максимально реализовать свои личностные ресурсы, потенциал.

Эти условия актуализируют необходимость поиска новых методов подготовки школьников к совершению жизненных выборов. В качестве такого метода может выступить перспективно-сценарный метод, заключающийся в том, что старшеклассник сначала с помощью педагога, затем самостоятельно анализирует тенденции развития общества,

собственные ресурсы, выстраивает иерархию жизненных ценностей и жизненную стратегию, исходя из которой проектирует несколько возможных сценариев своего будущего в различных сферах жизнедеятельности, выбирая и реализуя наиболее перспективные из них.

Перспективно-сценарный метод обладает широкими педагогическими возможностями:

– Повышение мотивации изучения старшеклассниками разных (не только связанных с будущей профессией, поступлением в вуз) школьных предметов – использование учителем перспективно-сценарного метода дает возможность каждому старшекласснику дополнить цели изучения школьных учебных предметов собственными целями. Например, один ученик изучает иностранный язык, чтобы стать профессиональным переводчиком, другой – чтобы путешествовать, третий – чтобы поступить в зарубежный вуз, четвертая – чтобы найти супруга за рубежом, пятый – для того, чтобы читать книги, смотреть фильмы, слушать песни на языках оригинала, шестому язык нужен для оригинального хобби, седьмому – для дружеского и профессионального общения с зарубежными друзьями и коллегами и т.д. То же с изучением математики: один ее изучает для того, чтобы стать математиком или экономистом, другой – чтобы успешно вести бизнес, третий – чтобы принимать логически выверенные, рациональные жизненные решения (фитнес для мозга).

– Овладение старшеклассниками вероятностным (сценарным) методом проектирования своего будущего, адекватным современным условиям ускорения социальных и технологических процессов (проектирование нескольких возможных сценариев своего жизненного, профессионального, образовательного, личного будущего).

– Развитие у школьников способности не только совершать, но и изменять, корректировать сделанные жизненные выборы с учетом изменившихся условий.

– Осознание школьниками своей личной свободы в совершении жизненных выборов (выбор не предопределен судьбой, родителями, указанием взрослых и т.д., всегда есть альтернатива тому или иному выбору).

– Предупреждение непродуктивных стратегий совершения жизненных выборов: по примеру сверстников, образцам, пропагандируемым рекламой, медиа, СМИ, «по пути наименьшего сопротивления», под влиянием эмоций, в состоянии фрустрации и др.

Высоким потенциалом для реализации перспективно-сценарного метода подготовки старшеклассников к совершению жизненных выборов обладает содержание школьных учебных предметов, помогающих обнаружить тренды развития мирового и российского общества (история, обществознание), оценить собственные ресурсы (литература), предоставляющих примеры совершения жизненных выборов (история, литература), возможности для организации общения на темы будущего, выбора жизненных ценностей (иностраный язык, русский язык).

Библиография:

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М., 1999. - 224 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Мос. гос. университет, 1990
3. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995.-С.58
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения//Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43-52.
5. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Калининград, 2000.
6. Григорьев, Д.В. Педагогическая поддержка поиска старшеклассниками ценностных смыслов жизни: автореф. дисс...к.п.н. 13.00.01. М., 2000.
7. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. М.: Просвещение., 1981,- 176 с.

8. Регуш Л.А., Ермилова Е.Е Профессиональный выбор выпускников бакалавриата как решение прогностической задачи.// Образование и наука 2017. Том 19 № 8. С .75–90
9. Рожков М.И. Воспитание учащихся: теория и методика / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. Ярославль, 2002. - 94с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <https://fgos.ru>. (Дата обращения: 25.03.2020).
11. Шакурова М.В. Педагог как субъект педагогического сопровождения становления социокультурной идентичности школьников: моделирование сценариев //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. Том 14. С. 108-111.
12. Щедровицкий П. Г. Выступление на открытии конференции // Тьюторство : идея и идеология : материалы 1-й межрегион. тьюторской конф. Томск, 1996. 128 с.
13. Якиманская И.С. Педагогическая поддержка с точки зрения психолога // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М.: УВУ «Инноватор», 1996. С.37-40.

Исследование мотивация учебной деятельности у младших школьников

Мхитарян В.А.

магистрант Сочинский государственный университет,

Научный руководитель – *канд.пед.наук, доцент кафедры психологии и дефектологии СГУ Шашков А.В.*

Аннотация. В статье рассмотрены основные факторы, причины и движущие силы обучения школьников, их влияние на успешность учебной деятельности. Также описаны когнитивные и социальные мотивы. Для большинства детей младшего школьного возраста мотив обучения еще не сформирован, однако основными мотивами обучения являются социальный и познавательный характер, вторичная похвала родителей и учителей, а также хорошая оценка.

Ключевые слова: мотив, мотивация, учебная деятельность, мотивация учебной деятельности младших школьников.

Research motivation of educational activity in primary school children

Mkhitaryan V.A.

Master's student Sochi State University,

Scientific adviser - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Defectology of SSU Shashkov A.V.

Annotation. The main factors, causes and driving forces of schoolchildren learning, their impact on the success of learning activities are considered. Cognitive and social motives are also described. It is concluded that for most children of primary school age the motive for learning has not yet been formed, however, the main motive for learning is undoubtedly the social and cognitive nature, as well as the secondary praise of parents and teachers, as well as a good grade.

Key words: motive, motivation, educational activity, motivation of educational activity of primary school students.

Древняя мудрость цитируется тысячу раз применительно к школе: вы можете привести лошадь к водопою, но вы не можете заставить ее напиться. Да, вы можете усадить детей за парты, добиться идеальной дисциплины. Но без пробуждения интереса, без внутренней мотивации развитие знаний не произойдет, это будет лишь появление учебной деятельности. Как разбудить желание детей «напиться» из источника знаний?

Формирование образовательной мотивации можно назвать одной из основных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена самой образовательной деятельностью, обновлением содержания обучения, формированием у учащихся методов приобретения знаний, развития активности. В настоящее время наше общество требует от школы повышения качества образования и воспитания.

Проблема формирования учебной мотивации младших школьников лежит на «стыке» обучения и воспитания, и является одним из важнейших аспектов современного образования. Это означает, что внимание уделяется не только получаемым знаниям и формируемым у обучающихся умениям, но и развитию их личности, которое происходит во время обучения. Формирование мотивации – предстает как воспитание у школьников идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в нашем обществе, в сочетании с активным поведением ученика, что означает взаимосвязь сознательных и реальных жизненных мотивов, активную жизненную позицию ученика.

По мнению А.К. Марковой, «Мотивация учения складывается из многих, изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом сторон (общественные идеалы, смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы и др.). Поэтому

становление мотивации есть не простое возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за ними усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними». [1]

Для учителя очень важно выявить причину, по которой учащийся не хочет учиться, какие качества мотивации он не сформировал. В каком случае он не хочет учиться, а в каком – мы, взрослые, не помогли ему, не научили, не смогли организовать взаимодействие с ним так, чтобы у него появилась мотивация к учению.

В наше время очень важно рассмотреть этот вопрос. Методов формирования мотивации к обучению младших школьников великое достаточно много. Педагоги их используют, потому что понимают необходимость формирования мотивации у детей. Также важно привить учащимся чувство любви к учебе, независимости и ответственности. В школе существует ряд классических проблем, которых трудно избежать. Проблему мотивации можно отнести к их числу. Безразличие большинства детей к учебе вызывает у учителей беспокойство. От учителей мы часто слышим, что дети на уроках безынициативны, равнодушны, стремления к учению. А отсутствие учебной мотивации и есть основная причина. Мотивация – это процессы, которые определяют движение к цели, а также факторы (внешние и внутренние), которые влияют на активность или пассивность поведения.

Неограниченное доверие к взрослым, в частности к учителям, послушание, следование и выполнение требований без возражений и является особенностью мотивации для большинства учеников начальных классов. Социальная учебная мотивация настолько сильна, что ученики даже не задумываются, почему им нужно делать то, что говорит учитель. Если учитель сказал, значит так и надо поступить. Выполняя даже скучную, как они думают, работу, ребята делают ее осторожно, потому что считают ее важной. В этом возрасте дети полностью признают авторитет взрослого человека и без нареканий принимают его оценку. Даже когда он характеризует себя как личность, младший ученик в основном повторяет то, что говорит взрослый.

На развитие мотивации воздействует очень много внешних факторов. Взрослым необходимо понимать эти условия и понимать, как они могут сказаться на развитии мотивации ученика.

Назовем основные факторы, оказывающие огромное воздействие на становление положительной стабильной мотивации к учебной деятельности:

- содержание учебного материала;
- содержание безопасной образовательной среды;
- групповые формы образовательной деятельности;
- анализ образовательной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя.

Для выработки уверенности и появления у учеников мотивации к достижениям учителю необходимо:

- формировать среду, в которой будет полное доверие между учителем и учеником;
- быть вовлеченным в успех детей;
- видеть нестандартность каждого ученика и мотивировать его, опираясь на мотивы, уже доступные ребенку;
- делать деятельность учеников понятной;
- наделять учащихся чувством прогресса, успеха в их деятельности.

Таким образом, если учитывать все психолого-педагогические условия, перечисленные выше, педагог может решить проблему формирования мотивации в своем классе. Исследование мотивации и ее развитие являются двумя сторонами одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостной личности школьника.

Формировать мотивацию - это не значит, что нужно создавать готовые мотивы и цели в своей обучающей среде, и они должны обеспечивать такие условия и ситуации, в которых

должны развиваться и достигаться цели. Необходимо создать в школе благоприятный для развития детей психологический климат, который заключается в приятном общении.

Сотрудничество ребенка и учителя, ребенка и его сверстников помогает сформировать образовательную мотивацию. В начальных классах существует особая связь между учениками начальных классов, учителем и формированием у них мотивов обучения.

Позитивный настрой, уважение к педагогу вызывают желание заниматься образовательной деятельностью, способствуют формированию познавательного мотива для обучения.

Негативное отношение к учителю среди младших школьников встречается редко, а конфликтное довольно часто.

Развитие познавательных процессов у таких детей задерживается, поскольку потребность в доверительном общении с учителем переплетается с их недоверием к нему и, следовательно, к деятельности, которой он занимается. Эти дети чаще всего замкнуты,

Важнейшую роль на развитие учебной мотивации влияет творческий посыл педагога.

Задача учителя, прежде всего, состоит в том, чтобы «открыть сердце ребенка», вдохновить его на изучение нового материала, обучиться работать с ним.

В современном образовательном процессе на первый план выходит не только обучение учеников предметным знаниям, объем которых постоянно и неуклонно растет, навыкам, а личность ученика как активной фигуры с соответствующей структурой. Природа потребностей и мотивов, лежащих в основе деятельности, определяет направление и содержание деятельности индивида, в основном вовлеченность / отчужденность, активность / пассивность, удовлетворенность / неудовлетворенность происходящим.

С.Л Рубинштейн [2] отмечал: «Для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, т.е. чтобы они приобрели значимость и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании. Уровень сознательности существенно определяется тем, насколько лично значимым для учащегося оказывается то, что объективно, общественно значимо».

Для исследования мотивации учебной деятельности в младшем школьном возрасте, мы выбрали следующие методики диагностики:

1) Анкетирование, направленное на выявление уровня мотивации к учению у младших школьников.

2) Методика Г. Н. Казанцевой «Отношение к учению и учебным предметам», которая направлена на выявление причин предпочтения тех или иных предметов и мотивов учения.

Выборку исследования составили ученики 3«А» класса МОБУ СОШ № 38 г. Сочи. В исследовании приняли участие 24 учащихся младшего школьного возраста. Из них 13 девочек, 11 мальчиков.

В ходе исследования мотивации в учебной деятельности младших школьников мною были получены следующие результаты: у большинства опрошенных хорошая школьная мотивация, у них наблюдается положительное отношение к школе. Эти ребята успешно справляются с учебной деятельностью. С учащимися, у которых была выявлена низкая учебная мотивация, решено было начать проводить коррекционно-развивающие занятия для того, чтобы изменить их отношение к учению.

Также, по результатам исследования выяснилось, что мотивацией для обучения учащихся начальных классов в сфере традиционного образования является в основном желание стать грамотным, умным и компетентным. Ребята выделили предметы: русский язык, математика, физическая культура, как любимые. Они считают, что в них присутствует творческая и активная деятельность и считают данные предметы интересными.

Библиография:

1. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
2. Рубинштейн С. Л. Общая психология. – М., 1989.

3. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников. – М.: Изд-во ЛИСТ-НЬЮ, 2006. – 238 с.

Особенности когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Набока Е.В.

магистрант Сочинский государственный университет,

Научный руководитель – *канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и дефектологии СГУ Птахина Ю.А.*

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития когнитивной сферы детей с задержкой психического развития (ЗПР) старшего дошкольного возраста. В рамках исследования проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития детей с ЗПР.

Ключевые слова: когнитивные процессы, задержка психического развития, старший дошкольный возраст, психологические особенности, педагогический эксперимент, коррекционно-развивающая работа.

Features of cognitive processes of senior preschool children with mental retardation

Naboka E.V.

Master's student Sochi State University,

Scientific adviser - Cand. ped. Sci., Associate Professor, Department of Psychology and Defectology, SSU Ptakhina Yu.A.

Annotation. The article discusses the features of the development of the cognitive sphere of children with mental retardation (PSD) of senior preschool age. Within the framework of the research, a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of development of children with MR was carried out.

Keywords: cognitive processes, mental development delay, senior preschool age, psychological features, pedagogical experiment, correctional and developmental work.

Образовательная система РФ имеет тенденцию к ориентации ребенка на максимальную реализацию себя в современном обществе. Для этого воплощаются на практике идеи инклюзивного образования, которое невозможно без существования инклюзивного общества. Увеличение численности детей, имеющих трудности в обучении в школьные годы является главной психолого-педагогической проблемой на сегодня. Значительную долю детей, испытывающих трудности в обучении, составляют ребята с задержкой психического развития.

Проблемы реализации интеллектуального и эмоционального потенциала детей, не нашедший должного развития в старшем дошкольном возрасте, приобретают более глубокий и стойкий характер, когда дети с задержкой психического развития после выхода из дошкольного учреждения идут в школу.

Очень значимо вовремя определить психологические дефициты развития когнитивной сферы ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР, максимально используя ресурсы, предоставленные в сензитивном периоде жизни маленького человека.

Для подтверждения теоретических данных нами было проведено исследование проблемы развития когнитивной сферы детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Цель – изучение когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования – задержка психического развития у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – изучение когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования – состоит в том, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР когнитивные процессы имеют свои специфические особенности.

Исходя из поставленной цели и сформулированной гипотезы, были определены следующие задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме изучения когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
2. Дать клинико-психологическую характеристику детей с ЗПР старшего дошкольного возраста
3. Выявить влияние ЗПР на развитие когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
4. Провести изучение когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Методы педагогического исследования, которые мы применили в нашей работе: *теоретические* – анализ и обобщение данных педагогической, психолого-педагогической литературы, опыта по проблеме исследования; *эмпирические* – анкетирование, тестирование, наблюдение, беседы, педагогический эксперимент; методы статистической обработки и графического анализа экспериментальных данных.

На этапе констатирующего эксперимента изучалось состояние проблемы, анализировалась психолого-педагогическая литература, был разработан терминологический аппарат изучения психологических особенностей развития детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: исследования Г.Е. Сухаревой (изучение и коррекция ЗПР); В.В. Ковалевой (Классификация пограничных форм интеллектуальной недостаточности); К.С. Лебединской (Клиническая систематика задержки психического развития); Мастюковой Е.М. (Классификация типов ЗПР) и др.

Практическая значимость исследования состоит в раскрытии особенностей когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Задержка психического развития (ЗПР) - понятие, которое говорит не о стойком и необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается при поступлении в образовательное учреждение и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов.

При изучении проблемы возникновения ЗПР мы выделяем причинно-следственные связи, которые и повлияли на ее появление. Среди основных факторов выделяются ранние органические поражения центральной нервной системы, когда в анамнезе наблюдаетсяотягощенный перинатальный период с неблагоприятным течением беременности и родов матери ребенка с ЗПР.

Причиной ЗПР выступают инфекционные заболевания в младенческом возрасте, черепно-мозговыми травмами, тяжелыми соматическими заболеваниями. Ученые обозначили наследственные факторы ЗПР, к которым в частности относится врожденная наследственная неполноценность центральной нервной системы. Часто данное явление можно увидеть у ребенка с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, то есть ребенка с минимальными мозговыми дисфункциями.

Трудности, которые испытывают дети с ЗПР, могут быть обусловлены недостатками развития когнитивной сферы ребенка: снижением внимания, незрелостью мотивационной сферы, общей познавательной пассивностью и сниженным самоконтролем, низким уровнем развития отдельных психических процессов, ухудшением моторики. Данные характеристики не препятствуют освоению детьми с ЗПР общеобразовательных программ, но обуславливают необходимость адаптации данных программ к психофизическим особенностям ребенка с ЗПР.

На основе теоретических данных нами были выбраны методики для проведения экспериментального исследования когнитивной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Исследование дошкольников осуществлялось в первую половину дня. Из информации, полученной устно от педагогов дошкольного учреждения, у нас появилась информация о характеристике испытуемых.

Исследование делилось на 3 этапа:

Знакомство с детьми с ЗПР, участвующими в эксперименте,

Изучение анамнеза испытуемых, включая медицинские документы, на что было получено согласие детей с ЗПР.

3. Экспериментальное исследование старших дошкольников с ЗПР.

Нами учитывались основные принципы организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР:

- непрерывное коррекционное воздействие и диагностика;
- принцип этио-патогенетического подхода;
- принцип комплексного подхода;
- принцип динамичного исследования;
- принцип полного анализа результатов;
- принцип учета закономерностей онтогенетического развития;
- непрерывная коррекционная работа в процессе развития.

Уровень развития когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста с ЗПР зависит от тяжести дефекта, личных особенностей мозговой деятельности.

Диагностическая работа на дошкольном этапе наиболее благоприятна для коррекции нарушений и подготовки детей с ЗПР к школе.

Для оценки успешности выполнения заданий использовалась балльная система заданий.

Контингент обследуемых в экспериментальной группе составили 12 дошкольников (7 мальчика и 5 девочки) 6-7-летнего возраста. Это дети, у которых стоит диагноз «задержка психического развития» церебрально-органического генеза.

Использовались следующие методики исследования (см. Табл. 1).

Таблица 1. Методики выявления уровня развития когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

№	Наименование методики	Автор	Цель
1	Методика «Запоминание 10 слов»	А. Р. Лурия	исследование объема слухоречевой памяти, возможности объема отсроченного воспроизведения
2	Методика «Проставь значки»	Р. С. Немов	оценить переключение и распределение внимания
3	Методика "Времена года"	Е. А. Стребелева	исследование уровня развития образно-логического мышления.
4	Методика «Обследование лексико-грамматической стороны речи»	Е. А. Стребелева	исследование лексико-грамматической стороны речи: уровень словарного запаса

Результаты проведения исследования по первой методике: пятеро старших дошкольников с ЗПР имеют низкий уровень развития слухоречевой памяти (41,67%). Им удалось запомнить в целом около 3 слов, семеро находятся на среднем уровне (58,33 %). Эти дети в среднем запомнили по 5 слов. Как мы выяснили нет ни одного испытуемого, показавшего высокий и очень высокий уровень: никому из детей с ЗПР не удалось запомнить 8-10 слов. В среднем дети запоминали 4 слова.

Результаты проведения исследования по второй методике: четверо ребят с ЗПР (33,33%) обладают средним уровнем переключения и распределения внимания, они внимательно рассматривали образец, не отвлекались, но много лишнего времени потратили на написание знаков в геометрической фигуре.

Пятеро детей находятся на низком уровне переключения и распределения внимания (41,67%), им сложно было сосредоточиться, дети путали в какую геометрическую фигуру им надо написать знаки, постоянно сверялись с образцом, темп выполнения - медленный.

Трое детей (25%) оказались на очень низком уровне переключения и распределения внимания, они отвлекались от задания, не понимая, что каждой фигуре соответствовал определенный значок, смотрели по сторонам на других детей, исследуемым детям с ЗПР трудно было переключаться с одной фигуры на другую, они пропускали фигуры, заполняли задание небрежно. Такой уровень переключения и распределения внимания может отрицательно в будущем повлиять на овладение детьми с ЗПР учебными навыками в школе.

Делаем вывод, что большинство детей с ЗПР, которые участвуют в эксперименте, находятся на низком уровне переключения и распределения внимания. По-прежнему нет дошкольников с ЗПР на очень высоком и высоком уровнях

Результаты проведения исследования по третьей методике: анализ образно-логического мышления. Один ребенок не назвал ни одного времени года и не соотнес к ним никаких признаков, но очень пытался, поэтому получил 3 балла и оказался на очень низком уровне (8,33%). Шестеро детей имеют низкий уровень развития данного вида мышления (50%). Они определили времена года на 2-х изображениях, но воспроизвели не более 1-2 х признаков. На среднем уровне развития оказалась 5 детей с ЗПР (41,67%). Эти дети смогли определить времена года на всех картинках, но в подтверждение своего мнения назвали 3-4 признака. Ни один из детей с ЗПР не показал высокий уровень. Дети с низким и средним уровнем развития образно-логического мышления не пытались связать между собой признаки с изображениями. Если у них просили пояснения, они отвечали: «Не знаю, не хочу больше».

Результаты проведения исследования по четвертой методике:

По трем составным частям данной методики : «Назови, что это?», «Назови животного и его детеныша», «Подбери слово», в среднем у исследуемых дошкольников с ЗПР отмечены следующие результаты: большинство детей из экспериментальной группы 7 человек оказались на низком уровне развития лексико-грамматической стороны речи (58,33%), четверо детей – на среднем (33,33%) и еще один – на очень низком (8,33%).

Во время исследования словаря у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста было обнаружено, что дети допускают ошибки в образовании разных грамматических форм, им сложно построение сложных синтаксических конструкций, у них наблюдается неправильное соединение слов в предложении и связи предложений между собой. Связная речь плохо развита. Вовремя исследования словаря у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста было обнаружено, что дети допускают ошибки в образовании разных грамматических форм, им сложно построение сложных синтаксических конструкций, у них наблюдается неправильное соединение слов в предложении и связи предложений между собой. Связная речь плохо развита.

Низкий уровень переключения и распределения внимания может отрицательно в будущем повлиять на овладение детьми с ЗПР учебными навыками в школе.

Исследуемые дети старшего дошкольного возраста с ЗПР не дали высокие и очень высокие значения при выполнении заданий. Результаты были на среднем и низком уровнях развития.

Развитие когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста с ЗПР имеют ряд особенностей, что служит подтверждением нашей гипотезы и характеризуется общей неорганизованностью, произвольностью и недостаточной целенаправленностью. У детей с ЗПР старшего дошкольного возраста плохо сформированы предпосылки к школьному обучению. Основную сложность представляют задания, в которых необходимо развитие мыслительных операций. Данные особенности психологического развития будут создавать

препятствия к владению учебным материалом, особенно при овладении грамоты, и обуславливают необходимость проведения коррекционной работы в дошкольном возрасте перед поступлением в школу.

Согласно методической литературе по проблеме исследования, мы считаем, что становление когнитивных процессов происходит на протяжении всего дошкольного возраста. Задержка психического развития оказывает негативное влияние на формирование мыслительных процессов, развитие памяти, становления речи, воображения.

Результаты экспериментальной работы показали, что развитие когнитивных процессов у большинства детей с ЗПР старшего дошкольного возраста находится в целом на низком уровне, у некоторых детей на среднем, но не на высоком и очень высоком уровнях.

У данной категории исследуемых детей снижены способности к созданию новых образов, снижены мыслительные операций. К старшему дошкольному возрасту у детей с ЗПР не формируется соответствующая их возрасту степень словесно-логического мышления: дети с ЗПР не выделяют существенных признаков при обобщении, которые расплывчаты, слабо дифференцированы, у детей снижен объем слухоречевой памяти. Детям с ЗПР нужно много времени для приема и переработки информации, особенно в сложных условиях, при наличии речевого раздражителя, который имеет смысловую и эмоциональную значимость, внимание детей неустойчиво, с периодическими колебаниями, очень трудно собрать, сконцентрировать внимание детей и удержать на протяжении выполнения ими задания. В ходе эксперимента мы не обнаружили целенаправленности деятельности, дети с ЗПР старшего дошкольного возраста зачастую действуют импульсивно, часто отвлекаются на раздражители во время выполнения задания.

Сложностью при работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР является высокий уровень неоднородности развития когнитивных процессов. Дефицитарность одних функций сочетается у детей с ЗПР с одновременной сохранностью других функций. Диагностика в раннем возрасте на дошкольном этапе наиболее благоприятна для коррекции нарушений развития когнитивных процессов и целенаправленной подготовки детей с ЗПР к школе.

Библиография:

1. Гризик Т. И. Развитие речи детей 6-7 лет: метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. Учреждения. М. : Просвещение, 2007. – 224 с.
2. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студентов вузов.– М. : Академия, 2006. – 144 с.
3. Маркова Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития: практ. пособие. – М. : АРКТИ, 2002. – 187 с.
4. Немов Р.С. Психология.– М. : ВЛАДОС, 2001. 640 с.
5. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей».–М. : Просвещение, 2005. – 164 с.

Использование технологии «пескотерапия» в работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья

Попова И.В. Гончарова Е.В. Анохина Н.В.

педагоги муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Детский сад комбинированного вида №3 «Колокольчик» посёлка Мостовского муниципального образования Мостовский район

Аннотация. Статья содержит информацию из опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья с применением технологии «пескотерапия».

Ключевые слова: технология, пескотерапия, дети с ограниченными возможностями здоровья.

The use of sand therapy technology in working with preschoolers with disabilities

Popova I.V., Goncharova E.V., Anokhina N.V.

teachers of the municipal budgetary preschool educational institution Kindergarten of the combined type No. 3 "Kolokolchik" of the village of Mostovsky municipal formation Mostovsky district

Annotation. The article contains information from experience working with children with disabilities using the technology of "sand therapy".

Key words: technology, sand therapy, children with disabilities.

Результаты многочисленных исследований в настоящее время констатируют, что большинство современных детей дошкольного возраста имеют особенности здоровья.

Одними из главных задач дошкольного образования, согласно ФГОС, является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей; сохранение и поддержка индивидуальности ребёнка, развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребёнка и, вместе с тем, обеспечение вариативности и разнообразия содержания образовательных программ и организационных форм дошкольного образования с учётом образовательных потребностей и способностей воспитанников.

Во все времена, у всех народов - музыка, танец, рисование, театр, рукоделие являлись средством исцеления души. Американская художница и педагог Эдит Крамер писала: «Искусство само по себе обладает целительным действием».

В последнее время в России увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья, таким «особенным» детям сложнее адаптироваться в обществе ровесников, почувствовать себя «такими же, как все»; наша задача, как педагогов состоит в том, чтобы не упустить важный период становления личности, помочь ребёнку осознать свою значимость, поверить в свои силы.

В детском саду комбинированного вида №3 «Колокольчик» посёлка Мостовского, воспитанники с ОВЗ, посещают группу компенсирующей направленности, в которой созданы все условия для полноценного развития и воспитания «особенных» дошкольников. Одним из эффективных средств социализации дошкольников, используемых педагогами группы, является пескотерапия.

Процесс социализации дошкольников посредством пескотерапии относительно новое достижение мировой педагогической мысли. В совместных занятиях дети с разным уровнем возможностей находятся в условиях максимально способствующих их неконкурентной и эффективной социализации. Метод пескотерапии по оценке многочисленных исследований и по мнению ряда педагогов –практиков выступает достаточно надежным инструментом психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ – расширяет репертуар моделей социального взаимодействия ребенка, положительно сказывается на его самооценке,

предоставляет возможность «рисковать» и пробовать новое без страха ошибки и порицания. Так же пескотерапия является один из средств диагностики актуального уровня развития дошкольника.

В нашей практике мы не раз наблюдали качественные преобразования в психосоциальных навыках у дошкольников с ОНР в процессе пескотерапевтической работы. Отличаясь от своих сверстников слабой эмоционально-волевой устойчивостью, проявляющуюся в нарушениях самоконтроля, сложностях социальной адаптации, тревоге и эмоциональной лабильности дети с ОНР после занятий пескотерапией несколько улучшали свои показатели социального взаимодействия.

У детей с ОВЗ часто наблюдается неустойчивое эмоциональное состояние: гиперактивность в одной ситуации, может смениться апатией и замкнутостью в другой. Помимо ограниченных возможностей здоровья, у дошкольников наблюдаются дефекты речи, нарушение координации движений, познавательных психических процессов, отсутствие чувства ритма и т. д.

Поэтому, прежде всего, воспитанники с ОВЗ нуждаются в применении особых технологий коррекции психоэмоционального здоровья. Практика работы в ДООУ показала, что одним из наиболее продуктивных и действенных методов обучения, развития и организации коррекционной работы с детьми, имеющих подобные проблемы, является – песочная терапия.

Как считают Зинкевич-Евстегнеева Т.Д., Грабенко Т.Н. «пескотерапия – один из методов лечения искусством, который строится на теории Юнга о том, что «каждый предмет внешнего мира вызывает какой-либо символ в глубине бессознательного» [2, 38].

Технология объединяет систему упражнений и игр, направленных на общую релаксацию, снятие двигательного напряжения, на повышение концентрации внимания и усидчивости. Известно психотерапевтическое влияние песка на ребёнка: психологи и психотерапевты отмечают, что песок способен «заземлять», забирать негативные эмоции и задерживать на себе негативную психическую энергию. Поэтому, «манипулируя песком (разглаживая, пересыпая, просеивая песок между пальцами и пр.) ребёнок получает от действия, созерцания и ощущений душевное равновесие» - отмечает Е.А.Тупичкина [3, 19]. Дошкольник чувствует себя творцом, рисуя песком, и не боится испортить картину, потому, что знает, что её можно создавать снова и снова. Неоднократно повторяя манипуляции с песком, ребёнок достигает состояния равновесия, уходят тревога и страх.

Пескотерапия – одно из направлений терапии искусством или терапии творческим самовыражением. В сфере образования используется как «арт-метод» или «метод творческого самовыражения».

Цель пескотерапии – не научить рисовать, а помочь справиться с проблемами, которые вызывают запредельные эмоции, дать им выход в творчестве и тем самым обеспечить подготовку ребенка к благополучной адаптации в макросоциальной среде.

Задачи пескотерапии:

1. Укрепление психического здоровья ребенка, через стабилизацию эмоциональной сферы.
2. Развитие произвольности, умения управлять своими эмоциями, чувствами.
3. Развитие внутреннего потенциала и творческой активности ребенка.

Важное правило для педагога, в использовании данного метода, – обеспечив безопасные условия, не вмешиваться в процесс, не вносить поправки, не давать оценку, только принятие и поддержка. Ребенок же в свою очередь, не боится испачкаться, выйти за рамки листа (нарушить традиционные барьеры активности, получает свободу выбора и удовольствие от процесса. Возможны в ходе рисования такие вопросы: «Что бы ты изменил? Что произойдет дальше?»).

Еще одно преимущество рисования песком и по песку – возможность изменения композиции, сюжета, событий, взаимоотношений. Поскольку игра происходит в контексте сказочного мира, ребенку с особыми образовательными потребностями предоставляется

возможность изменения дискомфорта для него ситуации. Он учится самостоятельно преодолевать трудности.

Рисование песком для дошкольника с ОВЗ естественная и доступная форма деятельности. Создавая картины из песка ребенок освобождается от напряжения, начинает верить в свои силы и способности. Разыгрывая различные сюжеты с фигурками на песке, дошкольник расслабляется, раскрепощается, отвлекается от других забот, получает бесценный опыт символического разрешения множества жизненных ситуаций.

В книге Баряевой Л. Б., Кондратьевой С.Ю. сказано: «Эмоции и желания, которые ребенок, возможно, боится выразить открыто, можно спроецировать на выбранную по собственному усмотрению игрушку. Вместо того чтобы выражать чувства и мысли в словах, ребенок может закопать в песок ту или иную игрушку, убрать, спрятать и т.д. Чувства ребенка часто невозможно выразить вербально (словами)» [1, 135].

Практические упражнения за песочным столом на занятиях по физической культуре могут быть направлены на развитие тактильно-кинестетической чувствительности, мелкой моторики пальцев рук; техника рисования двумя руками развивает межполушарное взаимодействие, зрительно-моторную координацию, что успешно применяется в работе с детьми ОВЗ.

Организация работы в данном направлении может осуществляться как в групповой, так в подгрупповой и индивидуальной форме.

Применять данную технологию на занятиях, можно фрагментарно (с группой детей) – организация ритуала «входа» в занятие (приём «поздоровайся с песком»); ритуала «выхода» из занятий (приём «скажем до свидания»); рефлексия деятельности (приём «оцени себя», «оцени друга»); или комплексно (с подгруппой или индивидуально, реализуя мероприятия ИОМ ребёнка/детей) выполнение графических упражнений, игр, заданий.

Мы хорошо знаем, как труден процесс обучения, как быстро утомляется ребенок, столкнувшись со сложной задачей. Песок позволит дольше сохранить работоспособность ребенка. Ведь на песке даже трудные задачи решаются легче.

Эти незатейливые упражнения на самом деле обладают колоссальным значением для развития психики ребенка. Во-первых, такого рода взаимодействие с песком стабилизирует эмоциональное состояние. Во-вторых, наряду с развитием тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики, дошкольник учится прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения. Но главное – ребенок получает первый опыт рефлексии (самоанализа). Учится понимать себя и других.

В современных условиях развития психодиагностики, педагогической науки и практики все большее внимание уделяется вопросам корректного и эффективного психолого-педагогического подхода к детям с особыми образовательными потребностями. Современные методические комплексы развития ребенка дошкольного возраста ставят акцент не только на развитие познавательных способностей, но и на развитие навыков и средств социальной коммуникации. Именно через социализацию, понимаемую в широком смысле растущий дошкольник приобретает необходимые умения и навыки самоконтроля, самопрезентации, самоорганизации. Поэтому в практике дошкольного образовательного учреждения пескотерапия предоставляет ребенку возможность проигрывать, переживать, осознавать любую ситуацию, проблему наиболее удобным способом для психики ребенка – через рисунок. Развитие адаптационных возможностей дошкольника этим методом на наш взгляд перспективно.

Библиография:

1. Баряева Л. Б., Кондратьева С.Ю. Игры-занятия с песком и водой: Пособие для педагогов и родителей.–СПб.:2008.
2. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д., Грабенко Т.Н. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстегнеева, Т.Н. Грабенко. – СПб.: Речь, 2010. – 340 с.

3. Тупичкина Е.А. Мир песочных фантазий: программа обучения детей рисованию песочных картин в технике «Sand-Art» (для детей дошкольного и младшего школьного возраста). – М.: АРКТИ, 2016. – 112 с.

К проблеме исследований внешнего облика и экспрессивного поведения

Пушкарева А. В.

аспирант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель - *д-р.психол.н., профессор кафедры психологии и дефектологии СГУ Дубовицкая Т.Д.*

Аннотация. В статье представлен обзор научных исследований экспрессивного поведения и внешнего облика. Кратко рассмотрены основные современные концепции отношения к экспрессивному поведению и внешнему облику.

Ключевые слова: внешний облик, экспрессивное поведение, экспрессия.

On the problem of research on appearance and expressive behavior

Pushkareva A. V.

postgraduate student, Sochi State University

Scientific adviser - Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology and Defectology of SSU Dubovitskaya T.D.

Resume. The article presents a review of scientific studies of expressive behavior and appearance. The most basic modern concepts of attitude to expressive behavior and appearance are briefly considered.

Keywords: appearance, expressive behavior, expression.

Интерес к изучению внешнего облика и экспрессивного поведения – ключ к пониманию личности: ее настроений, проблем, интересов и склонностей, ожиданий и надежд. Проблема исследования внешнего облика и экспрессивного поведения привлекает к себе самых разных специалистов в разных областях. В психологии это специалисты по психотерапии, социально-психологическим тренингам, психодиагностике. Актуальность изучения проблемы внешнего облика человека связана с пониманием влияния восприятия внешнего облика на общее благополучие жизни, как самой личности, так и общества в целом.

Внешний облик сопровождает человека всю жизнь, обеспечивает удовлетворённость или не удовлетворённость им в соотношении с тем, как его видят и оценивают другие. Многие считают, что более привлекательные люди более успешны. Но так ли это? И насколько может быть разрушительной как для физического, так и для психического состояния одержимость своей внешностью? В настоящее время существуют центры коррекции внешности, однако в некоторых ситуациях операция, улучшающая внешний облик, не помогает, и надо корректировать не столько физическое, сколько психосоматическое состояние. Из этого следует, что недовольство внешним обликом может привести к депрессии, неврозу и т.д. В данном примере экспрессивное поведение выступает как дополнительный индикатор внутренних проблем.

Оценку своего внешнего облика человек получает посредством обратной связи с обществом. Общество определяет стандарты красоты и транслирует их через СМИ, интернет, гляцевые журналы. Поэтому очень важно разобраться в причинах неудовлетворенности своим внешним обликом.

Е.В. Белугина в своей статье, посвященной внешнему облику, говорит так: «внешний облик это не только психологическое и социально-психологическое, но и сложное социокультурное явление, имеющее историческое происхождение. Внешний облик – это сложное сочетание компонентов, являющееся ценностно-смысловым образованием, на интерпретацию которого влияет весь комплекс характеристики ситуаций общения, встроенный в определенный социокультурный контекст» [1].

Цель данной статьи: проанализировать и обобщить исследования в области внешнего облика и экспрессивного поведения, сравнить различные взгляды и точки зрения.

В американской психологии внешний облик – это физическая характеристика человека, которая включает особенности цвета кожи, пропорций телосложения, черт лица, роста и др. [6].

Увидев человека, мы делаем для себя выводы о нем. Зная лишь о том, какого он пола, роста, телосложения, какие у него черты лица, цвет волос, глаз и т.д., мы готовы судить о его способностях и намерениях, возможном характере. В психологических исследованиях внешнего облика выделяют такие разделы, как: эффект первого впечатления, внешний облик и ассоциации, внешность и реальная информация, факторы социальной привлекательности, эффект ореола, пространственная близость, сходство, вежливость и лесть, взаимная симпатия [9].

Психология внешнего облика на протяжении всей истории ее развития обращается к изучению внешности человека, восприятия внешнего облика, факторов, определяющих его привлекательность. В последнее время все чаще появляются исследования, в которых рассматриваются взаимосвязи между «внешним обликом и субъективным благополучием человека» [2]. Е.В. Белугина зафиксировала феномен влияния внешнего облика индивида на отношение окружающих к нему, на удовлетворенность жизнью, на оценку протекания различных этапов жизненного пути. Данное исследование показало, что чем выше самооценка субъектом своего внешнего облика и удовлетворенность им, тем выше удовлетворенность жизнью [3]. В своих работах о восприятии внешнего облика автор делает выводы о том, что это культурно-исторический процесс, сложный социокультурный конструктор, который меняется вместе с человеком. Следовательно, и в каждой эпохе он свой.

Большой вклад в разработку проблемы внешнего облика и экспрессивного поведения внесён С.Л. Рубинштейном. Внешний облик является системным образованием, носящим социальную направленность, в котором человек рассматривается с позиции его психологических состояний и проявлений [8]. Об экспрессивном поведении в работах С.Л. Рубинштейна говорится, как о выразительных движениях: «внутренние изменения в эмоциональном состоянии охватывают человека полностью, проявляясь в лице и теле» [7].

В свою очередь В.Н. Панферов создал концепцию взаимосвязи субъективных свойств личности и объективных характеристик ее поведения. Он поставил проблему внешнего экспрессивного Я личности, вопрос о соотношении признаков элементов внешнего облика и поведения человека с его психологическими качествами. Внутренние качества открываются, по мнению В.Н. Панферова, посредством познания внешнего облика, куда входят экспрессия, деятельность и предметные действия [4].

С.Л. Рубинштейн в разделе о выразительных движениях в учебнике по общей психологии придал проблеме внешнего облика не только научный статус, но и привлек внимание многих отечественных психологов к экспрессивному.

Особое внимание экспрессии и экспрессивному поведению уделяется в работах В.А. Лабунской [3],[4],[5], которая отмечает следующее. Термин «экспрессия» переводится на русский язык как «выразительность, яркое проявление чувств, настроений». Экспрессия также толкуется как предъявления вовне (другому человеку, группе лиц) скрытых для непосредственного наблюдения психологических особенностей личности. Характеристика экспрессии как внешнего Я личности встречается в работах В. Клоссовского, И.М. Сеченова, И.А. Сикорского, Д. Авербуха, С.Л. Рубинштейна. Экспрессивное поведение, согласно В.А. Лабунской, это совокупность устойчивых (физиогномика, индивидуально-конституциональные характеристики человека), среднеустойчивых (оформление внешности: причёска, косметика, украшения, одежда) и динамических параметров выражения (экспрессивное невербальное поведение), организуемых в пространственно-временные структуры и перестраивающихся по ходу развития психофизиологических, психологических и социально-психологических компонентов структуры личности. В.А. Лабунская при изучении экспрессии уделяет особое внимание динамическим компонентам (экспрессия лица

и взгляда, позы человека и его походка, виды жестов, элементы просодики). Экспрессивное поведение человека включает все стороны его повседневной жизни, и выражается в культурных ценностях, истории и социальной памяти.

Существует несколько мнений о том, как экспрессивное поведение связано с внутренним состоянием человека. Первая точка зрения на проблему была отражена в трактате Аристотеля «Физиогномика». Аристотель считал, что между экспрессией и ее психологическим содержанием существуют противоречия, и одни и те же состояния могут выражаться по-разному в зависимости от возраста и социального статуса индивида. Когда человек испытывает определенные переживания, он запоминает мимику, которая проявляется самостоятельно при возникновении тех же чувств. Также Аристотель отмечал, что если человек длительно испытывает определенные чувства, то экспрессия, сопровождающая их, сохраняется даже впоследствии, когда данных чувств уже нет. Это указывает на присутствие в экспрессии динамических и устойчивых признаков.

Другое мнение было представлено в работах И.М. Сеченова. Он считал, что взаимосвязь между экспрессивным поведением и психологическими особенностями – это не только зависимость между движениями и состоянием, но и ещё общественная практика закрепления внешнего выражения психических состояний.

Ещё одна точка зрения нашла свое отражение в трудах С.Л. Рубинштейна. Он рассматривает экспрессивное поведение, которое раскрывает внутреннее состояние и создает образ человека. По мнению исследователя, экспрессивные компоненты входят в структуру психических явлений.

Отсюда два основных подхода к экспрессии и психологическими особенностями.

Первый подход строит свою основную теорию на биогенном факторе. Экспрессивное поведение легко трактовать независимо от возраста и культурной принадлежности. Выделяют основные эмоции, проявляющиеся на лице, такие как: удивление, отвращение, страдания, радость, страх, восхищение. Выводы данного подхода основаны исключительно на лицевой экспрессии, которая является динамичной и универсальной.

Второй подход рассматривает социокультурную и социально-психологическую природу экспрессии и психологических состояний. Экспрессия раскрывает не только внутренний мир, но и способ его маскировки. Мы улыбаемся при приветствии, и это проявление экспрессивной маски, без которой трудно представить социализацию и культуру. Социокультурная работа по формированию экспрессивных масок направлена на формирование поведения социально успешного человека. В разное время и разные эпохи требования менялись. Например, широкая белозубая улыбка в советское время ассоциировалась с простотой и упорством, многим из нас напоминая образ Юрия Гагарина.

Экспрессия, проявляющаяся в движениях, играет большую роль для актеров, балерин, гимнасток. Она может быть настолько привлекательна, что мы часами стоим в очереди за билетом в театр, на балет. Или с нетерпением ждем трансляции по телевизору тех передач, в которых наслаждаемся игрой любимых актеров, любимых спортсменов, ведь их экспрессия особенная и присущая только им.

Именно экспрессивное поведение – это то, за что в нас влюбляются. Это особенный взгляд, сплетение пальцев, особенная улыбка. Это то, что делает человека индивидуальным.

В формировании экспрессивного поведения и восприятии внешнего облика человека огромная роль отведена обществу. На протяжении всей истории существования человечества каждый индивид был включён в социум посредством норм, правил, представлений о внешнем облике и экспрессивном поведении. Общество в разные эпохи регламентировало взгляды на внешний облик. Социум искал объяснение экспрессивному поведению, пытался лучше понять человека. И немаловажную роль в этом процессе сыграло стремление к индивидуальности, желание людей транслировать свои чувства посредством экспрессии.

Подводя итоги, можно сказать, что проблема внешнего вида и экспрессии и на сегодняшний день актуальна и современна. В социальных сетях ее проявлением являются аватар (Аватáр, аватáра (просторечн. áва, аватáрка от англ. avatar), а также юзерпик (англ. userpic,

сокр. от англ. user's picture – "картинка пользователя") – графическое представление пользователя, его альтер-эго, игрового интернет-персонажа), который транслирует нам нечто, близкое пользователю по мироощущению. Если аватар – это фотография, то выбирают её достаточно тщательно. Но интересно отметить, что аватар не всегда является реальной фотографией человека. Часто он может представлять собой облик, идеальный с точки зрения владельца: фото киногероя, изображение привлекательного мультипликационного персонажа, изображение цветов и т. д. Наблюдая за соцсетями, можно сделать вывод, что большинство пользователей выбирает в качестве аватаров позитивные изображения, соответствующие канонам красоты.

Также с развитием цифровых технологий на экранах появляются новые мультипликационные фильмы с большим спектром мимики, жестикуляции и цветовых решений персонажей. Такие персонажи могут в игровой форме могут многому научить детей. Героев охотно принимают за образец для подражания, поскольку для ребёнка они становятся живыми именно благодаря мимической активности, которую дети воспринимают даже лучше, чем вербальную.

Многообразие стилей и направлений в одежде, макияже, причёске находится в постоянном изменении, что делает возможность творчески подходить к оформлению своей внешности. Если же возникают сложности в создании своего внешнего облика, на помощь приходят стилисты и визажисты.

Интерес к теме внешнего облика и экспрессивного поведения не исчерпан, так как он тесно связан с личностью и обществом, отражает отношение к внешнему и внутреннему «Я», отношение общества к внешнему образу с точки зрения разных социальных слоёв населения, в разных возрастных группах и на разных этапах жизни.

Библиография:

1. Белугина Е.В. Внешний облик как культурно-исторический феномен // Российский психологический журнал. 2008.- Т.5.- №3.
2. Карабина Ю.С. Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного Я у женщин // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010.- Т.16.- № 4.
3. Лабунская В.А. «Сугубо женская тема» – внешний облик // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. Вып. 2. С. 234-245.
4. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д.: Феникс, 1999.
5. Лабунская В.А. Экспрессия человека и ее изучение в контексте гуманитарной социальной психологии // Известия ТРТУ. №7. Ростов н/Д.:2005.
6. Осьмина А.А. О современных исследованиях проблемы психологии внешнего облика человека // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. №1. 2019.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. 2013.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и Сознание. Человек и мир. СПб.2003.
9. Семечкин Н.И. Социальная психология. СПб. 2004.

Модульное обучение как эффективное средство овладения навыками англоязычного письма в высшей школе

Ренева А.В.

магистрант, Сочинский государственный университет

Посохова Л.А.

канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской и русской филологии СГУ

Аннотация. Данная статья включает в себя вопросы, касающиеся методики реализации модульного обучения англоязычному письму в высшей школе как эффективному средству овладения навыками. Описывается концепция обучающего или контрольного модуля как основного средства модульной организации учебной деятельности. Особое внимание автор уделяет многофункциональности разрабатываемого методического материала и роли преподавателя, как координатора процесса работы и субъекта контроля полученных результатов.

Ключевые слова: письменная речь, лингвистическая компетенция в письменной речи, модульная организация учебной деятельности.

Modular learning as an effective means of mastering English writing skills in higher education

Reneva A.V.

Master's student, Sochi State University

Posokhova L.A.

Cand. ped. Sci., Associate Professor of the Department of Romance-Germanic and Russian Philology of SSU

Annotation. This article includes questions regarding the methodology for implementing modular teaching of English writing in higher education as an effective means of mastering skills. The concept of training or control module as the main tool of modular organization of educational activities is described. The author pays special attention to the multifunctionality of the developed methodological material and the role of the teacher's role as the coordinator of the work process and the examiner of the results.

Key words: written speech, linguistic competence in written speech, modular organization of educational activities.

В связи с тем, что продолжительное время обучение письму в отечественной методике не являлось целью, а скорее средством, способствующим овладению навыками в других видах речевой деятельности. Этап обучения студентов в высшей школе определяет ключевое значение совершенствования качественных навыков письменной речи, формирования умений работы с текстами различной стилистической направленности, обучения лаконичному выражению собственного мнения. Учитывая ранее приобретенные знания, умения, навыки и опыт, студентам необходимо овладеть лингвистической компетенцией в письменной речи.

В первую очередь необходимо рассмотреть само понятие письменной речи. А.Н. Леонтьев описывает его, как продуктивный вид речевой деятельности, целью которого является изложение мыслей в письменной форме [3, с. 34]. В свою очередь, О.В. Кудряшова объясняет, что лингвистическая компетенция письменной речи, которая должна быть сформирована у студентов высшей школы, представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, позволяющих автору текста свободно оперировать речевым материалом [2, с. 67].

В связи с этим, результат, который наилучшим образом иллюстрирует уровень овладения лингвистической компетенцией письменной речи, это сочинение, как продуктивный вид самостоятельной работы студента и проверки умения излагать собственные мысли и использовать грамматические и лексические правила.

В силу того, что основополагающим видом работы в требованиях федерального государственного образовательного стандарта ФГОС 3++ при организации учебного процесса в высшей школе считается самостоятельная работа студентов. Количество часов, которое отводится на этот раздел обучения указывается в учебном плане. Соответственно, методика модульного обучения может быть органично включена в рамки учебного процесса и являться эффективной и способствовать овладению лингвистической компетенцией в письменной речи студентами высшей школы.

По мнению Т.В. Машаровой, концепция модульной организации учебной деятельности представляет из себя самостоятельное или с определенной дозой помощи достижение каждым учащимся четко осознаваемых им конкретных целей учебно-познавательной деятельности, с выбором собственного, подходящего ему пути познания, алгоритма выполнения заданий и индивидуального темпа обучения [4, с. 41].

П.А. Юцявичене отмечает, что обучение модульного типа является деятельностным подходом при формулировке задач, а также усвоением информации в процессе продуктивной деятельности, что подразумевает активную работу обучающихся с методическим материалом и обеспечивает высокую эффективность их активности. Наряду с этим, можно выделить следующие положительные стороны данной учебной методики: индивидуальное распределение времени, в разноуровневых группах студенты работают независимо друг от друга, педагог берет на себя функции консультанта-советчика, мотиватора и диагноста [6, с. 66].

При создании авторской методической разработки упражнений, направленных на обучение студентов письменной речи на английском языке за основу нами была взята и модернизирована табличная структура учебного модуля М.А. Хромушиной. [5, с. 36].

В рамках научного исследования для создания практического методического материала нами были выбраны тексты из курса учебников «Практический курс английского языка» под редакцией В.Д. Аракина, которые применяются в процессе обучения студентов языковых профилей в высшей школе. В процессе разработки заданий к текстам для всех этапов обработки информации, был проведен их анализ с целью выявления грамматических и стилистических особенностей, которые необходимо изучить или отработать, а также которые могут вызывать у студентов трудности. Например, было отмечено, что текст №3 “Red Square”, расположенный на стр. 43–44 учебного пособия, носит описательный характер национальной достопримечательности России. В тексте используется лексика по темам: “History”, “Culture”, “Architecture”, “Sightseeing”. Большое количество предложений начинаются с конструкций – наречия места и времени и основная часть: существительное с глаголом “to be”. Для описания Красной площади, автор текста использует большое количество имен собственных – названия мест и имена исторических личностей, например: Shchusev, Minin, Pozharsky, I. Martos, Lobnoye Mesto, Matvei Kasakov, Kutafya Tow-er, Spasskaya Tower. Тренируемое в процессе работы над этим текстом умение транслитерировать имена собственные с русского языка на английский является важным этапом в овладении звукобуквенным строем языка.

Разработанная нами экспериментальная версия учебного модуля, направленного на обучение письменной речи, к тексту включает в себя такие разделы, как: ознакомление с задачами учебного модуля, выполнение упражнений предтекстового этапа в письменной индивидуальной форме, чтение и обработка текста, выполнение письменных заданий послетекстового этапа в индивидуальной форме, составление письменного высказывания на основе рекомендаций и заданий, самопроверка успешности полученных результатов.

Демоверсии упражнений, включенных в модульную таблицу к тексту:

Упражнение из раздела №1

Ex.2 Answer the questions according to the scheme.

1. Excuse me, what is the nearest way to the station from the museum?
2. Excuse me, what is the nearest way to the pool from the parking?
3. Excuse me, what is the nearest way to the library from the school?

Задания из раздела №3

- a. Найдите в тексте названия достопримечательностей, выпишите их с годом создания и именем создателя;
- b. Выпишите прилагательные из текста, которые описывают достопримечательности;
- c. Составьте вопросы любого типа к 10 предложениям текста;
- d. Определите основную идею, тему текста;

Рекомендации к написанию сочинения из раздела №4

Напишите собственный текст, опираясь на составленный вами план. Используйте материал из выполненных вами заданий этапа №3, а именно ключевую лексику текста, вопросы к предложениям. Ваш текст должен содержать информацию о достопримечательности вашего родного города (в котором вы проживали раньше или проживаете сейчас), расскажите об истории его создания, об архитектуре (о зданиях), создателях, местоположении, о характеристиках (например, высота монумента), и других интересных фактах. Составьте план текста в свободной форме, для опоры при написании своего подобного текста.

Подобные модули рекомендуется использовать на этапе закрепления ранее изученного материала темы или в качестве самостоятельной работы на этапе контроля для осуществления среза качества знаний, полученных обучающимися. Для составления критериев оценки были использованы табличные балльные критерии, применяемые на этапе оценки письменного задания единого государственного экзамена.

В результате анализа результатов исследования было отмечено, что авторская модульная система упражнений по обучению письменной стороне речи способствует формированию иноязычной лингвориторической компетенции в соответствии с классическим риторическим канон. Это обусловлено тем, что используемые упражнения включают в себя такие этапы формирования логически выстроенного письменного текста: лексические упражнения – подготовка к изобретению содержания высказывания, грамматические упражнения – расположение изобретенного и языковое оформление высказывания, работа с текстом образцом – запоминание изобретенного в соответствии с представленными шаблонами, написание текста подобного образцу – письменное выражение изобретенного.

Опыт модульной организации учебной деятельности студентов по овладению умением письменно выражать мысли на иностранном языке говорит об активизации самостоятельности учащихся, создании условий для индивидуальной работы. Кроме того, пошаговые инструкции модуля дают студентам возможность, проанализировав цель, структуру, языковые средства письменного произведения, изложить свои мысли на бумаге, минимизировав при этом объяснения и контроль со стороны учителя, что значительно экономит время занятия и повышает эффективность работы.

Библиография:

1. Аракин В.Д. Практический курс английского языка. 1 курс: учебное пособие для студентов вузов. 6 е изд., доп. и испр. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. 536 с.
2. Кудряшова О.В. Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи. Статья. Вестник ЮУрГУ, №15, 2007 С. 66-70
3. Леонтьев А.Н. Психология речи. Мир психологии, 2003. №2. С. 31-39
4. Машарова Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: учебное пособие. Киров: ВГГУ, 1997 119 с.
5. Хромушина А.М. Учебный модуль для овладения письменной речью на иностранном языке и его структура: сборник материалов междунар. науч. конф. Вып. 2 науч. ред. Куклина С.С. Киров: Изд-во ВПГ, 2006. С. 34-39.
6. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1990. 272 с.

Детско-родительских отношения в подростковом возрасте

Рябинина И.Н.

магистрант Сочинский государственный университет

Научный руководитель - *канд.пед.наук, доцент кафедры психологии и дефектологии СГУ Шашков А.В.*

Аннотация. Статья содержит результаты исследования взаимоотношений родителей и подростков. В общении с подростками должна быть создана атмосфера доброжелательности, любви и счастья, уважения и взаимопонимания. Воздействия на подростка должны строиться с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей, с опорой на положительное начало.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, подростки, девиантное поведение.

Child-parent relationships in adolescence

Ryabinina I.N.

Master's student Sochi State University

Scientific adviser - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Defectology of SSU Shashkov A.V.

Abstract. The Article contains the results of a study of the relationship between parents and adolescents. When communicating with teenagers, an atmosphere of goodwill, love and happiness, respect and mutual understanding should be created. The impact on the adolescent should be based on age, gender and individual characteristics, based on a positive beginning.

Keywords: child-parent relationships, teenagers, deviant behavior.

Одна из основных проблем, возникающая у подростков, это проблема взаимоотношений с родителями, весь подростковый возраст – время проверки всех членов семьи на социальную, личностную и семейную зрелость. Оно протекает с кризисами и конфликтами. В этот период все скрытые противоречия выходят наружу.

К теме детско-родительских отношений обращаются многие авторы (А. Спиваковская, А. Захаров, Ю. Гиппенрейтер, М. Буянов, З. Матейчек, А. Фромм, Р. Снайдер и др.)

Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста. В связи с этим даже в благополучных семьях возникает определенная сложность общения с детьми старшего школьного возраста.

Основные линии развития подростков связаны с прохождением личностных кризисов: кризиса идентичности и кризиса, связанного с отделением от семьи и приобретением самостоятельности [1]. В подростковом возрасте резко падает авторитет взрослого и возрастает значимость мнения сверстников. Важно помнить, что подросток вряд ли будет обсуждать со взрослыми лично значимые вещи, но зато с удовольствием поговорит о социальных явлениях [2].

Целью нашего исследования явилось изучение взаимоотношений между родителями и подростками в возрасте от 14 до 18 лет. Мною выбрана диагностика семейных взаимоотношений родителей и детей (автор Марковская И.М. [3]).

Данное исследование проводилось в отделение помощи семье и подросткам из семей, находящихся в социально опасном положении (далее – СОП). В социально опасном положении те семьи, которые воспитывают несовершеннолетних детей, которые поставлены на профилактический учёт комиссией по делам несовершеннолетних за ненадлежащее

исполнение родительских прав или несовершеннолетних которые совершили административное правонарушение.

В исследовании принимали участие: 18 родителей и 18 подростков в возрасте от 14 до 18 лет, состоящих на профилактическом учёте. Родителям было предложено ответить на 60 вопросов, в конце вопросов была дана таблица для заполнения и быстрого подсчёта баллов. Подросткам также были даны 60 вопросов в таблица для заполнения, где надо было оценить мать и отца.

Опросник "Взаимодействие родитель – ребенок" является "зеркальным" и содержит две параллельных формы: для родителей и для детей. Шкалы опросника ВРР для подростков и их родителей показывают, как родители относятся к подросткам, которые были пойманы за различные правонарушения, и почему подростки не воспринимают своих родителей и допускают правонарушения. Шкалы опросника ВРР показывают, какое в семье воспитание и взаимоотношения.

Шкала 1: нетребовательность-требовательность родителя. Согласно данным мы можем утверждать, что по этой шкале из 18 опрошенных семей (родителя и подростка), три семьи, в которых родители проявляют высокий уровень требовательности к своему ребенку, в этих семьях два подростка также считают, что родители проявляют к ним требовательность, один подросток не считает, что родители к нему требователен. Также анализ показал, что есть семьи, где родители не требовательны к детям, а подростки считают, что родители повышают требовательность к ним. По данной шкале можно сделать вывод, что взаимодействие родителя с ребенком в целом соответствуют нормам, те родители, которые проявляют высокий уровень ответственности к ребенку и ждут от него такой же ответственности никогда не найдут взаимопонимания. Можно рекомендовать таким родителям доверять своим детям, прислушиваться к их мнению, помогать им преодолевать трудности.

Шкала 2: мягкость-строгость родителя. Согласно этой шкале анализ тестирования показал, что из 18 семей, воспитывающих подростков, которые совершили правонарушение, – 11 семей, в которых родитель и подростки проявляют в воспитании и общении суровость, строгость, принуждение и жестокие правила. Также согласно тестированию одна семья показала результат, согласно которому подросток считает, что у него в семье строгость, суровость, жестокие правила, хотя опрос его родителя показал, что у них в семье этого нет. Очень печальный показатель этой шкалы, так как родители хотят своим детям хорошего будущего и начинают быть суровыми, строгими, придумывать жестокие правила. По результатам этой шкалы можно судить, что подросток совершал правонарушения из за суровости родителей, давления со стороны родителей, чтобы привлечь внимания родителей. Таким родителям рекомендовано быть другом своему ребенку и не забывать, что он личность, надо уметь договариваться с ребенком и не принуждать его к чему-либо.

Шкала 3: автономность-контроль по отношению к ребенку. Согласно результатам этой шкалы, из опрошенных 18 семей, воспитывающих подростков, которые совершили правонарушение, 15 подростков считают, что со стороны родителей высокий контроль, опека, навязчивость, ограниченность, хотя тестирование их родителей показало лишь одного родителя с высшим показателем контролирующего поведения по отношению к ребенку. Пятеро родителей показали низкий контроль, который приводит к полной автономии ребенка, к вседозволенности. Возможно также, что низкий контроль связан с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителя привить ему самостоятельность. Показатели остальных родителей, согласно анализу, соответствуют нормам процентильной стандартизации. Также показатели одной семьи соответствуют процентильной стандартизации опросника ВРР, то есть взаимоотношение в семье налажено, проявляется соответствующее поведение по отношению к ребенку. Вывод согласно этой шкале: подростки очень чувствительные к переменам и окружению, они считают, что они взрослые и все знают сами, а на самом деле еще маленькие дети, которым нужен ненавязчивый контроль и внимание; необходимо, чтобы подросток чувствовал защищенность и безопасность со стороны родителей, тогда он будет тянуться в семью.

Шкала 4: эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю. Согласно результатам этой шкалы, из опрошенных 18 семей, воспитывающих подростков, которые совершили правонарушение, все 18 подростков показали результаты повышенной близости к родителям, желание делиться самым сокровенным и важным с родителями. Сравнивая данные родителя и данные ребенка, можно судить о точности представлений родителей, 12 из них показали соответствие нормам процентильной стандартизации опросника, то есть представление о близости с ребенком у них в пределах нормы, взаимоотношения хорошие. Четверо родителей показали повышенное представление о близости к ребенку. У двоих родителей низкие показатели близости к ребенку. Вывод по этой шкале: подростки тянутся к родителям, взрослые – пример своим детям.

Шкала 5: отвержение-принятие ребенка родителем. Согласно результатам этой шкалы, из опрошенных 18 семей, воспитывающих подростков, которые совершили правонарушение, все 18 подростков показали низкий результат, то есть поведение родителей у них воспринимается как отвергающее их, как личность. В следствие этого в семье возникают конфликты между родителем и ребенком.

Согласно полученным результатам 12 родителей показали соответствие нормам процентильной стандартизации опросника, то есть принятие ребенка как личности является важным условием благоприятного развития ребенка, его самооценки. Три родителя показали завышенный результат принятия личных качеств и поведенческих проявлений ребенка, это часто бывает в обеспеченных семьях, где родители не чувствуют грани в поощрении и вседозволенности ребенка, принимают его таким, какой он есть и балуют его. Три родителя показали результат заниженный, что свидетельствует о безразличии к личным качествам своего ребенка, это бывают семьи с низким достатком или родители злоупотребляют вредными привычками.

Шкала 6: отсутствие сотрудничества-сотрудничество. Согласно результатам этой шкалы, из 18 семей, воспитывающих подростков, которые совершили правонарушение, 11 родителей пытаются сотрудничать с детьми, наладить партнерство в отношениях с детьми, подростки этих родителей согласно тесту, тоже хотят сотрудничества с родителями, хотят, чтобы в семье признавали их права и достоинство. Один подросток показал результат соответствующий нормам процентильной стандартизации. Вывод этой шкалы очень радует: родитель и дети стремятся сотрудничать друг с другом.

Шкала 7: несогласие-согласие между ребенком и родителем. Согласно результатам этой шкалы, из 18 опрошенных семей, воспитывающих подростков, которые совершили правонарушение, у 10 родителей результат показал соответствие нормам процентильной стандартизации, совпадение по результатам с их детьми означает, что в этих семьях хорошее взаимоотношение, проявляется согласие между подростками и родителями в различных жизненных ситуациях. У остальных подростков результат выше среднего, это говорит о том, что подростки идут на контакт, с ними надо разговаривать искать интересы.

Также эта шкала показала двух родителей, которые набрали высокие баллы по шкале, а их дети по тестам показали результат – соответствие норме процентильной стандартизации. В такой семье можно предположить хорошие взаимоотношения. Шестеро родителей показали результат низкий, а их дети показали соответствие норме, соответственно можно судить о различиях во взглядах ребенка и родителя на воспитательную систему.

Шкала 8: непоследовательность-последовательность родителя. Согласно результатам этой шкалы, из 18 семей, воспитывающих подростков, которые совершили правонарушение, пятеро родителей показали высокий балл в своих требованиях к ребенку. Такой родитель последователен и постоянен в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений. Тринадцать родителей показали норму с процентильной стандартизации опросника, такие родители последовательны в требованиях к ребенку. Все подростки по данной шкале показали высокие баллы, это говорит о том, что они считают, что их родители очень требовательны к ним. Вывод: родителям необходимо быть последовательными в требованиях, но не навязчивыми, доверительно относиться детям.

Шкала 9: авторитетность родителя. Согласно результатам этой шкалы, из 18 семей, воспитывающих подростков, которые совершили правонарушение, шестнадцать родителей показали повышенные баллы, это говорит о высоком стремлении родителей влиять на ребенка, быть авторитетным для него. Двое родителей показали результат в соответствии с нормой. В свою очередь все подростки показали повышенный результат, это говорит о том, что они считают, что родители сильно влияют на их мнение, поступки действия.

Шкала 10: удовлетворенность отношениями ребенка с родителем. По данной шкале все родители и подростки дали высокие баллы, поэтому можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и подростками.

Таким образом, результаты исследования позволили сделать выводы: подросткам должна окружать атмосфера доброжелательности, любви и счастья, уважения и взаимопонимания; родители и подростки должны понимать и принимать друг друга такими, какие они есть; воздействия на подростка должны строиться с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей; взаимоотношения с подростком должны строиться с опорой на положительное начало в человеке.

Библиография:

1. Психология семейных отношений / Под ред. Силяевой Е.Г. М., 2002.
2. Канн-Калик В.А. Грамматика общения. М., 2005.
3. Марковская И.М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми // Семейная психология и семейная терапия. 2009. № 2. С. 94-108.

Ценностно-мотивационная сфера родителей детей младшего школьного возраста

Саакян Г.В., Бадалян И.С.

магистранты Сочинский государственный университет

Аннотация. Статья содержит результаты эмпирического исследования согласно некоторым, в структуре ценностно-мотивационной сфере родителей младших школьников преобладают мотивы-поддержания и базовые ценности (семья, любовь, дети).

Ключевые слова: семья, мотивационная сфера личности, младший школьный возраст.

Value-motivational sphere of parents of children primary school age

Saakyan G.V., Badalyan I.S.

master's students Sochi State University

Abstract. The Article contains the results of an empirical study according to which the structure of the value-motivational sphere of parents of primary school children is dominated by motives-holding and basic values (family, love, children).

Keywords: family, motivational sphere of personality, primary school age.

Родительство является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Характер родительства отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека. Можно сказать, что будущее общества – это сегодняшнее состояние родительства [1].

Изучению семьи как воспитательного института посвящено большое количество исследований – как в отечественной, так и в зарубежной специальной и научной литературе: раскрыты различные характеристики семьи, оценена роль родителей в воспитании ребенка, исследованы взаимоотношения детей и родителей, выявлены стили и стратегии семейного воспитания, а также многое другое, имеющее отношение к семье (Д. Вольф, В.Н. Дружинин, И.С. Кон, М.И. Лисина, Э. Мэин и др.). При очень большом научном интересе к развитию детей в семье самим родителям уделяется намного меньше внимания.

Респондентами нашего исследования стали женщины (матери) и мужчины (отцы) в возрасте от 28 до 45 лет (г. Сочи). Общее количество родителей - 16 человек. Главным критерием отбора родителей стало наличие ребенка младшего школьного возраста (7-10 лет).

Для диагностики ценностно-смысловой сферы были использованы методика В.Э. Мильмана «Диагностики мотивационной структуры личности» и методика М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей.

Обработав эмпирические данные нашего исследования, мы получили следующие ранжированные предпочтения ценностно-смысловой сферы родителей младших школьников. Наиболее предпочитаемыми терминальными ценностями для наших испытуемых стали здоровье, счастливая семейная жизнь и любовь. Так же значимыми для родителей младших школьников оказались интересная работа и уверенность в себе. Ценности –цели для испытуемых нашей выборки в принципе достаточно ожидаемы – это безопасность, любовь и признание. Это соответствует иерархическому распределению ценностей описанных в работах А. Маслоу но для нашей выборки характерен примат защиты от фрустрации именно базовых физиологических потребностей что может быть культурно обусловленным феноменом родительства в РФ.

Наименее значимыми ценностями для родителей младших школьников из нашей выборки стали ценности счастья других, красота природы и искусства, творчество и познание. что собственно соответствует представлению о том что родительство выступая стрессогенной нагрузкой на личность вынуждает ее регрессировать к более примитивным и более

распространенным практикам выживания. Возможно именно родительство фрустрирует потенциальные потребности личности в самопознании и саморазвитии.

Так можем заметить, что выделенные блоки, почти все представляют ценности, характеризующие самоактуализируемую личность. Следовательно, только удовлетворение первичных потребностей может вести к удовлетворению потребности в самоактуализации родителей.

Изучение ценностей, занимающих средние ранговые значения, показало, что сразу после пятерки ведущих ценностей-целей можем отметить такие ценности, как: жизненная мудрость (6 ранг; 8,6), друзья (7 ранг; 8,7), материальное обеспечение (8 ранг; 8,8), свобода (9 ранг; 9,5) и активная деятельная жизнь (10 ранг; 9,6).

Отмеченный факт свидетельствует о том, что для родителей достаточно значима материальная сторона жизни, что не удивляет, т.к. нужно обеспечивать не только себя, но и ребенка.

Таким образом, проведенный анализ терминальных ценностей родителей младших школьников, показывает, что ведущими ценностями являются ценности в физиологическом и психическом комфорте, в стремлении к выражению в семейных отношениях и в отношениях с близкими друзьями. Наименее значимыми ценностями для испытуемых являются ценности альтруистической, эстетической направленности, а также отражающие ценности самоактуализируемого человека. Следовательно, если испытуемый устремлен на удовлетворение своих собственных базовых потребностей и потребностей своей семьи, то для него не актуальными являются потребности в самосовершенствовании, а также в оказании помощи окружающим людям.

Основные средства, которыми испытуемые полагают добиваться отмеченных ценностей, следующие: к пятерке ведущих относятся «ответственность» (1 ранг; 5,4), «жизнерадостность» (2 ранг; 5,9), «воспитанность» (3 ранг; 6), «образованность» (4 ранг; 6,2), «самоконтроль» (5 ранг; 6,9). Наименее значимыми являются такие ценности как «непримиримость к недостаткам в других и в себе» (18 ранг; 14,2), «высокие запросы» (17 ранг; 13,6) и «рационализм» (16 ранг; 13,3).

Если сгруппировать все ценности-средства по блокам, то видно, что на первый план выходят ценности личностного блока, образованности и блока высокой моральности, а на последних местах расположились блоки ценностей «высокие запросы» и эмоциональная зрелость.

На первый взгляд видно, что основными, преобладающими средствами достижения поставленных целей родители считают социально-психологические – доброжелательное общение и отношения, но общение не со всеми, а только с теми, кто близок к ним по духу, проявляет солидарность в понимании мира и делах. Образованность также выполняет свое предназначение, ибо знающий человек всегда интересен в общении. Блок «высокой моральности» также позволяет достичь желаемой цели за счет соблюдения общественных норм, проявления высокой саморегуляции поведения. Низкую значимость «высоких запросов» и «рационализма» можно объяснить тем, что родители одним из ведущих видов деятельности считают общение, причем общение, приносящее удовлетворение базовых потребностей, человека, что не позволяет достаточно сильно включаться разуму в достижении цели.

Для диагностики мотивов мы использовали методику В.Э. Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности». Анализ результатов показывает, что самые высокие значения родителей были зарегистрированы по шкале «жизнеобеспечение» (21,7), «комфорт» (16,4). Самые низкие значения были зафиксированы по шкале «общая активность» (11,3) и «общение» (12,5). Таким образом, можно сказать, что родители больше ценят возможность, и мотивационный профиль родителей можно отнести к регрессивному, для которого характерно превышение общего уровня мотивов поддержания над развивающими мотивами.

Таким образом, были исследована ценностно-мотивационная сфера родителей младших школьников и гипотеза о том, что в структуре ценностно-мотивационной сфере

родителей младших школьников преобладают мотивы-поддержания и базовые ценности (семья, любовь, дети) - подтверждена.

Библиография:

1. Гаспарян Ю.А. Семья на пороге XXI века (социологические проблемы). – СПб.: Петрополис, 1999. 320 с.
2. Ермолаева М.В. Психология развития. – М.: Московский психолого-социальный институт, НПО МОДЭК. 2003. 376 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002.- 460 с.
4. Минюрова С.А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства // Психологический журнал. 2005. №5. С.63-66.

Особенности системы психологической подготовки спортсменов спортивных бальных танцев

Саркисян Е.Б.

магистрант, Сочинского государственного университета.

Научный руководитель – *канд.пед.наук, доцент кафедры общей психологии и социальных коммуникаций СГУ Новикова С.С.*

Аннотация. В статье рассмотрены задачи, виды и особенности психологической подготовки спортсменов спортивных бальных танцев.

Ключевые слова: Спорт, психологическая подготовка, соревнования, тренировочный процесс, спортсмен спортивного бального танца.

Features of the system of psychological training of athletes sports ballroom dancing

Sarkisyan E.B.

master's student, Sochi state University.

Scientific supervisor-candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of General psychology and social communications of SSU S.S. Novikova.

Annotation. The article considers the tasks, types and features of psychological training of athletes in ballroom dancing.

Keywords: Sport, psychological training, competitions, training process, sport ballroom dance athlete.

*«Когда объект или цель уже существуют в виде мысли, его реализация в осязаемой и видимой форме только вопрос времени. Видение всегда предшествует осуществлению»
Лиллиан Уайтинг.*

Спорт – это большой труд, который состоит из жизни эмоций, наслаждений, движений, а для избранных – это целая жизнь.

Спортивные бальные танцы считают спортом, потому что, танцору нужно упорно и каждодневно тренироваться с малых лет и долгие годы, ему нужно развиваться, ни в коем случае не стоять на месте, хоть помаленьку продвигаться в перед, над совершенством своего тела, над физической и психологической подготовкой, над техникой исполнения танцевальных фигур, над артистизмом и много другое, чем должен обладать спортсмен – танцовщик в спорте. Социально-психологический фактор является очень важным чувством соперничества у танцоров спортивного бального танца [3, с.304].

Психологическая подготовка для танцоров-бальников имеет очень большое значение с начинающих категорий «дети» и, заканчивая «взрослыми» и даже категориями «сеньоры».

Психологическая подготовка может состоять из различных конфигураций психолого-педагогических суггестивностей, которые применяются для выработки у танцоров психологических качеств и способностей, в том числе сохранения самообладания при микрострессах, неуверенности на тренировках и соревнованиях. Кроме того, грамотная психологическая подготовка создает благоприятные условия для достижения повышения результативности спортивной деятельности танцоров [4, с.71].

Средства и методы психологической подготовки зависят от специфики тренировочного процесса спортивного бального танца.

На современном этапе психологической подготовки спортсменов спортивных бальных танцев определяют три вида подготовки:

1. Общая психологическая подготовка к тренировкам;

2. Базовая психологическая подготовка;
3. Психологическая подготовка к конкретным соревнованиям.

Общая психологическая подготовка к тренировкам включает в себя тактическую, физическую и техническую подготовку, которые состоят из конкретных задач и целей, таких как выстраивание спортивного режима и питания; генерирование тренировочных требований и нагрузок; мотиваций в дальнейшей тренировочной деятельности [5, с.366].

Внимание, память, воображение, ощущение мышления – это основные психологические функции и качества, что составляет *базовую психологическую подготовку*.

Задолго до самих соревнований наступает *психологическая подготовка танцоров к соревнованиям* и включает в себя основные задачи:

- формирование устойчивости к соревновательному стрессу;
- постановка адекватных задач и мотивов в соревновательной деятельности;
- профилактика психических перенапряжений;
- формирование эмоционального состояния;
- сохранение нервно-психической свежести.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что только грамотное распределение в тренировочном процессе всех видов психологической подготовки приводит к высоким результатам в спортивной карьере танцоров спортивного бального танца высшей квалификации.

Спортивная карьера включает в себя четыре этапа:

1. *Подготовка* – выбор вида спорта с 3-6 лет;
2. *Старт* – с 6-8 лет начало занятий танцами;
3. *Кульминация* – наилучшие результаты спортсмена в течении 10 лет занятий;
4. *Финиш* – завершение спортивной карьеры 20-40 лет.

На первом этапе спорт принимается у танцора, как игра, приятного времяпровождения. На втором этапе включаются тренировки – это учения. На третьем этапе при достижении высших результатов спорт – уже образ жизни и в дальнейшем становится профессией. У спортсменов спортивного бального танца есть большое преимущество в спортивной карьере перед другими спортсменами. В виду раннего начала (с 3 лет) и позднего его окончания (70 лет и старше).

Девушки раньше достигают кульминации и раньше завершают спортивную карьеру, чем мужчины, что связано с физиологическими особенностями спортсменов. [2, с.317]

Основными причинами завершения карьеры в спортивных бальных танцах является:

- травмы и их последствия;
- психологическая усталость;
- снижение результатов;
- отношение в команде и тренером;
- отсутствие перспектив в спорте;
- отношение в семье.

Если мужчины чаще всего уходят из спорта из-за отсутствия перспектив, снижения результатов, травм, не совместимость с партнершей, то у женщин это желание создания семьи, детей, профессии, различий и появление различных интересов.

Все спортсмены очень тяжело переживают кризис, связанный с уходом из спорта. В этот момент, танцоры очень нуждаются в психологической помощи от близких друзей, родных, тренеров и психологов. Часто спортсмены для выхода из кризиса применяют способ перехода из одного вида спорта в другой. Например, художественная гимнастика завершается к 17 годам, спортивные бальные танцы до категории гранд сеньоры в соревновательном процессе от 55 лет и старше. Кризис может сопровождаться соматическими и психосоматическими заболеваниями, неврозами деградацией личности и т.д.. Бескризисный уход из спорта возможен, только тогда, когда к нему подготовиться заранее, а это получение профессионального образования, что дает уверенность в завтрашнем дне [1, с. 252]

Психология спортсмена спортивных бальных танцах старшего поколения поражает

всех спортсменов и их родителей, судей и тренеров, зрителей и любителей танцевального спорта. Как ежегодно на Кубке ЦСКА «Вальс Победы» в г. Москва, Кубок губернатора Кузбасса г. Кемерово, и «Вальс Победы» Кубок губернатора Нижегородской области.

Как торжественно они проводятся ежегодно!

Под аккомпанемент духового оркестра, танцуют спортсмены, которым далеко за 80-90 лет и зал стоя приветствует на танцплощадке.

В этот юбилейный год 75 – ление Победы в Великой Отечественной войне! Хочется еще раз склонить голову перед нашими героями-победителями и на танцевальном паркете! Они выстояли и преодолели все психологические кризисы, которые, только может вынести человек, тем самым показывая пример новому поколению миллениума.

И в завершении статьи хотим закончить цитатой Джесси Ньюберном: «Перестают танцевать не потому, что стареют, а стареют, потому что перестают танцевать.»

Библиография:

1. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
2. Психология физической культуры и спорта: учебник для студ.высш.учеб.заведений / под ред. А.В. Родионова. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 368с.
3. Саркисян Е.Б., Тулаева Л.В. Искусство в художественной гимнастике и спортивных бальных танцах [Текст]: Культурно-образовательное пространство: новые задачи – новые решения. Материал II Всероссийской (с Международным участием) Заочной научной конференции. – Красноярск, 2015. – 328 с.
4. Саркисян. Е.Б., Томилин К.Г. Тренировочный процесс спортивного бального танца и художественной гимнастики. [Текст]: Педагогическое мастерство. VII Международный научно-исследовательский конкурс. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – 79 с.
5. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ.высш.учеб.заведений / Ж.К. Холодов, В.С. кузнецов. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 480с.

Особенности классификации спортсменов в спортивных бальных танцах

Саркисян Е.Б.

Магистрант, Сочинского государственного университета.

Научный руководитель – *канд.пед.наук, доцент кафедры физической культуры и спорта СГУ Федякина Л.К.*

Аннотация. Работа посвящена исследованию особенностей классификации спортсменов в спортивных бальных танцах.

Ключевые слова: танцор, классификация спортсменов, возрастные категории, партнер, соревнования, класс.

Features of classification of athletes in sports ballroom dancing

Sarkisyan E.B.

Master's student, Sochi state University.

Scientific supervisor-candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of physical culture and sports of SSU Fedyakina L.K.

Annotation. The work is devoted to the study of the features of classification of athletes in sports ballroom dancing.

Keywords: dancer, classification of athletes, age categories, partner, competition, classes.

«Пара – это своеобразное живописное полотно, которое движется по танцевальной площадке»

Татьяна Костина

Танцевальный спорт – достаточно молодой, но бурно развивающийся в нашей стране вид спорта. В настоящее время спортивные бальные танцы стали очень популярными как среди молодежи, так и людей старшего возраста.

С 2017 года получили развитие новые танцевальные программы. Это повысило интерес у населения к танцевальному спорту и позволило расширить диапазон возрастных категорий занимающихся.

Танцы социально необходимы обществу. Танцевальный спорт может быть семейным спортом, где танцуют дети, где часто начинают увлекаться и их родители. В России этот спорт является одним из ведущих в системе физического и эстетического воспитания детей и подростков.

В России складываются хорошие традиции: есть достойные результаты, которыми можно гордиться и на что равняться. В бальных танцах российские танцоры считаются самыми лучшими в мире. Так, А. Цатурян и С. Гудыно – чемпионы России, Европы и мира по латиноамериканской программе, А. Гусев и В. Бондарева – вице чемпионы России, финалисты чемпионата мира, Е. Мошенин и Д. Спицына – чемпионы России по европейской программе, финалисты чемпионата мира и Европы, А. Глухов и А. Глазунова – вице-чемпионы России, финалисты и призеры многих престижных российских и международных соревнований. Самая титулованная пара на российской и международной арене в европейской программе на сегодняшний день – Д. Жарков и О. Кулькова [3].

В последнее время Федерация танцевального спорта разделилась на две федерации: Всероссийскую Федерацию танцевального спорта и акробатического рок-н-ролла (ФТСАРР) и Российский танцевальный союз (РТС) [2].

Спортивные бальные танцы относятся к сложнокоординационным видам спорта. Это – вид спорта, который предъявляет значительные требования к физической, технической, хореографической подготовке спортсмена. В то же время неотъемлемым компонентом

качественного выполнения танцев является синхронность выполнения, пластичность, артистизм. В танцах выигрывает тот, кто лучше показывает технику исполнения фигур и проявляет свою индивидуальность во время музыкального сопровождения [3, с. 306].

Для решения практических задач выбор одной из моделей периодизации крайне актуален, поскольку от этого зависят ответы на многие вопросы, в каком возрасте и каким видом спорта можно начинать систематически заниматься. Для решения различных прикладных вопросов целесообразно пользоваться распределением детей на возрастные группы.

Для начала занятий спортивными бальными танцами самым подходящим считается 6 - 7-летний возраст детей. В последнее время имеет тенденция приводить детей на занятия в 3 - 4 года. Многие ученые, тренеры, врачи, психологи утверждают, что развитие танцевальных способностей происходит по-разному, на каждом возрастном этапе. Если в возрасте 3 - 4 лет, танцевальные движения у детей еще не сочетаются с музыкой, а больше сводятся к игре, то дети 6 - 7 лет могут хорошо управлять своими движениями и применять танцевальную импровизацию. С 6 - 7 лет (категория «Дети») начинают проявляться индивидуальные способности детей и их творческая активность, навыки ритмичного и выразительного движения. К 12 годам («Юниоры-1») у танцоров происходит максимальное погружение и овладение танцевальными движениями. К 13 - 15 годам («Юниоры-2») наибольшего своего пика достигает сила и выносливость, соответствующая быстрота движений, артистизм и музыкальность. С 16 лет (категория «Молодежь») спортсменов спортивного бального танца уже можно разделить на профессионалов или любителей.

Самая любимая категория танцоров у зрителей, это – категория «Сеньоры (35 - 55 лет) и категория «Гранд Сеньоры» с 65 лет. «Сеньоры» – это танцоры, которые начали заниматься танцами во взрослом возрасте. Особенностью классификации этой категории спортсменов является, то, что возраст у пары определяется по младшему партнеру. Определение возрастной категории высчитывается как среднее арифметическое значение, в том числе принадлежность к той или иной группе по возрасту старшего партнера в паре.

Грациозность танцоров спортивного бального танца старшего поколения поражает всех зрителей, судей и просто любителей танцевального спорта. Под звуки духового оркестра танцуют спортсмены-сеньоры, которым далеко за 70 лет, и зал стоя приветствует их на паркете! В год 75-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., ветераны – победители, перед которыми мы склоняем свои головы, будут впервые танцевать на ежегодном кубке ЦСКА «Вальс Победы» в городе Москве в онлайн формате. Тем самым, показывая пример молодому поколению в преодолении всех трудностей и пандемии коронавируса (COVID-19) в 2020 году.

Единая всероссийская спортивная классификация (ЕВСК) является одним из важнейших программно-нормативных документов системы физического воспитания населения. Одной из задач ЕВСК является содействие повышению спортивного мастерства и успешной подготовке спортсменов к международным и всероссийским соревнованиям.

В бальных танцах исполнительское мастерство пары оценивается как единое целое, а не каждого танцора в отдельности. В спортивных бальных танцах, основными задачами спортсменов являются: – овладение искусством управления своим телом, что лежит в основе овладения техническими элементами танца; – синхронность выполнения танцевальных элементов, – эмоциональная выразительность и артистизм, что уже достигается в категории «Взрослые» (19 лет).

Особенностью классификации спортсменов в спортивных бальных танцах является деление танцоров на профессионалов или любителей, а также их классифицируют по возрастным категориям и мастерству классов танцоров. Всего существует 12 возрастных категорий: от 7 лет и младше и 65 лет и старше. Классификация спортсменов в спортивных бальных танцах представлена в таблице 1 [1]. Из таблицы 1 видно, что в основе классификации лежте возрастной принцип.

Таблица 1

Классификация спортсменов в спортивных бальных танцах

№ п/п	Возраст по году рождения	Возрастная категория	Классификационная группа
1.	7 лет и младше	Дети-Н	«Н»,
2.	8-9 лет	Дети-1	«Н», «Е»
3.	10-11 лет	Дети-2	«Н», «Е», «D», «C»
4.	12-13 лет	Юниоры-1	«Н», «Е», «D», «C», «B»
5.	14-15 лет	Юниоры-2	«Н», «Е», «D», «C», «B»
6.	16-18 лет	Молодёжь	«Н», «Е», «D», «C», «B», «A» «S»
7.	16-21 лет	Молодёжь-2	«Н», «Е», «D», «C», «B», «A» «S», «M»
8.	19 лет и старше	Взрослые-	«Н», «Е», «D», «C», «B», «A» «S», «M»
9.	35-45 лет	Сеньоры-1	«Н», «Е», «D», «C», «B», «A» «S», «M»
10.	45-54 лет	Сеньоры-2	«Н», «Е», «D», «C», «B», «A» «S», «M»
11.	55-64 лет	Сеньоры-3	«Н», «Е», «D», «C», «B», «A» «S», «M»
12.	65 лет и старше	Гранд Сеньоры	«Н», «Е», «D», «C», «B», «A» «S», «M»

Возрастные категории спортсменов используются для создания равноценной конкуренции на соревнованиях. По правилам ФТСАРР и РТС допускается разница возраста для категории «Дети» и «Юниоры» не больше двух лет, «Молодежь» - 4 года, «Взрослые» - не более пяти лет старшего партнёра по возрасту [1].

В категории «Сеньоры - 1» младшему в паре должно быть не менее 30 лет, старшему – не менее 35 лет; в категории «Сеньоры - 2» младшему в паре должно быть не менее 40 лет, старшему – не менее 45 лет; в категории «Сеньоры - 3» младшему в паре должно быть не менее 50 лет, старшему не менее 55 лет; в категории «Гранд Сеньоры» младшему в паре должно быть не менее 60 лет, старшему не менее 65 лет.

Далее, возрастные категории распределяются по классификационным группам. Их всего 11, в соответствии с классом соревнований (таблица 1).

Н класс означает «начинающий» или «ноль-класс».

Н-4 класс. Танцоры исполняют четыре танца: джайв, ча-ча-ча, медленный вальс, квикстеп. Танцы состоят из основных движений.

Н-5 класс. К основным четырем танцем добавляется танец самба.

Н-6 класс. К этому классу относятся все танцы, которые включены в «Е» класс. Это – венский вальс, медленный вальс, квикстеп из европейской программы, и самба, ча-ча-ча и джайв из латиноамериканской программы.

На первом соревновании начинающим спортсменам присваивают низший класс, «Н» или «Нobby-класс» [4, с. 208]. На дальнейших соревнованиях, если танцор занимает призовые места и получает очки, ему присваивается следующий класс. Класс присваивает Президиум ФТСАРР и региональные членские организации ФТСАРР по виду спорту «Танцевальный спорт» [1].

Танцор, который не имеет класса мастерства, но прошел начальный курс по программе 6 танцев, где исполняются медленный вальс, венский вальс и квикстеп из европейской программы, а из латиноамериканской программы самба, ча-ча-ча и джайв, по заявлению тренера, получает классификационную книжку спортсмена и ему может быть присвоен *класс мастерства - «Е»*.

D класс состоит из восьми танцев. Это – танго, квикстеп, медленный и венский вальс из европейской программы и джайв, самба, румба, ча-ча-ча из латиноамериканской программы.

В низших классах, таких как «Н», «Е», «D», разрешается танцевать определенные

фигуры, соответствующие этой категории.

С класс состоит из 10 танцев. Это – танцы европейской программы: танго, медленный и венский вальс, квикстеп, медленный фокстрот, и латиноамериканской программы: джайв, румба, ча-ча-ча, самба и пасодобль. Эта категория юниоров – 1 (12-13 лет), и начиная с этого возраста, может начаться профессиональная карьера танцора - спортсмена.

В класс. В этом классе начинают отдельно набирать очки в латиноамериканской и стандартной программах. В «В» классе танцорам предоставляется выбор одной из программ по желанию или же танцевать обе программы сразу, т.е. участвовать в двоеборье.

В младших категориях в двоеборье допускается один костюм на две программы, у более высокого уровня спортивных пар в программе двоеборья обязательны два костюма: один – на европейскую программу, другой – на латиноамериканскую программу.

После «В» класса в спортивных бальных танцах идут *классы «А», «S» и «М».*

Присвоение классов «D», «C», «B» и «A» производит Президиум региональной членской организации ФТСАРР по представлению руководителя клуба. На основании набранных очков на соответствующих соревнованиях (Чемпионат России, Кубок России, Первенство России, всероссийские и российские соревнования среди студентов), и на основании ЕВСК, присваиваются спортивные разряды и звания.

Присвоение «S» и «M» классов производится президиумом Всероссийской Федерацией танцевального спорта и акробатического рок-н-ролла по представлению ходатайства региональной членской организации ФТСАРР. Высшим классом у любителей является «M» класс.

Особенностью классификации спортсменов в спортивных бальных танцах является деление танцоров по возрастным категориям и классификационным группам, а также на профессионалов и любителей. В правилах постоянно меняются требования к содержанию вида спорта, что может негативно сказываться на всей системе подготовки спортсменов. Регламентация правил соревнований не должна ограничивать содержание популярных видов спорта, особенно тех, которые связаны со зрелищностью. Правила соревнований должны способствовать прогрессивному развитию вида спорта. Обоснованная и грамотная организация тренировочного процесса, которая направлена на развитие технической, хореографической и артистической подготовки спортсменов бального танца обеспечит лучшие условия для высоких результатов на всероссийских и международных соревнованиях.

Библиография:

1. Возрастная группа ФТСАРР // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fdsarr.ru/upload/iblock/133/Polozhenie-o-klassakh-masterstva-26.12.2018.pdf>
2. Российский танцевальный союз // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://rdu.ru/doc/edinaya-klassifikaciya-tancorov-rts.pdf>
3. Саркисян Е.Б. Искусство в художественной гимнастике и спортивных бальных танцах [Текст]: Культурно-образовательное пространство: новые задачи – новые решения / Е.Б.
4. Саркисян, Л.В. Тулаева // Материалы II Всероссийской (с Международным участием) заочной научной конференции. – Красноярск, 2015. – 328 с.
5. Саркисян Е.Б. Современные компетенции педагога спортивного бального танца. [Текст]: Современная педагогика: теория, методология, практика. II Международная научно-практическая конференция. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2019. – 357 с.

Особенности проявления тревожности у младших школьников с разной успеваемостью

Седакова Е.В.

магистрант Сочинского государственного университета

Научный руководитель- *канд.психол.наук, доцент кафедры психологии и дефектологии СГУ*
Кравченко Л.В.

Аннотация. Статья содержит результаты сравнительного исследования уровня тревожности детей с разной успеваемостью. Выявлены факторы, оказывающие влияние на тревожность школьников. Доказана гипотеза о существовании различий особенностей проявления тревожности у школьников с разной успеваемостью.

Ключевые слова: тревожность, уровень тревожности, фактор тревожности, школьная тревожность, дети младшего школьного возраста, страх, беспокойство.

Features of anxiety in primary school children with different grades

Sedakova E.V.

Master's student at Sochi State University

Scientific adviser - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Defectology of SSU Kravchenko L.V.

Annotation. The article contains the results of a comparative study of the level of anxiety of children with different academic performance. Factors that influence the anxiety of schoolchildren are identified. The hypothesis about the existence of differences in the features of anxiety in schoolchildren with different academic performance is proved.

Keywords: anxiety, level of anxiety, anxiety factor, school anxiety, primary school children, fear, anxiety.

Высокая тревожность является препятствием для успешной образовательной деятельности школьника, она может закрепляться в рамках личностной тревожности как психического свойства ребенка. Таким образом, актуальность изучения тревожности детей младшего школьного возраста связана с проблемой эмоционально-личностного развития детей и сохранением их психоэмоционального благополучия. Изучению следствий и причин формирования тревожности у детей, рассмотрению вопросов ее диагностики, разработке надежных методик ее выявления и эффективных способов психопрофилактики посвящено множество научных исследований.

Тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие опасности может формироваться ещё в дошкольном возрасте под влиянием тревоги и страхов взрослых. К 7-9 годам можно уже говорить о развитии тревожности как о черте личности, проявляющейся повышенным уровнем беспокойства, неуверенностью в себе, эмоциональной неустойчивостью. В таком случае к подростковому возрасту тревожность может уже перерасти в сложившуюся личностную особенность, изменяя структуру личности ребенка [1, 2, 6].

Необходимо вовремя проводить психодиагностическую и коррекционную работу по проблеме тревожности, способствующую формированию адекватного развития и поведения у младших школьников.

Теоретическое обоснование проблемы детской тревожности

Зарубежные авторы рассматривают понятие тревожности с помощью двух основных подходов: тревожность как качественное свойство личности, присущее ему с рождения (З. Фрейд, К. Хорни) и тревожность как реакция на внешнее воздействие окружающего мира на человека (Г. Салливен, Э. Фромм). В отечественной психологии исследователи разделяют

рассмотрение тревожности как ситуативного явления, реакции психики на определенную ситуацию (Левитов Н.Д.) и как характеристику личности с ее переходными состояниями и динамикой (Прихожан А.М.) [2].

Тревожность классифицируют по степени влияния, продолжительности, осознанности, форме проявления. Тревожность проявляется в разных формах: открытой (наиболее частой) и скрытой - часто не осознаваемой, проявляющейся «неадекватным спокойствием» или «уходом от ситуации». Как высокий уровень тревожности может приводить к серьезному дискомфорту человека в обществе, так и слишком низкий – может быть показателем неблагополучия в эмоциональной сфере [6].

Для периода младшего школьного возраста характерна доминирующая роль семьи и школы. Поэтому основными причинами тревожности детей этого возраста обычно являются нарушения детско-родительских отношений и факторы, связанные с процессом обучения в школе [3].

Прихожан А.М. выделяет виды школьной тревожности на основе ситуаций, связанных со школой:

- С процессом обучения – учебная тревожность;
- С представлением о себе – самооценочная тревожность;
- С общением – межличностная тревожность [4, 5].

Проявление школьной тревожности может быть разным. Имедадзе И.В., Зеньковский В.В. выделяют общие специфические формы в поведении тревожных детей [1]:

- Нежелание ходить в школу, поскольку там ребенок испытывает постоянный дискомфорт
- Ухудшение соматического состояния школьника, поскольку тревожность оказывает влияние на состояние здоровья ребёнка
- Отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий, связанный с конфликтностью самооценки
- Излишняя старательность при выполнении заданий, перфекционизм
- Рассеянность или снижение концентрации внимания на уроках
- Раздражительность и агрессивные проявления.
- Потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях (учащение дыхания, сердцебиения; возрастание общего уровня возбудимости, покраснение, усиленное потоотделение).

Свои переживания ребенок может выражать постоянной торопливостью, быстрыми и суетливыми движениями, нетерпеливыми интонациями, раздражением, а также тревогой за свои школьные принадлежности, ночными школьными страхами, боязнью плохой оценки.

Методики исследования

В данной статье приводятся результаты исследования, посвященного диагностике тревожности детей младшего возраста с помощью разных методик. В исследовании участвовали ученики. Выборку составил 21 ученик (10 девочек и 11 мальчиков) второго класса Гимназии №5 г.Сочи 7-9 лет, разделенные на две группы по критерию успеваемости.

На первом этапе применялась проективная методика цветового тестирования Люшера (адаптированная для детей), определяющая восприятие цвета как индикатор эмоционального состояния испытуемого [8]. Результаты показали, что общее эмоциональное состояние детей обеих групп в большинстве нормально (64% в группе успевающих детей; 67% - в группе менее успевающих). Отрицательное эмоциональное состояние, неприятные переживания наблюдались у около трети детей в обеих группах (36% и 33% соответственно).

На втором этапе исследования проводился сравнительный анализ исследуемых групп по шкале явной тревожности для детей CMAS (The Children Form of Manifest Anxiety Scale) [9, 10]. Он показал, что дети с явно повышенной тревожностью составляют одинаковую долю в обеих группах (24%). Такая тревожность часто носит постоянный характер и может рассматриваться как предиктор невротических состояний. Уровень нормальной, неповышенной тревожности проявляет большинство отличников (71%) и часть менее

успевающих (35%). В группе менее успевающих учеников была отдельно выделена категория с несколько повышенной тревожностью (41%), частной тревожностью, которая может быть связана с ограниченным кругом ситуаций, отдельными сферами жизни. Среди отличников 5% составили ученики, показавшие совершенное спокойствие, что может говорить об индивидуальных особенностях. Однако подобная «совершенная невозмутимость» может иметь защитный характер.

Чтобы получить не только количественный, но и качественный анализ тревожности младших школьников с разной успеваемостью была применена Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса [10, 11]. Эта методика позволяет оценить 8 факторов, определяющих тревожность младшего школьника. Результаты исследования школьной тревожности у разных по успеваемости групп младших школьников представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты диагностики школьной тревожности

Фактор тревожности	Группа успевающих детей	Группа менее успевающих детей
Общая тревожность	22%	27%
Социальный стресс	0%	27%
Фрустрация успешности	11%	36%
Страх самовыражения	33%	73%
Страх проверки знаний	67%	82%
Страх не соответствовать ожиданиям других	67%	55%
Плохая физиологическая сопротивляемость стрессу	0%	18%
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	67%	64%

Проведенный анализ факторов тревожности показал, что на младших школьников оказывают сильное влияние ситуации проверки знаний и возможностей (67% и 82%), отличники переживают чуть меньше, возможно, чувствуя уверенность в своих знаниях. Для успевающих учеников значимость оценки другими людьми (67%) больше, чем у менее успевающих (55%). Вероятно, отличники больше боятся испортить свое «реноме хороших учеников». Выявленный в обеих группах страх в отношениях с учителем (67% и 64%) объясним известным авторитарным стилем учительства в рассматриваемом классе. Страх самовыражения менее успевающих учеников (73%), их фрустрация собственного успеха (36%) опережают переживания отличников, что может быть обусловлено их результатами учебы и статусом.

Показатель общей тревожности у обеих групп на одном уровне (22% и 27%), второклассники включены в школьную среду и этот фактор имеет меньшее влияние на тревожность. Часть менее успевающих учеников (27%) испытывает социальный стресс, переживания в общении с одноклассниками и учителями (27%). А также среди них есть дети, которые физиологически плохо переносят стресс (18%).

На заключительном этапе исследования проверялась гипотеза о существовании различий проявления тревожности у школьников с разной успеваемостью. Был использован критерий Манна-Уитни, где мерой статистической достоверности выступает уровень значимости различий средних показателей повышенной тревожности в группе успевающих и менее успевающих детей (р-уровень). При проведении подсчетов р-уровень был больше 0,05, что говорит о том, что различие статистически недостоверно и не подлежит содержательной интерпретации.

Заключение

Результаты проведенного исследования показали, что дети с явно повышенной тревожностью составляют одинаковую долю в группах с разной успеваемостью (24%). Уровень нормальной, неповышенной тревожности проявляет большинство отличников (71%) и часть менее успевающих учеников (35%). Среди отличников 5% составили ученики, показавшие совершенное спокойствие. Наиболее значимыми факторами проявления тревожности для детей младшего школьного возраста являются страх проверки, страх оценки другими людьми, страх в отношениях с учителями. Только менее успевающие ученики испытывает социальный стресс и физиологически плохо переносят стресс. Однако различия проявления тревожности между двумя группами младших школьников с разной успеваемостью нельзя назвать значительными.

Данные о психоэмоциональном состоянии ребенка, уровне и причинах его тревожности могут быть эффективно использованы для улучшения психоэмоционального состояния детей. Поэтому необходимо применять возможные способы диагностики и помогать школьникам, столкнувшимся с этой проблемой.

Библиография:

1. Имедадзе, Н.В. Тревога как фактор учения в дошкольном возрасте / Н.В. Имедадзе // Психологические исследования. Тбилиси, 1996. С.49-57.
2. Картунова А.А. Анализ научных исследований по изучению тревожности личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С.66-69
3. Криводонова Ю.Е. Психоэмоциональное напряжение как фактор негативного личностного развития // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3. С. 127-130.
4. Люшер М. Цветовой тест Люшера. СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 192 с.
5. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности // Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001.
6. Нехорошкова А.Н., Грибанов А.В. Тревожность у детей: причины и особенности проявления // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.
7. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2016. 192 с.
8. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2016. 192 с.
9. Прихожан А.М. Роль детско-родительских отношений в становлении тревожности как личностного образования / А.М. Прихожан. // Психологические исследования. – 2008. – № 2(2). С. 19 – 23.
10. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Москва-Воронеж, 2010. – 212 с.
11. Ромицына Е.Е. В помощь психологу: исследователю и практику сравнительный анализ тестов тревожности (на материале детей и подростков) // Сибирский психологический журнал. 2004. С. 122-128.

Особенности формирования лексических навыков в процессе обучения иностранному языку у бакалавров направления подготовки «Гостиничное дело»

Секулич Д.Т.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской и русской филологии СГУ Юрченко Ю.А.

Аннотация. В статье рассматриваются методы, связанные с работой над лексическими единицами. Слова необходимо изучать в контексте, закреплять на практике, а затем повторять, чтобы студенты не забывали их.

Ключевые слова: представление новых слов, лексика, обучение, лексические навыки.

Features of forming lexical skills in the process of teaching a foreign language to bachelors in the hotel business

Sekulich D.T.

master's student, Sochi State University

Scientific adviser - Cand. ped. Sci., Associate Professor of the Department of Romance-Germanic and Russian Philology of SSU Yurchenko Yu.A.

Annotation. The article deals with techniques concerned with vocabulary. The words need to be learnt in context, practiced, and then revised to prevent students from forgetting.

Keywords: presentation of new vocabulary, vocabulary, training, lexical skills, non-language higher education institution.

В индустрии гостеприимства английский язык выполняет важную роль, так как он является международным и общепринятым, то знание этого иностранного языка важно для тех, кто работает в рамках в сфере обслуживания, бизнес-туризма и гостеприимства.

Проблема формирования лексических навыков в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, в особенности бакалавров направления подготовки «Гостиничное дело», в высшей школе является одной из самых актуальных проблем в методике преподавания иностранных языков [2].

Согласно словарю лингвистических терминов, «лексика – это вся совокупность слов, входящих в состав какого-либо языка или диалекта» [3, с. 207]. Она формирует базу языка, на основе которой функционируют все виды речевой деятельности, что способствует осуществлению общения на иностранном языке. Это определяет ее важное место на любом уроке иностранного языка, потому что невозможно создать прочную языковую базу у учащихся без усвоения ими необходимого лексического материала. Таким образом, роль лексики во время изучения иностранных языков трудно переоценить.

Под обучением лексике понимается именно правильное понимание и употребление лексических единиц. Лексические единицы, которые человек использует в своей речевой практике (устной и письменной) составляют его активный словарный запас. Чем богаче и разнообразнее словарный запас человека, тем легче пользоваться ему языком.

Согласно новому словарю методических терминов и понятий под редакцией Азимова Э.Г. и Щукина А.Н., лексическая единица (ЛЕ) определяется как «единица языка, обладающая самостоятельным лексическим значением и способная выполнять функции единицы речи» [1, с. 121].

Владение словом основано на лексических навыках, а формирование таких навыков является одной из важнейших задач обучения иностранному языку, так как без этого невозможно сформировать коммуникативную компетенцию учащихся.

Э.Г. Азимов и А.Н. Шукин полагают, что лексический навык представляет собой «автоматизированное использование нужной лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с другими единицами в активных видах речевой деятельности, а также автоматизированное восприятие формы и значения в пассивных видах речевой деятельности» [1, с. 121].

Формирование лексических навыков – это большой, трудоемкий процесс, требующий больших усилий, как от учителя, так и от учащихся. К основным этапам работы над лексикой относятся: ознакомление с новым материалом (ознакомление с функцией слова, его значением, формальными признаками), первичное закрепление (тренировка в усвоении слов), развитие умений и навыков использования лексики в различных видах речевой деятельности (применение новых лексических единиц в устной и письменной речи) [4]. Каждый из этапов процесса усвоения слова соотносится со стадиями формирования лексического навыка. В методике обучения иностранному языку выделяют следующие стадии формирования лексических навыков: семантизация ЛЕ (восприятие слова в контексте, сознание значения слова), тренировка или автоматизация ЛЕ и дальнейшее совершенствование лексических навыков в устной и письменной речи. Все перечисленные стадии работы над лексическим материалом представляют собой единое целое.

При работе с лексическими единицами необходимо познакомить студентов с их семантическими, морфологическими и этимологическими особенностями. Особенно если необходимо познакомить студентов с профессиональными терминами. Их знание является необходимым условием для правильного понимания и перевода специализированных текстов [5].

В связи с этим, нами был разработан дополнительная система лексических упражнений к учебному пособию “Career Paths English: Hotels and Catering” авторов В. Эванс, Д. Дули, В. Гарзы, который можно использовать как отдельно, так и параллельно с учебным пособием, в качестве введения, закрепления и тренировки лексики для бакалавров 1-2 курса вуза по направлению подготовки: «Гостиничное дело», проходя раздел – “Catering”.

Данная система лексических упражнений, включает в себя следующие виды упражнений.

1. Догадайтесь о значении слова по контексту.
2. Подчеркните ударный слог в слове.
3. Сопоставьте слова с их транскрипцией.
4. Найдите слова по теме.
5. Составьте слова из набора букв.
6. Вставьте пропущенные в слове буквы или буквосочетания.
7. Составьте одно слово из его частей.
8. Сопоставьте английские слова с их русскими соответствиями.
9. Сгруппируйте слова по указанному признаку.
10. Образуйте однокоренные слова.
11. Найдите прилагательные и подчеркните их суффикс.
12. Найдите антонимы к словам.
13. Заполните пропуски в тексте указанными словами и словосочетаниями.
14. Сопоставьте английские словосочетания с их русскими соответствиями.
15. Соедините фрагменты предложения в единое целое.
16. Переведите предложения с русского на английский язык.
17. Образуйте восклицательное предложение по модели.
18. Скажите противоположное по значению предложение.
19. Прочитайте вслух лексические единицы, обращая внимание на их произношение.
20. Напишите приведенные слова (числа)
21. Перефразируйте предложения, используя данную модель.
22. Повторите приведенные слова, словосочетания и предложения хором.

23. Сравните меню.
24. Расположите диалог в правильном порядке и проиграйте его.
25. Опишите меню в разных ресторанах.
26. Составьте рассказ по заданной теме.

Разработанные упражнения представлены следующим образом: сначала предлагаются к выполнению языковые упражнения, затем группирование слов разными способами, и затем – речевые упражнения, которые представляют наибольшую сложность. Соблюдается принцип «от простого к сложному». Это первый шаг к повышению качества образования в параграфе лексика. В дальнейшем данный вид работы можно продолжить с другими тематическими разделами учебника.

Проанализировав особенности работы с лексическими единицами при формировании лексических единиц посредством использования ментальных карт, мнемотехники и платформы Memrise для студентов бакалавров направления подготовки «Гостиничное дело», мы считаем, что данные методики способствуют лучшему пониманию значения слов и контекста их употребления, а также показывает учащимся, что учить иностранный язык – это увлекательно и интересно. Ментальные карты можно использовать: при изучении тематических списков слов, при изучении фразовых и неправильных глаголов, для систематизации лексики по прочитанному тексту или прослушанной аудиозаписи, как зрительную опору для формирования навыков монологической и диалогической речи и в качестве подготовительного упражнения перед чтением текста или аудированием. Мнемотехника отлично подходит для последовательного запоминания информации, но может быть применима и на уроке иностранного языка для запоминания как отдельных, не связанных друг с другом ЛЕ, так и ЛЕ одной темы или в рамках одного текста. Одним из преимуществ использования программы Quizlet является то, что сами пользователи могут создавать свои курсы. В основе данной платформы лежат три составляющих: научный подход к процессам памяти, использование игровых элементов и сотрудничества в процессе обучения.

Таким образом, необходимо использовать знания об особенностях методики работы с лексическими единицами при формировании лексических навыков для достижения лучших результатов обучения у бакалавров направления подготовки «Гостиничное дело».

Библиография:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2015. 448 с.
2. Айнутдинова И.Н., Фахрутдинова А.В. Современные подходы к формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана, 2014. №3. С. 3–8.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Эксмо, 2014. 571 с.
4. Зарубина Ю.И., Бодулева А.Р. Технология формирования лексических навыков на уроках иностранного языка // Инновационная наука, 2017. №3. С. 178-180

Использование специальной лексики при обучении английскому языку бакалавров профиля «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»

Скок Е.Т.

магистрант, Сочинский государственный университет

Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской и русской филологии СГУ Федорова Н.Н.

Аннотация. В данной статье описывается значимость применения специальной лексики в процессе обучения на строительных специальностях. Рассматриваются функции специальной лексики: применение с целью оптимизации ситуаций естественного общения в профессиональной деятельности, создание определенной базы лексических знаний в сфере строительства. В статье указывается на то, что данные функции представляют особую значимость в обучении иноязычной речи.

Ключевые слова: обучение, специальные тексты, компетенция, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, профессионально-ориентированное обучение.

The use of special vocabulary in teaching English to bachelors of the profile "Construction and operation of buildings and structures"

Skok E.T.

master's student, Sochi State University

Scientific adviser - Cand. philol. Sci., Associate Professor of the Department of Romance-Germanic and Russian Philology of SSU Fedorova N.N.

Abstract. This article describes the importance of using special vocabulary in the process of training in construction specialties. The functions of special vocabulary are considered as: application in order to optimize situations of natural communication in professional activities, creation of a certain base of lexical knowledge in the field of construction. The article points out that these functions are of particular importance in teaching foreign language speech.

Keywords: training, special texts, competence, cross-cultural competence, cross-cultural communication, professional-oriented training.

В текущее время английский язык для строительных специальностей преподается почти во всех неязыковых университетах. Передовые выпускники университета должны быть готовы к общению с иностранными сотрудниками для решения профессиональных задач. Инженер, инженер-конструктор, дизайнер и иные специалисты должны владеть коммуникативной культурой, способностью к взаимодействию, умением общаться в собственной профессиональной сфере, проявлять гибкость при разговоре, то есть быть коммуникативно компетентными.

Наряду с познаниями, умениями и способностями в понятие «компетенция» в качестве составных частей входят личностные качества (целеустремленность, ответственность, инициативность, толерантность и т.д.), социальное приспособление (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе) и профессиональный опыт. Изучение зарубежных языков, в том числе английского, играет немаловажную роль во всем учебном процессе.

В самом обобщенном виде цель профильно-нацеленного изучения английского языка в профессиональной образовательной организации видится в предстоящем овладении им как средством культурного общения, т.е. в увеличении уровня коммуникативной и межкультурной компетенций, но уже в контексте планируемой специальности будущей профессии либо академической работе, также в воспитании себя как гражданина, развитии себя, как личности.

Задачей обучения иностранным языкам в образовательном учреждении технического профиля будет являться формирование этого уровня профессиональной иноязычной компетенции, которая будет достаточной для диалогов в профессиональной работе [2]. В итоге для студента будет чрезвычайно принципиальным находиться в таковых организационно-технических критериях, которые нужны для заслуги вышеперечисленных задач.

Межкультурная коммуникация является одним из средств, которые обеспечивают достижение развития межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация – это взаимодействие представителей различных культур [6]. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции позволит осознать взгляды, представления, обычаи и традиции представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование разных ценностей и требований поведения. Поэтому развитие межкультурной коммуникативной компетенции учащихся неязыкового университета делает базу для профессиональной мобильности, подготовки учащихся и выпускников университета к стремительно меняющимся условиям жизни, приобщает будущих профессионалов к эталонам глобальных заслуг, наращивает возможности профессиональной самореализации на базе коммуникативности и толерантности, становится нужным условием профессионального развития современного специалиста [1].

Конкретное сотрудничество между элементами коммуникативной языковой возможности (либо коммуникативной компетенции) и определённым контекстом охарактеризовывает владение английским языком как средством общения [4]. Это значит, что для большего восприятия о целях, нужно направлять внимание на контекст избранной нами будущей специальности, с одной стороны, и межкультурную компетенцию, с другой. Контекст будущей специальности идеальнее всего, по моему мнению, может быть очерчен описанием того, что учащимся надлежит уметь делать на изучаемом языке в более обычных ситуациях профессионального общения. В качестве примера приведём цели профильно-ориентированного обучения английскому языку будущих строителей [4]. Они представлены в виде умений, необходимых для диалогов на изучаемом языке в последующих, более

обычных для этой специальности ситуациях, которые свойственны для будущей профессиональной работы в сфере строительства.

Мастер-класс, разговор, полемика, семинар (стройматериалы, строительные конструкции и др.);

Практическое занятие, работа с преподавателем, практика;

Изучение / чтение специальной литературы (журналов / книг). Данное умение предполагает:

- правильное чтение: с осознанием цели и разумной скоростью;
- быстрый просмотр текста в целях получения общего представления о читаемом;
- нахождение необходимой информации; оценка прочитанному;
- понимание и анализ данных (на графиках, диаграммах и т.д.);
- умение делать выписки; выстраивать их в иерархической последовательности (по степени важности);
- написание резюме и пересказ.

Для успешного достижения вышеуказанных целей и задач в процессе профессионально-ориентированного обучения студентов высшего профессионального образования особую важность приобретает чтение и исследование текстов специальной литературы профессиональной направленности – в частности, если говорить о строительной специальности, – тексты по строительному делу [7]. Другого метода погружения в языковую среду предложить учащимся пока не представляется возможным. О зарубежных стажировках студентов отраслевых образовательных организаций речи не идет.

Не имея современных учебников по английскому языку для учащихся специализированных образовательных организаций, преподаватели английского языка в

нашем образовательном учреждении самостоятельно разрабатывают учебные пособия и рабочие тетради. В частности, были разработаны два учебных пособия по английскому языку для учащихся специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» 1,2 часть, созданные для учащихся высших профессиональных образовательных организаций, в программу которых входит изучение современных отраслей строительного дела. Пособия составлены в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины ОГСЭ.03 «Иностранный язык» (английский) по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» и рассчитаны на обучающихся, имеющих начальную языковую подготовку.

Цель пособий – развитие способностей чтения и перевода специальной научно-технической литературы для извлечения информации, знакомство с узкоспециальной строительной терминологией на английском языке, также развитие способностей устной речи по специальности.

Учебные пособия состоят из уроков-тем (units): 1 часть: «Архитектура: наука либо искусство», «Древняя архитектура», «Современная архитектура», «Архитектура будущего», «Знаменитые архитекторы и инженеры», 2 часть: «Строительные профессии», «Машины и механизмы», «Техника безопасности», «Строительные материалы», «Современные здания», «Возведение зданий», любой из которых содержит три-четыре текста, объединенных одной темой и созданных для обучения разным видам чтения (просмотровое, поисковое, ознакомительное, понимание главной мысли текста). Такие тексты содействуют формированию у обучающихся технических специальностей умений и способностей «гибкого» чтения, при котором стратегия чтения меняется в соответствии с задачами чтения. Также предложены различные задания для осознания слов и закрепления пройденной лексики:

- сопоставить английские эквиваленты русским;
- ответить на вопросы по тексту;
- сопоставить части предложения текста;
- закончить предложения в соответствии с прочитанным текстом;
- выявить истинность предложенных предложений;
- составить словосочетания;
- подобрать синонимы или антонимы к предложенным словам из текста [8].

Данное учебное пособие снабжено англо-русским словарем, что позволит учащимся выучить и обобщить специальную лексику, нужную для профессионального общения на английском языке и облегчит работу со словами.

Тема и сложность слов определяется размером общетехнических познаний, которыми овладевают учащиеся на протяжении двух и трёх лет изучения иностранного языка. Слова в пособия отобраны с учетом их информативности, аутентичности, соответствия современным научно-техническим достижениям и снабжены большим количеством наглядного материала (иллюстраций, схем, таблиц и т.д.).

Библиография:

1. Вербицкий А.А., Тенищева В.С. Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера // Высшее образование сегодня. – 2007. – №12.
2. Крюкова, О. С. Языковая компетенция и социальная мобильность / Крюкова О. С., Фадеев В. В. // Социология власти. – 2009. – № 8. – С.120-126.
3. Михалева Е.А. Языковое образование как составляющая экономического капитала личности на современном рынке труда / Е.А. Михалева // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 7. – С. 91-93.
4. Поляков О.Г. Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе: опыт формулирования // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М., Просвещение, 2006. – 139 с.

6. Сысоев П.В. Обучения иностранному языку на старшей ступени (полного) образования. Профильный уровень (X – XI классы) // Иностранные языки в школе. – 2006. – №2.

7. Ульянова У. А. К вопросу о постановке целей обучения профессиональному иностранному языку на примере студентов технического вуза // Молодой ученый. – 2009. – №2. – С. 311-313.

8. Юрьева, Ю. С. Языковая профильная подготовка в условиях непрерывного образования / Ю. С. Юрьева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С.151-164.

9. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London, 2005.

10. Scarcella R.C., Oxford R.L. The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom. Boston, 2002.

Взаимосвязь тревожности и стратегий поведения в конфликте у сотрудников организаций

Сырецкая М.С.

бакалавр, Сочинский государственный университет;

Научный руководитель – *канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и дефектологии СГУ, Шашков А.В.*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи тревожности и стратегий поведения в конфликте у сотрудников частной и государственной организации. Описаны результаты психологической диагностики сотрудников организаций по параметрам тревожности и конфликтности. Показано, что сотрудникам организаций с разной степенью тревожности присуща определенная стратегия поведения в конфликтной ситуации.

Ключевые слова: взаимосвязь, тревожность, конфликт, стратегии поведения в конфликте, копинг-стратегии, сотрудники, организация.

The relationship between anxiety and behavior strategies in conflict among employees of organizations

Syretskaya M.S.

bachelor, Sochi State University;

Scientific adviser - Cand. ped. Sci., Associate Professor of the Department of Psychology and Defectology of SSU, Shashkov A.V.

Annotation. The article presents the results of a study of the relationship between anxiety and strategies of behavior in a conflict among employees of a private and public organization. The results of psychological diagnostics of employees of organizations by the parameters of anxiety and conflict are described. It is shown that employees of organizations with varying degrees of anxiety are characterized by a certain strategy of behavior in a conflict situation.

Key words: relationship, anxiety, conflict, strategies of behavior in a conflict, coping strategies, employees, organization.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в настоящее время уделяется большое внимания к изучению теоретических и практических аспектов конфликтных ситуаций в обществе. Это можно объяснить тем, что конфликты и напряженное состояние человека в обществе приобретают важное место в различных сферах повседневной жизни. Формируется противоречивость между практическими навыками управления конфликтными ситуациями и теоретически возможное осмысление происходящего явления в современной психологии, также и в разработке на практике методов и рекомендаций по работе с конфликтами. Ограниченное исследовательское внимание в изучении конфликтных ситуаций негативно отразилось на их теоретическом описании, чему виной традиционная для отечественного общественного ведения в прошлом пассивная заинтересованность к социальным явлениям с негативным характером. Замечено, что на переживание конфликтных ситуаций расходуется примерно четверть рабочего времени сотрудников организаций. Соответственно, и увеличивается время, чтоб урегулировать конфликты на рабочем месте управлять ими, в некоторых организациях это может быть и больше. Противоречия, которые могут возникать на производстве, провоцируют появление конфликтных ситуаций, не секрет, что в конфликтующем коллективе производительность труда снижена, так как людям сложно сосредоточиться на работе, думают о личных проблемах. Конфликты на первом месте, не уступают дискуссиям и переговорам. Они являются эскалацией ежедневного соперничества и противостояния в сфере принципиальных или эмоционально обусловленных столкновений,

которые нарушают личностное и межличностное спокойствие. При отсутствии сплоченности, психологические барьеры, разделяющие членов коллектива, препятствуют достижению цели. Люди, работающие в организации, очень сильно отличаются друг от друга по многим параметрам. От условий, в которых взаимодействуют члены рабочей группы, зависит успех их совместной деятельности, удовлетворение процессом и результатами труда. Наличие благоприятного психологического климата является условием для повышения эффективности труда, производительности и достижению цели организации.

В связи с целью нашего исследования – выявить взаимосвязь тревожности со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников организации, было проведено эмпирическое исследование на выявление тревожности и преобладающих стратегий решения конфликтных ситуаций у сотрудников организаций и с помощью методик:

Определение уровня тревожности по методике Спилбергера-Ханина, определение уровня тревожности с помощью теста Г.Ю. Айзенка на самооценку психических состояний, определение уровня конфликтности с помощью теста В.И. Андреева на оценку уровня конфликтности личности, копинг-тест Лазаруса, тест К. Томаса на оценку стратегий поведения в конфликте.

В исследовании приняли участие 60 человек со стажем работы в организации от года до 44 лет, из них: 33 женщины, что составляет 55% от общего числа, 27 мужчин, что составляет 45% от общего числа.

В результате эмпирического исследования по выбранным методикам сделан вывод о том, что сотрудникам организаций женского пола присуща высокая личностная тревожность – 18 человек (30%), с умеренно-выраженной самооценкой показателя – 17 человек (28,3%) и ситуативной тревожностью – 15 человек (25%), в конфликтной ситуации предпочитают стратегию избегание – 33 человека (55%); мужчины оценивают себя как не тревожную личность – 19 человек (31,7%) с умеренно выраженной ситуативной тревожностью – 14 человек (23,4%) и предпочитают компромисс – 27 человек (45%), как преобладающую стратегию поведения в конфликтной ситуации.

При исследовании взаимосвязи показателей тревожности и стратегий поведения в конфликте у сотрудников организаций использовался корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Пирсона), который показал, что ситуативная тревожность и стратегия принятие ответственности ($r=0,335$), стратегия бегство-избегание ($r=0,330$) напрямую связаны, соответственно сотрудники, которые склонны к тревожности предпочитают стратегию принятия ответственности и бегство-избегание как вариант выхода из конфликтной ситуации; обратная связь у показателя ситуативной тревожности и стратегии положительная переоценка ($r=-0,311$), соответственно, чем выше ситуативная тревожность, тем маловероятно использование стратегии положительная переоценка в решении конфликтной ситуации; личностная тревожность и стратегия конфронтационный копинг ($r=0,289$), стратегия принятие ответственности ($r=0,316$), стратегия бегство-избегание ($r=0,442$) связаны напрямую, это говорит о том, что повышение уровня личностной тревожности проявляется в увеличении показателя стратегии конфронтационный копинг, принятие ответственности, бегство-избегание; также имеется значимая обратная корреляционная связь между показателем личностной тревожности и положительной переоценкой ($r=-0,299$), это говорит о том, что повышение уровня личностной тревожности проявляется в увеличении показателя стратегии положительная переоценка.

Напрямую связаны показатель тревожности по методике Айзенка и копинг-стратегия бегство-избегание ($r=0,452$), это говорит о том, что повышение уровня тревожности проявляется в увеличении показателя стратегии бегство-избегание.

Подводя итог, можно сделать вывод, что имеют место быть специфические связи параметров личностной и ситуативной тревожности со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников частной и государственной организаций.

Отмечено, что в жизненных ситуациях бывает так, что интересы людей пересекаются, и это не всегда приводит к хорошим последствиям. Довольно часто, когда интересы двух или

более людей сталкиваются, возникает конфликтная ситуация, которая зачастую сопровождается изменением психического состояния, появлением тревожности. В этой связи очень важно знать и понимать весь процесс конфликта и то, как можно повлиять на его развитие. Поэтому главной целью в данном случае является изучение теории конфликта и тревожности, научиться преодолевать конфликты и не беспокоиться.

Библиография:

1. Анцупов, А.Я. Проблема конфликта / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - М.: Педагогика, 2002. – 248 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер. – 2008. – 544 с.
3. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности/Р.Мэй // Тревога и тревожность. – СПб.: Питер, 2008. – 426 с.
4. Организационная психология: конспект лекций/сост. С.В.Кошелевой.-М.:АСТ; СПб.: Сова,2005. – 60 с.
5. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги/Ч.Д.Спиблерг// Стресс и тревога в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983, 12–24 с.
6. Структура конфликта в организации // Социальный конфликт./ Ильин В.И.- 1999, №3. – 28-29 с.

Освоение социальных норм и соподчинение мотивов в дошкольном возрасте

Черных А.Н.

бакалавр, Сочинский государственный университет

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и дефектологии
СГУ Базалева Л.А.

Аннотация: в статье рассматриваются особенности освоения социальных норм и соподчинения мотивов у современных дошкольников. Описываются результаты экспериментального исследования на тему: Освоение социальных норм и соподчинение мотивов в дошкольном возрасте (на примере «феномена горькой конфеты»).

Ключевые слова: социальные нормы, соподчинение мотивов, дошкольный возраст, феномен «горькой конфеты».

Mastering social norms and subordination of motives in preschool age

Chernyh A.N.

bachelor's degree, Sochi state University

Scientific supervisor - Cand. psychol. Sci., Associate Professor of the Department of Psychology and Defectology of SSU Bazaleva L.A.

Annotation: the article discusses the features of social norms development and subordination of motives in modern preschoolers. The article describes the results of an experimental study on the topic: the Development of social norms and subordination of motives in preschool age (on the example of the "phenomenon of bitter candy").

Keywords: social norms, subordination of motives, preschool age, the phenomenon of "bitter candy".

Дошкольный возраст по А.Н. Леонтьеву - это возраст формирования более или менее связного и целостного внутреннего мира, интегрированных механизмов смысловой регуляции, которые начинают впервые задавать поведению свою собственную логику.

Мотивационная сфера ребенка активно развивается именно в дошкольные годы. Дети раннего возраста не отдают себе отчета о своих поступках, они действуют ситуативно. А вот дети старшего дошкольного возраста действуют уже более осознанно.

Сами же мотивы делятся на понимаемые и действующие. Образуется иерархическая структура мотивационной деятельности. Одни мотивы доминируют над другими, у других постепенно меняется значение и т.д.

Появляется соподчинение мотивов. Лучше всего это видно на примере социальных норм - представлений, понятий, идей. В раннем возрасте ребенок еще не осознает, что есть хорошо, а что плохо. А когда становится постарше, тогда перед ним может возникнуть дилемма мотивов.

«Феномен горькой конфеты» выявлен А.Н. Леонтьевым в ходе эксперимента. Является свидетельством того, что процесс освоения социальных норм и соподчинения мотивов у детей в возрасте трех лет уже начался, хотя и не дошел еще до конца.

«Феномен горькой конфеты» — неприятное переживание от того, что так хотелось. Эффект можно наблюдать у детей в возрасте трех лет, когда социальные нормы становятся сильнее непосредственного влечения ребенка [33; с.281-302].

«Феномен горькой конфеты» описан А.Н. Леонтьевым [35; с. 203].

Ребенок-дошкольник (до 7 лет) получает от экспериментатора практически невыполнимое задание: достать удаленную вещь, не вставая со стула. Пока взрослый находился в комнате, ребенок со стула не вставал. Экспериментатор выходит под каким-либо

предлогом, продолжая наблюдать за ребенком из соседнего помещения через зеркало Гезелла. Большинство детей после безуспешных попыток вставали, брали привлекающий его предмет и возвращались на место. Далее экспериментатор входит, хвалит ребенка и предлагает в награду конфету за выполненное действие. Вот тут начинались разные варианты:

Ребенок отказывается от конфеты, а после повторных предложений начинает тихо плакать. Конфета оказывается для него «горькой».

О чем говорит этот факт? А.Н. Леонтьев объяснял этот феномен так, анализ событий показывает, что ребенок был поставлен в ситуацию конфликта мотивов. Один его мотив — взять интересующую вещь (непосредственное побуждение); другой — выполнить условие взрослого («социальный» мотив). В отсутствие взрослого верх взяло непосредственное побуждение. Однако с приходом экспериментатора актуализировался второй мотив, значение которого еще усилилось незаслуженной наградой. Отказ и слезы ребенка — свидетельство того, что процесс освоения социальных норм и соподчинения мотивов уже начался, хотя и не дошел еще до конца.

Как показывает наблюдение, в то время, когда ребёнок доставал объект, ситуация не переживалась им как конфликтная, как ситуация «ошибки». Иерархическая связь между обеими деятельностями обнаружилась только в момент возобновившегося общения с экспериментатором, *post factum*: конфета оказалась горькой, горькой по своему субъективному, личностному, индивидуальному смыслу.

Тот факт, что именно в присутствии взрослого переживания ребенка начинают определяться социальным мотивом, очень знаменателен. Он служит ярким подтверждением общего положения о том, что «узлы» личности завязываются в интерперсональных отношениях и лишь затем становятся элементами внутренней структуры личности. Вполне можно сказать, что здесь наблюдается ранняя стадия «завязывания» таких узлов.

2) Ребенок брал конфету, не морщась. В таком случае можно сказать как то, что социальная норма для ребенка не играла большой роли или же норма срабатывала, но высокая устойчивость психики не позволяла проявить эмоции. Второй вариант менее вероятен, потому что дошкольникам гораздо тяжелее скрывать эмоции, чем детям старшего возраста и взрослым. Можно допустить, что норма была неявно выражена в сознании.

3) Ребенок исхитрился достать предмет, не вставая с места. Например, один из испытуемых разделся до трусов, связал свои вещи и ими подтянул предмет к себе. Это проявление креативности. Надо сказать, что таких детей было крайне мало.

4) Еще меньше было детей, отказывающихся участвовать в эксперименте, хотя очевидно, что если не изобретать что-то, то стандартным способом достать предмет невозможно. Таких детей можно отнести к тем, кто способен анализировать ситуацию.

5) Еще одна группа: дети, которые вступили в игру, не смогли дотянуться и честно признались в этом экспериментатору. Они не смогли проанализировать ситуацию. Но по крайней мере были честны.

Мотивами в дошкольном возрасте могут выступать как содержание деятельности и ее общественное значение, так и успех или неуспех в ее проведении. Также мотивами могут быть самооценка и получение группового признания. У разных детей на первый план могут выступать самые разные мотивы, подчиняя себе остальные и организуя деятельность ребенка.

Отсюда цель нашего исследования изучить освоение социальных норм и соподчинение мотивов в дошкольном возрасте (на примере «феномена горькой конфеты»).

В ходе теоретического изучения проблемы освоения социальных норм и соподчинения мотивов в дошкольном возрасте (на примере «феномена горькой конфеты») была выдвинута гипотеза о том, что освоение социальных норм и соподчинение мотивов у современных дошкольников имеют отличительные особенности:

- в желаниях, направленных на обладание;
- отсутствии огорчения при нарушении социальных норм;
- в несформированности соподчинения мотивов.

Исследование проводилось на базе МДОБУ центр развития ребенка детский сад № **, в нем принимали участие 70 детей в возрасте от 3 до 7 лет.

15 детей - в возрасте от 3 до 4 лет;

30 детей - в возрасте от 4 до 5 лет;

и 25 детей - в возрасте от 5 до 6 лет.

Исследование проводилось с сентября 2019 года по май 2020 года.

За основу нашего исследования был взят эксперимент А. Н. Леонтьева - Феномен «Горькой конфеты». Также было проведено тестирование по методикам: методика диагностики сформированности социальных норм у детей дошкольного возраста «Сюжетные картинки»; диагностическая ситуация «Порадуй друга».

В рамках исследования мы выяснили:

1) показатели сформированности социальных норм у детей дошкольного возраста по методике «сюжетные картинки»;

Большая часть детей, участвующих в исследовании не проявляли эмоций (81,4%). Были дети, которые с удовольствием участвовали в исследовании (18,6%). Детей, которые отказывались принимать участие в исследовании или проявлявших негативные эмоции не было (0%).

Если сравнить ошибки детей всех трех групп, то можно увидеть, что 42 ребенка справились с заданием и не допустили ошибок (60%). Это говорит о том, что у большинства детей социальные нормы сформированы. Они знают какие поступки хорошие, а какие плохие.

А вот причину, по которой тот поступок хороший, а другой плохой объясняют с трудностями, допуская ошибки в пояснениях (45,7%).

Получается, что, у большинства современных детей социальные нормы сформированы, но понимания почему должно быть именно так нет.

2) показатели сформированности нормы взаимопомощи у детей дошкольного возраста по методике: диагностическая ситуация «порадуй друга»;

Большая часть детей, участвующих в исследовании показали высокий уровень сформированности нормы взаимопомощи (72,9%). Они сразу отдали свои рисунки в конверт для больного друга. Остальные дети оставили рисунки себе (24,3%). И только двое детей из 70 отдали свои рисунки после беседы (2,9%).

Можно сделать вывод о том, что беседа о том, что друзьям надо помогать практически не влияет на принятое решение современных детей. То есть если ребенок принял решение его очень трудно переубедить.

3) показатели сформированности социальных норм и соподчинения мотивов (на примере «феномена горькой конфеты»);

Практически все дети поняли инструкцию с первого раза (95,7%) и только трое детей со второго раза (4,3%).

Не встали со стула 49 детей (70%). Оставшиеся 30% встали со стула. Были дети которые не встали со стула в отсутствие экспериментатора, даже во второй младшей группе. Хотя в этом возрасте как говорил А. Н. Леонтьев «когда ребенок трех-четырёх лет поставлен в ситуацию конфликта мотивов. Один его мотив — взять интересующую вещь (непосредственное побуждение); другой — выполнить условие взрослого («социальный» мотив). В отсутствие взрослого верх берет непосредственное побуждение.

Это доказывает у современных детей отсутствует «феномен горькой конфеты».

Из 70 детей никто не расстроился и не заплакал. Дети говорили не правду, за это их хвалили и это их не смущало. Это свидетельствует об отсутствии «феномена горькой конфеты». Ведь в эксперименте А. Н. Леонтьева «феномен горькой конфеты» определяется как, неприятное переживание от того, что так хотелось.

Так же это подтверждает, что у детей присутствуют желания, направленные на обладание. Они берут, что хотят вне зависимости от того нарушаются ли при этом социальные нормы.

При сравнении результатов всех методик разных групп мы не выявили значимых различий. Это говорит о том, что дети 4, 5 или 6 лет ведут себя одинаково. То есть «феномен горькой конфеты» не проявляется у детей.

В целом наше предположение о том, что освоение социальных норм и соподчинение мотивов у современных дошкольников имеют отличительные особенности:

- в желаних, направленных на обладание;
- отсутствии огорчения при нарушении социальных норм;
- в несформированности соподчинения мотивов - подтвердилось.

Библиография:

1. Авдулова Т. П. Новый взгляд на «Горькую конфету» с122-123 Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность: материалы международной научной конференции, 23-26 октября 2018 года / Под общ. редакцией Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. Отв. ред. И.Р. Муртазина, М.О. Аванесян – СПб.: Айсинг, 2018. – 496 с.
2. Болотова, А.К., Молчанова, О.Н. Психология развития и возрастная психология: учебник для вузов (Стандарт третьего поколения) / А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. — Санкт-Петербург : Питер, 2018. — 512 с.
3. Буркова Е. В. Проблемы формирования мотивации дошкольников // Культура и образование: от теории к практике № 1, 2015. 162 - 166 с.
4. Гонина О.О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2015. 465 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.- 130 с.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II.—М.: Педагогика, 1983.—320 с., ил.— (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
7. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст./Под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В.--М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. - 144с.: ил.
8. Максимова Н.Г., Токарева И.Н. Формирование социальной мотивации в образовательной деятельности дошкольников. В сборнике: Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен Материалы III Международной научной конференции. В рамках проекта "А.З.Б.У.К.А. детства". Ответственный редактор Т.А. Чичканова. 2017. - 141-144с.
9. Плющ И.В. Социально - педагогические особенности развития детей в современном городском пространстве // Педагогика №3, 2017. - 64 - 69 с.
10. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник. М.: КНОРУС, 2016. 280 с.
11. Трубайчук Л.В. Социально - коммуникативное развитие детей дошкольного возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 85-91

Проявления тревожности у подростков, обучающихся в разных типах школ

Яневич-Яневская А.Е.

Магистрант Сочинский государственный университет

*Научный руководитель - д-р психол.наук, профессор кафедры психологии и дефектологии
СГУ Дубовицкая Т.Д.*

Аннотация. Статья содержит результаты сравнительного исследования тревожности подростков, обучающихся в разных типах школ. Самые низкие показатели тревожности показали подростки частных школ. Самые высокие показатели тревожности проявили подростки государственных общеобразовательных школ. Подростки, находящиеся на домашнем обучении, занимают промежуточное положение.

Ключевые слова: тревога, школьная тревожность, подростки, государственные школы, частные школы, домашнее обучение.

Manifestations of anxiety in adolescents studying in different types of schools

Yanevich-Yanevskaya A.E.

Master's student Sochi State University

Scientific adviser - Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology and Defectology of SSU Dubovitskaya T.D.

Abstract. The Article contains the results of a comparative study of anxiety in adolescents studying in different types of schools. Teenagers in private schools showed the lowest rates of anxiety. Teenagers in public secondary schools showed the highest rates of anxiety. Teenagers who are home-schooled occupy an intermediate position.

Keywords: anxiety, school anxiety, teenagers, public schools, private schools, home schooling.

Успешное освоение образовательных программ обучающимися и результативность взаимодействия участников образовательного процесса напрямую зависят от наличия благоприятного социально-психологического климата в процессе учебной деятельности. В то же время общеизвестно, что из года в год значительное число подростков переживают тревогу и беспокойство в процессе получения общего образования [5]. Тревожность оказывает значительное влияние на все сферы жизнедеятельности школьника – успеваемость, взаимоотношения с педагогами, эмоциональное состояние. Нередко соматические заболевания у детей возникают именно по причине школьной тревожности.

По мнению ряда авторов, – Т.В. Азаровой, Е.И. Афанасьева, М.Р. Битяновой, М.Л. Безруких, И.Л. Васильевой, С.П. Ефимовой, – основными причинами школьной тревожности являются перегрузки в процессе учебной деятельности [1, с.289], а также, неадекватные требования со стороны родителей, неблагоприятные отношения с преподавателями, оценочный подход, пропитывающий учебный процесс, переход в другой класс или школу и напряжённая коммуникация со сверстниками [2, с.171].

Ощущение беспокойства и дискомфорта в учебной организации можно выразить различной терминологией: «школьная фобия», «дидактогения», «дидактогенные неврозы» [3, с.304]. Каждое определение отмечает, различные грани психических переживаний подростков, ведущих к эмоциональной неустойчивости, лабильности и, как следствие – к дезадаптации.

Необходимо отметить, что умеренный уровень тревоги способствует адаптации: подросток становится более осторожным в сложных, опасных для существования ситуациях. Но необоснованная гиперболизированная тревога и страх мешают, приводят к

нестабильности, личность дезорганизуется и неспособна контролировать себя. Переживание страха сопровождается выработкой корой надпочечников норадреналина, который понижает жизненный тонус, приводит к пассивности, напряжённости, неадекватным оборонительным реакциям, вызывает избегание деятельности и принятия ответственности за происходящее [6, с.181]. Возникают изменения в поведении. Повышенный уровень тревожности показывает недостаточную эмоциональную приспособленность подростка к различным ситуациям в социальной жизни.

Проблема школьной тревожности приобретает особо важную значимость в сфере возрастной психологии, потому что она влияет не только на учебную деятельность подростка, но и разрушает его личностные структуры [4, с.524]. В пубертатном периоде происходят изменения в мотивации индивида, отношении к окружающим людям и всему миру. От возможности родителей и педагогов уловить перемены, происходящие с подростком, и соответственно изменить способы взаимодействия с ним, зависит положительный эмоциональный контакт, являющийся основой психического здоровья подрастающего человека.

В целом можно отметить, что состояние тревожности является неотъемлемой составляющей процесса освоения образовательной программы. В связи с этим, рассматривать тревожность как однозначно негативное явление было бы неуместно. Находясь в пределах нормы, тревожность оказывает стимулирующее и защитное влияние на формирование личностных качеств подрастающего человека. В то время как чрезмерный уровень тревоги деструктивно влияет на все когнитивные процессы подростка и формирует негативные образования в его психике, которые остаются с ним и во взрослой жизни.

При всем при этом современная ситуация в образовании характеризуется, как известно, появлением и законодательным закреплением различных форм обучения школьников. В современном мире родители всё чаще выбирают для своих детей альтернативные государственным школам способы обучения. Этот сегмент образовательного пространства на данный момент не изучен и представляет большой научный интерес.

Исходя из актуальности проблемы исследования и её недостаточной разработанности, была определена тема исследования, сформулированы гипотеза, цель, задачи, обоснованы объект и предмет исследования.

Целью нашей работы явилось сравнение показателей школьной тревожности у подростков в условиях разных форм обучения. Мы считаем важным выявить своевременно факторы и проявления школьной тревожности, что позволит проводить целенаправленные и эффективные коррекционные программы, которые существенно снизят показатели подростковой школьной тревожности. В качестве диагностических методик использовались следующие: Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса, Шкала личностной тревожности для подростков А.М. Прихожан.

Исследование проводилось с использованием online-опроса в google-forms. В качестве испытуемых выступили дети подросткового возраста (11-17 лет). Всего в исследовании приняли участие 165 школьников. Из них: в государственных общеобразовательных школах обучаются 95 человек, в частных учебных заведениях – 31 человек, в домашней обстановке получают образование 37 опрошенных.

В целом, по итогам нашего исследования наша гипотеза подтвердилась: уровень школьной тревожности у подростков отличался в условиях разных форм обучения.

В то же время полученные результаты исследования нас немного удивили. Изначально мы рассчитывали увидеть самые низкие результаты тревожности у подростков, которые получают образование в семейной обстановке. Фактически же оказалось, что данная когорта учащихся проявила себя более предрасположенной к тревожным состояниям, чем их сверстники из частных школ. По шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» подростки, обучающиеся дома, показали наиболее высокий уровень тревожности по сравнению с учениками школ. Такие показатели тревожности, по нашему мнению, могут свидетельствовать о том, что ранее эти подростки получали образование в государственных

школах, а уже потом были переведены на семейную форму обучения. И именно воспоминания о школьных ситуациях – отношениях с учителями и взаимодействии с одноклассниками – по-прежнему вызывают у них чувства страха и волнения. К тому же, детей, находящихся на домашнем обучении, нередко обучают учителя из государственных школ. Возможно родители в целях стимулирования подростков к учебе также пугают их учителями.

По всем остальным видам тревожности самые высокие показатели отмечены у обучающихся в государственных школах. Это можно объяснить преимущественно авторитарным подходом к обучению в традиционной системе образования, при котором не учитываются индивидуальные особенности детей. Значительная нагрузка, которую испытывают современные педагоги в государственных школах, не дает им возможности качественно обучать школьников. В результате учителя возлагают ответственность за учебу на самих учеников и их родителей, пугая и тех, и других низкими оценками.

Самые умеренные показатели по всем шкалам тревожности мы обнаружили у подростков, обучающихся в частных школах. Такие школьники чаще всего воспитываются в благополучных и обеспеченных семьях. Родители желают дать своим детям достойное образование, при этом развивая, а не подавляя личность ребёнка. Частные школы характеризуются меньшей численностью учеников в классе. Отсюда учителя имеют возможность использовать индивидуальный подход, современные эффективные методики обучения. Руководители частных школ, имея возможность платить учителям более высокую зарплату, подбирают квалифицированных педагогов. Руководители частных школ обычно обладают собственными педагогическими взглядами и наработками, высоким уровнем осознанности и личной харизмы. В связи с чем сама обстановка в частных школах более расслабленная и лояльная.

Школьную тревожность возможно значительно снизить. Рекомендации по коррекции тревожных состояний у подростков в мы предложим в магистерской диссертации. Нейрофизиологи утверждают, что только в спокойном состоянии у человека формируются новые нейронные связи, что является прямым результатом эффективного обучения.

Подводя итоги необходимо подчеркнуть практическую значимость исследования, которая состоит в том, что полученные результаты могут использоваться для коррекции тревожности педагогами-психологами в школах, а также на индивидуальных сессиях и групповых занятиях. В борьбе с тревожными состояниями необходимо учитывать помимо личностных особенностей, причины, вид тревожности и её сущностное воздействие на учащегося – мотивирующее либо дезорганизирующее.

Библиография:

1. Аракелов Г.Г., Лысенко Н.Е. Психологический метод оценки тревожности // Психологический журнал, №2, 2007. С. 60-65.
2. Безруких М.Л., Ефимова С.П. Ребёнок идёт в школу. М.: Академия, 1996. 228 с.
3. Бодалев А.А. Общая психодиагностика. СПб.: Астрель, 2010. 440 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Изд-во Академия, 2006. 607 с.
5. Панюкова Ю.Г. Предпочитаемые и отвергаемые места в школе // Вопросы психологии, 2001. №2. С. 132-138.
6. Turner R.J. Psychological resources and the stress process // Stress and mental health: Contemporary issues and prospects for the future. – New York: Plenum Press, 1994. – Pp. 179-209.

Материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей «Дни науки Социально-педагогического факультета»
(г.Сочи, 30-31 марта 2020 г.)

Материалы научно-практической конференции
публикуются в авторской редакции

Сетевое издание

Главный редактор – Кирсанов К.А.

Ответственный за выпуск – Алимова Н.К.

Научное издание

Системные требования:

операционная система Windows XP или новее, macOS 10.12 или новее, Linux.

Программное обеспечение для чтения файлов PDF.

Объем данных 2,7 Мб

Принято к публикации «19» октября 2020 года

Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/40MNNPK20.pdf> свободный. – Загл. с экрана. – Яз.
рус., англ.

ООО «Издательство «Мир науки»

«Publishing company «World of science», LLC

Адрес:

Юридический адрес – 127055, г. Москва, пер. Порядковый, д. 21, офис 401.

Почтовый адрес – 127055, г. Москва, пер. Порядковый, д. 21, офис 401.

<https://izd-mn.com/>

**ДАННОЕ ИЗДАНИЕ ПРЕДНАЗНАЧЕНО ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НА
ЭЛЕКТРОННЫХ НОСИТЕЛЯХ**