

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



18 2019  
ЧАСТЬ I

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 18 (256) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук  
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук  
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук  
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук  
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук  
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)  
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)  
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук  
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук  
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук  
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук  
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук  
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук  
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук  
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)  
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения  
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)  
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)  
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук  
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук  
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук  
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук  
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук  
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук  
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук  
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук  
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук  
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук  
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)  
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)  
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук  
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук  
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук  
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук  
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук  
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры  
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)  
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук  
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

*Международный редакционный совет:*

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)  
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)  
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)  
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)  
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)  
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)  
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)  
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)  
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)  
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)  
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)  
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)  
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)  
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)  
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)  
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)  
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)  
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)  
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)  
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)  
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)  
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)  
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)  
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)  
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)  
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)  
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)  
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

---

---

**Н**а обложке изображен *Пол Ромер (1955)*, американский экономист, лауреат Нобелевской премии по экономике.

Пол Ромер родился в Денвере, США, в семье губернатора штата Колорадо. Он получил образование в Чикагском университете, где стал бакалавром математики. Дальнейшие степени он получал уже в области экономики.

В 2016 году президент Всемирного банка Джим Ён Ким назначил Ромера шефом-экономистом Всемирного банка. Однако, отработав в организации 15 месяцев, Ромер ушёл в отставку из-за конфликта с ее сотрудниками. По словам Джима Ён Кима, Пол сказал ему, что хочет уйти и вернуться работать в Нью-Йоркский университет, где он был в должности профессора.

Ромер — ведущий разработчик теории нового роста, той отрасли экономической науки, которая исследует, возможно, самый неуловимый, но очень важный предмет: причины экономического роста. Если традиционная наука рассматривает только два фактора производства — капитал и труд, то Ромер добавляет третий — технологию. Это делает его теорию подлинно революционной, созвучной веку информации и в трех важных аспектах противопоставляет ее традиционным воззрениям. Ромер — сторонник теории эндогенного роста, согласно которой важными факторами экономического роста являются знания, инновации и инвестиции в человеческий капитал. Она подразумевает, что темпы роста экономики могут быть увеличены с помощью поддержки образования, выделения субсидий на научные исследования и разработки, а также посредством повышения стимулов для внедрения инноваций. Он занимался развитием этой теории в 1980-е и 1990-е годы. Также Ромер по-своему трактует роль монополий. Традиция утверждает, что нормой является «конкуренция равных», а монополии представляют собой неприятное отклонение от нормы. Экономист

же доказывает, что монополии могут быть полезны, даже необходимы, поскольку стимулируют компании вести исследования в области новых технологий.

В 2018 году Полу Ромеру и Уильяму Нордхаусу, профессору Йельского университета в США, была присуждена Нобелевская премия по экономике за их работы в области устойчивого развития и долгосрочного экономического анализа. «Их исследования значительно расширили область экономического анализа и сконструировали модели, которые объясняют, как рыночная экономика взаимодействует с природой и научным знанием», — сказано в сообщении Шведской академии наук. Ромер, по словам представителей Академии, доказал, что «знания об изменениях климата являются проводником долгосрочного экономического роста» и приводят к инновациям и созданию новых технологий. Их работы заставили огромное количество экономистов задуматься о двойственной природе идей и инноваций и о влиянии экономики на климат, а не только об обратном влиянии, которое мы испытываем, к примеру, во время засухи или похолодания.

«Многие люди думают, что защищать окружающую среду так сложно и дорого, что стараются делать вид, что этих проблем нет, — подчеркивает Пол Ромер, комментируя работу коллеги. — Производить меньше углеродных выбросов абсолютно реально. Как только мы начнем пытаться уменьшить выбросы углекислого газа, мы будем удивлены тем, что это не было так сложно, как мы предполагали». Нобелевский лауреат выразил надежду, что само вручение премии поможет людям понять, что устойчивое развитие для человечества в будущем не потребует ужасных жертв сегодня. Его собственная работа, по словам Ромера, «учит нас тому, что то, что случается с технологией, находится под нашим контролем».

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### СОЦИОЛОГИЯ

<b>Лиджигоряев А. С.</b> Особенности образовательной политики в Республике Калмыкии .....	1
<b>Мкртычян Е. П.</b> Корпоративное обучение и развитие Soft Skills .....	2

### ПСИХОЛОГИЯ

<b>Гейфман А. А.</b> Манипуляция партнером в супружеских отношениях.....	5
<b>Кузнецова Л. Э., Романова Е. С.</b> Социально-психологические факторы формирования интернет-зависимости у подростков .....	7
<b>Кузьмина Е. С.</b> Психолого-педагогическая характеристика школьной дезадаптации.....	8
<b>Марченко Н. В.</b> Методы сенсорного развития младших школьников с ОВЗ .....	12
<b>Назарова А. М.</b> Особенности работы с психической травмой у детей дошкольного возраста .....	14
<b>Плещинская Н. С., Прасолова Т. С.</b> Сотрудничество с родителями обучающихся с ОВЗ на основе принципов терапии реальности.....	17
<b>Тягина Н. С.</b> Взаимосвязь удовлетворенности браком и ценностных ориентаций супругов в молодых и зрелых семьях.....	19

### ПЕДАГОГИКА

<b>Азимова У. О.</b> Ролевые игры как метод обучения иностранному языку .....	21
<b>Бабаева С. Р.</b> Концептуализация геокультурных ценностей в процессе обучения иностранному языку.....	22
<b>Бердиева С. Э.</b> Проектно-исследовательская деятельность в работе с одаренными детьми.....	24
<b>Botirbekova G. A.</b> Which method is the best in teaching EFL? .....	25
<b>Ганзина С. Ф.</b> Игра как средство мотивации на уроках математики в начальных классах.....	27
<b>Гизамова Г. З.</b> Нестандартные формы и методы обучения на уроках математики с применением метода Р. Г. Хазанкина .....	29
<b>Гофурова Х. Г., Инагамова Г. Т.</b> Обучение английской разговорной речи на начальном этапе .....	31
<b>Jumayeva S.</b> Content of Teaching Speaking at Language Universities .....	32
<b>Колесникова Т. И., Долганова Н. В.</b> Культура как основа социальных норм и ценностей.....	34
<b>Крикун Д. Ю.</b> Самостоятельная деятельность младших школьников как средство формирования лингвистических компетенций на уроках русского языка .....	36

**Пожарова И. Е.**

Подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к семейной жизни ..... 40

**Пухова Л. Р., Борукаева А.**

Управление педагогическим коллективом при внедрении новшеств в образовательных учреждениях ..... 43

**Сатибалдиев Э. К.**

Проблемы с усвоением иностранного языка у детей младшего школьного возраста, их причины и возможные решения ..... 46

**Семенова А. В.**

Использование дидактической игры как средства развития фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста..... 47

**Собирова Ш. У.**

Использование рекламных текстов в обучении иностранному языку ..... 48

**Соколова Д. М.**

Система оценивания результатов учебной деятельности с использованием возможностей электронных образовательных ресурсов ..... 50

**Sultanova D. S.**

Difficulties in Audio Listening in Teaching Language and the Ways to Overcome Them ..... 52

**Тарасова Л. Ю.**

Глиноterapia как средство реабилитации детей-инвалидов с ментальными нарушениями ..... 54

**Чертыгашева А. А., Султанбаева К. И.**

Дидактическая игра как средство развития мелкой моторики детей дошкольного возраста, имеющих нарушения слуха ..... 56

**Элмуратова Н. Х.**

Основные характеристики ситуационного метода обучения иностранному языку ..... 58

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

**Астахов Н. Э.**

Самоконтроль для занимающихся физической культурой..... 60

**Янченко С. В., Вольский В. В.**

Скандинавская ходьба как один из видов физической нагрузки студентов ..... 61

## ФИЛОЛОГИЯ

**Багаева З. О.**

Репрезентация ценностных ориентиров в английской фразеологии (на материале благопожеланий) ..... 65

**Мутич Д. М.**

Коннотация как средство выражения оценки в публицистическом дискурсе..... 67

**Мутич Д. М.**

Функционирование именного предиката с семантикой оценки в немецком публицистическом дискурсе ..... 69

**Тихонова Н. И.**

Реализация жанрового параметра «локальность» в региональных деловых письмах середины XVIII в. .... 71

## ФИЛОСОФИЯ

**Иванова Ю. М.**

Первый позитивизм как этап философии науки: общие положения и условия возникновения.... 74

## СОЦИОЛОГИЯ

### Особенности образовательной политики в Республике Калмыкия

Лиджигоряев Арлтан Станиславович, студент магистратуры

Волгоградский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

На сегодняшний день формирование образовательной политики является приоритетным направлением как на федеральном уровне, так и на региональном уровне. От того в какой степени сформирована образовательная политика зависят и показатели уровня образования в стране, уровень профессиональной подготовки будущих специалистов в разных областях.

Особо острой проблема образовательной политики оказывается в Республике Калмыкия, в которой на сегодняшний день только происходит процесс становления образовательной политики в соответствии с современными стандартами и тенденциями в области образования.

Одним из важнейших приоритетов региональной образовательной политики в Республике Калмыкия сегодня является поддержание и развитие системы образования, обеспечение процесса повышения качества и эффективности образования. В соответствии с вышеперечисленными приоритетами будет формироваться внешний запрос к существующей системе образования, который будет состоять в следующих моментах [3, с. 17]:

— обеспечение необходимых условий, требующихся в процессе реализации непрерывного образования населения, создание разнообразия и вариативности образовательных программ для выбора в соответствии с изменениями образовательных потребностей и возможностей обучающихся;

— обеспечение доступности и качества образования населения;

— постоянное совершенствование форм воспитательной работы с детьми и молодежью, налаживание процессов взаимодействия с семьей в области образования и воспитания.

В настоящее время в Республике Калмыкия реализуется государственная программа «Развитие образования Республики Калмыкия на 2013–2020 годы», утвержденная Постановлением Правительства Республики Калмыкия от 7 мая 2013 года № 214. В рамках данной Государственной программы происходит реализация следующих подпрограмм в области образования:

- «Развитие системы дошкольного образования»;
- «Развитие науки Республики Калмыкия»;
- «Развитие системы общего образования»;
- «Развитие системы профессионального и дополнительного профессионального образования»;
- «Развитие системы дополнительного образования и воспитания детей»;
- «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования»;
- «Сохранение и развитие калмыцкого языка».

Особое значение в процессе развития региональной образовательной системы и научной деятельности отведено Калмыцкому государственному университету, который на сегодняшний день является основным центром образования, культуры и науки. Калмыцкий государственный университет включает в себя 12 научно-образовательных центров и научно-исследовательских лабораторий.

Так, на сегодняшний день в Республике Калмыкия политика в области образования носит активный характер и направлена, прежде всего, на повышение доступности образования в регионе, совершенствование образовательной системы, увеличения количества образовательных учреждений в регионе. Однако, следует отметить, что существуют и определённые проблемы в области реализации образовательной политики Республики Калмыкия. Среди таких проблем можно выделить [1, с. 18]:

1. Проблема недостатка мест в дошкольных образовательных учреждениях;
2. Трудности в процессе трудоустройства выпускников высших учебных заведений;
3. Недостаток высококвалифицированных работников в ДОО;
4. Высокая стоимость высшего образования;
5. Другие проблемы в области образовательной политики.

Ситуация усложняется и тем, что население не просто знает о проблемах, но и лично столкнулось с ними. Например, студентами испытываются трудности в процессе

поиск работы после окончания университета, а также у многих семей нет возможности оплатить само обучение в высшем учебном заведении. В свою очередь, молодые семьи, имеющие маленьких детей, сталкиваются с проблемой нехватки мест в детских садах, высокими ценами за пребывание ребенка в частных ДООУ, а также с недостатком квалифицированных работников в них [2, с. 63]. Подобный высокий уровень осведомленности в проблемах региона, является следствием того, что практически каждый житель Республики, или кто-то из членов его семьи вынужден столкнуться с определённой проблемой в сфере образования.

Кроме того, следует отметить, что учебные заведения Республики Калмыкия не полностью покрывают потребности организаций в специалистах с высшим и средним образованием. В регионе сегодня наблюдается перенасыщение рынка труда работниками в области экономики и управления и дефицит профессионалов в инновационных организациях, осуществляющих разработку и внедрение инновационной продукции. При этом достаточно низкий уровень средней заработной платы в Республике не позволяет привлекать специалистов из других реги-

онов. В связи с этим возникает необходимость формирования региональной инновационной системы Республики Калмыкия, ориентированной на ускорение инновационного цикла: образование — наука — производство.

Среди задач развития профессионального образования в Республике Калмыкия следует выделить:

— создание системы профессионального образования с учетом потребностей рынка труда в регионе;

— формирование программ профессионального образования повышенной привлекательности, необходимых и востребованных рынком труда в регионе;

— создание и внедрение новых финансово-экономических механизмов в систему профессионального образования (эндаумент-фонды, государственно-частное партнерство и т. д.).

Таким образом, сегодня приоритетными направлениями в области улучшения образовательной политики в Республики Калмыкия является создание доступности образовательных услуг для любых категорий населения, а также обеспечение непрерывного развития уровня образования в соответствии с постоянно изменяющимися внешними условиями.

#### Литература:

1. Команджаев, А. Н. Становление и развитие высшего образования в Калмыкии / А. Н. Команджаев, Е. Ш. Музраева // Вестник Калмыцкого университета. — 2015. — № 10. — с. 16–21.
2. Малышев, Е. А. Государственная образовательная политика в контексте мирового образовательного пространства / Е.А Малышев, Т. Б. Макарова // Вестник Забайкальского государственного университета. — 2016 — № 2 — с. 59–66.
3. Мирошниченко, В. В. Общие тенденции развития региональной системы образования / В. В. Мирошниченко // Научно-педагогическое обозрение. — 2015. — № 2 (2). — с. 13–22.

## Корпоративное обучение и развитие Soft Skills

Мкртычан Евгения Павловна, генеральный директор  
Языковой центр Language Profi School (г. Санкт-Петербург)

В условиях глобализации, экономического роста и растущих темпов интеграции российских компаний в мировое сообщество становится как никогда очевидным факт необходимости постоянного развития и образования сотрудников. На вопросы о целях, задачах, видах и результатах подобного обучения, а также о взаимосвязи корпоративного образования и иностранных языков мы попробуем ответить в данной статье.

На данный момент главным направлением корпоративного обучения можно считать предоставление своеобразного *useful knowledge* (пер. с англ. яз. — полезное знание). Востребован подобный вид образования главным образом потому, что полученные в результате обучения умения и навыки нацелены на результат, а значит — могут принести практическую пользу. Так, например, исследова-

тели К. Нордстрем и Й. Риддерстале считают, что именно непрерывное обучение — это ключ к конкурентному преимуществу, не только для отдельных работников, но и для организаций в целом. Корпоративное обучение особенно актуально для тех компаний, в которых сотрудники и представляют собой главный ресурс, а от их профессиональных навыков напрямую зависит репутация и успех всего предприятия. Достаточно вспомнить такие яркие примеры, как McDonald's, Coca-Cola, Procter&Gamble, чтобы увидеть все достоинства целенаправленной подготовки кадров.

Какие задачи призвано решать корпоративное обучение? Самая важная из них — это повышение профессиональной квалификации, для того чтобы позволить персоналу наиболее эффективно выполнять свои рабочие обязанности. Помимо навыков и умений необходимых не-



посредственно для решения производственных вопросов, корпоративное обучение способствует личностному росту сотрудников, приобретению и отработке так называемых soft skills (гибкие навыки — пер. с англ. яз.), включающих в себя личностные качества и навыки социального взаимодействия. Посредством обучения персонала также передаются ключевые для компании установки и ценности — определенная идеология фирмы, как, например, в уже упомянутой сети ресторанов McDonald’s.

Стоит упомянуть и о том, что корпоративное обучение влияет на вовлеченность и лояльность персонала по отношению к компании, поскольку подобные мероприятия помогают наладить коммуникацию, сформировать

доверительные отношения, как между работниками, так и между сотрудниками и самой организацией в лице руководящих лиц. Наличие определенной корпоративной культуры также способствует росту приверженности сотрудников и не в последнюю очередь формируется при помощи корпоративного образования. Если говорить о самих потенциальных работников, то по данным опроса в рамках исследования на тему «Мотивация персонала на российском рынке труда», организованного кадровым агентством Kelly Services в 2018 году, наиболее значимое воздействие на их мотивацию оказывают **ДМС (Добровольное медицинское страхование)** и **корпоративное обучение**.



### Наличие каких опций социального пакета позитивно влияет на вашу мотивацию?



\* Исследование Kelly Services Мотивация персонала 2018, более 740 респондентов, вся Россия

В современном мире существует значительное количество подходов и форматов корпоративного обучения: курсы повышения квалификации, иностранных языков, различные вебинары и тренинги, онлайн-мероприятия. Обучение может проводиться как за счет внутренних ресурсов компании, так и при помощи внешних — к примеру, при участии тренинговых компаний. По данным ис-

следования «Обзор российского рынка корпоративного обучения», организованного компанией

EdTech research в 2018 г., более половины (57 %) всех образовательных решений на рынке — это тренинги общих и корпоративных компетенций, которые закрывают потребности наиболее многочисленных категорий персонала внутри компаний и сотрудников руководящего звена.

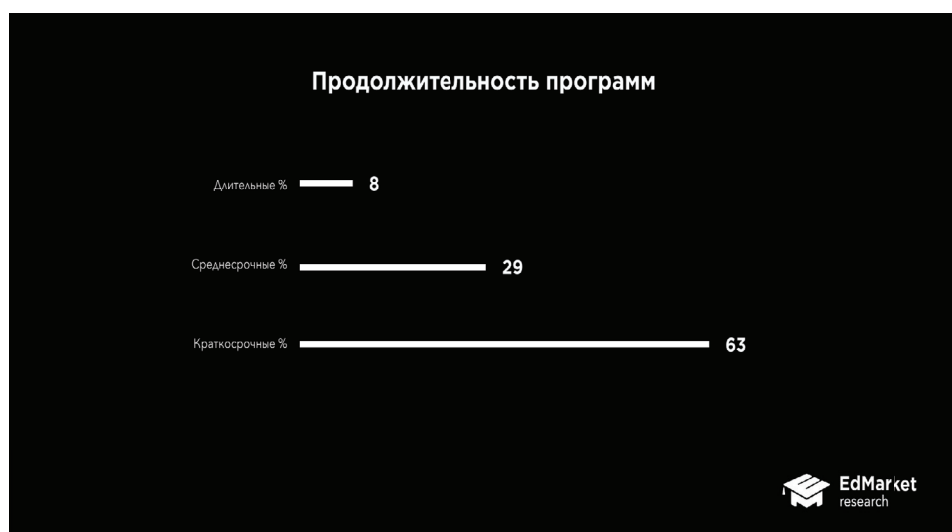
### Блоки общих компетенций\*



\* - распределение 57% от всех образовательных программ на рынке

Согласно исследованию, на первом месте по популярности располагаются краткосрочные программы (63 %) — тренинги от одного до четырех дней. Примерно треть зани-

мают среднесрочные курсы (29 %) длительностью от двух до шести месяцев. Самая маленькая доля (8 %) у MBA, pre-MBA, сертификация.



Однако длительность курса не является решающим фактором при выборе формата обучения. Согласно результатам опроса на LinkedIn, 68 % опрошенных предпочитает учиться на рабочем месте. Таким образом, больше половины сотрудников считает, что обучение необходимо организовывать на территории предприятия или офиса, поскольку самое большое препятствие на пути к освоению новых навыков, по мнению сотрудников, — это недостаток времени.

Что касается изучения иностранных языков, то глобальные процессы, влияющие на экономику, не могли не затронуть и эту сферу корпоративного обучения. Международные конференции, общение с деловыми партнерами,

переговоры и переписка — все это требует от сотрудников знания того или иного иностранного языка, и даже некоторые образовательные программы, такие, как MBA, к примеру, обязывают работников владеть, например, английским.

Для того, чтобы удовлетворить растущую потребность в этом востребованном навыке, рынок современных образовательных услуг предлагает большое количество образовательных программ и вариантов обучения.

Основываясь на десятилетнем опыте работы на рынке корпоративного обучения иностранным языкам, языковой центр Language Profi School выделяет три самых популярных запроса на обучение:

Наименование курса	Цель
General English (Курс общего английского языка)	Развитие языковой компетенции для повседневного общения на широкий спектр тем
Business English (Курс делового английского языка)	Развитие языковой компетенции для общения в деловой и профессиональной среде
Курс подготовки к TOEFL/ IELTS	Получение международного сертификата, подтверждающего уровень владения иностранным языком для поступления в высшие учебные заведения за рубежом / трудоустройства

#### Литература:

1. Риддерстрале, Й., Нордстрем К. Караоке-капитализм. Менеджмент для человечества. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2009.
2. Социологическое исследование «Мотивация персонала 2018» [Электронный ресурс] / Kelly Services. 2018 г. URL: <https://www.kellyservices.ru/ru/siteassets/ru/workforce-trends/new-folder/—2018.pdf>
3. Обзор корпоративного рынка образования интернет-изд. 2018 г. [Электронный ресурс] URL: <https://edmarket.ru/research/corporate.pdf>
4. Социологическое исследование «LinkedIn Learning Study» [Электронный ресурс] / LinkedIn. 2018 г. Объем 4000 человек, данные за 2018 г. URL: <https://learning.linkedin.com/resources/workplace-learning-report-2018>

# ПСИХОЛОГИЯ

## Манипуляция партнером в супружеских отношениях

Гейфман Александра Альбертовна, студент магистратуры  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

*В данной статье рассматриваются манипуляции между супругами, манипулирование в подобных отношениях для получения собственной выгоды. Манипуляция в супружеских парах является достаточно распространенной проблемой в отношениях, поэтому эта тема является актуальной на сегодняшний день.*

**Ключевые слова:** манипуляция, отношение, манипулятор, механизм влияния, ожидаемая реакция.

На протяжении всей истории социум был основой выживания человека. Чтобы общество могло существовать как целостное образование, должны были возникнуть механизмы влияния на отдельных его участников.

Поэтому практически каждый человек наделен таким механизмом влияния, который делает его уязвимым для положительного или отрицательного состояния другого человека и общества.

Стремясь избавиться от негативного воздействия, некоторые люди привыкают действовать реактивно, не задумываясь поддаваясь на манипуляции. Таким образом, человек лишает себя возможности пересмотреть ситуацию и действовать по-другому. Люди, которые находятся рядом с манипулятором, также привыкают к тому, что они могут быть вынуждены действовать через определенное чувство, и начинают манипулировать сами.

Не секрет, что любое общение является, прежде всего, управлением. Взаимодействие с другими людьми основано на том, что мы всегда хотим чего-то друг от друга и управляем друг другом для достижения цели. То же самое происходит и в супружеских отношениях, потому что не всегда желания близких людей одинаковы, и если не удается договориться или спросить, они начинают влиять друг на друга посредством манипуляций.

Под манипуляцией понимается психологическое воздействие, исполнение которого ведёт к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими планами и желаниями. [1]

Манипуляция основана на легком когнитивном диссонансе, который возникает из-за смешения правды и лжи. Достаточно самого маленького искажения фактов, чтобы возникло дискомфортное ощущение от противоречивости данных.

Отношения в супружеских парах часто строятся на манипулятивных действиях, осуществляемых созна-

тельно или неосознанно. Манипуляции в супружеских отношениях направлены на то, что бы удовлетворить личные потребности за счет другого человека, при этом обходя прямое и открытое взаимодействие с ним. Другими словами, в таких отношениях один из партнеров стремится к удовлетворению своих потребностей искаженным путем и может даже не задумываться о нуждах другого.

Манипулирующий супруг проявляет осознанную жестокость, во что бы то ни стало, заставляя другого человека полностью подчиниться своей воле. Как правило, манипулирующий находит слабое место у своего партнера и воздействует на эти слабости.

Манипулятор характеризуется эгоистичным характером, стремлением к власти в личных отношениях и неспособностью по-настоящему любить и сострадать. Подчиняющийся, напротив, располагает мягким характером, чувствительностью, эмоциональной зависимостью.

Манипуляция в супружеских отношениях может быть трех видов:

- Негативной — против интересов партнера.
- Позитивной — в рамках обоюдных интересов. Может быть и развлечением, и игрой, и заботой.
- Нейтральной — с точки зрения интересов партнера.

В руках умелого манипулятора супруг незаметно для себя самого принимает несвойственные решения, соглашается на нежелательные действия. Со временем такие отношения становятся нормой семьи, а достижение личных целей манипулятора оборачивается в корыстную игру в одни ворота. [2, с. 109]

Манипулирование в супружеских отношениях имеет свои особенности у супругов разного пола и с различным стажем брака. Данный факт конкретизируется в следующих предположениях:

1. Супруги, состоящие в браке более 10 лет, более склонны к манипуляции, чем супруги, брачный стаж которых менее 5 лет.

2. Склонность к манипуляции в супружеских отношениях у мужчин выше, чем у женщин.

3. Имеются отличия в приемах манипулирования, которые используют в супружеском общении мужчины и женщины.

В супружеских отношениях существует несколько основных методов манипуляций, которыми пользуется манипулятор для достижения своих личных целей:

1. Манипуляция любовью. Очень часто один из супругов хоть раз, но говорил своему мужу или жене — «если любишь — сделаешь». Это самая слабая сторона эмоционально-зависимого. Ведь страх быть отвергнутым или потерять любимого — один из самых сильных. Поэтому манипулятор может добиться от супруга исполнения своих целей посредством давления на чувства.

2. Манипуляция гневом. Манипулятор, когда видит, что его просьбы не выполнены, может сорваться на супруга, будет кричать и топтать ногами, принудит сдаться и подчиниться манипуляции. Если один раз пойти у него на поводу — значит, крики и скандалы станут неотъемлемой частью супружеской жизни.

3. Манипуляция чувством вины. Эмоционально-зависимый манипулятор будет пытаться манипулировать своим партнером словами «это из-за тебя я стал таким», потому что он сознательно делает из себя жертву.

4. Манипуляция шантажом. Обещание манипулятора бросить воздействовать на волю супруга скрывает под собой желание вознаграждения. Если этот метод не действует, в ход идет шантаж со стороны манипулятора. Если он угрожает самоубийством — нельзя верить ему. Такие люди слишком себя любят, чтобы пойти на такое. [2, с. 111]

На самом деле, манипуляции в супружеских отношениях — явление вполне привычное. Более того, любые взаимоотношения по своей природе манипулятивны. У каждого есть цель, и каждый хочет ее достичь. Новое должно быть в меру. Если супружеские отношения полностью построены на различного рода манипуляциях, когда в них нет места простому легкому общению и радости пребывания вдвоем — тогда необходимо задуматься о том, как не поддаваться на манипуляции.

Находясь внутри супружеских отношений, будучи супругом, сложно даже признаться себе, что супружеский партнер манипулирует. Но естественно и обязательно одно — манипуляции надо пресекать, неважно — сознательно вами управляют или манипулятор сам подвержен психологическим проблемам. Жить с манипулятором, стараться его понять, да еще и защитить себя от его манипуляций очень сложная задача.

Следует понять, что борьба против манипуляций только заставляет напрягаться, усиливает тревогу, а главное — разрушает основу отношений: отсутствует возможность быть открытым, свободное решение быть рядом, быть собой.

Некоторые люди привыкли находиться в образе жертвы, и они могут уверенно держаться за любую сторону оппозиции — сами манипулировать или поддаваться манипуляции.

Манипуляция во время конфликта в семье потенциально опасна, даже если используется во благо. Поэтому важно знать, как вести себя с манипулятором в супружеских отношениях. В зависимости от ситуации, необходимо выбрать наиболее подходящую модель поведения: [3]

1. Завершение контакта.

Если манипулятор не желает отступить, нужно отойти от него, не доказывать ничего и не оправдываться. Следует предложить завершить разговор для успокоения эмоций.

2. Обратите внимание, имеет ли манипулятор моральное право говорить то, что говорит.

3. Отсутствие ожидаемой реакции.

Такая техника защиты от манипулятора в супружеских отношениях крайне полезна, когда манипулятор заранее знает, как супруг себя поведет: заплачет, уйдет, начнет оправдываться и т.п. Либо, когда он пытается вывести на конфликт. Суть техники отсутствия ожидаемой реакции в ответе на манипуляцию согласием.

4. Выражение благодарности за заботу.

Техника «задабривания» работает, когда партнер начинает манипулировать, чтобы привлечь к себе внимание. Однако противостоять можно, дав положительные эмоции вместо вызываемых (чувство вины, обиды и т.п.).

5. Игнорирование подтекста, отвечая манипулятору только на сказанное.

6. Конструктивный ответ.

Разбор манипуляции на 2 части: реальный факт и эмоциональная нагрузка. Отвечать следует только на факт с приведением доказательств. Максимально конструктивно.

7. Задавание конкретных уточняющих вопросов.

Они помогут остановить напор манипулятора и ослабить пыл. Их суть — перевести разговор от эмоционального в конструктивное русло.

8. Задать прямой вопрос о цели манипуляции.

Смысл этого метода — дать понять манипулятору, что вы понимаете его мотивы и не поддадитесь им. Вопрос должен быть максимально открытым, произнесенным без претензии и эмоций.

Следовательно, чтобы противостоять манипуляции в супружеских отношениях и не дать развиваться конфликту на этой почве, важно не вступать в начатую игру. При первых же намеках на нее — агрессивную, скрытую, дружелюбную — нужно дать понять манипулятору, что вы осознаете его намерения. [3]

Таким образом, манипуляции в супружеских отношениях говорят о не состоятельности и отсутствии готовности взять ответственность за свою жизнь полностью на себя. Человек, который манипулирует другим, делает второго зависимым от себя и сам является зависимым, в первую очередь от подобного способа выстраивать отношения. В таких семьях отсутствует способность создавать открытые и чистые взаимодействия ради общего счастья и страдать будут оба супруга.

## Литература:

1. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, 1997. 344 с.
2. Сотникова, Т. Ю. Манипуляции в созависимых отношениях // Стратегические направления развития науки, образования, технологий. — 2017. — с. 108-112.
3. Танасов Г.Г. Манипулятивное поведение в отношениях женщин и мужчин с партнером противоположного пола / Г.Г. Танасов, О.А. Сысоева. Г. Краснодар: Научный журнал КубГАУ, №69(05), 2011.

## Социально-психологические факторы формирования интернет-зависимости у подростков

Кузнецова Лейла Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент;

Романова Екатерина Сергеевна, студент магистратуры

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты

*Статья посвящена теоретическому анализу социально-психологических факторов формирования интернет-зависимости у подростков. Особое внимание уделено рассмотрению возрастных, индивидуально-психологических особенностей подростков, способствующих формированию интернет-зависимости.*

**Ключевые слова:** компьютерная зависимость, интернет-зависимость, подростки, зависимая личность, индивидуально-психологические особенности, социально-психологические факторы.

В 21 веке в связи с компьютеризацией современного общества наблюдается рост компьютерной зависимости среди молодежи. Особенно подвержены данной форме зависимости дети подросткового возраста.

Проблеме формирования компьютерной зависимости в различных возрастных группах уделяли внимание в своих исследованиях современные отечественные психологи Ю. Д. Бабаева, А. В. Войскунский, Ю. М. Евстигнеева, Е. О. Смирнова, В. С. Собкин, А. Г. Шмелев и др.

Многочисленные исследования психологов показали, что особенности пубертатного периода являются фактором риска для возникновения компьютерной зависимости у подростков. Среди возрастных особенностей эмоционального реагирования подростков традиционно указывается облегченность возникновения эмоциональных реакций, беспричинная смена настроения, повышенная обидчивость. Эмоциональная неустойчивость и повышенная возбудимость несовершеннолетних сочетается с недостаточным развитием их волевой сферы и способности к самоконтролю над проявлениями эмоций в непосредственном поведении. В значительной степени это усугубляется особенностями ценностно-смысловой сферы подростков, неустойчивостью их самооценки [1].

Изучение когнитивных способностей подростков, увлекающихся компьютерными играми, испытывающих патологическое влечение к пребыванию в сети онлайн и общению в социальных сетях, показало развитость у них сложных пространственных паттернов, обширные знания в области техники и технологии.

А. Е. Войскунский рассматривает семейные отношения, модель семейного воспитания, наличие патологи-

ческих стилей воспитания у родителей как причины ухода детей в виртуальный мир. Развитию зависимого поведения в подростковом возрасте могут способствовать психические травмы, пережитые в раннем детстве, например супружеский развод [2].

Однако большинство современных психологов указывают на ведущую роль личностных особенностей подростков в формировании Интернет зависимости.

Среди основных индивидуально-психологических особенностей, которые могут быть значимы в формировании зависимости среди подростков выделяют: неадекватность самооценки, низкие коммуникативные способности, склонность к поиску новых ощущений, эмоциональная неустойчивость, высокая тревожность, импульсивность, обидчивость, конфликтность, агрессивность, ригидность [4].

А. Ю. Егоров считает, что существует так называемый зависимый тип личности и люди, имеющие такой тип, попадают в группу риска, в том числе и риска формирования компьютерной зависимости. К чертам зависимой личности относятся: крайняя несамостоятельность, не умение отказать, сказать «нет» из-за страха быть отвергнутым другими людьми, ранимость критикой или неодобрением, не желание брать на себя ответственность и принимать решения, и как следствие сильное подчинение значимым людям. Все это характеризует пассивную жизненную позицию, когда человек отказывается первым вступать в контакт с окружающими и самостоятельно принимать решения [3].

Дети подросткового возраста, которые испытывают трудности в общении со сверстниками и имеют низкий

уровень социально-коммуникативных навыков, более склонны к формированию Интернет зависимости. Испытывая сложности в построении контактов с близкими и сверстниками, подросток старается искать для себя более безопасный, опосредованный способ взаимодействия со средой, например, через социальные сети, компьютерные игры.

Становится очевидным то, что подростки с нарушением коммуникативных способностей находят в социальных сетях, компьютерных играх понимающего собеседника и друга, а, следовательно, являются склонными к формированию компьютерной зависимости.

Таким образом, определенные психологические черты индивида могут способствовать или препятствовать формированию Интернет зависимости. Тем не менее, достаточно трудно выделить те черты, которые повышают риск формирования зависимости и те черты, которые являются вторичными изменениями, следствием уже сформированной компьютерной зависимости.

Подводя итог проведенному теоретическому анализу особенностей формирования Интернет зависимости у подростков, можно сказать, что особенности пубертатного периода являются фактором риска для возникновения зависимости у подростков.

#### Литература:

1. Асеева, А. Д. Психологические особенности личности, способствующие развитию зависимого поведения / А. Д. Асеева // Научный журнал КубГАУ — Scientific Journal of KubSAU. — 2014. — № 101. — с. 2529–2545.
2. Войскунский, А. Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема / А. Е. Войскунский // Журнал неврологии и психиатрии. — 2002. — № 3. — с. 56–58.
3. Егоров, А. Ю. Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. — СПб.: Речь, 2007. — 190 с.
4. Кузнецова, Л. Э. Психологические факторы формирования химической зависимости у молодежи / Л. Э. Кузнецова, Г. В. Репина // Молодой ученый. — 2017. — № 5 (139). — с. 400–402.

## Психолого-педагогическая характеристика школьной дезадаптации

Кузьмина Екатерина Сергеевна, студент магистратуры  
Московский гуманитарный университет

*В статье рассматривается проблема школьной дезадаптации, ее классификации, причины и факторы, а также выдвинута гипотеза по ее преодолению.*

### Введение

Современное общество, которое постоянно и стремительно развивается можно характеризовать различными изменениями во всех сферах жизни человека, в том числе и в сфере образования. Школьное образование играет большую роль в жизни каждого индивида. В связи с гуманизацией школьного образования, его главной целью является формирование здоровой, гармонично развитой личности, которая может стать полноценным членом общества. Но, к сожалению, в последнее время возрастает

Социально-психологическими факторами, влияющими на формирование игровой компьютерной зависимости у подростков, являются непосредственно психофизиологические и психологические особенности данного возрастного периода, пол, трудные жизненные ситуации, особенности микросоциального окружения, индивидуально-типологические и личностные особенности. Как правило, Интернет зависимый подросток обладает ранимостью, повышенной обидчивостью, высокой тревожностью, низкой самооценкой, склонностью к депрессии, низкой стрессоустойчивостью и конфликтоустойчивостью, низким уровнем развития коммуникативных способностей, поведенческой пассивностью, зависимостью от мнения окружающих, ориентацией на избегание неудач, поведенческой ригидностью и др.

Психокоррекция зависимого поведения подростков, должна быть направлена на повышение жизненной активности, способности к самостоятельному преодолению трудностей через формирование позитивного отношения к себе, уверенности и гибкости поведения, коммуникативной компетентности. Необходимо уделять внимание гармонизации межличностных взаимоотношений, обучению свободному выражению позитивных эмоций близким людям.

число преступлений, совершенных подростками, снижается интерес подростков к школе, возрастает число детей, имеющих психосоматические заболевания. Все вышечисленное является следствием школьной дезадаптации, т. е. неправильно протекающей адаптации, которая в свою очередь, в настоящее время представляет собой актуальную проблему современного общества.

Термин «адаптация» изначально использовалось в биологических науках, для характеристики способности к приспособлению живых организмов к окружающей

среде. В дальнейшем это понятие стали применять и по отношению к личности человека и даже коллективному поведению. В научной литературе нет единой трактовки термина «адаптация».

О. В. Позднякова [8] определяет адаптацию как социальный феномен, который проявляется на всех уровнях жизни. Другие авторы рассматривают адаптацию одновременно как процесс приспособления человека к условиям социума, так и результат этого процесса.

Э. Эриксон описывал содержание адаптационного процесса формулой, включающей в себя противоречие, тревогу, защитные реакции организма, и завершающим элементом процесса является точка бифуркации, в которой возможно достижение индивидом равновесия или формирование конфликта. По Эриксону, конфликт, в качестве одного из возможных результатов взаимодействия личности с окружающей средой, при неблагоприятном разрешении приводит к аномальному развитию личности, т. е. к дезадаптации.

Процесс адаптации, происходящий с человеком, длится всю жизнь. Один из сложнейших этапов в жизни человека — это поступление в школу. На протяжении всего периода обучения ребенку необходимо приспосабливаться к новым условиям обучения, к новым требованиям и правилам образовательной организации. Процесс адаптации ребенка к школе, как приспособление организма, проходит три стадии: ориентировочное, неустойчивое и относительно устойчивое приспособление.

Школьная адаптация тесно связана с социальной адаптацией, которая подразумевает непрерывный процесс приспособления индивида к условиям общества, сопряженный с периодами изменений деятельности индивида [8]. Социальная адаптация в в таком случае рассматривается как механизм социализации личности. Социализация в свою очередь направлена на усвоение и воспроизведение индивидом социального опыта. Механизм социальной адаптации начинает работать в переломный момент, обусловленный возникновением противоречий между требованиями среды и возможностями индивида соответствовать им, что порождает конфликт между личными убеждениями, стремлениями способностями индивида и социальной средой. Такого рода конфликты, по мнению Савиной Л. Н. [9], и сопутствующие им психотравмирующие ситуации могут привести к невротизации личности.

Однако, на самом деле, процесс адаптации детей к школе, все чаще протекает с осложнениями, которые в свою очередь приводят к дезадаптации.

Так по мнению современных исследователей Петровой Е. Ю., Карбанович О.В, Гормина А.С и Каплуновича И. С. и т. д. в последнее время прослеживается тенденция к снижению успеваемости школьников.

Авторы рассматривают неуспеваемость и нарушения поведения как крайнюю степень проявления школьной дезадаптации. Е. Ю. Петрова [7] определяет школьную дезадаптацию как сложное социально-психолого-педагогическое явление, которое рассматривается, с одной сто-

роны, как результат неправильной работы адаптационных функций организма человека, а с другой — как нарушение или отклонение связанное с учебной деятельностью. Автор выделяет такие составляющие школьной дезадаптации, как социально-психологическая дезадаптация, психологическая дезадаптация и учебная дезадаптация.

Дезадаптация в широком смысле понимается как процесс, при котором происходит снижение способности человека к адаптации.

Гормин и Каплунович [3] в основе школьной дезадаптации видят неразрешимый внутренний конфликт ребенка, порожденный противоречивыми требованиями школы и возможностями индивида, что проявляется в его неуспешности в учебной деятельности.

На данный момент существует множество подходов к пониманию феномена школьной дезадаптации. Е. Ю. Петрова [6] выделяет три основных подхода: медико-биологический, социально-психологический и социально-педагогический. Подобного мнения придерживается и О. В. Карбанович [5], которая рассматривает школьную дезадаптацию как собирательное понятие, включающее в себя такие факторы как медико-биологические, психолого-педагогические и социально-средовые факторы. Раскроем более подробно каждый из них.

Первый подход связан с патологическими факторами, вызывающими у ребенка определенные расстройства, снижающие его способность к психологической адаптации. В этом случае школьная дезадаптация может рассматриваться как явление, позволяющее обнаружить как патологию развития, так и уровень его здоровья. В научной литературе, чаще всего к группе риска относятся дети, с задержкой психического развития. Е. А. Харитоновна и О. И. Кожина [10] в своей статье под задержкой психического развития понимают определенное нарушение нормального темпа психического развития. Задержка психического развития проявляется в неспособности ребенка приспособиться к школьной деятельности, выполнять различные задания, принять новые для него нормы поведения, регламентируемые школой. Ребенок с задержкой психического развития продолжает существовать в сфере своих игровых интересов, присущих дошкольному возрасту. Для детей с подобной патологией развития характерна неспособность быстро переключаться с одного вида деятельности на другой. Е. А. Харитоновна и О. И. Кожина считают, что все вышеизложенное ослабляет нервную систему ребенка, и приводит к повышению утомляемости и снижению работоспособности.

Второй подход к пониманию школьной дезадаптации, уделяет большое внимание трудностям в обучении, связанным с социальным и личностными аспектами. Школьная дезадаптация проявляется как нарушение взаимодействия между ребенком и школой. К группе риска, в условиях данного подхода, относятся дети, жизнь которых протекает в социально неблагоприятных условиях. Например дети-сироты, дети из малоимущих семей, дети, ставшие жертвами насилия и т. д.

Учащиеся, у которых прослеживается несформированность предпосылок школьной деятельности, которые имеют нарушения работоспособности, для которых характерны эмоциональные расстройства, нарушения поведения, гиперактивность, составляют группу риска в рамках третьего подхода.

В такой трактовке школьную дезадаптацию можно рассматривать, как составную часть социальной адаптации и отражает комплекс неадекватных приспособленческих реакций, ведущих к различным нарушениям.

Большое количество различных подходов к определению понятия школьной дезадаптации, потребовало их классификации. Так, например, Т. Д. Молодцова [6] выделяет четыре вида школьной дезадаптации: патогенную, психологическую, социально-психологическую и социальную.

Патогенная дезадаптация понимается как определенное психическое состояние, которое обусловлено поражением центральной нервной системы, и может быть как устойчивой, так и иметь пограничный характер. Проявление патогенной дезадаптации может быть выражено в неврозах, психопатиях, истериях и соматических нарушениях.

Психологическая дезадаптация связана с различными внутренними нарушениями, которые оказывают пагубное влияние на личность, приводят к стрессу, но не отражаются на поведении индивида. Данный вид дезадаптации проявляется в виде различных фобий, нарушений ценностей, нарушений направленности личности и самооценки.

Третий вид дезадаптации. Социально-психологическая дезадаптация связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями индивида и проявляется в грубости, недисциплинированности, конфликтности и неуспеваемости.

Социальная дезадаптация в классификации Т. Д. Молодцовой подразумевает нарушение процесса социализации, что приводит к асоциальному поведению детей, употреблению ненормативной лексики, употреблению спиртных напитков, наркотических веществ, нарушению норм права и морали.

Если приведенная Т. Д. Молодцовой классификация школьной дезадаптации в большей степени выделяет когнитивный, эмоциональный и поведенческие компоненты школьной дезадаптации на поведенческие характеристики ребенка в обществе, то классификация Н. В. Вострокнутова [1] в большей степени затрагивает аспекты адаптации, проявляющиеся в образовательном процессе.

Когнитивный компонент характеризует недостаток образовательных навыков, знаний, а также постоянную неуспеваемость. Проявления, связанные с нарушениями отношения к процессу обучения, к педагогическому составу, составляют эмоциональный компонент школьной дезадаптации. Поведенческий компонент проявляется в нарушении дисциплины, школьном «вандализме» и несоблюдении правил внутреннего распорядка образовательной организации.

Более обобщенную модель школьной дезадаптации можно увидеть в классификации Дорожевец Т.В. [4], которая рассматривает академическую, социальную и личностную адаптацию/дезадаптацию.

Так, если академическая дезадаптация отражает уровень овладения ребенком правил поведения в школе, уровень его принятия требований и темпа учебной деятельности, то социальная дезадаптация показывает способность и умение ребенка разрешать отдельные проблемы межличностного характера, демонстрирует насколько ребенок принят обществом, т. е. коллективом одноклассников.

Проявление личностной дезадаптации/адаптации заключается в соответствующей самооценке, уровне притязаний и стремлении к самосовершенствованию.

Школьная дезадаптация может проявляться на нескольких уровнях: педагогическом, психологическом и физиологическом.

Педагогический уровень школьной дезадаптации является самым очевидным для педагога. Его проявление отражается в проблемах ребенка в учебной деятельности, которые могут перерасти в пробелы в знаниях, что в дальнейшем приводит к отставанию ребенка по предмету или даже нескольким предметам. Все это приводит к неуспеваемости и в крайнем случае может спровоцировать полный отказ от учебной деятельности.

Проблемы в учебной деятельности способствуют появлению у ребенка чувства тревожности, а также могут являться причиной возникновения напряжения в отношениях между ребенком и взрослыми, как учителями, так и родителями. При неблагоприятном развитии напряжение в отношениях перерастают в смысловые барьеры. В словаре Головина С. Ю. [2] смысловой барьер — это возникающие в ходе общения непонимание между людьми, которое является следствием разного смыслового значения, того или иного события, для участников данного общения. Подобные смысловые барьеры часто возникают между учителями и учениками, в случае если ребенок получил неудовлетворительную оценку. Учитель, оценивая результат работы, таким образом пытается стимулировать ребенка работать лучше, но для ребенка имеет значение то, что он старался, то, сколько сил потратил на выполнение задания, а не правильность его выполнения. В связи с этим ребенок считает такую оценку несправедливой, и неудовлетворительная оценка уже не имеет никакой мотивационной силы. Следующей фазой проявления педагогического уровня дезадаптации является появление конфликтов, порой систематических, которые связаны с неуспешностью учебной деятельности ребенка. Крайней формой проявления является разрыв личностно-значимых отношений.

Ребенок не может не реагировать на свою неуспеваемость, на проблемы в отношениях со взрослыми, все это накладывает на него отпечаток, оказывает негативное влияние на формирование характера, жизненных установок, переходят на психологический уровень, который



является более глубоким в контексте индивидуальной организации ребенка.

Дети с дезадаптацией, находящейся на психологическом уровне, замкнуты, плаксивы, любые действия, связанные с учебной деятельностью, вызывают у них чувство незащищенности, тревоги. В общении с одноклассниками стараются держаться рядом, но не взаимодействовать, т. е. не вступать в контакт.

Психологический уровень дезадаптации можно условно разделить на три этапа. На первом этапе ребенок старается по мере своих возможностей изменить сложившуюся ситуацию, но если в ходе прилагаемых усилий он наблюдает их тщетность, происходит запуск механизмов самосохранения, т. е. организм ребенка на инстинктивном уровне предохраняет себя как от больших нагрузок, которые являются для него непосильными, так и от тех, которые соответствуют уровню его возможностей. Благодаря работе механизма самозащиты ребенок перестает относиться к учебной деятельности как к лично значимой, в результате чего снижается уровень тревожности и первоначального напряжения. На втором этапе новые установки начинают активно проявляться и закрепляться. Третий этап связан с работой психозащитных реакций, а также с проявлением асоциального поведения, проявляющегося в нарушении правил образовательной организации, как способа самоутверждения в качестве альтернативы потребности в успехе. На завершающем этапе ребенок выражает протест против своего положения в окружающем обществе, такие протесты могут быть как активными так и пассивными.

После психологического уровня дезадаптация переходит на последний уровень, физиологический, характеризующийся появлением различных заболеваний, первопричина которых заключается в неуспешности в учебной деятельности.

Развитию школьной дезадаптации могут способствовать различные факторы, которые принято разделять на пять групп.

Первая группа — биологические или соматические факторы, подразумевают ослабленность организма ребенка, расстройства, связанные с психомоторной заторможенностью или эмоциональной неустойчивостью.

#### Литература:

1. Вострокнутов, Н. В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации. // В кн.: «Школьная дезадаптация: Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков.
2. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога-
3. Гормин, А. С. Каплунович С. И. Программа «коррекция школьной дезадаптации» и ее реализация в муниципальной системе образования. // Человек и образование — 2007
4. Дорожевец, Т. В. Изучение школьной дезадаптации.
5. Карбанович, О. В. Психолого-педагогические условия преодоления школьной дезадаптации // Вестник Брянского государственного университета. -2012
6. Молодцова, Т. Д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации. // Концепт — 2013
7. Петрова, Е. Ю. Школьная дезадаптация и педагогические условия ее преодоления. // Вестник Томского педагогического института. -2012

В эту же группу входят дефекты речи, слуха, зрения, минимальные мозговые дисфункции, а также различные астенические синдромы. Проведя анализ, включенных в данную группу факторов, можно сделать вывод, что все они связаны с врожденными нарушениями, влияющими на поведение индивида в социальной среде.

Следующую группу факторов составляют различные патологии в психическом развитии ребенка.

К социально-средовым факторам относят перемены в составе семьи, стрессовые ситуации в повседневной жизни, влияние асоциальных групп, неправильный, формальный подход к воспитанию детей со стороны родителей.

Педагогические факторы развития школьной дезадаптации представляют комплекс проблем, к которым относятся: перегруженность учебного процесса, грубое или оскорбительное отношение учителя, сложный и конфликтный характер внутрисемейных отношений, которые формируются на фоне учебной неуспешности ребенка.

К психологическим факторам относят недостаточное развитие мотивационной и интеллектуальной сферы, несформированность эмоционально-волевой сферы, отдельных учебных навыков или умений, а также, неадекватные взаимоотношения между ребенком и взрослым.

Если углубляться в анализ причин, тех или иных факторов школьной дезадаптации, то можно сделать вывод, что все вышеперечисленные факторы имеют две большие причины: врожденные патологии и нарушения, связанные с неправильным педагогическим воздействием.

#### Заключение

Итак, исходя из анализа научной литературы, можно сказать, что школьная дезадаптация — это сложное явление, которое препятствует нормальному развитию личности. Проведя анализ причин школьной дезадаптации, можно прийти к выводу, что преодолеть данный феномен можно путем создания в каждой образовательной организации психолого-педагогической службы, которая сможет обеспечить психологическую помощь учащимся, вовремя диагностировать и корректировать проявляющиеся симптомы школьной дезадаптации, а также проводить просветительскую работу с родителями и учителями для повышения уровня их психологической компетентности.

8. Позднякова, О. В. Социальная адаптация как стадия социализации личности. // Социально-экономические явления и процессы. - 2011
9. Савина, Л. Н. К вопросу о состоянии здоровья современных российских школьников // Известия Пензенского государственного педагогического университета им В. Г. Белинского. — 2009
10. Харитоновна, Е. А., Кожина О. И. Особенности воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Перспективы науки и образования — 2014.

## Методы сенсорного развития младших школьников с ОВЗ

Марченко Наталья Викторовна, педагог-психолог  
МБОУ СОШ № 17 г. Белгорода

**И**нтеллектуальное развитие учащихся с ограниченными возможностями здоровья проходит неравномерно и отстает по срокам формирования. Такие учащиеся имеют трудности восприятия информации на обычных занятиях, так как в большинстве своем материал дается аудиально, то есть задействуется слуховой сенсорный канал. При этом они, как правило, имеют низкий словарный запас, от этого испытывают трудности понимания некоторых слов (доступных пониманию сверстников), логико-грамматических конструкций, что в свою очередь затрудняет освоение получаемой информации.

В современном информационно-техническом мире общество сенсорно перегружено, однако эта перегрузка носит бессистемный, бесконтрольный, а часто и однобокий характер. Большинство младших школьников много сидят перед экранами гаджетов, при этом мало двигаются. В связи с этим задача психолога целенаправленно и разносторонне развивать восприятие сенсорных ощущений.

Совершенствование разносторонних ощущений ребенка обеспечивает полноценное умственное развитие, поскольку информация об окружающем мире поступает в мозг через каналы восприятия.

В своей работе психолог стремится компенсировать недостаток у детей системной сенсорной нагрузки. Для этого он выстраивает занятия таким образом, чтобы задействовать разные сенсорные системы. Ниже предложенные методы помогают достичь этой цели.

### Развитие слухового восприятия

Упражнение «Найди два одинаковых звука»

Пустые непрозрачные яйца из киндер-сюрприза (желательно одного цвета) наполняются различными крупами и другими сухими продуктами (рис, гречка, манка, пшеничная крупа, горох, соль, чай, кофе, гвоздика). Каждый продукт в одинаковом объеме засыпается в два яйца, затем швы стыка склеиваются скотчем. Перед учениками попеременно предъявляются все наполненные яйца. Им надо на слух найти пару каждому яйцу. [2]

Упражнение «Отгадай предмет на слух»

Педагог выкладывает перед детьми различные предметы: ножницы, бумага, карандаш, канцелярский зажим, скотч, степлер, файл, канцелярская резинка, вата, ба-

ночка с крышкой, книга (блокнот или тетрадь). Дети запоминают разложенные предметы, затем закрывают глаза, а педагог в это время производит различные движения с одним из предметов (имитирует движения ножницами, мнет или рвет бумагу, рисует на бумаге карандашом, шелестит файлом, откручивает крышку, перелистывает книгу, растягивает и отпускает резинку и т. д.) и кладет на место. Дети открывают глаза и отгадывают, с каким из предметов производилась манипуляция.

Упражнение «Повтори звук»

Педагог воспроизводит серии ударов по поверхности стола, разделяя их короткими и длинными паузами, а дети повторяют вслед за ним. Серии можно удлинять и усложнять по структуре. Образцы ритмов:

№ 1 — П I

№ 2 — III II, III II

№ 3 — III I, III I, II

№ 4 — III II I, III II, III II

Упражнение «Громко-тихо»

Психолог включает музыку и периодически меняет громкость с тихой на громкую и наоборот. Когда музыка звучит тихо, школьники ходят на цыпочках, когда громко — топают ногами.

Упражнение «Высокий и низкий звук»

Ученикам предлагают послушать звук музыкального инструмента и отреагировать на высокий подниманием рук, на низкий — их опусканием.

Упражнение «Кто сказал?»

Один ребенок становится спиной к остальным. Кто-то из группы по молчаливому указанию психолога должен сказать короткую фразу измененным голосом. Стоящий спиной ученик отгадывает, чей голос прозвучал. Попыток угадать может быть две-три в зависимости от количества участников. Независимо от результата узнавания детей меняют, чтобы каждый побывал в роли угадывающего. [1]

### Развитие тактильного восприятия

Упражнение «Узнай на ощупь»

Первый вариант. Взрослый дает ребенку с закрытыми глазами в руки какой-нибудь предмет. Ему необходимо на ощупь определить этот предмет и назвать его.

Второй вариант. Детям с закрытыми глазами дают ощупывать вырезанные из картона разной формы фигуры, а затем рисовать их по памяти.

**Упражнение «Найди пару»**

Предварительно подготовьте два набора: наклейте на одинаковые дощечки ткани различной фактуры (можно прибить ткань строительным степлером на кромке и торце дощечки). Перед ребенком выложите один набор, а со второго предъявите ему с закрытыми глазами одну дощечку с любой поверхностью. Его задача найти на ощупь дощечку с такой же тканью из первого набора. После того как ребенок правильно нашел пару, откладываем ее в сторону и предъявляем следующую дощечку со второго набора.

**Упражнение «Собери фигуру»**

Педагог дает ученикам квадрат, разделенный на части. Им необходимо его собрать. После того как дети собрали, независимо от выполнения показывается схема-образец. Теперь нужно разобрать собранные детали квадрата и собрать его с закрытыми глазами. То же самое следует выполнить с кругом и треугольником. После выполнения всех заданий у детей спрашивают: «Какую из трех фигур вам было легче собрать?». [3]

**Упражнение «Отгадай букву/цифру»**

Ребенку пальцем на спине пишут букву или цифру, которую он должен отгадать по ощущениям.

**Упражнение «Поглаживание»**

Ребенок ложится на коврик, закрывает глаза. Остальные дети садятся вокруг него и гладят его тело одну-две минуты. Затем ложится следующий и так до тех пор, пока каждый не побывает на месте лежачего. В конце проводится рефлексия: «Какие ощущения возникали во время поглаживания?»

**Развитие кинестетического восприятия**

**Упражнение «Слепой и поводырь»**

Дети разбиваются по парам, один из пары закрывает глаза (становится слепым), второй (поводырь) ведет напарника за руку по кабинету, в котором в разных местах расставлены предметы мебели. После того как дети обошли комнату и вернулись на исходное место слепой и поводырь меняются ролями. После выполнения упражнения детям задаются вопросы: «В роли кого больше понравилось быть?», «Был ли чутким к тебе напарник, когда водил тебя?», «Какие ощущения у тебя возникали, когда ты был слепым?»

**Упражнение «Сиамики близнецы»**

Детям в парах становятся плечом к плечу, нога к ноге, им привязывают соприкасающиеся руки и ноги. В таком положении им надо выполнить различные движения: пройтись, наклониться, присесть-встать, что-то взять, развернуться и т. п.

**Упражнение «Зеркало».**

Один ребенок становится перед остальными и показывает какие-нибудь движения, остальные как бы смотрят в зеркало и повторяют за ним движения. Затем выходят по очереди другие. Если детей много они могут выполнять

это упражнение в парах, попеременно меняясь ролями по хлопку ведущего. [5]

**Упражнение «Перекрестный шаг»**

Дети выполняют перекрестные координационные упражнения, одновременно касаясь правым локтем левого колена, затем левым локтем — правого. Упражнение можно выполнять лежа на ковре.

**Упражнение «Шалтай-Болтай».**

Дети поворачивают туловище вправо-влево, при этом руки болтаются абсолютно свободно, как у тряпичной куклы. Упражнение выполняется непрерывно 1–2 минуты.

**Развитие зрительного восприятия**

**Упражнение «Отгадай по контуру»**

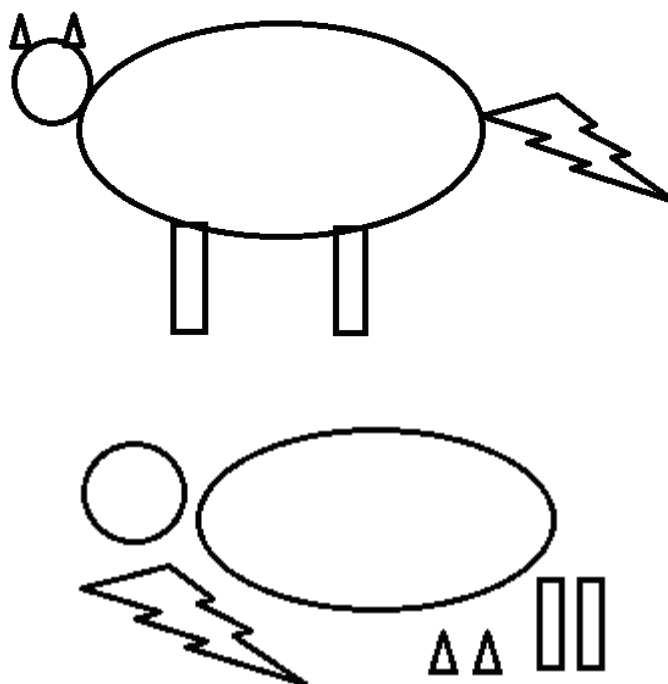
Разные предметы обвести по контуру на ватмане и расставить их по классу. Ученики должны отыскивать предметы, подходящие к соответствующим контурам и положить их сверху.

**Задание «Назови отличия»**

Детям предъявляют две одинаковые на первый взгляд картинки, которые имеют несколько отличий. Им нужно за 1–2 минуты найти эти отличия. [3]

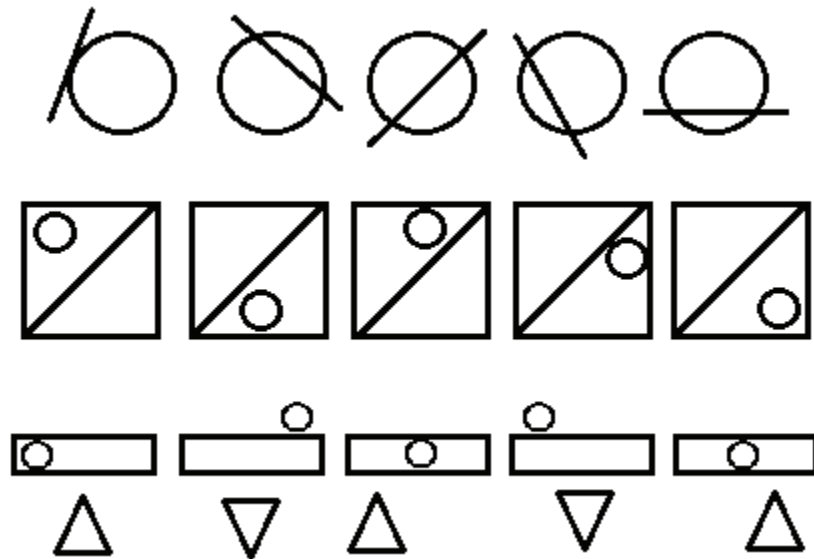
**Задание «Составь фигуру».**

Из разрезанных геометрических фигур дети составляют заданный образец. Можно усложнить задание, давая образец в уменьшенном виде; геометрических фигур может быть больше, чем необходимо; можно предложить составить собственную фигуру из большого набора геометрических фигур. [4]



**Задание «Срисуй фигуры точно»**

Дети как можно точнее срисовывают фигуры с образца. [2]



Задание «Найди похожие предметы»

Педагог предлагает найти в комнате предметы схожие по форме; по фигуре; по цвету; по размеру; по материалу.

Упражнение «Наложённые изображения»

Ученикам предъявляют контурные изображения (букв, цифр, предметов, геометрических фигур), наложенных

друг на друга. Необходимо внимательно рассмотреть и назвать все изображения.

Данный комплекс упражнений помогает развитию восприятия и осознание сенсорных ощущений, повысить интерес к занятиям, улучшить познавательные процессы (память, внимание, мышление).

Литература:

1. Грищенко, Т. А. Сенсорное развитие детей в специальных коррекционно образовательных учреждениях: [учеб. пособие] / М.: Гуманитарный изд центр ВЛАДОС, 2013. — 96 с.
2. Локалова, Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников (психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов). — М.: «Ось-89», 2006
3. Система коррекционно-развивающих занятий по подготовке детей к школе / авт.-сост. Ю. В. Останкова. — Волгоград: Учитель, 2008. — 130 с.
4. Психологическая поддержка младших школьников: программы, конспекты занятий / авт.-сост. О. Н. Рудякова. — Изд. 2-е, испр. — Волгоград: Учитель. — 89 с.
5. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 240 с.

## Особенности работы с психической травмой у детей дошкольного возраста

Назарова Анна Михайловна, психолог  
ГБУЗ Кемеровской области Киселевский дом ребенка «Теремок»

*В статье на основе опыта работы автор раскрывает значимость темы коррекционной работы с психотравмой на современном этапе развития общества.*

**Ключевые слова:** психотравма, диагностика, стресс, соматическое переживание

Согласно официальному определению, используемому психологами и психиатрами при постановке диагноза, травма понимается как состояние, обусловленное стрессовым событием, «которое выходит за рамки обычного человеческого опыта, и которое могло бы явно причинить страдание почти любому человеку» [1, с. 36].

Несчастные случаи, падения, заболевания и хирургические операции, которые наше тело бессознательно воспринимает как угрожающие, часто не рассматриваются сознательно как выходящие за рамки обычного человеческого опыта. Однако эти события во многих случаях оказываются травмирующими.

Данная тема, безусловно, является актуальной и важной, поскольку травма становится чуть ли не привычной реальностью нашей повседневной жизни, и человечество стоит перед необходимостью поиска эффективных путей и способов исцеления от психических травм.

У детей, переживших психотравмирующие события, частота посттравматического синдрома (ПТСР) колеблется от 5 до 98 % [1, с. 27].

Дети являются группой, отличающейся высокой возрастной предрасположенностью к посттравматическому синдрому. Риск развития ПТСР у детей увеличивается из-за чувствительности, восприимчивости, впечатлительности, недостаточной сформированности адаптационных механизмов нервной системы. В этой связи психологические травмы отражаются на процессе физического и психического развития ребенка [2, с. 19]. При отсутствии своевременной диагностики и адекватного лечения посттравматическое стрессовое расстройство у детей становится хроническим, осложняется развитием вторичной депрессии, появлением обсессивно-компульсивного, панического расстройства, фобий [3, с. 24].

По мере взросления возникает риск патохарактерологического, психопатического развития личности, наблюдается замкнутость, тревожность, озлобленность, агрессивность. Кроме того, следует учесть, что симптомы травмы могут иметь скрытую форму, оставаясь незамеченными и накапливаясь в течение нескольких лет и даже десятилетий. А затем, во время стрессового периода или в результате другого несчастного случая, они могут проявиться неожиданно, безо всякого предупреждения.

В данной статье приведен случай работы с психической травмой у ребенка по методу П. Левина [2, 3]. В рассматриваемом методе, *соматическом переживании*, делается акцент на телесных процессах в терапии психической травмы. Предлагаемые коррекционные мероприятия и рекомендации разработаны психологом по результатам наблюдения за ребенком, поступившим в Киселевский дом ребенка.

Девочка поступила в возрасте 3-х лет из биологической семьи. И хотя она прошла адаптацию к условиям дома ребенка, воспитатели продолжали предъявлять на нее жалобы. У ребенка неплохой потенциал, достаточная сформированность когнитивных функций. Но девочка чаще всего была вялой, малоактивной, заторможенной, скованной, что естественно не могло не отразиться на ее психическом развитии.

Наблюдение за ребенком проводилось в естественной для ребенка среде: группе и в организованных занятиях с логопедом. В поведении ребенка при контакте со взрослыми наблюдались реакции замиранья, скованности в теле, застенчивости и нерешительности, вялости эмоциональных реакций, а также рвотные реакции во время приема пищи. Данные симптомы травмы у ребенка проявлялись нестабильно, под воздействием стрессовой ситуации.

На основе наблюдений коррекционные мероприятия были направлены:

1) на восстановление у ребенка утраченной способности ощущать собственные физические границы (в силу разобщенности с собственным телом), восстановление связей между собственным «Я» ребенка и его телом.

2) на восстановление границ в межличностных взаимоотношениях, связей между ребенком и окружающим миром, включая естественную среду жизнедеятельности ребенка.

В рекомендации для специалистов по работе с ребенком были включены следующие коррекционные мероприятия.

1. *Упражнения на внутреннюю безопасность и обретение границ собственного тела ребенка* [3, с. 93–97].

*Постукивания.* Взрослый находит спокойное место, где ребенок будет себя чувствовать в безопасности, предлагает стул, на котором ребенку будет удобно сидеть. Спинка стула надежно поддерживает позвоночник ребенка. Взрослый предлагает ребенку выполнить постукивания. Начинают с легкого постукивания кончиками правой руки по левой ладони. Ребенок повторяет это действие до тех пор, пока не ощутит отчетливого физического осознания того, что эта часть его тела — левая ладонь — действительно его. Можно спросить ребенка, что он чувствует? Легкое покалывание? Вибрацию? Онемение? Прилив тепла или, наоборот, холод? Пусть посмотрит на свою руку и скажет вслух: «Это моя рука; моя рука принадлежит мне; моя рука — это часть меня». (Можно помочь ребенку, используя любые слова, которые кажутся взрослому подходящими, чтобы выразить мысль о том, что он владеет любой частью своего тела, и каждая часть его тела является неотъемлемой принадлежностью единого целого.)

Затем ребенку предлагается развернуть кисть левой руки и начать постукивать по ее тыльной стороне, отмечая также свои ощущения. Пусть ребенок использует любые слова, которыми сможет наиболее точно выразить идею обладания.

Продолжать обследовать все тело ребенка, поочередно простукивая кончиками пальцев его части: кисти рук, предплечья, плечи, стопы, голени, бедра, живот, грудь и бока, ягодицы, спину, шею, лицо и голову. Выполнять упражнение без спешки, в удобном для ребенка темпе. Выполнение данных упражнений развивает у ребенка способность контролировать себя и позволяет ему расширить собственную зону комфорта.

*Упражнения в душе.* Работа над восстановлением ощущения целостности границ, образованных кожным покровом.

Отрегулируйте душ таким образом, чтобы температура и напор воды воспринимались ребенком как комфортные. Направьте воду на кисть руки, чтобы ребенок мог почувствовать, как струйки воды пульсируют у него на ладони, и скажите вместе с ребенком: «Это ладонь твоей руки; ощути свою ладошку; она принадлежит тебе; это часть твоего тела».

*Пограничная нить.* Взрослому необходимо постараться определить, насколько близко ребенок смог бы подпустить к себе другого человека, не чувствуя дискомфорта. При помощи каната или обруча, или другого подручного средства взрослый обозначает на полу границу личного пространства ребенка — «домик» ребенка. Ребенок «прячется в домике». Взрослый может пересечь эту линию и войти к нему, только если ребенок сам его пригласит.

*Тренировка мышечных ощущений.* Предложить ребенку положить правую руку (кисть) повыше локтя левой руки и осторожно, но твердо захватить и сжать проходящую с наружной стороны мышцу. Ребенок должен отчетливо почувствовать (ладонью и пальцами) ее форму и упругость. Произнесите вслух с ребенком: «Это твоя мышца. Это часть тебя».

После рук можно точно так же исследовать другие части тела ребенка. Смысл данного упражнения заключается в том, чтобы посредством ощущений всего ребенок смог вступить в контакт со своим телом, но не в том, чтобы причинить себе боль. Сжимая свое тело то в одном, то в другом месте ребенок должен начать ощущать свои физические границы.

*«Заземление» и концентрация.* Предложить ребенку почувствовать как его стопы твердо стоят на полу. Пусть ребенок ощутит, как его подошвы прочно соприкасаются с поверхностью пола, и представит, что его стопы подобны мощным присоскам.

Убедившись, что ребенок прочно стоит на ногах, медленно покачайте его — сперва из стороны в сторону, а затем вперед-назад. (Все тело при этом должно оставаться прямым, подвижны только ноги в районе лодыжек.)

2. *Упражнения на восстановление границ в межличностных взаимоотношениях, связей между ребенком и окружающим миром* [2, с. 116–119]. Практическое использование этих приемов способствует формированию каналов для безболезненного, позитивного выхода эмоций у ребенка.

*Ощущение комфорта.* В личное пространство ребенка поместить нечто, что дает ему ощущение комфорта или имеет для него особое значение. Это может быть любой предмет, игрушка, любимая книжка или картинка. Это может быть взрослый, присутствие которого для ребенка желанно. Главное, чтобы он был готов побыть с ребенком во время занятия и смог оказать молчаливую поддержку.

*«Освобождения — закрепощения».* Данное упражнение помогает быстрее преодолеть зажатость у ребенка.

Предложить ребенку глубоко вдохнуть и пропеть во весь голос: «Во-о-о-о-о» или «Ву-у-у-у-у». Затем, когда ребенок будет готов сделать следующий глубокий вдох, он повторяет этот распев. Продолжайте с ребенком это упражнение пока не почувствуете, что циклические переходы от закрепощенности к ощущению свободы даются ребенку легче и вызывают у него меньший дискомфорт.

*Противостояние «рука к руке».* Упражнение помогает ребенку ощутить свою здоровую естественную агрессию. Этот практический прием требует участия двоих — того, кто оказывает давление, и того, кто противостоит давлению.

Упражнение выполняется стоя. Взрослый и ребенок встают напротив друг друга, примерно на расстоянии одного шага. Соединяют ладони, положение должно быть комфортным для обоих.

Сначала ребенок исполняет активную роль: оказывает давление своей рукой на ладонь взрослого. Он начинает медленно надавливать рукой на ладонь взрослого. Задача взрослого на этом этапе — помочь ребенку почувствовать ему его силу и мощь, т. е. просто быть с ребенком и оказывать сопротивление, необходимое для того, чтобы он, словно в зеркале, увидел и оценил свою силу. Визуальный контакт во время выполнения этого упражнения дают ребенку уверенность и поддержку.

Затем взрослый с ребенком меняются ролями. Время от времени взрослый позволяет своему сопротивлению становиться чуть слабее, чтобы определить, насколько уверенно ваш партнер держит равновесие. Взрослый оказывает давление на ребенка, определяет величину, амплитуду и продолжительность своих усилий, чтобы ребенок старался оказать взрослому адекватное сопротивление.

*«Убегаю от волка».* Упражнение формирует у ребенка уверенность в том, что он способен спастись бегством, когда это действительно необходимо. Упражнение следует выполнять на удобном для ребенка стуле, положив под ноги упругую подушку. Ребенку необходимо почувствовать опору в ногах и связь с землей.

Предложите ребенку поиграть: «Представь, что за тобой гонится злой голодный волк. Не стой на месте — беги от него, шевели ногами! Почувствуй, как твоя сила вливается в твои ноги, когда ты попеременно отталкиваешься ими от подушки. Продолжай бежать до тех пор, пока не достигнешь безопасного места — например, пока не взберешься на вершину огромной горы... Ты благополучно спасся бегством, преследовавший тебя волк потерял к тебе всякий интерес и побежал прочь в лес. А ты можешь присесть на теплый, прогретый солнцем камушек и постепенно прийти в себя».

*Сила и гибкость против бессилия и упадка.* Предложить ребенку выполнить упражнение «Я устал». Показать ему, что он сейчас устал, и у него совсем нет сил: ручки устали и обвисли, спинка устала и согнулась, головка устала и наклонилась. Предложить ребенку побыть некоторое время «уставшим», бессильным. Затем, когда вы поймете, что ребенок достиг своего крайнего предела, то, он, наконец, будет готов подняться и выпрямить спину. Медленно, постепенно, позвонок за позвонком, ребенок возвращает спине вертикальное положение. Сначала — ее нижней части, затем — средней, и, наконец, шеи. «Ты вновь можешь высоко нести голову и смело смотреть вперед! Представь, что твоя макушка соединяется с небесами невидимой ниточкой. Она тянет и тянет тебя вверх,

и оттого вся твоя спинка выпрямляется — как будто ты начал расти».

Предложенный в статье вариант коррекционной работы с ребенком-дошкольником не является жёстко регламентированным. В ходе проводимой работы в него вносятся изменения, в соответствии с реакцией ребенка на проводимую работу.

#### Литература:

1. Калшед, Д. Внутренний мир травмы. Архетипические защиты личностного духа. [Текст] / Д. Калшед. — Издательство: Деловая книга, 2001. — 238 с.
2. Левин, П. А. Исцеление от травмы. Авторская программа, которая вернет здоровье вашему организму: [Текст] / П. А. Левин. — СПб: ИГ «Весь», 2012. — 265 с.
3. Юнг, К. Г. Практика психотерапии. [Текст] / К. Г. Юнг. — М.: Университетская книга, 1998. — 146 с.

В завершении, хочется отметить, что хотя в современной медицинской и психологической практике постоянно упоминается связь нашего тела с психикой, врачи и психологи все же сильно недооценивают то глубинное взаимодействие психики и тела, которое имеет место в процессе исцеления от травмы, особенно дошкольников раннего и младшего возраста.

## Сотрудничество с родителями обучающихся с ОВЗ на основе принципов терапии реальности

Плащинская Надежда Сергеевна, старший преподаватель

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

Прасолова Татьяна Сергеевна, педагог-психолог

КГБОУ «Красноярская школа № 11»

Сотрудничество с родителями обучающихся — условие успешной реализации инклюзивной образовательной деятельности. Обоснованием этому является тот факт, что родители (законные представители) обучающихся, согласно закону «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.), являются полноправными участниками образовательного процесса, что предусматривает ответственность за реализацию прав ребенка на образование. В связи с этим, в практике работы специалистов и педагогов, **актуальным** является достижение сотрудничества с родителями обучающихся, с целью обеспечения адекватных условий<sup>1</sup> обучения и воспитания.

Основная **проблематика** вопроса, связанного с сотрудничеством с родителями обучающихся с ОВЗ, в рамках функционирования нашей образовательной организации, заключается в том, что имея влияние на организацию образовательного процесса (выбор образовательного маршрута) и преследуя цель обеспечить реализацию прав ребенка на образование, родители, игнорируют рекомендации специалистов ПМПк.

Причина сокрытия родителями реального положения дел кроется в их представлениях. В частности содержание этих представлений составляют страхи, связанные с неполноценностью ребенка (ухудшение здоровья, принятие

другими детьми и взрослыми), с возможной дискриминацией его права на образование, с собственной родительской несостоятельностью в части семейного воспитания.

Наблюдения показали, что катастрофическое мышление родителей детей с ОВЗ, провоцирует появление у них сильнейшего внутреннего напряжения и тревоги, что заставляет сомневаться в предлагаемых профессионалами решениях. А именно, сам факт присвоения статуса «обучающийся с ОВЗ», активизирует родительские страхи, делая их реальными.

Профессиональные предложения и рекомендации специалистов ПМПк, педагогов воспринимаются как символ «страшной реальности», от которой хочется скрыться за принятием, кажущихся правильными, решений. Здесь, правильными, значит теми, которые характерны для детей с сохранным здоровьем. Все это вынуждает родителей и семью в целом жить в постоянном иррациональном контроле над ситуацией, связанной с обучением детей, помимо того, что существует рациональный контроль над здоровьем ребенка.

Следствием такого выбора родителей является тотальная не успешность ребенка, которая в общем смысле проявляется в ухудшении состояния здоровья, отсутствии положительной динамики в развитии, низком уровне со-

<sup>1</sup> Адекватные условия — это условия, которые позволяют обеспечить жизнедеятельность обучающегося с ОВЗ в семье и в образовательной организации, в соответствии с возможностями его здоровья (т.е. обустройство зоны актуального развития и зоны ближайшего развития).

циализированности, в усилении трудностей в обучении и отсутствии положительного образа будущего.

С целью преодоления тотальной не успешности детей с ОВЗ, мы обратились к компетентности их родителей, поскольку убеждены в том, что родительское влияние несет мощнейший оздоравливающий эффект. Так, А. Н. Елизаров (2010) отмечает, что «компетентные дети» — дети компетентных родителей, тех, кто обладает собственной идентичностью (понимает себя, свои возможности) и принимает ответственность за собственную жизнь. Последнее означает, что принимая решения относительно ребенка, родитель ориентируется на возможность его развития, осмысливает новое, открыт для взаимодействия [2].

Практика работы показывает, что для развития родительских компетентностей недостаточно использовать какую-либо форму работы с родителями. Необходимо организовать систему работы, которая будет затрагивать разные аспекты родительских проблем. Так, одному родителю достаточно информации для анализа собственных действий, а другому необходима серия консультаций и тренинг.

В предлагаемой нами системе работы учитывается важный нюанс — родительская воля. А именно, мы стараемся уходить от таких методов как убеждение и принуждение к участию в мероприятиях, напротив создаем условия для проблематизации ситуации развития ребенка и как следствие, принятие родителями решения о сотрудничестве со специалистами и педагогами (которые помогут разрешить проблему). Система работы с родителями обучающихся с ОВЗ функционирует с мая 2018 года по н. в. Она выстроена с учетом основных направлений профессиональной деятельности педагога-психолога: информирование и просвещение; коррекция.

Система работы состоит из 3 основных блоков:

*I блок «Проблематизирующий»:* предназначен для актуализации проблем родителей относительно ребенка, формирование образовательного запроса. Методы и средства работы: анкетирование, проблематизирующая памятка. Ответственные: актив родителей, педагог-психолог.

*II блок «Информационный»:* предназначен для прояснения сути проблем родителей относительно ребенка.

Литература:

1. Булыгина, Т. Б. Психологическое сопровождение семьи в рамках российско-германского проекта «Родительское Кафе»: опыт и перспективы // КПЖ. 2015. № 4—1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-semi-v-ramkah-rossiysko-germanskogo-proekta-roditelskoe-kafe-opyt-i-perspektivy> (дата обращения: 30.04.2019).
2. Елизаров, А. Н. Принцип взаимного дополнения элементов как основа детско-родительских отношений // Педагогика и психология образования. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-vzaimnogo-dopolneniya-elementov-kak-osnova-detsko-roditelskih-otnosheniy> (дата обращения: 30.04.2019).

Методы и формы работы: памятки и буклеты, групповые консультации, родительские собрания, ПМПк. Ответственные: актив родителей, педагог-психолог.

*III блок «Деятельностный»:* предназначен для проектирования и осуществления родительских проб по преодолению выявленных проблем. Методы, технологии, формы работы: метод «Социальный атом семьи» (А. А. Шутценбергер), технология «Терапия реальностью» (У. Глассер) [1], форма «Родительская мастерская». Ответственные: актив родителей, педагог-психолог.

Родительская мастерская вводит родителей с разным уровнем принятия ситуации относительно ребенка в общий круг. В рамках данного круга, мастера, в число которых входят те родители, которые в сопровождении педагога-психолога преодолели свою проблему и собственноручно специалист, экспертируют ситуацию (кейс) обратившегося за помощью родителя и путем использования вопросов (терапия реальностью) подводят его к возможному решению проблемы.

Ключевое условие работы мастерской — отсутствие оценок и навязанных решений. Путем системы вопросов мастер диагностирует уровень готовности родителя осуществить пробу. Тем самым ответственность за результат пробы лежит прежде всего на родителе, непосильные пробы могут привести к переживанию неуспеха и подорвать без того шаткую родительскую компетентность.

Родитель-новичок — может занимать позицию наблюдателя и ученика. При этом ученическая роль подразумевает пробу как естественный способ преодоления проблемы. Пробы могут быть успешными и неуспешными, о чем мастер всегда предупреждает «учеников». Суть работы в мастерской состоит в наращивании, какого бы то ни было опыта преодоления проблем, решение которых может приходиться постепенно. Каждый раз, осуществляя пробу, родитель открывает границы сотрудничества, как с другими родителями, так и со специалистом. Постепенно круг мастеров расширяется.

Подводя итог, отметим, что система работы с родителями направлена на формирование у них реалистичных представлений относительно возможностей собственных детей и своей компетентности преодолевать те или иные трудности.



## Взаимосвязь удовлетворенности браком и ценностных ориентаций супругов в молодых и зрелых семьях

Тягина Наталья Сергеевна, студент;

Научный руководитель: Кочетков Игорь Геннадьевич, кандидат психологических наук, доцент  
Ульяновский государственный университет

*Данная статья посвящена семейной психологии. Рассматривается проблема ценностных ориентаций и удовлетворенности браком супружескими отношениями. В заключение подводятся итоги проведенному исследованию, разбираются полученные результаты. Рассматривается вопрос о том, что «существует ли взаимосвязь между удовлетворенностью браком и ценностными ориентациями супругов в молодых и зрелых семьях?».*

**Ключевые слова:** семья, брак, удовлетворенность браком, ценностные ориентации, молодые семьи, зрелые семьи.

**Введение.** О семье и о браке написано большое количество религиозных, философских, психологических и литературных трудов. Эти работы уносят далеко нас в историю и в прошлое наших предков, при этом дают нам уникальную возможность понять и осознать, что семья всегда являлась важным элементом общества.

В настоящий момент, интерес к этой теме не уменьшается, а напротив, сохраняется и приумножается, приобретая при этом определенную специфичность, неповторимость и огромную значимость. Огромной проблемой в современном мире, ставится проблема разводов и нежизнеспособности браков. Вопрос об укреплении брачной структуры приобретает государственное значение, связано это с проблемой рождаемости. Именно поэтому государство заинтересованно в морально-нравственной, духовной и здоровой семье и основной целью государственной политики является сохранение семьи и семейных ценностей.

Таким образом, целью исследования стало изучение влияния различных ценностных ориентаций на удовлетворенность браком супругов в различных типах семей. Гипотеза исследования: существует взаимосвязь удовлетворенности браком с ценностной ориентацией супругов.

**Основная часть.** Для проверки эмпирического исследования были использованы следующие методики: для изучения удовлетворенности браком — тест-опросник удовлетворенности браком В. В. Столин, Т. А. Романова, Г. П. Бутенко (опубликован в 1984 г.) [4]; для изучения ценностей личности — ценностный опросник Ш. Шварца (опубликован в 1992 г.) [3].

В исследовании приняло участие 40 человек (20 мужчин и 20 женщин). Из них 10 пар, состоящие в браке до 5 лет и не достигшие 30-ти летнего возраста — молодое супружество; и 10 пар, имеющих более 15 лет стажа в браке — супружество зрелого возраста [2]. В возрасте от 20 до 62 лет. Для обработки данных мы использовали методы описательной статистики и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Большинство супругов из молодых семей оценили свой брак как благополучный — 32,5 %, а значительная часть

супругов из зрелых семей оценили свой брак как скорее благополучный брак — 17,5 %. Хочется отметить, что в данной выборке не встречается ни одна семья, которая бы оценила свой брак абсолютно неблагополучным, а наоборот, встречаются достаточно большое количество супругов, оценивших свой брак абсолютно благополучным.

Проведенный корреляционный анализ по Спирмену выявил у супругов из зрелых семей наличие прямой связи удовлетворенности браком с такими типами ценностных ориентаций, как безопасность (0,511\*), самостоятельность (0,486\*), универсализм (0,482\*) и традиции (0,559\*). Также были выявлены и значимые коэффициенты корреляции в молодых семьях. Здесь степень удовлетворенности браком положительно коррелирует с самостоятельностью (0,446\*). Это говорит о том, что чем выше удовлетворенности браком у супругов, тем выше уровень их ценностных ориентаций (ЦО). И, наоборот, при низком уровне удовлетворенности браком, уровень ЦО у супругов будет ниже. Отметим, что значимых корреляционных связей в зрелых семьях больше, чем в молодых семьях, поэтому мы предполагаем, что супруги в зрелых семьях по схожим параметрам чаще оценивают удовлетворенность браком.

Кроме того, оказалось, что удовлетворенность супругов браком зависит от стажа совместной жизни в браке (-0,530\*). То есть, чем дольше женаты супруги, тем меньше обычно они удовлетворены браком. Такая тенденция к снижению удовлетворенности браком с возрастанием его стажа подтверждается результатами ряда исследователей, проведенных на российских выборках [1].

Также мы сравнили результаты ранжирования различных типов ценностей мужчин и женщин из различных типов семьи, и заметили, что на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов, оба типа семьи имеют схожие значения и уделяют наибольшую значимость следующим типам ценностей: универсализм, безопасность, доброта.

Существенные различия различных типов ценностей наблюдаются при сравнении индивидуальных приоритетов

мужчин и женщин. У мужской категории на первых местах наблюдаются такие типы ценностей как: достижения, безопасность, самостоятельность. У представительниц женского пола главное место занимают следующие типы ценностей: безопасность, универсализм, доброта. Такие данные могут быть из-за того, что мир мужчин и мир женщин значительно отличается, отсюда и различия в индивидуальных ценностях, которые проявляются в реальном поведении испытуемых. Мужчины по натуре завоеватели и, им хочется быть впереди и быть опорой для своей семьи. Именно поэтому приоритетными ценностями у них и выступают достижения, самореализация, самостоятельность. У женщин же наоборот, все главенствующие

ценности связаны с семьей и бытом. На последних местах, как у мужчин, так и женщин, оказались такие типы ценностей как: власть, гедонизм и стимуляция.

**Заключение.** Таким образом, результаты математических расчетов показали, что предполагаемая гипотеза является статистически достоверной, другими словами, взаимосвязь между удовлетворенностью браком и ценностными ориентациями существует. Поэтому для создания здоровой и благополучной семьи, супругам важно не только любить друг друга и хорошо проводить свободное время, а важно иметь общие интересы и взгляды, а также стоит уметь договариваться, устанавливать общие правила и создавать совместные для семьи ценности.

#### Литература:

1. Андреева, Т. В. Психология современной семьи. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
2. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2008. — 320 с.
3. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004—70 с.
4. Столин, В. В. Тест-опросник браком / В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко // Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. — М.: Эскимо, 2007, 173—179 с.

## ПЕДАГОГИКА

### Ролевые игры как метод обучения иностранному языку

Азимова Умирхон Одидовна, старший преподаватель английского языка  
Узбекский государственный университет физической культуры и спорта (г. Ташкент)

В последние годы преподавание языка сосредоточено на процессе обучения, а не на преподавании языка. Акцент делается не только на языковую компетентность обучающихся, но и на развитие их коммуникативных способностей. Для развития коммуникативных способностей, обучающихся учителю необходимо создать сценарий обучения целевому языку в яркой, активной и интересной форме. Многие учителя английского языка изучают и пытаются использовать новые и инновационные методы в классе. Они обратились к диалогам, открытым сценариям и ролевым играм.

Якоб Морено (1889–1974) обнаружил, что деятельность драматической импровизации была терапевтической для его актеров, и начал думать о применении этого подхода как типа индивидуального и семейного лечения. У Морено был очень плодотворный ум, и он связал воедино множество идей о социальной психологии и групповой динамике. Он был одним из пионеров групповой психотерапии и даже занимался своим собственным типом философии, подчеркивая необходимость осознания фундаментальной важности творчества в жизни.

Ролевая игра имеет несколько полезных характеристик в обучении языку, и одна из целей этой работы — представить и обсудить преимущества использования ролевой игры в обучении английскому языку в младших классах. Следует отметить, что ролевые игры не ограничиваются языковой практикой, поскольку изучение языка, безусловно, также происходит во время игр. Чтобы ролевые игры были эффективными таким образом, они должны быть частью категории методов изучения языка. Ролевые игры открывают возможности для реального использования языка. Ролевая игра также предоставляет возможности для глубокого обучения наряду с процессом противостояния нашим существующим идеям о том, как и почему некоторые вещи происходят, ломая их и предлагая новую модель или набор постулатов для замены старых.

Существует множество типов ролевых игр, которые можно использовать в классах начальной школы. Цель всех этих методов состоит в том, чтобы привлечь младших учащихся к реальному мышлению и решению проблем.

Один тип называется «option display». Этот метод хорошо работает в ситуациях, когда рассматривается спорный вопрос, когда ответ не очень ясен. Процедура будет состоять в том, чтобы перечислить проблему/вопрос, а затем построить дисплей с возможными решениями и принять решение о правильном решении. В такой ситуации ученикам могут быть даны ролевые задания их учителем; делая это, ученик затем вынужден видеть проблему как можно лучше глазами человека. Ролевые игры полезны для практики соответствующего поведения в более сложных социальных взаимодействиях, где учащиеся должны выбирать из широкого спектра возможных форм поведения. Хорошие темы для ролевых игр включают обмен материалами, включая одноклассников в деятельности, и поддержку кого-то, кто делает ошибку. Ролевая игра позволяет учителю признать сложность этих ситуаций и дать ученикам практику в принятии ответственных решений.

Ларсен-Фримен (1986) объясняет, что ролевые игры, структурированные или менее структурированные, важны в коммуникативном подходе, поскольку они дают учащимся возможность практиковать общение в разных социальных контекстах и в разных социальных ролях.

Ролевая игра — это очень гибкая учебная деятельность, которая имеет широкие возможности для вариации и воображения. Согласно Ладуссу (1987), ролевая игра использует различные коммуникативные техники и развивает беглость в языке, способствует взаимодействию в классе и повышает мотивацию. Здесь поощряется равное обучение и происходит разделение ответственности между учителем и учащимся в процессе обучения. Ролевая игра может улучшить навыки говорения учащихся в любой ситуации и помогает учащимся взаимодействовать. Что касается застенчивых учеников, ролевая игра помогает, предоставляя маску, где учащиеся с трудом в разговоре освобождаются. Кроме того, это весело, и большинство учащихся соглаются, что удовольствие приводит к лучшему обучению.

Традиционно роли, учащиеся были конкретно определены в методе ролевой игры с помощью словесных инструкций или ролевых карточек. Однако Каплан (Kaplan, 1997) возражает против ролевых игр, которые сосредото-

чены исключительно на предписывающих темах, подчеркивающих конкретные области словаря, поскольку они не захватывают спонтанный, реальный поток разговора.

Учитель должен взять на себя некоторые дополнительные обязанности в ролевых играх. В частности, учитель должен поддерживать мотивацию учащихся, стимулируя их любопытство и поддерживая актуальность материала, создавая, так называемое, «tension to learn». Поскольку ролевые игры представляют собой реальные сценарии, материалы должны имитировать материалы, которые будут использоваться в реальном мире. Например, блоки или кубики сахара можно использовать при моделировании строительной задачи. В ролевой игре могут быть использованы «extraterrestrial» зубные щетки, часы, лампочки и ключи.

Ролевые игры могут быть интересным способом привлечь учеников к более активному участию в классе. При использовании ролевой игры для обучения учащихся цель учителя состоит в том, чтобы предложить, какие виды деятельности будут наиболее легкими для их учеников и какие будут наиболее трудными и какие другие роли, и ситуации будут подходящими для ролевой игры в их классах.

Процедуру ролевой игры была описана Ладуссом (1987). Ладусс рассматривает 11 факторов в ролевых играх. Этими факторами являются: уровень, время, цель, язык, организация, подготовка, разминка, процедура, по-

следующие действия, замечания и вариации. Существуют различные ролевые упражнения. Уровень указывает минимальный (а иногда и максимальный) уровень, на котором могут осуществляться мероприятия. Время может зависеть от того, нужно ли учащимся читать статьи, отчеты и т. д. Указывает на более широкую цель каждого вида деятельности, например, развитие доверия или чувствительность к понятиям, выраженным в языке.

Преподавание языка может быть интересной задачей, когда учителя прилагают усилия для изучения различных подходов. Ролевые игры — это лишь один из многих методов, доступных для эксплуатации. С некоторым вниманием, уделяемым потребностям учащихся, как учитель, так и учащиеся могут играть активную роль в классе, делая языковые классы более живыми, сложными и, прежде всего, полезными.

Итак, ролевая игра повышает мотивацию. Всегда говорить о реальной жизни может стать очень скучно, а возможность представить различные ситуации добавляет интерес к уроку. Ролевая игра дает возможность использовать язык в новых контекстах и для новых тем. Дети, подростки и даже взрослые часто воображают себя в разных ситуациях и ролях, когда играют в игры. Это эффективный метод обучения иностранным языкам молодых учащихся, потому что «удовольствие» должно быть самой важной частью их обучения.

#### Литература:

1. Burns, A.C., & Gentry, J. W. *Motivating students to engage in experiential learning*. — Cambridge: Cambridge University Press 1998.
2. Kaplan, M. A. *Learning to converse in a foreign language: the Reception Game*. — New York: Longman, 1997.
3. Larsen-Freeman, D. & M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. — New York: Longman, 1991.

## Концептуализация геокультурных ценностей в процессе обучения иностранному языку

Бабаева Салима Рузиевна, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель английского языка  
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент)

*Целью данной статьи является выделение понятия «геокультурные ценности» в качестве основного понятия данного исследования.*

Учебный процесс неразрывно связан с культурой, а язык является ее ценностью. Она является его органической частью и служит внешним фактором геокультурного развития. Поэтому в настоящее время для гармонизации преподавания иностранных языков необходимо концептуализировать геокультурные ценности. Наличие ценностей в явлениях культуры и образования объясняется тем, что они являются результатом творческой дея-

тельности, свободной от целенаправленной деятельности. Вышесказанное означает, что человеческая деятельность, и особенно деятельность производства, определяется и направляется двумя принципиально различными факторами: фактическим материалом, определяющим ее причину и идеал, т. е. Необходимо сформировать проблемное поле и определить философские, идеологические и методологические подходы к его изучению, а также инструменты

для научно-исследовательской работы. Необходимо отметить, что существуют варианты интерпретации основного понятия, такие как «культура геовалов» или «ценности геокультуры». Для нас два выражения, упомянутые выше, являются единицами семантического анализа. Мы считаем, что основное понятие — «геокультурные ценности» — заключает в себе всю тайну исследуемой проблемы и является составным по крайней мере из трех компонентов, а именно смысла термина: а) «ценности»; б) «культура» и в) «гео». Необходимо выделить и выявить то явление, которое нас интересует.

Обсуждение проблемы. Понятие в научном понятии — это определенно упорядоченный минимум идей, который создает концептуальную схему необходимого понятия идеи и связь между ними создает сущность концептуализации. Это хорошо известный факт для исследователей. Известно также, что концепт функционирует в рамках существующей концептуальной схемы режима логических схем взаимосвязанной системы «понимание-объяснение», что делает определенные шаги взаимосвязанными действиями исследователей по продвижению определенных или заданных принципов. Итак, исходя из вышесказанного, можно сформировать ведущий критерий мотивации к понятию философского мышления, который заключается в том, что оно нам необходимо, когда мы сталкиваемся с новой, нетривиальной ситуацией и у нас нет образцов и примеров для дальнейших действий, которые необходимы для овладения иностранным языком. Анализ начинается с уточнения значения термина «ценность». Понятие ценности рассматривается трансцендентализмом (В. Виндельбанд, Х. Рикерт), культурно-историческим релятивизмом (У. Дильтей, Шпенглер, А. Тойнби). Социологическая интерпретация ценностей была сделана Р. Дарендорфом, Ковалевским, Т. Парсонсом. Кроме того, ряд работ посвящен познанию специфических ценностей в различных областях знания: политической, экономической, правовой, экологической, эстетической, религиозной (Е. В. Золотухина-Аболина, В. М. Зуев, В. С. Крысаченко, А. Ф. Лосев, М. И. Михальченко, В. Г. Воронкова, А. В. Семашко.) Состояние проблем освещения социально-философского анализа культуры как аксиологических явлений в процессе обучения иностранному языку с помощью ценностей характеризуется определенной неоднозначностью. С одной стороны, существует большая библиография по философии культуры. С другой стороны, ее анализ показывает, что пока еще недостаточно развита аксиологическая рефлексия на феномен культуры как обозначенная область философского исследования, которая решает чрезвычайно важные теоретические вопросы, имеющие некоторое отношение к преподаванию иностранного языка. В основном это каса-

ется ценностей. «Аксиологический сдвиг», который происходит в образовательном пространстве, в настоящее время вносит решающий вклад в выдвижение и развитие философского мышления ценностных вопросов как особой отрасли педагогического и философского знания. С одной стороны, а с другой — это способ возвращения в лоно отечественной социологии общечеловеческих ценностей. Это наглядно демонстрирует глобальный масштаб или геокультурное измерение предметных полевых исследований. При концептуализации геокультурных ценностей в процессе обучения иностранному языку далее категория «ценность», указывающая на данное явление, может трактоваться как минимум тремя основными способами: как социокультурное понятие, описывающее контекст бытия объективного, которое имеет место как психологическое понятие, и как логико-эпистемологическое понятие, являющееся предпосылкой изучения иностранного языка. Уже эти многомерные категории совокупности значений указывают на то, на чем эта категория концентрирует множественность разнородного содержания, но в то же время в задачах есть нечто тождественное. Другими словами, большинство авторов согласны, поэтому трудно указать на единый, тот универсальный контекст, в рамках которого формулируется и решается проблема ценностей, но почти все сошлись в одном, в любом контексте, рассуждении о ценности принципиальном, главным заключается в том, что речь идет о человеческих ценностях или ценностях, относящихся к человеку. Поэтому его воздействие ощущается на всех уровнях структурной организации международного сообщества, и прежде всего на планетарном, региональном/территориальном и национальном. Этимологический анализ философского понятия, а также лингвистическое и семантическое описание его свойств не могут рассматриваться при определении философского содержания понятия. Но философский категориальный смысл отличается, как правило, от общего, получая удовлетворение потребностей теоретических соображений специфического характера, особенно при изучении иностранного языка.

Концептуализация геокультурных ценностей в процессе обучения иностранному языку имеет свою особенность в структуре личности, благодаря потребностям, видению, сознанию, самосознанию в ее идеологической культуре и структуре общества: социальной, политической, военной, культурной, аксиологической, этической, экологической, наконец, международной сферах и, следовательно, принимает другие формы собственной жизни, в изучении которых участвуют, помимо философии, другие науки, которые мы успешно используем в формировании личности при изучении иностранного языка.

#### Литература:

1. Voronkova, V. G. The Philosophy Of Globalization: Socioeconomic and Sociocultural Dimensions. Zaporozhye: ZSEA Publishing, 2015.
2. Chumakov, A. N. Globalization. The counters of the whole world: monograph. M.: Prospekt, 2011.

## Проектно-исследовательская деятельность в работе с одаренными детьми

Бердиева Светлана Эльбрусевна, студент магистратуры  
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

*В представленной статье рассматриваются психолого-педагогические условия выявления и раскрытия умственной одаренности школьников, технологии, формы, методы организации проектно-исследовательской деятельности учащихся.*

**Ключевые слова:** проектно-исследовательская деятельность, одаренные дети, одаренность, интеллектуальные способности.

Одаренные дети — один из основных слоев населения, от работы с которым во многом зависит будущее нашей страны. В современных условиях, которые требуют создания целостной системы поддержки одаренных детей, мы столкнулись с одной из основных проблем — это интеллектуальное развитие этих детей.

Для решения данной проблемы системе образования требуются изменения в приоритетах массовой школы, образовательные технологии, реализующие связь обучения с жизнью и формирующие активную, самостоятельную позицию учащихся.

Одно из основных понятий исследования — «одаренность» — в «Рабочей концепции одаренности» Д. Б. Богоявленской раскрывается как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1]. Это определение рассматривает одаренность через призму творческой инициативы школьника, которая направлена на создание собственного продукта образовательной деятельности. Главной целью школьного образования выступает обеспечение условий для обнаружения, раскрытия и развития детской одаренности. Важно представить социально-педагогические условия реализации данной идеи:

- единые возможности для развития школьников;
- профессиональная культура учителей;
- реализация педагогики радости и успеха в рамках образовательно-воспитательной деятельности;
- индивидуализация обучения;
- моллирование культуры исследовательской деятельности учащихся;
- психологическое сопровождение одаренных детей;
- взаимодействие всех объектов процесса (семьи, микросреды, школы).

Следовательно, в качестве определяющих характеристик одаренности школьников можно отметить следующие:

- общие способности одаренных школьников, обуславливающие широту возможностей личности;
- совокупность данных и степень их выраженности;
- талантливость,
- проявление задатков в определенной деятельности.

Рассматривая разные виды деятельности школьников и учитывая основные цели и задачи школы, немало важным аспектом будет выбор направления работы для обнаружения творческих способностей и задатков одаренности обучающихся. Объединяя образовательную деятельность, организацию занятости детей во внеурочное время «наиболее адекватной формой развития одаренности в системе общего образования — по мнению С. Р. Гилядова, — является включение обучаемого в исследовательскую деятельность» [2]. И уже Н. И. Дереклеева подчеркнула, что исследовательский метод «организует творческий поиск и применение знаний, обеспечивает овладение методами научного познания в процессе деятельности по их поиску, является условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности, в самообразовании» [3].

Постановка проблемы, подбор методик исследования, сбор материала, его анализ и обобщение, представление собственных выводов — основные этапы исследовательской работы, поэтапное следование которым помогает школьникам правильно организовать свою работу и дать хорошие результаты в данном направлении.

Применение исследовательского подхода для выявления склонностей школьников к данному виду деятельности является первым аспектом процесса обнаружения и развития одаренной личности. В свою очередь культура исследовательской деятельности реализуется учащимися в интеллектуальных играх, марафонах, интернет-турнирах и др. Второй аспект предполагает индивидуальные образовательные исследовательские траектории учащихся, которые они моделируют на основе исследовательского подхода (каждый школьник выполняет до десяти проектных работ в контексте познавательных интересов). Таким образом при создании необходимых условий для формирования внутренней мотивации деятельности одаренных школьников, их направленности и формирования системы ценностей личности, которые создают основу становления ее духовности, исследовательская деятельность, интегрированная в учебный процесс, обеспечивает мотивацию и интерес к процессу обучения, глубину погружения учащегося в содержание изучаемых явлений в различных областях знаний, способствует качественному изменению личности ребенка в целом.

В воспитании мотивированных детей одной из основных технологий является так же и проектная деятель-

ность. В процессе работы над проектами, по мере овладения методами научной творческой работы, школьники принимают участие в экспериментах, исследованиях, что позволяет им почувствовать уверенность в себе, «не потеряться», самоутвердиться, ощутить радость успеха.

В работе над проектной деятельностью достигаются следующие результаты: самостоятельное мышление, умение добывать информацию, прогнозировать, принимать нестандартные ситуации и находить выход из них. Дети получают ценный опыт творческой, поисковой деятельности, что требует от них самостоятельного использования ранее усвоенных знаний и умений, формирования новых способов деятельности на основе уже известных [5].

Проектно-исследовательская деятельность — деятельность по проектированию собственного исследования. Она предполагает выделение целей и задач, принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов [6].

В процессе привлечения детей к работе над проектами и исследовательскими трудами, мы можем выявить творческую составляющую деятельности ума и дать оценку умственным способностям школьников, высокий уровень показателей которых помогает распознать предпосылки творческих возможностей детей и направления их одаренности.

#### Литература:

1. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одаренности. — 2-е изд., расш. перераб. — М., 2003. — 90 с.
2. Гилядов, С. Р. Одаренность: испытание или благо? // Директор школы. — 2012. — № 2 — с. 81–84.
3. Дереклеева, Н. И. Научно-исследовательская работа в школе — М.: Вербум, 2001. — 48 с.
4. Зенкова, Т. С. Развитие творческих способностей учащихся средней школы в процессе проектно-исследовательской деятельности. // 8 Царскосельские чтения: сборник материалов международной практической конференции, 21–22 апреля 2004 г. СПб, 2004. Т. 3. с. 36–38
5. Ионова, Т. Ю. Проектная деятельность как форма работы с одаренными детьми. // «Образование и воспитание». Международный научный журнал № 5 (10). — 2016 г.
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»// <http://nasha-novaya-shkola.ru/?q=node/4> (дата обращения: 08.08.2014)
7. Полный текст выступления профессора М. А. Холодной на заседании комиссии Общественной палаты РФ по развитию образования 21 марта 2012 г. [Электронный ресурс]. Адрес: [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus\\_news1/p3340.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus_news1/p3340.html)
8. Опыт работы с одаренными детьми в современной России. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Науч. ред. Н. Ю. Синягина, Н. В. Зайцева. — М.: Арманов-центр, 2010. — 312 с.

## Which method is the best in teaching EFL?

Botirbekova Gulchekhra Abdumutalovna, teacher  
Uzbek State University of physical culture and sport

*The new generation, educated, free from all vestiges of the past young people today is the decisive driving force for democratization, liberalization, update, and sure progress of the country/*

*The first President of Uzbekistan Islam Karimov*

According to the decree of the first President of the Republic of Uzbekistan about «The Further improving system of learning foreign languages» which was adopted on December 10<sup>th</sup>, 2012, more attention is paid to learning and teaching foreign languages. Everybody knows that the future lies in hands of educated specialists. High indices of globalization growth and the world market shows how knowledge of foreign languages are important for the economic and cultural sphere. This is a reason why learning English so actual around the world.

Nowadays teachers of foreign language have considerable independence in a choice of tutorials, creative judgment

of the contents and ways of implementation of program requirements. It should be mention is that, leading position of training in a foreign language is held by the methods and technologies based on personally focused approach by recognizing existence of various methods in modern process, which has:

— To organize the atmosphere in which the learners feel themselves comfortable and free;

— To affect the learners' personality at all and involve their sense into training session, encourage their speaking, cognitive, creative abilities;

— To create situations in which the teacher is not the central figure

— To teach learners to work on language independently at the level of their physical, intellectual and emotional capacities;

— To provide various form of work in a class: the individual, pair, and group, collective.

The importance of considering the methods and techniques in teaching foreign languages is due to several reasons, such as:

1. in today's world of learning foreign languages need to be revised as a common methodology and specific methods and techniques to find the most effective methods and techniques;

2. the methods and techniques of foreign language teaching are important components of the educational process, as without the use of any of the methods is almost impossible to realize the goals and objectives of the decision of foreign language teaching, so each teacher must be able to competently use the necessary means for the educational process;

3. the most difficult is the search for such methods, which would be most fully consistent with its objectives. The problem of the correct choice of methods and techniques of teaching is quite complicated, since it is these problems cause some difficulties for many teachers.

But no one can not say which method is the best or worst. As K. T. Henson mentioned, «usually the methods are better for some purpose, for example, understanding, transfer, but there is no method simply the best for everything» [1]. And M. J. Wallace believes that «a central factor in the choice of methods is the learner's needs and characters; some method works one person well, but the same method might not work at all for another person» [5].

Before the question of considering such issues as the choice of the most effective method of teaching foreign languages, let's turn to the consideration of the concepts of «method» and «methodology».

According to the Webster's Third New International dictionary, Method is a procedure or process for attaining a goal or a systematic procedure, technique or a set of rules.

As A. N. Shukin interprets the term «method» (from the Greek «Methodos»-way of research or knowledge) it is «a way to achieve the goal. As the basic category of techniques, training methods are components of the training system» [4].

And I.Lerner has defined a method as a system of the teacher's actions, organizing practical and cognitive activity of students, which is steadily leading to the assimilation of the content of education [2].

So, by examining some of the definitions, we can conclude that the method of teaching includes teaching job and the educational-cognitive activity of students in their relationship, as well as the specifics of their work to achieve the educational, developmental and educational training purposes. The relevance of these findings is that teachers often lose sight of the fact that the successful implementation of the methods will only happen if the methods and techniques of training are consistent with the objectives and targets set by the teacher.

And what is methodology? According to the Webster's Third New International dictionary, methodology is a body of methods, procedures, working concepts, rules and postulates employed in the solution of a problem or in doing something.

One of the aims of any methodology in foreign language teaching is to improve the foreign language ability of learners. This definition can be used as an equivalent to the words teaching and strategy.

As Henson mentioned «strategies represent a complex approach to teaching which often contains a mixture of teaching methods, utilizing a number of techniques with each method» [1]. To sum up, we can say that methodology is a set of methods based on the same rules and having a common aim, to encourage students to use the language, involve the students in the lesson, or explaining the language to students who have to listen attentively.

In language learning process teacher's may have a number of teaching methods in between traditional and modern. Everybody has their own understanding and conclusions on teaching English language. But there is not a marked line between different methods, there is mixture between them.

In this research work we tried to consider the main methods of foreign language teaching. And the purpose of this work was to suggest some useful teaching methods that can be attempted in imparting knowledge to the students. Basically teaching must include two major components sending and receiving information. So, a teacher tries to do his/her best to impart knowledge as the way he/she understood it.

The structure of the teaching method, according to I. P. Podlasiy [3], is follows:

The objective of the method is caused by the permanent provisions of the present in any method, regardless of its use by different teachers. It reflects the general provisions for all didactic, legal requirements and laws, principles and rules, as well as permanent components of the objectives, content, form of training activities.

The subjective part of the teaching method is due to the personality of the teacher, the features of the students and the specific conditions.

All methods have at least two things in common: their belief to be the best one and a set of prescriptions that teachers have to follow necessarily.

Here we tried to study the main differences between traditional and modern methods too. And by this, we came to conclusion that:

1. the traditional method focused on teaching rules and practises it in translating but Modern teaching is to teach the learner to communicate;

2. the traditional method prefers routines and limited number of methods, such as lectures, translation activities and others but modern method consists of a great number of activities with different aims which are balanced;

3. the traditional method relies on memorizing rules and isolated items of lexics. Modern method employs more contextualized information and practice real life situations which are attractive for students.



4. the traditional method claim that students learn well if they listen to the teacher and don't make mistakes but modern method suggest that one has to experiment with the language, to learn using it.

So every teacher chooses his/her method of teaching foreign language himself/herself. He/she might use the both,

traditional and modern method, in the teaching process completely and effectively. It depends on teacher's professionalism and knowledge of using methods.

We think that teachers, who works with EFL classes, can found this work valuable and helpful for them.

References:

1. Henson, Kenneth T. «Teaching Methods: History and Status.» Teaching methods: Designs for learning. Vol.1, pp2–5, of Theory into Practice. vol. 19. 1980. Jstor. 5 Mar 2008
2. Learner I. Y. «Didactic base of teaching methods» 1981, p 186
3. Podlasiy I. P. «Modern pedagogy» 1998. p.265–266.
4. Shukin A. N. «Teaching foreign languages: theory and practices» 2004, p 416
5. Wallace, Michael J. Training Foreign Language Teachers. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.

## Игра как средство мотивации на уроках математики в начальных классах

Ганзина Светлана Федоровна, учитель начальных классов  
МОУ Володарская СШ (Ульяновская обл.)

*Без педагогической игры на уроке невозможно увлечь учеников в мир знаний и нравственных переживаний, сделать их активными участниками и творцами урока*

*Ш. А. Амонашвили [1, 15].*

Без игры нет и не может быть полноценного умственного и психического развития. Как отмечает Сухомлинский В. А. «Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [3, 272]. Она начинается вовсе не со счёта, что кажется очевидным, а с загадки, проблемы. Для развития у школьника творческого мышления, необходимо, чтобы он почувствовал удивление и любопытство, повторил путь человечества в познании. Только через преодоление трудностей, решение проблем, ребёнок может войти в мир творчества. Обучение математике не должно быть скучным занятием для ребёнка. Дело в том, что детская память избирательна. Ребёнок усваивает только то, что его заинтересовало, удивило, обрадовало или испугало.

Можно выделить несколько основных целей, побуждающих учителя к использованию игры как одного из основных методов развития математических навыков:

— Обучающие (знания, умения и навыки, приобретенные в процессе объяснения нового материала);

— Развивающие (побуждение к познавательному интересу, развитие способности сравнивать, сопоставлять, отождествлять, обобщать, делать выводы);

— Воспитывающие (воспитание чувства ответственности, сознательного коллективизма в процессе игры).

**Каждая игра имеет структуру:**

- 1) цель — что проверяем, что закрепляем, что изучаем;
- 2) правила — условие игры и как выполнять;
- 3) игровые действия.

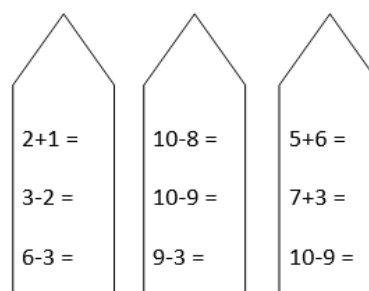
Применение игр происходит на разных этапах урока. При объяснении нового материала, при частично — поисковых заданиях, при обобщении и закреплении.

Важно также отметить, что существенную роль играют виды развивающих игр на уроках математики — это наглядные (раздаточный материал, демонстрационные схемы, любой иллюстрационный материал) и словесные материалы. К подвидам развивающих игр можно отнести индивидуальные, групповые и коллективные игры.

Рассмотрим несколько видов игр, применяемых в начальной школе для развития математических навыков.

1. Космонавты.

В данной игре класс делится на 3 экипажа по количеству рядов. На первой парте у каждой команды лежит ракета с примерами. Данная игра является групповой, в процессе игры (правильного решения задач, выигрывает одна из трех команд). Данная игра, помимо систематизации математических навыков, также способствует развитию коллективного мышления, работе в группе.



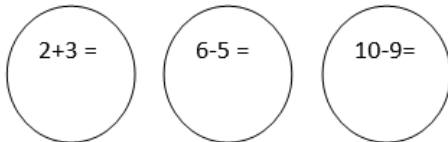
2. Поезд.

На доске вывешиваются картинки в виде вагонов поезда, требуется упорядочить числа от 1 до 10. На каждом вагоне обозначена определенная цифра, все числа



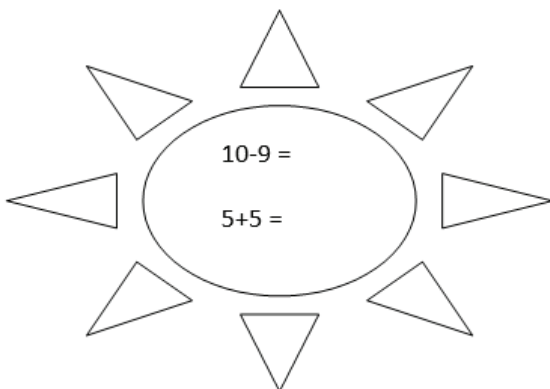
3. Новогодняя елочка.

На доске вывешена фигура новогодней елки, дети подходят к доске и берут фигуру елочной игрушки, на обратной стороне которой обозначен пример, который нужно решить правильно, чтоб повесить на елочку. Игра «Новогодняя елочка» может выступать как отработка индивидуальных математических навыков, так и работа в группе, когда у каждой группы из трех на доске вывешивается своя елочка, которую они должны нарядить, и чем больше на елочке игрушек, тем больше баллов получает команда.



4. Солнышко.

В центральном круге солнца обозначены примеры, которые необходимо решить. По ходу решения каждого примера ответ вписывается в лучик. Игра может быть как коллективной, так и групповой, когда у каждой из трех групп на доске вывешивается свое солнышко с примерами.



5. Собери цветок.

На доске вывешивается цветок без лепестков. Лепестки располагают в разной последовательности, на каждом лепестке обозначено число от 1 до 10. Тренируем счет как в группе, так и коллективно.

Исходя из вышеприведенных примеров, можно сделать вывод, что самыми интересными и мотивирующими выступают задачи, направленность которых является кол-

лективной, либо групповой. Ученикам требуется расставить числа в правильной последовательности. Данная игра рассчитана как на группу из трех команд, так и на коллектив класса в целом.

лективной, либо групповой. Ученики охотно вовлекаются в решение задач, где мотивирующим фактором выступает групповая игра. Тем самым происходит решение двух педагогических целей — обучающей (обучение работе в группе и коллективе), развивающей (развитие когнитивного мышления, реализация математических навыков). Во время игры дети внимательны, сосредоточены, дисциплинированы. Коваленко В. Г. считает, что математические игры очень хорошо сочетается с «серьёзным» учением. Использование на уроках математики игровых методов делает процесс обучения интересным и занимательным, создаёт у детей рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Игра должна рассматриваться как мощный незаменимый рычаг умственного развития ребёнка [2, 90].

Важно также отметить, факт того, что использование игр для развития математических навыков должно сопровождаться наглядным материалом. Несмотря на то, что выделяют два вида игр (наглядные и словесные), как упоминалось выше, наглядные игры или демонстрационные всегда имеют лучший результат, т. е. лучший уровень вовлеченности ученика в процесс. Игра должна сопровождаться наглядным материалом (ракета, солнышко, поезд и т. п.), раздаточным материалом (по большей части, если мы развиваем индивидуальные математические навыки).

Отметим также, что игра не должна отвлекать ученика от учебного процесса, а наоборот должна вовлекать в него. Поэтому учителю следует тщательно продумывать выбор и логику выбранной математической игры. Игра не должна унижать и огорчать ученика, а должна способствовать преодолению целей, развитию волевой и психо-эмоциональной сторон. Игра должна организовываться и направляться учителем, содержание игры должно доходчиво разъясняться, учитель должен убедиться, что условия игры понятны каждому участнику. Правила игры должны быть простыми, точно сформулированными, а математическое содержание предлагаемого материала — доступно пониманию школьников. В противном случае игра не вызовет интереса и будет проводиться формально. Положительную роль игра имеет, если результат подводится в конце урока, когда правильность/неправильность решения задач и примеров ясна ученика в момент обучения.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. Педагогическая симфония. — М.: Школа жизни, 2013.
2. Коваленко, В. Г. Дидактические игры на уроках математики — М.: 1990 г.

3. Сухомлинский, В. А. Воспитание без наказаний — М.: Педагогика, 1981.
4. Игры на уроках математики в начальных классах <https://kopilkaurokov.ru/nachalniyeKlassi/presentacii/ighry-na-urokakh-matiematiki-v-nachal-nykh-klassakh>

## Нестандартные формы и методы обучения на уроках математики с применением метода Р. Г. Хазанкина

Гизамова Гульшат Зуфаровна, учитель математики  
МБОУ СОШ № 7 г. Туймазы (Республика Башкортостан)

*Чтобы научить решать задачи, надо их решать.  
Д. Лойа*

На данный момент глобальные социально-экономические преобразования в нашей стране выявили потребность в людях технического склада ума. На заводах, фабриках, на стройках необходимы грамотные рабочие и инженеры. Нашему обществу нужны люди творческие, активные, неординарно мыслящие, способные нестандартно решать поставленные задачи на основе критического анализа ситуации, формулировать новые перспективные идеи. Поэтому главной задачей школы является выполнение социального заказа общества. Существующее противоречие между желанием создать условия, способствующие творческой самореализации ребенка, выполнив социальный заказ общества, и недостатком учебного времени для изучения материала на творческом уровне поставили передо мной цель: исследовать педагогическую технологию Р. Г. Хазанкина и изучить эффективность данной технологии при обучении математике.

В программе национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» говорится: «Модернизация и инновационное развитие — единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века. В условиях решения этих задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни». В документе говорится, что «школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзные цели, умело реагировать на разные жизненные ситуации». **Федеральный государственный общеобразовательный стандарт** определяет направленность общего образования на личностное развитие детей. Новое поколение стандартов уточняет основные ориентиры современного образования: основным результатом обучения становится освоение обобщенных способов действий (компетенций) и достижение новых уровней развития личности учащихся (компетентностей). Это значит, что сегодня умение учащихся самостоятельно добывать знания и совершенствовать их гораздо важнее прочности приобретаемых знаний.

Современные дети рациональны, они хотят понимать, зачем им нужно то или иное знание, что даёт, где может пригодиться. Искушённые в различных видах развлечениях, играх, шоу, они хотят, чтобы и на уроках было интересно. Имея доступ к информации через Интернет, им скучно впитывать знания, читая учебник или слушая лекцию учителя. Новое поколение требует новых методов обучения. Жизнь диктует перемены, значит, пришла пора учить по-новому. [6,12]. «Главное в системе обучения и воспитания — поощрение творческой инициативы как всего коллектива учащихся, так и каждого ученика; органическая связь индивидуальной и коллективной деятельности; управление общением старших и младших школьников» — считает Хазанкин Роман Григорьевич — учитель школы № 14 г. Белорецка Республики Башкортостан, заслуженный учитель РСФСР, лауреат премии им. Н. К. Крупской.

Характерной особенностью нашего времени является стремление многих учителей перестроить учебный процесс, активизировать учащихся, заинтересовать их, приучить их к самостоятельной работе. Основой работы преподавателя, по мнению Р. Г. Хазанкина является успешное выявление возможностей новых форм проведения урока, что нашло своё отражение в разработке новых типов уроков.

Многие учителя, в своей практике не один раз задают себе вопрос: «Что не так, почему не получается?» И каждый учитель отвечает на него по-своему. Кто-то скажет: «День неудачный», кто-то: «Дети слабые», но чаще всего учитель начинает с себя. Начинает искать другие методы и подходы, пытается применять современные педагогические технологии или их элементы. Особенно эта необходимость возникает при изучении геометрии. Идея заинтересовать, повысить качество усвоения и показать значимость и необходимость изучения геометрии привела меня к мысли использовать метод Р. Г. Хазанкина и изучить материал главы «Треугольники» по его схеме:

1. Уроки лекции.
2. Уроки решения ключевых задач

3. Уроки консультации
4. Зачетные уроки
5. Внеклассное мероприятие

По рабочей программе на изучение темы «Треугольники» отводится 9 часов. Исходя из этого, было решено: темы распределить следующим образом:

#### 1. Уроки лекции (2 часа)

Первые два урока по теме «Треугольники» были проведены в виде лекции.

Ученикам сложно, изучив теоретический материал в классе, сразу его применять при решении задач. В данном же случае у учеников есть возможность дома еще раз прочитать материал, изучить его более глубоко. После лекции ученики учат весь теоретический материал и начинают готовиться к зачету.

#### 2. Уроки решения ключевых задач (3 часа)

Многие задачи в учебнике геометрии однотипные и более целесообразно разбить задачи на основные блоки.

1 блок «Решение задач по готовым чертежам» по учебному пособию

2 блок «Нахождение третьего элемента»

3 блок «Решение задач на доказательство»

#### 3. Уроки консультации (2 часа)

Данные уроки очень важны, потому что ученики сами самостоятельно к ним готовятся. Подбирают задачи по данной теме, используя учебник, интернет-ресурсы.

#### 4. Зачетные уроки (1 час)

Подобные уроки-зачеты проводятся нами несколько лет. Создано общество, в которое входят ученики 9 классов, которые активно участвуют при проведении зачетов.

#### 5. Контрольная работа (1 час)

6. *Внеклассное мероприятие.* Такие мероприятия проходят очень часто в нашей школе и иногда их проводят сами ученики.

Было решено применить данную технологию в 7 классах, потому что с первых уроков, появились трудности в усвоении материала.

Одной из важнейших форм технологии Р. Г. Хазанкина является НОУ (научное общество учащихся), которым руководит совет, во главе с наиболее авторитетным в области математики старшеклассником. Поэтому в нашей школе было создано школьное математическое общество «Юный математик».

Цели и задачи НОУ «Юный математик»:

1. Расширение кругозора.
2. Выявление наиболее одарённых учащихся.
3. Совершенствование умений работать самостоятельно.

Литература:

1. Безрукова, В. С. Всё о современном уроке в школе: проблемы и решения. Москва.: Сентябрь, 2004 год
2. Зильбергер, Н. И. и др. Формы работы Р. Г. Хазанкина // Математика в школе. — 1986. — № 2.
3. Зильбергер, Н. И. Урок математики. Подготовка и проведение. — М.: Просвещение, 1995.
4. Коротаева, Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. М.:Сентябрь, 2003 год

4. Повышение уровня знаний и эрудиции.
5. Организация научно-исследовательской деятельности.

Путь к окончательной организации данного общества был чрезвычайно труден, так как строился на энтузиазме школьников. Но акцент был сделан на заинтересованности учеников в результатах своего труда.

#### Система форм занятий общества «Юный математик»

Занятия проводятся раз в неделю, после уроков и во время каникул 1–2 дня. Во время занятий ученики 8–9 классов разбирают олимпиадные задания с учениками 5–7 классов, которые готовят сами. Далее дают задание для самостоятельного решения, в это время пока ученики думают над задачей, решают задания с учителем. Руководитель заранее контролирует подготовку к проведению занятия:

1. Дает объявление о месте и времени занятия.
2. Из подготовленных олимпиадных заданий учениками, она с учителем подбирает наиболее интересные и актуальные.
3. Контролирует участие в дистанционных олимпиадах.

Каждый учитель мечтает иметь учеников умеющих думать. Исследование методики Р. Г. Хазанкина показало, что данная технология в этом отношении является эффективной. Применяя, данную методику на уроках геометрии, мы убедились, в этом, проанализировав качество образования. Качество повысилось на 11 %, а самое главное: ученики стали больше думать: обобщать, анализировать, рассматривать варианты, строить контрпримеры, составлять свои задачи — не только аналогичные разобранным, но и естественным образом вытекающие из правил, формул, теорем.

Создание школьного общества также является средством повышения качества образования, решая олимпиадные задания, ученики развивают логическое мышление, а логическое мышление — непереносимое условие успешного овладения знаниями.

Но следует отметить также то, что изменения в школьной программе затрудняют работу, поскольку здесь необходим длительный временной отрезок, так как преподаватель берет не параллель классов, а из каждой по классу. Изменения требуют перестройки работы не только в одном классе, но и вообще. Это основной недостаток. А в остальном, я не увидела больших проблем применения данной технологии в школе. Главное здесь это заинтересовать учащихся и наладить связи. В дальнейшем планируется продолжить исследование современных образовательных технологий и внедрение их в практику.

5. Ларина, В.П., Вепрева, Л. А. Инновационная практика: организация инновационной деятельности педагогов и учебно-исследовательской деятельности учащихся: методическое пособие [Текст] / под ред. В. П. Лариной — Киров: Изд-во Кировского областного ИУУ, 2004. — 82 с.
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: из послания Президента Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации (2008 г. ) [Текст] // Российская газета. — 2008. — 6 ноября. — с. 6–12.
7. Преловская, М. Извлечение корня, или Откуда в Белорецке столько вундеркиндов Возвышение желаний, или Как осуществить себя. — М.: Политиздат. 1986.
8. Хазанкин, Р. Г. Десять заповедей учителя математики // Народное образование. — 1991.-№ 1.
9. Хазанкин, Р. Г. Как увлечь учеников математикой // Народное образование. — 1987.-№ 10.
10. Халамайзер, А. В. Из опыта работы Хазанкина Р. Г. // Математика в школе. — 1987. — № 4.

## Обучение английской разговорной речи на начальном этапе

Гофурова Хилола Гофур кизи, преподаватель английского языка;  
Инагамова Гузалхон Тахировна, преподаватель английского языка  
Узбекский государственный университет физической культуры и спорта (г. Ташкент)

*Каждый год во многих частях мира значительное число людей оказывается призванным преподавать английский язык тем, чей родной язык не является английским. Их ученики могут быть детьми или взрослыми; и варьируются от тех, кто уже имеет некоторое знание английского языка в устной или письменной форме до тех, кто не знает ни одного слова. Статья написана, чтобы показать, что на начальном этапе есть много разных способов обучения разговору детей и взрослых.*

**Ключевые слова:** *начальный этап, разговорная речь, преподавание английского языка, когнитивное развитие, коммуникативный подход.*

Родным языком тех, кто собирается заниматься таким обучением, обычно является английский, но для некоторых из них английский — это иностранный язык, которым они могут владеть, а могут и не владеть. Но в любом случае они оказываются на незнакомой им работе. Они редко проходят специальную подготовку для обучения английскому языку как живому языку и как средству непосредственного общения.

Если их ученики уже немного знают английский, учитель чаще всего прибегает к чтению книг и заставляет своих учеников читать — с переводом или без него. Или, если целью является владение разговорным языком, они довольствуются продолжением «разговора» со своими учениками. В последнем случае такие учителя оказываются в замешательстве. Различные методы обучения через беседу обычно им неизвестны, и, подобно ветеранам, которые до этого работали в этой области, они используют прием устного обучения посредством процесса проб и ошибок. Обучение может быть сложной перспективой, особенно когда это однопольная группа, и вы ничего не знаете об их языке, или это многоязычная группа, и единственным общим языком является английский, который вам поручено научить их. Тем не менее, не только можно научить новичков только через английский язык, но это также может быть одним из самых полезных уровней обучения.

Швейцарский психолог Жан Пиаже и его коллеги продемонстрировали, что дети в начальной школе обычно

находятся на конкретной оперативной стадии когнитивного развития. Это означает, что они учатся через опыт и через манипуляции с объектами в окружающей среде. Дети в начальной школе обычно учатся на практике. Если бы этот принцип был распространен на преподавание английского языка, это означало бы, что дети в языковых классах должны быть активными, а не пассивными; они должны участвовать в деятельности, частью которой является язык; они должны работать над значимыми задачами и использовать язык для выполнения этих задач. Поэтому, когда учитель хочет научить детей говорить, он должен не только показать им, как это делать, но и дать им задания и практические упражнения.

Этот принцип, который исходит из работы русского психолога Льва Выготского, предполагает, что детям нужен не только практический или непосредственный опыт, но и опыт, когда они взаимодействуют и учатся у других, как у взрослых, так и у других детей. С точки зрения языковых классов, подразумевается, что дети должны использовать новый язык друг с другом и с учителем. Другим выводом может быть то, что учитель, как тот, кто знает английский больше, чем дети, должен взаимодействовать с детьми на английском языке, используя язык, который непосредственно связан с деятельностью, которой занимаются дети. Поэтому, когда учитель хочет, чтобы его дети говорили, он должен использовать не только метод задавания вопросов, но и такие методы групповой работы или работы в парах,

чтобы научить их говорить друг с другом в неформальных ситуациях.

Овладение языком предполагает познавательную работу по творческому конструированию правил языка. Поэтому учитель не должен бояться ошибок детей, когда они говорят и экспериментируют с новым языком, это естественная и неизбежная часть изучения языка.

Приобретение языка происходит через социальное взаимодействие, через использование языка с другими в аутентичных условиях общения. Язык развивается по мере того, как говорящие пробуют язык, который они находят в ситуациях с другими, и как другие реагируют на их усилия. Собеседники работают вместе, чтобы быть понятыми и понимать друг друга. Поэтому один из методов обучения говорению — давать детям задания говорить друг с другом больше, чем с учителем.

Эти принципы предполагают коммуникативный подход к обучению языку, который ориентирован на вовлечение пар и небольших групп, обучающихся в аутентичные коммуникативные ситуации и в решение проблем и информационную деятельность. Они предлагают подход, в котором учитель использует английский язык как для представления и контроля деятельности, так и для разговора с детьми, когда они работают вместе. Таким образом, эти принципы помогают учителю, который хочет, чтобы его

дети говорили по-английски, сосредоточиться на коммуникативном подходе в обучении.

Проблема большинства учителей заключается в том, что, когда речь основана на деятельности в классе, акцент делается на производстве, а не на точности грамматики или произношения. Мы должны помнить о потребностях обучаемого, начиная с языкового акцента на точность и заканчивая коммуникативным акцентом на взаимодействие, смысл и беглость. Это означает, что при выполнении деятельности или игры убедитесь, что у вас есть цель, в которой основное внимание уделяется предоставлению детям возможности развивать свои навыки речи. Имейте в виду, однако, каждую стратегию или технику вы используете, сделать его значимым для ребенка и полезным для их развития беглости и точности.

В конечном итоге, хорошо известно, что когда два человека, не знающие языка друг друга, оказываются в ежедневном контакте с необходимостью общения посредством речи, каждый из них вскоре становится способным использовать язык другого с достаточным мастерством. Для этой цели, мы считаем, что тема статьи является одной из основных тем преподавания английского языка, потому что очень важно преподавать устный английский язык в самом начале уроков, чтобы продолжить обучение без сложных проблем.

Литература:

1. Isela Shipton, Alan S. Mackenzie and James Shipton, *The child as a learner*. British Council
2. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
3. Lynch, Tony. *Communication in the language classroom*. — XVI, fig. — Oxford; New York, 2001

## Content of Teaching Speaking at Language Universities

Jumayeva Sadbarg, teacher  
Uzbekistan World Languages University, Tashkent

Traditionally, there are three components of the content of teaching speaking: linguistic, psychological and methodological. The linguistic component is the reproduction of linguistic and speech units that are learned in certain learning situations within specific topics; psychological — in mastering the skills and abilities of expressive speech; methodological — in the ability to use supports, consciously perform the operations necessary for the implementation of speaking, to create their own supports for mastering monologic speech.

Depending on the content, the monologue speech is divided into description, message (story), and reasoning; on the degree of autonomy — reproductive, productive; on the degree of preparedness — prepared, partially prepared, unprepared speech.

The teaching program includes the following types of dialogic unity: dialogue — one-sided questioning, two-way questioning, exchange of opinions, expression of the will.

Structural dialogues are micro-dialogues (based on the same type of dialogical unity, which are in logical-semantic dependence) and thematic macro-dialogues (include several micro-dialogues). In addition, the methodology identifies free and standard dialogues with clearly defined roles, involving the use of stereotypical language material.

When learning dialogic speech and monologic speech, it is important to understand what actions students learn. The simplest action is a reproduction — through it, students learn the basic speech structures and their lexical content (the younger the students, the easier the reproduction is given to them):

My name is (partial reproduction). I live in Uzbekistan. Lola lives in Uzbekistan (transformation of live — lives). I have a book (big, English) (extension).

Combining goes beyond skill level and is already associated with skill. For example, I am fond of music. Today I am at the concert.

Support in the development of skills and abilities of speaking are linguistic, speech and content. The latter for dialogical speech are divided into verbal and non-verbal. Their number and choice are determined depending on the specific learning conditions: age and level of general education of students; language proficiency level; features of the speech situation; the nature of the speech task / degree of understanding of the speech task by all participants of communication; individual personality trainees.

When teaching monologic utterance, various types of supports are used. For example: visibility (picture, story in pictures, croquet schematic drawing, photo, poster, filmstrip, real subject); text (of any content, but linguistically simple, plot, descriptive, informative, which students can state, discuss, etc.); theme (formulated at different levels of abstraction and relating to different spheres of life and learning activities); maxim (proverb, aphorism or a popular expression, which may give rise to a monologue essay); exposition (a small volume of material — a newspaper message, a caricature, a theatrical program, an announcement, a micro-story, a presentation of different points of view — everything that contains problems, a stimulus for discussion, an expression of one's attitude, etc.); situation (a summary of real or imaginary circumstances and provisions, encouraging students to monologue speech in the genre of the story, commenting, descriptions, etc.); landmarks (points of a plan or a scheme of a statement, keywords or phrases opening up micro-topics of a text).

At the initial stage, visual pillars are widely used. It is important that the pillars are complex (aimed at both the language form and the content of speech): pictures, a series of pictures, video films — to master the skills of using previously learned language material (lexical, grammatical) in independent statements.

Sequence of use of support at the junior stage: subject and visual clarity; text; situation; theme.

This sequence changes at the middle and senior stages of training, where the support scheme (the beginning, the main part, and the conclusion) is widely used as a support for the development of monological skills.

The subsequent dynamics of the development of monological skills goes in the direction from the description of pictures on the subject to the construction of a story on a topic that is close to the student.

Students' speech acquires the quality of informative monologic speech on the topic. At the stage of improving monological skills on supports (text, visibility, situation, commenting on pictures), their speech acquires a truly communicative nature.

Of particular note is the importance of such a support as a text when teaching monologic speech. Working with the

text involves a series of exercises related to its retelling. Retelling text on questions, keywords, etc. with the expansion of the context, replacing situations in the text, inventing the end of the text on the first part read, etc., develops many of the qualities of monological skills.

Work with the text, especially at the stage of improving monological skills, takes place in creative exercises (discussion of the actions of heroes, critical evaluation of actions and events, etc.).

The topic, as a rule, is the final stage of work on the improvement of monologic utterance. Learning monologue speech based on text has a number of advantages. First, the text sufficiently outlines the speech situation, and the teacher only needs to use it to generate students' speech utterances and partially modify it with the help of speech attitudes and exercises.

Secondly, competently selected texts have a high degree of informativeness, which means that they predetermine the meaningful value of students' speech utterances and contribute to the realization of educational goals of instruction.

Thirdly, authentic texts of various genres provide a good linguistic and speech support, a model for imitation, and a basis for drawing up your own speech statements on the model.

The meaning of supports: they unload memory, help structure the utterance (where to start, what to say next, how to complete the utterance), take into account three levels of speech generation (motivational-incentive, analytical-synthetic and executive).

The main purpose of learning to speak is to develop the ability of students to perform verbal communication in a variety of situations. After graduation, the following requirements are put forward for the level of training graduates in the field of speaking. Graduates should be able to:

a) to conduct a dialogue in situations of official and unofficial communication in the everyday, social, cultural, and educational and labor spheres, using arguments, emotional and evaluative means;

b) tell, reason in connection with the subject studied, the problems of the texts read / heard, describe events, present facts, make reports;

c) create a verbal sociocultural portrait of one's country and the countries of the language being studied [2].

Graduates of linguistic universities with in-depth study of a foreign language should possess speech skills that would allow them to communicate in more situations, while inaccuracies are allowed using language means.

Training of graduates of linguistic universities should be different in such a level that would allow them to use the language, taking into account professional-oriented and personal interests. Their statements should be characterized by a variety of linguistic means, the development and validity of judgments.

University students should be able to easily move from one topic to another. In this case, there are allowed: insufficient fluency, inaccuracies, the use of language means, which, however, should not interfere with natural speech communication.

## References:

1. Galskova N.D, Gez N. I. The Theory of Teaching Foreign Languages: Linguistic Didactics and Methods: studies. Al-lowance. M., 2004.
2. Sample programs in foreign languages// Foreign lang. at school. 2005. № 6. Pp. 2–30.
3. Zhinkin N. I. Speech as a conductor of information. M., 1982.

## Культура как основа социальных норм и ценностей

Колесникова Татьяна Ивановна, старший преподаватель;  
Долганова Наталья Вячеславовна, старший преподаватель  
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России

*Статья посвящена такому понятию, как «культура», которая отражается во всех сторонах человеческой жизни. Авторы подчеркивают важность культуры, формирующей ценностные ориентиры человека. В исследовании рассматриваются вопросы межкультурной коммуникации и необходимости толерантного отношения к моделям поведения других народов.*

**Ключевые слова:** культура, общепризнанные ценности, культурная идентичность, культурные различия, ценностная ориентация человека, межкультурность, межкультурная коммуникация

*The article is devoted to such a concept as «culture», which is reflected in all aspects of human life. The authors emphasize the importance of culture, which forms the value orientations of a person. The issues of intercultural communication and the need for a tolerant attitude towards the behaviors of other peoples are studied in the research.*

**Key words:** culture, universally recognized values, cultural identity, cultural differences, value orientation of a person, cross-culture, intercultural communication.

*Культура — возделывание души человека.  
Цицерон*

Слово «культура» используется довольно часто. Значение этого понятия варьируется в зависимости от контекста и пользователя. Единого общепринятого определения культуры не существует. Духовные науки определяют культуру как «совокупность реальных объектов, к которым присоединены общепризнанные ценности или конструкции, построенные ими, и которые культивируются в отношении ценностей».

В культурной антропологии культуру по существу следует понимать как «систему понятий, установок, убеждений, ценностных ориентаций, которые становятся видимыми в поведении и действиях людей, а также в их духовных и материальных продуктах».

Культура олицетворяет собой то, как люди живут и что они создают для себя и своего мира.

Американский антрополог Брислин определяет культуру как «определенную группу людей с общими убеждениями и опытом и с ценностями, которые связаны с этим опытом, а также с интересом к общему историческому фону». Согласно этому определению Брислина, камерунцы, немцы, французы, англичане и т. д. представляют свою отдельную собственную культуру, которая является основой общей национальной культуры.

На каждого человека оказывает решающее влияние собственная пространственная культура, в которой он растет. Культуры могут отличаться различными структурными признаками, таким как язык, мышление, восприятие, пространственный опыт, ценностные ориентации, невербальное общение, опыт, модели поведения (обычаи, нормы, роли), а также социальные группы и отношения, которые формируют специфический профиль культуры.

Структурные особенности понимаются как «компоненты, которые функционально связаны друг с другом и находят свое значение только в общем контексте, в структуре целого».

Культура формирует идентичность людей, поэтому здесь говорят о культурной идентичности, которая не воспринимается индивидуально, а в совокупности. Толерантное отношение к культурному многообразию в первую очередь позволяет воспринимать культурную идентичность.

Культура и культурная самобытность призваны к диалогу, который может привести к признанию, пониманию и принятию культурных различий.

Попытки толерантного межкультурного общения проходят в рамках доминирующих систем власти и зависи-



мости. Этнология понимает власть как «осуществление власти центральными институтами, а также как элемент социальных отношений между старыми и молодыми, незнакомцами и членами группы, мужчинами и женщинами, больными и здоровыми». Власть формирует отношения между и внутри групп субкультур.

Ценности в смысле отношений — это представления, которые являются явными или неявными для отдельного лица или группы лиц и которые влияют на выбор способов, средств и целей действий. Культура формирует ценностную ориентацию человека.

Культурные ценности передаются людям через процессы социализации, такие как семья, детский сад, школа и университет, на работе, в друзьях и в партнерстве. В ходе этой социализации, особенно в детстве, в первичной социализации, человек приобретает определенные модели мышления, чувств и действий, которые описываются как ценностная культура и отношения.

В то время как «межкультурность (или маргинальность)» относится к процессу и динамике совместной жизни, «мультикультурализм» является прежде всего социальной организационной структурой. Межкультурность понимается как «принятие норм и ценностей в структуре мотивов, воли и действий людей, которые, таким образом, становятся частью личности».

Это определение межкультурности, полученное в результате изучения других культур, требует межкультурной ответственности. Если межкультурность в организационных структурах выражена слабо, то члены этих организаций будут всего лишь сосуществовать друг с другом. Поэтому международные компании стимулируют своих сотрудников на изучение других культур с целью приобретения международного опыта.

Чем более выражена межкультурность, тем больше вероятность сотрудничества, что приведет к положительным последствиям на индивидуальном, командном и групповом уровнях.

В этом аспекте можно выделить три варианта мультикультурализма:

- этноплюралистический апартеид
- маргинальное существование этнических меньшинств в контексте культурной гегемонии

#### Литература:

1. Белик, А. Культурология. Антропологические теории культур / А. Белик. — СПб., 1999.
2. Ионин, Л. Г. Социология культуры / Л. Г. Ионин. — М., 1996.
3. Культурология. XX век. Словарь. — СПб. 1997.
4. Brislin, R. W., Cushner, K., Cherrie, C., Yong, M. Intercultural interactions: A practical guide, 1986, Beverly Hills, CA: Sage.

— децентрированные общества (общества без культурного центра)

Для установления межкультурного взаимодействия в многонациональной рабочей группе заинтересованные стороны должны соответствовать определенным требованиям: профессиональная квалификация, лидерские, управленческие и коммуникативные навыки, независимость, решимость, гибкость, способность к обучению и адаптивности, толерантность, умственная и физическая устойчивость, социальные навыки и владение иностранным языком и т. д.

Проблема отношения языка и культуры беспокоила многих лингвистов и философов с древних времен. С одной стороны, культура кажется всеобъемлющей, она пронизывает почти каждый аспект человеческой жизни, включая языки людей. С другой стороны, когда людям нужно делиться культурой, они общаются посредством языка.

Люди разных культур могут понимать друг друга, хотя они говорят на разных языках и имеют разные мировоззрения, потому что многие основные понятия универсальны. Поскольку язык и культура переплетаются друг с другом, изучение языка не может быть отделено от изучения культуры. Незнание и непонимание культуры других народов может привести к недопониманию или даже конфликту. В Индии, например, если Вас (мужчину) после переговоров индеец нежно берет за руку и ведет в хороший ресторан, то он хочет этим показать, что переговоры проходят успешно и закончатся хорошо. Для европейца такая прогулка за руку с мужчиной может означать совсем другое.

Если для немца важно смотреть собеседнику в глаза, потому что это означает доверие, то британец будет стараться отвести глаза во время разговора, что может быть неправильно понято, если не знать, что у британцев другая модель поведения.

Данные примеры являются подтверждением того, что главная функция культуры — гуманистическая. Она облагораживает человека, делает его личностью, воспитывает такие черты, как милосердие, альтруизм, любовь и терпимость к людям и другим народам. Культура является показателем духовного богатства общества, аккумулирует опыт, накопленный человеческим разумом.

## Самостоятельная деятельность младших школьников как средство формирования лингвистических компетенций на уроках русского языка

Крикун Дарья Юрьевна, студент  
Тюменский государственный университет

В последнее время прослеживается тенденция активного внедрения неологизмов, изменения норм употребления слов и т. д. По мнению некоторых лингвистов, происходит гибель русского языка.

Значимым предметом в школе является русский язык, именно при изучении данного предмета происходит формирование такой компетенции, как лингвистическая, которая является одной из самых важных при изучении русского языка.

Речь младших школьников далека от совершенства. Они высказываются чаще всего односложными предложениями или даже просто отдельными словами.

В связи с этим встает проблема: пересмотреть подходы к преподаванию русского языка в школе. Содержание современных программ и учебников по русскому языку ориентировано на развитие личности ребенка, что, безусловно, невозможно без совершенствования его речи, а значит необходимо полагать, что это должно быть не только на уроках и только под руководством учителя. Большую роль в этом вопросе, на наш взгляд, будет играть исследование подходов формирования лингвистических компетенций.

Самостоятельная работа на всех этапах исторического развития школы всегда являлась неотъемлемой частью процесса обучения, но различны были ее характер, место в учебном процессе, организация и руководство ею со стороны учителя. Развитие лингвистической компетенции происходит в большей мере через самостоятельную работу учащихся.

В педагогическом словаре под редакцией Мижерикова В. А. мы находим определение: Компетенция — «возможность установления субъектом деятельности связи между знанием и ситуацией, или способность найти, обнаружить ориентировочную основу действий, процедуру, необходимую для разрешения проблемы в конкретной ситуации» [12, с. 221].

Компетентностный подход в образовании предполагает освоение учащимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия, «компетенция» и «компетентность», которые в свою очередь, в современной науке разделяются.

По мнению А. Г. Бермуса: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты» [11, с. 99].

М. А. Чошанов считает, что компетентность — это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их

обновлению и использованию в конкретных условиях [17, с. 4].

В попытке разграничить понятия «компетенции» и «компетентности» А. В. Хуторской дает следующие определения: Компетенция — «отчужденное, заранее заданное специальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере»; компетентность — «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [16, с. 7].

В зависимости от уровня своей компетентности, выполняя задания, ученик развивает и совершенствует в себе целый комплекс знаний, умений, навыков, которые позволяют формировать компетентность младшего школьника.

Разграничив понятия «компетенции» и «компетентности», мы можем обратиться к понятию «лингвистическая компетенция», так как формирование именно этой компетенции лежит в основе нашего исследования.

Лингвистика — «учение о языке, исследующее закономерности его структуры, функционирования и развития, включающее сравнение отдельных языков с целью выявления генетических и типологических связей между ними» [6].

Лингвистическая компетенция — это «владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи, а также способность с помощью этих знаний понимать и правильно интерпретировать мысли другого человека и выражать собственные мысли в устной и письменной форме» [8].

В «Основной образовательной программе», разработанной Т. Г. Рамзаевой, показано, что в результате изучения курса русского языка учащиеся начальной школы должны:

— научиться осознавать язык как основное средство человеческого общения;

— получить возможность не только в устном общении, но и в письменном общении, удовлетворить потребность в творческом самовыражении;

— научиться использовать язык с целью поиска необходимой информации в различных источниках для выполнения учебных заданий [14].

Выпускники начальной школы должны получить первоначальные представления о системе и структуре русского языка, что послужит основой для дальнейшего формирования общеучебных, логических и познавательных учебных действий с основными языковыми единицами.

Основываясь на вышеизложенном, можно сделать вывод, что сущность формирования лингвистической компетенции заключается в развитии навыков, связанных

с различными аспектами языка. В связи с этим, соглашаясь с Гальсковой Н. Д., назовем конкретные цели лингвистической компетенции в каждом виде речевой деятельности:

- в говорении: умение сообщить, объявить, информировать, рассказать;
- в письме: умение достаточно быстро фиксировать свои высказывания и высказывания других;
- в чтении: умение быстро читать про себя;
- в аудировании: умение понимать речь в нормальном темпе при живом общении [2, с. 163].

Говоря об умениях, нужно отметить, что основное умение, формируемое в рамках лингвистической ком-

петенции — «это умение создавать и воспринимать тексты, являющиеся продуктами речевой деятельности. Она включает в себя знание основных понятий лингвистики речи — стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и так далее, а также, умения и навыки анализа текста». Немаловажным фактором в формировании лингвистической компетенции являются лексические навыки. Неотъемлемой частью формирования лингвистической компетенции является владение лексикой, необходимой для достижения вышеперечисленных целей. [7].

Таблица 1. Элементы лингвистической компетенции

Предметные (лингвистические) знания и умения:	Метапредметные (знания о знаниях, приемах и средствах восприятия и смысловой переработки информации) учебные действия:
<ul style="list-style-type: none"> <li>— понятие о русском языке как общественном явлении и развивающей системе;</li> <li>— система лингвистических и формируемых на основе знаний о системе языка;</li> <li>— система учебно-языковых умений, навыков и способов познавательной деятельности, связанных с опознаванием языкового материала, его анализом и группировкой (классификацией).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— уметь соотносить эмпирические знания, накопленные учащимися в жизненной практике, и знания, усвоенные ими в школе;</li> <li>— уметь ориентироваться в структуре учебного задания; выделять главное (вторичное, неизвестное);</li> <li>— уметь группировать материал по разным основаниям.</li> </ul>

[10, с. 38].

Таким образом, в начальной школе важно формировать лингвистическую компетенцию, как языковую способность, т. е. как потенциальное знание языка. Лингвистическая компетенция обеспечивает познавательную культуру личности школьника, развитие логического мышления, памяти, воображения учащихся, овладение навыками самоанализа, самооценки, а также формирование лингвистической рефлексии как процесса осознания школьником своей речевой деятельности. На основе вышесказанного можно сделать вывод, что учащийся обладает лингвистической компетенцией лишь при условии, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике, то есть самостоятельно.

Самостоятельная работа — это «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с учителем или управляемый учителем опосредованно через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой учителя или учебника, программы обучения» [1, с. 56].

Первым российским педагогом, в трудах которого отмечено значение самостоятельной работы и разработаны организационно — практические вопросы вовлечения учеников в нее, был К. Д. Ушинский. Он считал самостоятельную деятельность школьников единственно важным

элементом всякого эффективного учения, а самостоятельность рассматривал как главное условие, при котором обучение становится средством воспитания. «Особое значение К. Д. Ушинский придавал формированию у детей самостоятельности в учении и поведении, указывая на то, что недостаточное развитие и владение самостоятельными видами работы у учащихся объективно задерживает рост их способностей к дальнейшему учению» [15, с. 169].

Самостоятельная работа, на наш взгляд, наиболее полно и развернуто определяется А. И. Зимней. По её определению самостоятельная работа представляется как «целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельности. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [5, с. 115].

Б. П. Есипов определил самостоятельную работу как «работу, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное время; при этом учащиеся сознательно стремятся к поставленной заданием цели, употребляя свои усилия и выражая результат умственных и физических действий». Б. П. Есипов выделил основные признаками самостоятельной работы:

- «наличие задания учителя;
- наличие времени для выполнения;
- наличие результата в виде устных, письменных работ;
- необходимость умственного напряжения» [4, с. 10].

«Виды самостоятельной работы учащихся очень разнообразны, и каждый из них изменяется в зависимости от особенностей материала учебного предмета и от уровня подготовки школьников» [4, с. 25].

Таблица 2. Виды самостоятельной работы

Признаки классификации	Виды, характеристика
1. По дидактической цели (И. А. Зимняя)	1) Самостоятельная работа с целью актуализации знаний); 2) Самостоятельная работа с целью освоения новых знаний); 3) Самостоятельная работа с целью закрепления и повторения знаний и развития умений; 4) Самостоятельная работа с целью проверки знаний и умений.
2. В зависимости от целей	1) Обучающие; 2) Тренировочные; 3) Закрепляющие; 4) Повторительные; 5) Развивающие; 6) Творческие; 7) Контрольные.
3. В соответствии с уровнем самостоятельной продуктивной деятельности учащихся (П. И. Пидкасистый)	1) По образцу; 2) Реконструктивные; 3) Вариативные; 4) Творческие.
4. По характеру деятельности	1) Задания образцом; 2) По правилу или целой системе правил; 3) Конструктивные, требующие творческого подхода.
5. По способу организации	1) Общеклассные (фронтальные), 2) Групповые; 3) Индивидуальные.

Таблица составлена на основе авторов: И. И. Пидкасистова, И. А. Зимней

Как показали наши исследования такие приемы и упражнения самостоятельной деятельности эффективно влияют на формирование лингвистических компетенций.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение на практике разнообразных видов самостоятельных работ способствует совершенствованию умений работать самостоятельно и развитию самостоятельности ученика. Однако, любая работа должна начинаться с осознания учащимися цели действий и способов действий.

«В процессе изучения предмета Русский язык учащиеся должны не только овладевать определенным кругом знаний и навыков в области языка, но и приобретать умения самостоятельно добывать любые знания, находить ответы на вопросы. Именно во время самостоятельной работы учащиеся учатся наблюдать языковые явления, сравнивать и сопоставлять их, анализировать, обобщать, выделять главное, рассуждать, делать выводы» [3, с. 53].

Эффективность самостоятельной работы достигается, если она является одним из составных, органических элементов учебного процесса, и для нее предусматривается специальное время на каждом уроке, если она проводится

планомерно и систематически, а не случайно и эпизодически. Только при этом условии у учащихся вырабатываются устойчивые умения и навыки в выполнении различных видов самостоятельной работы и наращиваются темпы в ее выполнении.

Очень важно, чтобы содержание самостоятельной работы, форма и время ее выполнения отвечали основным целям обучения данной теме на данном этапе.

В то же время учителю важно знать и помнить, что злоупотребление самостоятельной работой в учебном процессе также вредно, как и ее недооценка. Бывает так, что учитель включает в урок самостоятельную работу без особой необходимости. Результаты бывают отрицательны: или дети не готовы выполнить задание, или не хватило времени и т. п. Но если, составляя план урока, учитель тщательно продумал место и время самостоятельной работы; четко определил ее общее содержание, разбил задания по разным уровням сложности, то она сыграет свою положительную роль.

Поэтому учителю очень важно знать формы и виды самостоятельных работ, их место в процессе обучения.

Самостоятельное выполнение задания — самый надежный показатель качества знаний, умений и навыков ученика.



Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что сегодня учитель имеет возможность качественно изменить процесс обучения: формировать у обучающихся лингвистические компетенции, повышать их уровень умений работы с учебным материалом, реализовать творческие

возможности, учить детей самостоятельно получать информацию. Это необходимо, чтобы нынешние школьники смогли реализовать себя в динамичных условиях, сумели адаптироваться к различным жизненным обстоятельствам.

**Литература:**

1. Буряк, В. К. Самостоятельная работа учащихся [Текст] / В. К. Буряк. — М.: Просвещение, 1984. — с. 56.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. [Текст] / Н. Д. Гальскова — 2-е изд., перераб. и доп. - М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
3. Головина, Л. М. Активизация познавательной деятельности учащихся [Текст] / Л. М. Головина — М.: Проспект, 2003. — 242 с.
4. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках [Текст] / Б. П. Есипов. — М.: Учпедгиз, 1961. — 239 с.
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов [Текст] / И. А. Зимняя — 2 — е изд., доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
6. Лингвистика [Электронный ресурс] / Словарь по педагогической антропологии — ВОКАБУЛА. — Режим доступа: <http://www.вокабула.рф/словари/словарь-по-педагогической-антропологии/антропология>
7. Лингвистическая компетентность [Электронный ресурс] / Studwood. — Режим доступа: [https://studwood.ru/1145158/literatura/nauchno\\_metodicheskie\\_osnovy\\_formirovaniya\\_lingvisticheskoy\\_kompetentsii](https://studwood.ru/1145158/literatura/nauchno_metodicheskie_osnovy_formirovaniya_lingvisticheskoy_kompetentsii)
8. Лингвистические компетенции [Электронный ресурс] / Лингвистический энциклопедический словарь. — Режим доступа: <https://lingvister.ru/slovar/lingvisticheskaya-kompetentsiya>
9. Лингвистические компетенции [Электронный ресурс] / словарь rspace. — Режим доступа: <http://www.rspace.com/lingvisticheskaya-kompetenciya/>
10. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учебное пособие для студентов пед. институтов по специальности [Текст] / М. Р. Львов — М.: Просвещение, 2008. — 240 с.

11. Марчук, Е. Г. К вопросу о педагогических подходах к понятию «Интеллектуальная компетентность» [Текст] / Е. Г. Марчук // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. — 2012. — с. 98–102.
12. Мижериков, В.А. «Словарь-справочник по педагогике»: учеб. пособие [Текст] / В.А. Мижериков — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 448 с.
13. Пидкасистый, П. И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей [Текст] / П. И. Пидкасистый — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.
14. Рабочая программа по учебнику Т. Г. Рамзаевой [Электронный ресурс] / ИНФОУРОК. — Режим доступа: <https://infourok.ru/rabochaya-programma-po-uchebniku-tgramzaevoy-1425316.html>
15. Ушинский, К. Д. Успех как стимул учения в дидактике К. Д. Ушинского [Электронный ресурс] / К. Д. Ушинский // Сибирский педагогический журнал. 2007. с. 167–176.
16. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. — 2011. — № 1. — Режим доступа: <http://иоч.рф/journal/2011/Eidos-Vestnik2011-103-Khutorskoy.pdf>
17. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие [Текст] / М. А. Чошанов — М.: Народное образование, 1996. — 160 с.

## Подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к семейной жизни

Пожарова Ирина Евгеньевна, воспитатель

ГБУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию имени Г. И. Россолимо

*В статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются дети-сироты в период их усыновления. Даются рекомендации, помогающие облегчить их интеграцию в новую семью.*

**Ключевые слова:** воспитанники сиротских учреждений, дети, подготовка к семейной жизни, семья, социальная адаптация

Несмотря на определенную положительную динамику, одной из самых значимых проблем в Российской Федерации до сих пор является проблема сиротства. По данным Министерства труда и социальной защиты на 1 сентября 2018 года в базе данных о детях, оставшихся без попечения родителей, числится 47,8 тысяч человек [8].

Самым лучшим вариантом помощи детям-сиротам является приемная семья, которая становится для ребенка важнейшим социальным институтом и источником получения жизненного опыта и помогает скорректировать последствия социальной депривации. Согласно Министерству труда и социальной защиты, на сегодняшний день появляется все больше людей, желающих усыновить детей, оставшихся без попечения родителей.

Однако следует помнить, что появление нового члена семьи всегда проходит непросто для каждого участника этих отношений: возникают новые отношения и привязанности, перераспределяются семейные роли. Для того чтобы процесс проходил максимально мягко необходимо, чтобы ожидания ребенка и его опекунов максимально соответствовали реальности.

Кардинальное изменение образа жизни способствует возникновению множества проблем социального, психо-

логического и педагогического характера, с которыми неподготовленные приемные родители не всегда могут справиться. Трудности, связанные с поведением воспитанников сиротских учреждений, могут привести к возврату ребенка в детский дом и расторжению договора о приемной семье с органами опеки и попечительства.

Для минимизирования подобных ситуаций был издан Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 августа 2012 г. № 623 «Об утверждении требований к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и формы свидетельства о прохождении такой подготовки на территории Российской Федерации». Этот нормативный акт обязывает приемных родителей получить определенную подготовку, которая включает в себя психолого-педагогические, этические, медицинские и юридические аспекты. После завершения «Школы приемных родителей» участникам выдается соответствующее свидетельство.

Подобное обучение помогает приемным родителям лучше понять, с чем им придется столкнуться в дальнейшем, рассматривает многие проблемы, с которыми во время адаптационного периода могут встретиться за-

мещающие семьи, и подсказывает пути их решения, тем самым облегчая процесс интеграции ребенка в новый дом.

Для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подобных программ не предусмотрено, несмотря на то, что существует множество психолого-педагогических проблем, возникающих при их воспитании в государственном учреждении.

В первую очередь, у таких детей отсутствует возможность усвоения социального опыта родителей, который достигается путем подражания их поведению и способам преодоления трудностей, при наличии подобного опыта он зачастую является негативным.

Ситуация осложняется особенностями, характерными для государственных учреждений. В их число входят вынужденное постоянное пребывание в коллективе, частая сменяемость воспитателей и их значительное количество, отсутствие личной территории, отсутствие взрослого человека, с которым можно выстроить доверительные и близкие отношения, примитивность общения со старшими людьми, которая ограничивается бытовыми навыками, групповой эгоцентризм, формирование чувства «Мы» и т. д.

Т. И. Иванова уточняет, что формированию одного из серьезнейших феноменов сиротства — утрате доверия к миру — способствует детский опыт ребенка, который несет на себе отпечаток материнской депривации. Это проявляется как неспособность к автономной жизни, агрессивность, подозрительность [4].

И. А. Плохова выделяет три основные проблемы, с которыми сталкиваются дети-сироты: сложности со становлением коммуникативно-развивающейся языковой личности, трудности бытового характера, правовая некомпетентность [4].

В число наиболее сложных проблем детей, оставшихся без попечения родителей, входит специфичность развития эмоционально-психической и волевой сферы, неадекватность самооценки, потребительское отношение к людям и материальным ценностям.

При интеграции ребенка в замещающую семью важно понимать, как именно он воспринимает образ семьи, поскольку именно это представление в будущем будет влиять на построение отношений между ребенком и приемными родителями.

Исследования Т. И. Гагановой и К. А. Лебедевой показывают, что чаще всего дети-сироты моделируют два варианта семейных взаимоотношений: положительный и отрицательный. В первом случае ребенок идеализирует свой жизненный опыт проживания в семье, опуская негативный опыт: аморальность родителей, неблагополучие, добровольный отказ от ребенка. Это является следствием его фрустрированной потребностью в родительской любви. Но несмотря на то, что ребенок испытывает радостное эмоциональное состояние, но в то же время он не может конкретизировать свое понимание положительной модели семьи. Эталон семьи представляется им расплывчатым, без бытовых деталей. Об этой проблеме упоминают в своем исследовании И. В. Дубровина и А. Н. Ружская [6].

Во втором случае у ребенка, напротив, формируется четкое представление о том, какие качества должны отсутствовать у матери, отца, жены, мужа, какими не должны быть их взаимоотношения между собой и с детьми [2].

Н. В. Романовский считает, что зачастую для таких детей взрослый несет в себе угрозу, вызывает страх. Его авторитет строится не на доверии и уважении, а на силе и власти. В связи с этим у них формируется искаженная и обедненная родительская роль, что может повлиять как на их взаимоотношения с замещающей семьей, так и на личную компетентность в роли родителя [7].

Необходимо признать, что, несмотря на негативную составляющую, образ семьи для детей-сирот является очень значимым и в ситуации объективного семейного неблагополучия опирается на защитные механизмы [9]. Как уже упоминалось выше, детям, оставшимся без попечения родителей, свойственно идеализировать семью, так как она связана с возможностью реализации собственных ресурсов. А. С. Шубина в своем исследовании сравнивает образы обычной и идеальной семей, характерные для детей-сирот. Если образ обычной семьи является ригидным и фрагментарным и обладает большой степенью реалистичности, то образ идеальной семьи, напротив, более гибкий и целостный, менее реалистичный. Положительное отношение к семье сочетается с избеганием упоминания семейных ролей в структуре самоидентификации в настоящем. Представления об обычной семье соотносятся с дифференцированными связями, признанием иерархии и макродинамики, в то время как представления об идеальной семье включают в себя симбиотические связи, отрицание иерархии и макродинамики семьи [9].

Указанные выше причины приводят к выводу, что подготовку к самостоятельной жизни детей, оставшихся без попечения родителей, следует начинать еще в дошкольном возрасте. Ее важной составляющей должно стать восполнение дефицита информации о семье и формирование правильных представлений о роли взрослого в жизни ребенка.

Разработка программы подготовки к жизни с приемными родителями, ориентирующейся на жизненный опыт и особенности детей-сирот, поможет ребенку быстрее адаптироваться к жизни в новых условиях, принять новых членов семьи, а следовательно, приведет к сокращению числа возвратов в государственные учреждения.

Р. Р. Калинина характеризует подготовку детей сирот к семейной жизни как «комплекс мер психолого-педагогического характера, направленных на формирование системных ценностей, адекватного представления о семье, ее членах, их взаимоотношениях, возникающих проблемах и трудностях, а также на формирование умений и навыков, помогающих в преодолении этих трудностей, развитие социальных эмоций и чувств, без которых невозможна полноценная семейная жизнь (эмпатия, сопереживание, любовь к детям и т. д.)» [3].

Таким образом, по своим составляющим программа подготовки должна быть близка к «взрослому» варианту

и помимо социальных и коммуникативных умений должна содержать юридический (знания о своих правах и обязанностях) и бытовой аспекты (умение соблюдать личную гигиену, наводить порядок, подача пищи и т. д.).

Для достижения оптимального результата, в программу следует включить как общую, так и индивидуальную составляющие.

В первом случае речь идет о сочетании теории и коррекционно-развивающей деятельности, призванной компенсировать последствия негативного опыта, полученного ребенком, и создать позитивный образ семьи. В качестве инструментов работы с воспитанниками сиротских учреждений полезно применять сюжетно-ролевые, деловые, дидактические игры, благодаря которым теория будет представлена более наглядно и дети смогут легче ее воспринять.

В число вопросов, которые необходимо рассмотреть в первой части, входят:

1. Моя семья. Кто есть кто?

Понятия близкие/дальние родственники, оговаривает степень родства. Формирование чувства позитивного отношения к семье и принадлежности к ней.

2. Взаимоотношения в семье.

Варианты существующих взаимоотношений. Формирование позитивного отношения к семейным обязанностям у ребенка.

3. Уважение, доверие, любовь.

Определение чувств, способствующих укреплению семейных связей. Воспитание уважение к близким людям. Любовь — важнейшая составляющая семейных отношений. Как правильно соотносить свои потребности с потребностями окружающих, в каких случаях необходимо отказаться от материальных благ в пользу интересов членов семьи.

4. Основные проблемы семейных отношений.

Объяснение потребности в сохранении комфортных отношений внутри семьи.

5. Семейные конфликты: кто виноват и что делать?

Определение понятия «конфликт», необходимость взаимного уважения. Способы предотвращения конфликтов и умение грамотно их разрешать.

6. Семейные обязанности.

Бытовые вопросы. Права и обязанности каждого члена семьи. Стремление сделать совместное существование более комфортным.

7. Общение с противоположным полом.

8. Бюджет семьи. Как обращаться с деньгами?

Определение понятия «семейный бюджет» и его составляющих. Разъяснение, как грамотно распоряжаться определенной суммой денег на примере личного и семейного бюджета. Соотношение доходов и расходов. Умение предвидеть последствия своих действий.

9. Я и закон.

Права личности, члена семьи, гражданина страны.

Поднимаемые вопросы помогут воспитанникам овладеть основными понятиями, смоделировать и проиграть различные проблемные ситуации, осознать, что каждый член семьи несет ответственность и формирует семейные отношения.

Несмотря на то, что эта часть программы рассчитана на коллективные занятия, необходимо создать несколько групп, согласно возрастным категориям детей для лучшего усвоения материала.

Так как прошлое каждого ребенка уникально, вторая часть ориентирована на индивидуальный опыт, имеющийся у воспитанников сиротского учреждения. Она включает в себя несколько этапов:

1. Диагностика психологического состояния ребенка и его коррекция.

При составлении индивидуальной подготовительной программы для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, необходимо учитывать следующие факторы:

— Возраст ребенка.

— Имеющийся семейный опыт (его отсутствие, опыт проживания с кровными родителями, опыт проживания в замещающей семье, по каким-либо причинам прервавшийся).

— Индивидуальные психологические свойства.

— Проводилась ли с ребенком психологическая работа и какая.

Этот этап помогает правильно выстроить работу с ребенком, а также выявит особенности, на которые будет необходимо обратить внимание приемных родителей, чтобы сделать адаптацию более безболезненной.

2. Формирование объективного образа семьи.

На данном этапе прорабатываются запросы ребенка, обсуждается, что новая семья может дать ему и что он может дать новой семье.

3. Подбор реальной семьи.

После появления семьи, пожелавшей усыновить ребенка, важно найти точки соприкосновения, определяющиеся совместимостью интересов и потребностей обеих сторон и взаимностью их выбора. Этому будут способствовать сначала заочное (по переписке и фотографиям), а впоследствии и личное знакомство ребенка с семьей (посещение сиротского учреждения, совместные прогулки, гостевые визиты в дом приемных родителей и т. д.).

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к семейной жизни является необходимой мерой для максимально безболезненной адаптации ребенка.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 августа 2012 г. № 623 «Об утверждении требований к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося



- без попечения родителей, и формы свидетельства о прохождении такой подготовки на территории Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://base.garant.ru/70220398/> (дата обращения: 20.04.2019)
2. Гаганова, Т. И., Лебедева К. А. Образ семьи в картине мира воспитанников детского дома // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — 2010. — Вып. 2 (14). — с. 29–35
  3. Калинина, Р. Р. Подготовка к семейной жизни как условие эффективной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Наука и современность, 2013: сборник материалов XXIV Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С. С. Чернова. — Новосибирск: ЦРНС, 2013. — с. 182–187.
  4. Плохова, И. А. Социальная подготовка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к жизнеустройству в замещающую семью // Успехи современной науки и образования. — 2016. — Т. 7. — № 10. — С. 170–174.
  5. Подготовка ребенка к устройству в принимающую семью: Методическое пособие / Г. Т. Базарова и др. — М.: Изд-во «Проспект», 2009. — 232 с.
  6. Психическое развитие воспитанников детского дома / под общ. ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М., — 1990—264 с.
  7. Романовский, Н. В. Представления об образе взрослого у детей-сирот старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома: автореф. дисс. ... канд. психол. н. — М., 2010. — 32 с.
  8. Число сирот в России снизилось до рекордного уровня // Известия — 2018—09—5 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://iz.ru/784916/elina-khetagurova/chislo-sirot-v-rossii-snizilos-do-rekordno-nizkogo-urovnia> (дата обращения: 21.04.2019)
  9. Шубина, А. С. Подготовка ребенка к устройству в замещающую семью как необходимое условие эффективного преодоления социального сиротства / А. С. Шубина. — Москва // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения: сборник научных статей: [материалы I Международной научно-практической конференции]: [14–15 ноября 2013 года] / ред. В. Н. Ослон, Е. В. Селенина. — Москва: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» 2013. — с. 106–113

## Управление педагогическим коллективом при внедрении новшеств в образовательных учреждениях

Пухова Лариса Ревкомовна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Борукаева Алина, студент магистратуры  
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

*В данной статье рассмотрены основные факторы, оказывающие влияние на перспективы управления инновационными процессами в образовании, приведены основные антиинновационные барьеры и программа, рекомендации по их преодолению.*

**Ключевые слова:** инновация, антиинновационный барьер, педагоги-новаторы, традиционализация, человеческий фактор.

**И**нновация, нововведение — это внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком.

Современное общество характеризуется развёртыванием больших инновационных циклов во всех областях: политике, экономике, технике, культуре, общественной и индивидуальной жизни.

Но изменения, охватившие все сферы нашего общества, не могут быть полными и основательными, если не

будет реформирована система образования. Глубокое недовольство общества состоянием образования в целом и осознать насущную необходимость кардинальных изменений в нем привели к тому, что инновационные процессы стали массовыми. Причиной этой массы являются демократические перемены последних лет, которые предоставили ученым, педагогам-новаторам дополнительные возможности для свободы педагогического творчества и реализации их смелых идей и инициатив [1]. В резуль-

тате, на сегодняшний день существует достаточное количество различных педагогических изобретений — инноваций, и большинство из них доказывают свою высокую преемственность и эффективность при использовании. Но, к сожалению, лишь небольшая часть этих нововведений успешно внедряется, другая часть остается проигнорированной в сфере их дальнейшего применения из-за сбоев «внедрения или внедрения, но безуспешной. Какое невыполнение? Неудачей внедрения можно считать такое нововведение, которое не дошло до стадии традиционализации, т. е. до стадии, когда использование нововведения уже считается традицией [5].

Эффективность инноваций в образовании в большинстве случаев зависит от ряда факторов: особенностей предлагаемой инновации, потенциала образовательного учреждения, позиции и квалификации администрации и учредителей инноваций. Все эти факторы взаимосвязаны, и каждый из них важен, но психологическое личностное отношение педагогов имеет решающее значение. Именно от этого в конечном итоге зависит реализация или провал плана.

Следует отметить, что профессорско-преподавательский состав вуза не является единым монолитным целым. Из-за многих причин (мотивация, профессиональная и личная позиция, и т. д.) педагоги по-разному относятся к инновациям. В любом коллективе есть новаторы и консерваторы, сторонники обновления истеблишмента и противники перемен.

На сегодняшний день, к сожалению, не все экспериментаторы учитывают основной человеческий фактор, влияющий на процесс внедрения образовательных инноваций, и при запуске инноваций сталкиваются с трудностями, которые впоследствии приводят к провалу внедрения или его провалу. Есть ряд вопросов: с чего начать? Как сказать? Как вести себя с педагогической организацией? Как выделить из этой группы педагогов-энтузиастов (индивидуалистов) главного реализатора нововведения? Как организовать коллективную творческую работу? Как преодолеть сопротивление преподавательского состава инновациям? Ведь, зная все это, сколько ошибок и неудач можно было бы избежать, сколько положительных изменений можно было бы внести в образовательный процесс, успешно внедряя педагогические инновации.

На сегодняшний день научно обоснованные и практически конструктивные теории, методы, технологические инновации не в полной мере раскрывают структуру опыта внедрения, последовательность, коррелирующую с личностно-творческими и психологическими характеристиками педагогов [2, с. 45]. Выявленное противоречие между объективной потребностью руководителей образования в эффективном и результативном управлении педагогическими инновациями, учитывающими человеческий фактор, и отсутствием развития этих вопросов в общей педагогической теории и практике и привело к выбору нашей темы. Но, тем не менее, наше исследование опиралось на такие направления, как:

— инновации как неотъемлемая часть деятельности современного педагога для самореализации творческого потенциала на пути к высшим профессиональным достижениям; эти законы творческой деятельности взрослого человека как субъекта обучения исследуются в акмеологии;

— инновационные процессы в образовательных учреждениях;

— психолого-педагогические проблемы формирования готовности к инновационной деятельности педагога (К. Ангеловски, В. И. Долгова, И. Е. Пискарева, Д. Р. Принбекова, Н. П. Фетискин, В. А. Лопатин и др.) [3], [4];

— теоретические обоснования причин затруднений;

— социальные факторы инновационных процессов;

— проблемы инновационной политики в производственной сфере;

— взаимоотношения инноваторов и трудового;

— основной методологической базой исследования по проблеме психологических барьеров нововведений стали авторы: К. Ангеловски, В. И. Андреев, В. Л. Аношкина, К. М. Ушаков [5].

Тем не менее, следует отметить, что работ над психологическими аспектами инноваций явно недостаточно. В то же время практика настоятельно диктует необходимость более глубокого изучения инновационных процессов, оптимизации их управления, основных факторов, препятствующих или способствующих внедрению и распространению образовательных инноваций, а именно индивидуально-личностных и психологических характеристик педагога — как основного двигателя инновационного процесса.

Целью данной статьи является выявление оптимального уровня управления преподавательским составом при внедрении инноваций. Цель была достигнута путем решения таких задач, как:

1) определение основных факторов, влияющих на эффективность данного процесса, и причин антиинновационного сознания педагогов, программирование отказа от внедрения образовательных инноваций;

2) определение роли личностно-личностных и психологических характеристик педагога в управлении педагогическим коллективом при инновационной деятельности, выявление оптимальных путей преодоления психологических барьеров педагогов на пути внедрения образовательных инноваций;

3) составление программы управления педагогическим коллективом при внедрении инноваций.

— В ходе исследования мы выявили, что успешность внедрения педагогических новшеств зависит:

— от множества неоднородных факторов: как объективных (статусных характеристик), так и субъективных;

— индивидуально-личностных особенностей педагога и социально-психологических характеристик педагогического коллектива;

— степени усовершенствования условий процесса внедрения педагогических новшеств, где учитываются

поэтапность, индивидуальные, личностно-творческие и психологические особенности каждого педагога в коллективе.

В условиях перемен и высокой скорости внедрения, любое изменение, которое планируется, часто встречает сопротивление со стороны профессорско-преподавательского состава. Основными причинами сопротивления преподавателей инновациям являются отсутствие у них мотивации к инновациям, обусловленное: низким уровнем творческого потенциала и способности принимать ответственные творческие решения; некомпетентностью в результатах инновационной деятельности; недостаточной оплатой государством «знаний» и использованием педагогических технологий преподавателем, повышающих уровень образования обучающихся.

Об успехе управления профессорско-преподавательским составом в инновационном процессе можно сказать, когда команда руководствуется принципом «выиграл-выиграл». Это означает: сотрудничество, интеграция сил, ресурсов, помощь и поддержка друг друга, согласование интересов — организация процесса, в котором все благо становится главной задачей.

Обобщая анализ исследований по управлению педагогическим коллективом в инновационном процессе, мы пришли к выводу, что основным двигателем инновационного процесса новаторы и лидеры — люди с ярко выраженным новаторским духом, которые всегда первыми воспринимают, активно внедряют и распространяют новые. Исходя из этого принципа, мы разработали программу, которая включает в себя шесть этапов и способствует успешной реализации инноваций в образовательных учреждениях:

— выявление педагогического коллектива педагогов-энтузиастов (должно быть осуществлено как можно раньше начала инновационного процесса; вначале це-

лесообразно ориентироваться на педагогов-энтузиастов, они всегда открыты для нового, смело его внедряют и распространяют);

— создание информационной базы (доклад, семинар, совещание, лекция, демонстрация, выставка-способы передачи инноваций на теоретическом уровне). Показ фрагментов лекций и публичных лекций по данной технологии и-ознакомление с инновациями на практическом уровне);

— анализ и проектирование (формулирование инновационных идей, проектирование курса работы непосредственно с преподавателями-энтузиастами-создание первого внутреннего творческого ядра);

— первое тестирование инновационных идей с участием ведущей группы преподавателей», привлечение предварительного/позднего « большинства и флуктуирующих в открытых лекциях-тестировании, совместный анализ тестирования инноваций и их сравнение на примере предыдущих лекций;

— мотивация других преподавателей на результаты занятий, проводимых учителями-экспериментаторами.

Преодоление этих педагогов фазами отрицания и сопротивления и переход к фазе научных исследований и взаимодействия, создания с их второго внешнего творческое ядро (тестирование инноваций учителей второе творческое ядро, сравнение, анализ результатов); совместное подведение итогов проверки на совещании, на заседании методического семинара, плюсы и минусы инновационной, решение об его дальнейшем использовании.

Таким образом, в процессе инновационной работы в первую очередь необходимо учитывать человеческий фактор как социальную основу инновационного процесса и продолжать использовать личные ресурсы, прежде всего тех педагогов, которые более открыты для новых (новаторов) и в чьем лице руководитель более авторитетен в начале.

#### Литература:

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента // Учитель. — 2004. — № 3. с. 26–28.
2. Бысик, Н. В. Изменить позицию педагога // Директор школы. — 2007. — № 2. с. 21–23.
3. Бычков, А. В. Инновационная культура // Профильная школа. — 2005. — № 6. с. 32–35.
4. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1999. — 479 с.
5. Дахин, А. Н. Российское образование: модернизация или развитие? // Народное образование. — 2003. — № 2. с. 111–113.

## Проблемы с усвоением иностранного языка у детей младшего школьного возраста, их причины и возможные решения

Сатибалдиев Эркинжон Камилович, студент  
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

*Автор статьи рассматривает особенности изучения иностранного языка в младшем школьном возрасте, а также пытается найти ответ на вопрос о причинах не усвоения материала при его изучении детьми данной возрастной категории.*

Во времена развития международных отношений и всестороннего сотрудничества тема изучения иностранного языка является как никогда актуальной. На начальной ступени обучения происходит становление личности школьника, выявление и развитие его способностей, формирование учебных навыков и овладение элементами культуры и поведения. Язык в данном случае рассматривается как средство воспитания и развития личности ученика, приобщения его к европейской и собственной культуре, национальному этикету. Вопрос о необходимости обучения иностранным языкам молодого поколения в Узбекистане рассматривается на государственном уровне. Согласно ПП-1875-сон 10.12.2012. О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков, начиная с 2013/2014 учебного года, изучение иностранных языков, преимущественно английского языка, поэтапно на всей территории республики начинается с первых классов общеобразовательных школ в форме игровых уроков и уроков разговорной речи, а начиная со второго класса — с усвоением алфавита, чтения и грамматики<sup>1</sup>.

Младший школьный возраст охватывает детей 6 — 11 лет, обучающихся в 1—4 классах начальной школы. Л.С. Выготский в основу периодизации психического развития ребенка положил понятие ведущей деятельности. На каждом из этапов психического развития ведущая деятельность имеет решающее значение. Основной, ведущей деятельностью данного возрастного периода становится учение, важнейшей обязанностью является учеба. В учебной деятельности усвоение научных знаний выступает как основная цель и главный результат деятельности. Основу развития в первую очередь составляют новообразования, то есть приобретение качеств и свойств, отсутствовавших раньше. Социальная среда, согласно учению Выготского, является источником возрастного развития. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, определяет возникновение возрастных новообразований [1].

На пути приобретения новых знаний, в частности новых слов и концепций, не присущих родному языку, дети стал-

квиваются с рядом проблем, связанных как с физиологией, так и психологическим фоном.

— Проблема раннего обучения

Подобное ускорение, в теории ускоряя так называемую «социальную адаптацию», способно стать тормозом на пути нормального психического развития ребёнка. В соответствии с образовательной программой начальной школы к детям этого возраста предъявляются весьма жёсткие требования по освоению системы знаний в логике школьного обучения, что предлагает сформированность указанных функций. Следствиями этого несоответствия может выступать ранняя утрата учебной мотивации, разнообразные эмоциональные дисгармонии, возникновение защитных невротических реакций, перерастающих в устойчивые черты личности, «выученной беспомощности» и др. [2] Однако рассматривать данный вопрос лишь с негативной точки зрения было бы не совсем правильно. На практике было доказано, что для детей данного возраста характерно легкое обучение чтению, как и сам процесс обучения проходит менее болезненно, нежели у детей более старшего возраста (под ранним обучением тут понимается категория детей, не превышающих 7 летнего возраста).

— Поддержание изначальной инициативы и нахождение правильной мотивации

Процесс мышления учащихся начальной школы развивается в ключе свободного освоения материала. Запоминание особенностей второго языка проходит непринужденно, как естественный процесс — так как параллельно этому изучение родного языка идёт полным ходом. Однако, время концентрации внимания маленьких детей довольно ограничено, а поиск способов его привлечения и является одной из первоочередных проблем. Маленьким детям трудно подолгу сидеть на одном месте из-за недостатка контроля над двигательными мышцами, решением может послужить внедрение заданий с активным передвижением учащихся во время урока. Применение, к примеру, игр во время урока способствует превращению скучного процесса заучивания в нечто увлекательное, а следовательно, форму, более привлекательную для детей; это даёт

<sup>1</sup> г. Ташкент, 10 декабря 2012 г., № ПП-1875.

маленьким ученикам возможность «проветриться», что довольно необходимо.

— Неспособность учеников слушать

Умение слушать — один из наиболее важных навыков при изучении какого-либо языка. Затруднение детей в данном аспекте заключается в неспособности воспринимать то, что говорит собеседник на слух, ибо преобладает желание высказать свою точку зрения в первую очередь. Исключение метода прослушивания из программы станет ошибкой, поэтому следует употреблять совместные методы прослушивания и хорового повторения.

— Правильность постановки задания

Физиологические особенности развития организма так же вносят свой вклад в развитие способностей. В частности, несформированность артикуляционного аппарата позволяет поставить произношение близкое к носителям

языка, а способность легко имитировать лишь облегчает этот процесс. Учитывать тут стоит то, что в силу их возраста, дети могут не обладать достаточными фоновыми знаниями, перед началом проведения того или иного задания (не обязательно связанного именно с артикуляцией) необходимо убедиться, что ученики поняли, что от них требуется для успешного его выполнения.

В заключении хотелось бы повторить, что в мире глобализации внедрение изучения иностранных языков с первого года обучения в школе является едва ли не самым эффективным способом интеграции населения в международное общество. Возможные негативные последствия столь ранней интеграции второго языка могут вызвать сомнения в целесообразности данных мероприятий. Однако, при должном внимании к деталям, все негативные аспекты легко преодолимы.

Литература:

1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования — 5-е изд. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 175
2. Шеховцова Вера Владимировна. «Проблема раннего обучения детей: за и против» Эксперимент и инновации в школе, по. 6, 2013, pp. 44-45.

## Использование дидактической игры как средства развития фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста

Семенова Анна Владимировна, студент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Касаясь разных проблем общего воспитания и обучения подрастающего поколения, педагоги и общественные деятели прошлого времени (Т. Мор, Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, К. А. Гельвеций, Д. Дидро, И. Г. Песталоцци и др. — в Западной Европе; М. В. Ломоносов, И. И. Бецкой, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев, В. Г. Белинский, К. Д. Ушинский, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский и др. — в России), важное значение придавали и проблеме формирования правильной речи, ее роли в воспитании гармонично развитой личности ребенка.

У человека, с самого раннего возраста, закладываются все личностные качества: вкусы, привычки, характер. И в становлении личности огромную роль играет речь.

Проанализировав различные литературные источники, мы определили, что фонетико-фонематическое недоразвитие — нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Одной из сторон коррекции ФФНР является развитие фонематических процессов.

Следует предположить, что развитие фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР

возможно с помощью дидактической игры. Предпосылки для успешного обучения грамоте формируются в дошкольном возрасте. Установлено, что возраст пятого-шестого года жизни является оптимальным для воспитания особой (высшей) формы фонематического восприятия.

Игра — основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. «Для ребят дошкольного возраста — писала Н. К. Крупская, — игры имеют исключительное значение: игра для них — учеба, игра для них — труд, игра для них — серьезная форма воспитания». [1; 478]

В играх детей отражаются впечатления, полученные из окружающей жизни, из любимых книг; развиваются взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Игры способствуют развитию чувства коллективизма, воображения, инициативы, целеустремленности, сообразительности, организованности. В играх у детей уточняются представления об окружающей жизни, расширяется кругозор; развивается восприятие, мышление, внимание, речь, необходимые движения. Игры создают бодрое и радостное настроение ребенку.

Дидактическая игра является связующим звеном между игрой и учебной. Для ребенка она является игрой,

а для взрослого — одним из способов его обучения. Сущность дидактической игры заключается в том, что дети решают умственные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая при этом определенные трудности. Ребенок воспринимает умственную задачу, как практическую, игровую, что повышает его умственную активность. [2]

В работе Филичевой Т. Б., Чевелевой Н. А. формирование фонематического восприятия происходит в шесть этапов. Эти этапы взяты за основу отбора заданий по формированию фонематического слуха, анализа и синтеза. Каждый этап содержит в себе последовательность заданий, с учетом принципа «от простого к сложному».

1 этап работы. Узнавание неречевых звуков.

2 этап работы. Различение одинаковых звуко-комплексов по высоте, силе, тембру.

3 этап работы. Различение слов близких по своему звуковому составу.

4 этап работы. Дифференциация слогов. Постепенно в течение этого периода дети должны овладеть умением различать все оппозиционные звуки.

5 этап работы. Дифференциация фонем. Сначала дифференцируем гласные, затем согласные.

6 этап работы. Развитие навыков элементарного звукового анализа, затем — сложного (умение определять последовательность звуков, их количество и место по отношению к другим звукам).

Использование игр и игровых упражнений по развитию фонематического слуха и навыков звукового анализа, улучшает восприятие звуков, способствует нормализации произношения, обеспечивает стойкие навыки звукового анализа и синтеза, совершенствует внимание и память, повышает готовность к чтению и письму. [3]

Литература:

1. Селиверстов, В. И., Гаубих Ю. Г. Вопросы формирования правильной речи у детей в трудах основоположников отечественной и зарубежной педагогики. // Хрестоматия по логопедии в 2 т. Т.2. /Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Силверстова. — М., 1997.
2. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду. // Книга для воспитателя детского сада. Изд. 2-е. — М., 1991.
3. Волкова, Л. С., Лалаева Р. И., Мастюкова Е. М. Логопедия: Учеб. Пособие для студентов дефектолог. фак. пед. институтов — М.

Мною было проведено обследование на базе МДОБУ детский сад № 17 «Жемчужинка», комбинированного вида. В исследовании участвовала 2 группы детей, состоящая из 20 ребят старшего дошкольного возраста, имеющие фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

В ходе проведения обследования в двух группах было выявлено, что у исследуемых детей 0 % имеющих высокий уровень фонематического развития. Средний уровень развития фонематического восприятия имеет всего 40 % детей. Большинство детей имеют низкий уровень развития фонематического восприятия, это составляет 60 % детей.

После проведения коррекционной работы в экспериментальной группе показатели увеличились. Во второй группе не проводились коррекционные занятия — уровень развития фонематических процессов остался на прежнем уровне.

Таким образом, можно сделать вывод, что для улучшения развития фонематических процессов необходимо проведение коррекционных занятий. А так как в дошкольном возрасте игра является основным видом деятельности ребенка, то всю коррекционную работу стоит преподносить как игру.

Работа по формированию фонематического восприятия начинается с развития слухового внимания и слуховой памяти.

В дошкольном возрасте игра является основным видом деятельности ребенка. Неправильная речь детей и особенности их поведения вольно или невольно отражаются и на их участии в играх. Все это указывает на необходимость и своеобразие использования игр в логопедических занятиях с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

## Использование рекламных текстов в обучении иностранному языку

Собирова Шоира Узоковна, преподаватель немецкого языка  
Узбекский государственный университет физической культуры и спорта (г. Ташкент)

*В статье рассматривается одна из современных тенденций методики преподавания иностранных языков, а именно использование рекламных текстов (РТ) в различных учебных ситуациях. В настоящем исследовании определена роль рекламы и рекламы для общества в настоящее время, перечислены и описаны основные компоненты эффективного рекламного текста, а также лингвистические средства, используемые рекламодателями для повышения эффективности РТ. Рекламные тексты отражают систему ценностей в обществе,*

*где этот язык используется, таким образом, обеспечивая доступ к информации о культуре, традициях, обычаях, исторических фактах и т. д. Типы рекламы, приведенные в статье, свидетельствуют о том, что существуют важные социальные и культурные аспекты рекламы, которые делают рекламу особенно полезной для обсуждения в классе.*

Рекламные тексты сильно ситуативны и поэтому дают прекрасную возможность сосредоточиться на тематической лексике, их также можно использовать при обучении творческому письму. Такие тексты легко доступны в удобных для аудитории форматах, поскольку они сравнительно короткие и могут использоваться при обсуждении конкретных вопросов. Также РТ может успешно использоваться при обучении принципам и методам перевода. Поскольку в процессе обучения иностранным языкам преподаются не только язык, но и «идеи» и контент, реклама идеально подходит для обсуждения вопросов и оказания помощи студентам в развитии навыков цифровой грамотности и особенно осведомленности о средствах массовой информации. Так, в статье приведены примеры использования рекламных текстов в данной области, рассмотрены аргументы в пользу использования рекламных текстов в обучении иностранным языкам, и с учетом этого доказана эффективность использования данных видов текстов в качестве учебных материалов на уроках иностранного языка.

Постановка задачи. Преподавание языка сегодня требует новой методологии и новых подходов, в том числе преподавания как иностранного языка, так и культуры этого языка. Успешная коммуникация на иностранном языке возможна только в том случае, если говорящий культурно осведомлен, иначе говоря, если он знает социокультурные последствия языковых единиц, которые он использует. Поэтому изучение взаимосвязей между языками и культурами имеет важное значение как в преподавательской, так и в исследовательской работе.

Язык и культура настолько тесно связаны, что овладение иностранным языком предполагает приобретение определенной межкультурной компетенции. Эффективное обучение иностранному языку зависит от четкой реализации потребностей обучающихся и видов деятельности, которые они должны будут выполнять на иностранном языке в своей практической работе.

Одна из проблем, с которой часто сталкиваются учителя языка, связана с выбором учебного материала. По понятным причинам учебные материалы быстро устаревают: они должны отвечать новым социальным и культурным требованиям.

Анализ публикаций. Использование рекламных текстов в процессе обучения иностранным языкам студентов давно стало предметом научной рефлексии как отечественных, так и зарубежных авторов. Тем не менее этот вопрос остается актуальным и требует дальнейшего изучения.

Целью статьи является изучение использования рекламных текстов на уроках иностранного языка, опреде-

ление их преимуществ для преподавателя и доказательство их эффективности в обучении иностранным языкам.

Современная реклама отражает все радикальные изменения в технологиях и средствах массовой информации, в социально-экономических отношениях, в нашем понимании культуры, общества и роли человека в нем. Являясь одним из самых распространенных средств массовой информации, реклама рассматривается как форма коммуникации, как составная часть маркетинга и как средство популяризации товаров, идей, услуг.

К числу текстов, которые могут быть успешно использованы при обучении иностранному языку, относятся тексты, входящие в реестр средств массовой информации (в том числе рекламные тексты). В настоящее время мы можем наблюдать большой интерес к этому типу текстов. Этот интерес вполне оправдан. Во-первых, потому что в настоящее время мы имеем возможность не только читать много газет и журналов из англоязычных стран, но и смотреть и слушать различные радио-и телевизионные программы. Во-вторых, последние изменения в странах, такие как интеграция экономики, торговли, быстрое расширение международных коммуникаций, повлияли на рынок и призвали специалистов в области средств массовой информации. Современные средства массовой информации представляют более широкий спектр лингвистически отличительных разновидностей, чем любая другая область изучения языка. Реестр средств массовой информации предоставляет разнообразные новости, репортажи, обзоры, письма, объявления, литературные чтения, прогнозы погоды и многие виды рекламы.

Еще одна стратегия, которую используют рекламодатели, включает юмор, часто в форме каламбуров. Каламбур, сочетающий в себе звук и смысл, может быть убедительным, по крайней мере косвенно, отвлекая внимание клиента от какого-либо аспекта сообщения, которому он может противостоять.

Эффективная реклама включает в себя множество компонентов. Первое и самое главное — это всегда заголовок. Заголовок — это лозунг или высказывание, чтобы привлечь внимание читателей. Заголовок должен привлечь внимание, чтобы было прочитано все объявление. При написании заголовка можно использовать следующие методы:

1. Аллитерация
2. Парадокс
3. Рифма
4. Каламбур
5. Игра слов

Процесс овладения иностранным языком — это творческий процесс открытия страны, язык которой препода-

дается, а также менталитета проживающих в ней людей. Этот процесс может стать более целенаправленным только в том случае, если будет полностью обеспечено межкультурное образование. Рекламные тексты, существующие в лингвокультурном пространстве страны, отражают систему ценностей, принятую в обществе, где

используется язык, обеспечивая тем самым доступ к информации о культуре, традициях, обычаях, исторических фактах и т. д. Благодаря этому они могут быть использованы как один из наиболее эффективных ресурсов в обучении иностранным языкам. Такие тексты подходят для решения широкого круга методологических задач.

Литература:

1. Hermeren, L. English for Sale: a study of the language of advertising: Lund University Press, 1999.
2. McCathy, M. J. Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching: Longman. — 1994.

## Система оценивания результатов учебной деятельности с использованием возможностей электронных образовательных ресурсов

Соколова Дарья Михайловна, учитель информатики и ИКТ высшей квалификационной категории  
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г. Череповца (Вологодская обл.)

Система оценивания — комплекс методик и программно-методических средств для проверки результатов обучения, оценка и анализ полученных данных, разработка корректирующих действий с целью повышения качества обучения.

Оценивание результатов учебной деятельности учащихся является важным этапом образовательного процесса. В настоящее время выделяют два типа оценивания: формирующее и суммативное.

Суммативное оценивание — установление соответствия знаний обучающихся нормам и требованиям стандартов обучения, констатация факта обученности ребенка. Этот тип оценивания проводится в конце изучения темы, в конце четверти и года.

Формирующее (формативное) оценивание — определение текущего уровня усвоения знаний и навыков в процессе повседневной работы на уроке и/или дома, осуществление оперативной взаимосвязи между учеником и учителем в процессе обучения. Оно позволяет учащимся понимать, насколько правильно они выполняют задания в период изучения нового материала и достигают целей и задач обучения.

Особенность использования техник формирующего оценивания заключается в том, что это оценивание, которое используется ежедневно на каждом уроке, а это означает, что учитель и ученики могут влиять на качество образования на самых ранних этапах обучения. [1]

Для реализации оценивания требуется комплексное использование информационных технологий. В настоящее время широко используется компьютерное тестирование. Тест — это инструмент оценивания обученности учащихся, состоящий из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов. Вопросы для теста должны состав-

ляться так, чтобы можно было увидеть уровень усвоения темы, формирования умений и навыков. Проведение тестирования на компьютере позволяет быстро и объективно оценить и проанализировать образовательные достижения учащихся.

Рассмотрим некоторые цифровые инструменты, позволяющие реализовать оценивание.

**Online Test Pad** — бесплатный инструмент на русском языке, который предназначен для разработки тестов, опросов и логических игр.

Для создания теста в этом сервисе предусмотрены следующие типы вопросов: выбор одного или нескольких правильных ответов, ввод ответа в числовом и текстовом форматах, а также в свободной форме, ранжирование, установление соответствий, заполнение пропусков числом, текстом или элементом из выпадающего списка, последовательное исключение, слайдер (ползунок), загрузка файла. Большая часть ответов на вопросы проверяется системой автоматически, кроме ответа в свободной форме, в этом случае осуществляется ручная проверка администратором теста.

В Online Test Pad предусмотрено большое количество настроек для отдельных вопросов и теста в целом. Этот сервис позволяет разработать стартовую страницу и разместить на ней описание, инструкцию к тесту и форму для регистрации учащегося, которая может содержать фамилию и имя, класс, возраст и другие данные. В Online Test Pad существует возможность заменить надписи на кнопках «Далее», «Назад» и «Завершить» на другие, ограничить время прохождения теста, отобразить время прохождения теста на экране, перемешать вопросы или варианты ответов. В вопросы можно добавлять изображения, таблицы, графики, математические формулы, аудиофайлы и видео YouTube, кроме того изображения и ма-



тематические формулы могут быть указаны в вариантах ответа. Для каждого вопроса есть возможность добавить комментарий, установить ограничения по времени, задать количество баллов для каждого варианта ответа, определить, обязательным для ответа он будет или нет. В результате тестирования рассчитывается количество правильных ответов, процент правильных ответов и может быть выставлена оценка. Online Test Pad позволяет задать критерии выставления оценки в зависимости от количества или процента правильных ответов.

Завершив тест, учащийся увидит количество набранных баллов, максимальное возможное число, процент от максимального, свою оценку и время выполнения теста, также учащийся может просмотреть правильные и собственные ответы на вопросы и рейтинг результатов, где сравнит себя с другими учащимися.

После прохождения теста учащимися в разделе «Статистика» сервиса Online Test Pad строятся графики распределения учащихся по полученным оценкам, количеству и проценту правильных ответов, из чего можно сделать вывод, насколько хорошо все ученики справились с тестом, можно ли переходить к изучению следующей темы или стоит задержаться на пройденной. Учитель получает информацию о результатах каждого тестируемого (время прохождения, ответы на каждый вопрос, количество верных ответов, процент правильных ответов и оценка), что дает понять, кто из учеников усвоил материал, а кому нужна помощь. Таблица правильности ответов на все вопросы показывает, какой процент учащихся ответил на каждый вопрос правильно, частично правильно и непра-

вильно, что позволяет сделать вывод о том, с какими заданиями дети справились успешно, а какие вызвали затруднения и, следовательно, что требуется повторить.

Online Test Pad является бесплатным многофункциональным инструментом, который дает возможность эффективно проводить тестирование, как в классе, так и в качестве домашнего задания на любом устройстве, подключенном к сети Internet, а также объективно оценивать и анализировать деятельность учащихся.

**Quizalize** — инструмент, предназначенный для создания интерактивных викторин. Этот сервис имеет простой интерфейс, но на английском языке. В Quizalize можно выбрать готовую викторину (некоторые из них платные) или бесплатно разработать свою. Тесты, созданные с помощью этого сервиса, доступны как на компьютерах, так и на смартфонах и планшетах.

Вопросы викторины — это вопросы с выбором одного правильного ответа из нескольких. Для каждого вопроса можно добавить до четырех вариантов ответа, установить ограничение по времени от 5 до 120 секунд на выполнение, включить изображение или аудио в вопрос и оставить к нему комментарий.

Учащиеся, указав имя, отвечают на вопросы и получают баллы за правильные ответы, при этом, чем быстрее дан ответ, тем больше баллов. После каждого ответа на вопрос отображается правильный ответ, время, за которое дан ответ, и количество набранных баллов. В конце теста учащиеся видят общий счет, задания, на которые ответили правильно и в которых допустили ошибки, и таким образом, могут проанализировать свою работу. (Рис. 1).

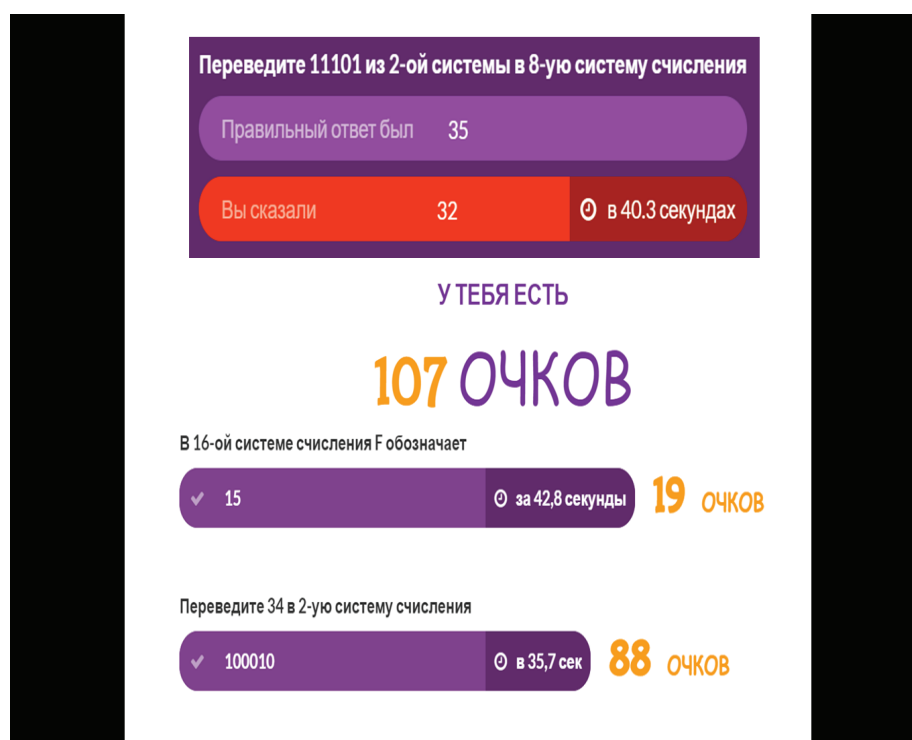


Рис. 1. Результаты прохождения теста для ученика

После выполнения теста учащимися учитель мгновенно увидит результаты (как каждый ученик ответил на вопросы, кому требуется помощь, какие задания вызвали затруднения, а какие выполнены успешно) и сможет легко определить сильные и слабые стороны учеников.

Если использовать такие викторины систематически, то для каждого ученика можно проследить процент выполнения каждого теста, то есть степень и динамику усвоения материала.

Викторины, созданные в Quizalize, могут выполняться учащимися дома или в классе, индивидуально или в группе.

Литература:

1. Е. Н. Кохаева. Методическое пособие: Формативное (формирующее) оценивание. — Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2014.

Этот сервис позволяет организовать тестирование в форме игры, что стимулирует учащихся к достижению цели, а ситуация успеха создает благоприятный эмоциональный фон для развития познавательного интереса.

Таким образом, электронные образовательные ресурсы позволяют учителю быстро оценить образовательные достижения учащихся, то есть определить, насколько хорошо они усвоили материал и научились выполнять те или иные задания. Кроме того, цифровые инструменты помогают учителю проанализировать ошибки, допущенные учащимися, и определить, как в дальнейшем скорректировать образовательный процесс.

## Difficulties in Audio Listening in Teaching Language and the Ways to Overcome Them

Sultanova Dilnoza Saliyevna, senior teacher  
Uzbek State World Languages University, Tashkent, Uzbekistan

Listening refers to the receptive form of speech activity and represents the perception and understanding of speech by ear at the time of its generation. The basis of listening as any process is based on certain psycho-physiological mechanisms: perception, recognition and understanding. The mechanisms of perception include the mechanism of internal pronunciation, operational and long-term memory, identification (collation), anticipation (probabilistic forecasting).

The success of listening is associated with the mechanisms of the so-called auditory memory and depends on the size of the «operational unit of perception», i.e., the ability to retain speech segments in memory.

It is the ability to retain in memory the perceived segments of speech that depends on the process of understanding audio text, the possibility of its subsequent interpretation. Thanks to the auditory memory, the student keeps in his head words and phrases, getting the time he needs to understand the information he has heard.

However, there is no single concept on this. Therefore, A. R. Luria and other researchers identify the following levels of understanding of the text: fragmented (separate lexical units); global (message subject); detailed (facts); critical (subtext).

Levels of understanding allow you to judge the levels of student learning and to specify the goals of learning.

Therefore, the magnitude of the operational unit of perception (auditory operative memory) depends on internal imitation (we imitate correctly we learn correctly) as a result of identification (continuous comparison of perceived speech with samples of long-term memory), that is, the better long-

term memory, the better identification. There are actions of recognition as a result of comparison with the standard stored in the memory.

In the practice of teaching foreign languages, listening has remained for a long time, as it were, on the periphery of the educational process, so it is not by chance that a large number of problems and failures are associated with listening.

Here we consider the difficulties in more detail.

1. The first group of difficulties are the difficulties associated with the conditions of perception. Here, the one-time and short-term presentation of information plays an important role, which requires the listener to react quickly when perceiving the sounding text.

Difficulties in listening are often associated with the source of listening (who is the living partner in the process of direct contact, sounding from an audiocassette or radio text during distant listening). At the same time, timbre, voice strength, individual characteristics of speech, deviations from idiomatic / normative pronunciation, the gender of the speaker (male or female voice), and age (child or adult voice) have an effect. It is known that understanding children's voices require certain skills.

Many methodologists note that in real communication it is impossible to adjust the length, volume and clarity of the text, so the listener quickly gets tired, his attention is diverted, which in turn leads to a loss of interest, kills the motivation for further work with audio text. [2].

2. The next group of difficulties is related to the perception of the linguistic form and the substantive content of the audio text.

It is obvious that the language difficulties of the text distract the listeners from the content and the process of understanding is violated. The length of perceived sentences, the presence of unfamiliar lexical, grammatical language material, the presence of homonyms in the information (words belonging to the same part of speech and sounding the same but different in meaning), for example, hand — human organ, hand — hand of the door; homophones (words of the same sound, but having different spelling): week — weak.

There are also the so-called false friends of the translator, internationalism, having a different meaning in a foreign language, words used in a figurative sense, ambiguous words, for example, letter — paragraph, leasing person, erudition, etc.

Difficulties that relate to the content of the audio text are connected with the understanding of the facts (numbers, dates, proper names, geographical names, etc.), the presentation logic due to the large amount of factual information, as well as the general idea of the text, which often happens if the main idea implicitly expressed, and the text is complex in terms of language.

3. The third group of difficulties associated with the form of presentation of audio text. The German didactor B. Dahlhaus, having studied various forms of presentation of audio texts (audio text with illustration, listening with printed text and without support when presenting audio text, one-time and multiple text presentation), considers that listening comprehension depends on factors such as complexity text (the more complex the text, the more support is required to remove difficulties), the students' language experience (the more competent and experienced the students are, the faster they are able to abandon the support in the form of printed text and other illustrations, the sooner you can move on to listening to texts without pauses), learning goals and objectives (if the task is to prepare students for the real situation and form a truly auditing competence, you should abandon the printed basis).

In a real communication situation, non-verbal information helps students understand audio texts, such as facial expressions, gestures, and in the training situation, illustrations and photographs can also help [1]. However, from the very beginning of training, the teacher should remember that he is preparing students for the real situation of communication, therefore supports should be reduced, prepare students, for example, to understand the text without re-listening.

4. There are difficulties associated with the perception of a certain type of speech activity and type of utterance. Obviously, it is easier to perceive monologue texts than dialogic texts, and among monologues it is easier to comprehend plots than descriptive ones.

5. A special group consists of the difficulties associated with the socio-cultural component of learning foreign languages. Ignorance of socio-cultural features can lead to a misunderstanding of the partner's speech behavior, as well as disrupt the understanding of perceived information.

The success of audio listening depends on the pre-setting for the text being audited. In fact, this is the basis of the mechanism of anticipation, a kind of advanced reflection of reality. From recognition, the listener proceeds to comprehension.

To implement the act of communication the following components are necessary: source (speaker); message (text) transmitted through the auditory channel; recipient (listener). At the same time, the act of communication is performed in a certain situation — the sounding text is always addressed to a specific listener. It is necessary to establish who speaks and to whom he refers. The listener does not just perceive the text but interacts with it. Texts, in essence, do not matter, they acquire it as a result of interaction of the text with the activity of the listener in understanding this text, therefore there are situations when we understand much more than was actually said in this message. The text emits signals that cause the listener to access his memory in search of this information, which is then used again in the text. The text continues to emit signals prompting the listener to recombine, adding new knowledge to already existing ones. The changed balance of knowledge (information) is a prerequisite for further understanding of the text. Information goes both from the text to the listener and from the listener to the text. Therefore, even though listening is referred to as receptive types of speech activity, the listener is active, so listening is a perceptual thought-mnemonic activity. Perceptual — because there is a direct active reflection of external and internal objects by the cognitive sphere of a person. Mental, because its implementation is associated with the basic mental operations: analysis, synthesis, induction, deduction, and comparison, mnemonic (from the Greek *mne-monicon* — the art of memorization).

#### References:

1. Dahlhaus B. Fernstudieneinheit 5. Fertigkeit Hören. Berlin, 2007.
2. Galskova ND Modern methods of teaching foreign languages. M., 2000.
3. Solovova E. N. Methods of teaching foreign languages: a base. The course of lectures: a manual for students. M., 2008.

## Глинотерапия как средство реабилитации детей-инвалидов с ментальными нарушениями

Тарасова Лилия Юрьевна, педагог дополнительного образования  
ГКУ Центр содействия семейному воспитанию «Юнона» г. Москвы

**Ключевые слова:** дети с ментальными нарушениями, глинотерапия, навыки социального поведения, социализация.

Современные социокультурные и экономические условия в нашей стране обуславливают необходимость социализации и интеграции детей с ментальными нарушениями в общество, овладения ими навыков социального поведения, конструктивного взаимодействия с взрослыми и сверстниками в окружающей социальной среде.

Анализируя статистические данные о воспитанниках нашего учреждения, можно сказать, выявлена тенденция к усложнению основного диагноза детей, и, кроме того, у подавляющего большинства имеются сочетанные нарушения. Проблемы наших воспитанников характеризуются выраженным недоразвитием всех психических функций; отклонениями в физическом развитии, проблемами в физическом развитии, что выражается в следующем:

- слабое развитие общей и мелкой моторики;
- нарушения зрительно-моторной координации;
- нарушения двигательной расторможенности;
- нарушения пространственного воображения;
- нарушения конструктивной деятельности.

Часто проблемы детей усугубляются симптоматикой неврологической и соматической.

Теоретический анализ показал, что в специальной педагогике исследованы лишь отдельные аспекты развития навыков социального поведения у детей с умственной отсталостью (Е. Е. Дмитриева, Э. А. Евлахова, Ж. И. Назамбаева и др.). [1]

Актуальной заявленная проблема является в отношении подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Это связано с тем, что у таких реабилитантов обнаруживаются большие трудности в установлении отношений между самими сверстниками, ближайшим окружением, в семье и социальной среде. Ограниченные возможности речевой коммуникации, часто характерные для детей данного контингента, сопровождаются снижением когнитивного, аффективного и волевого развития.

Восприятие этических понятий у них недостаточно четкое и полное, является конкретным и упрощенным, имеет направленность в первую очередь, преимущественно на себя, нравственные суждения нередко неопределенны, неустойчивы, а иногда и ошибочны.

Круг таких проблем оставляет свой след на поведении ребенка-инвалида, его отношениях с окружающими и в других сферах жизни, создавая определенные «барьеры» на пути к адаптации и интеграции в общество.

Таким образом, очевидно, что в силу особенностей детей с ментальными нарушениями, их нужд и потребностей, им необходима профессиональная помощь специалистов, доступная для восприятия детей. Эта помощь должна носить не только медицинский характер, она должна быть комплексной, включать также и социально-бытовую ориентацию, социально-педагогическую и социально-психологическую реабилитацию, с учетом использования разных технологий.

Практическая значимость использования нетрадиционной технологии глинотерапии в детских учреждениях изучена и подтверждена исследованиями многих известных ученых.

Согласно взглядам Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева психика человека наиболее активно изменяется и перестраивается в процессе деятельности. Лепка, как форма деятельности, включает в себя многие компоненты психических процессов, и в связи с этим, её следует считать важным фактором формирования личности.

По мнению В. М. Бехтерева, движение руки тесно связано с речью и способствует ее развитию. Психолог Д. Сели придавал большое значение «созидательной работе рук» для развития мышления и речи детей. Ученые-практики Н. Б. Халезова, Н. А. Курочкина, Г. В. Пантюхина считают, что глина должна быть основным материалом для обучения детей лепке в детском учреждении прежде всего потому, что она пластична, однотонна, красива как материал и дает ребенку возможность понять целостность формы предметов.

В настоящее время проблемой является сохранение культурной и исторической самобытности России, национальных традиций. Изделие из глины органично вошло в современный быт, и продолжает развиваться, сохраняя национальные традиции, целостности.

Для многих детей с особенностями развития, особенно у тех, у кого нарушена речь, общая и мелкая моторика, поведенческие нарушения — декоративно-прикладное творчество является одним из основных видов коррекционной работы.

Формирование социального поведения рассматривается нами как закономерный процесс коммуникации, в процессе трудовой деятельности, при которой происходит взаимное влияние воспитанников друг на друга при основополагающем влиянии педагога на группы детей и на каждого ребенка в отдельности.

Для организации работы по созданию условий формирования социального поведения в реабилитации детей, имеющих умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, в условиях ЦССВ, в своей работе мы используем глинотерапию.

Воспитанники, на примере ГКУ ЦССВ «Юнона», свободно могут экспериментировать с художественными материалами и инструментами, выполнять задания самостоятельно, без помощи педагогов. Занятия в студии керамики позволяют каждому ребенку с особенностями развития, освоив основы лепки, проявить свои творческие способности в изготовлении игрушек, сувениров; в создании индивидуальных работ по оформлению интерьера и умения занять свое свободное время.

Важным результатом участия воспитанников в данных занятиях является получение знаний и навыков, необходимых в бытовой и профессиональной деятельности. Мы надеемся, что проделанная работа поможет детям в их дальнейшей самостоятельной жизни.

Уникальность студии «Керамики» заключается в том, что не в каждом учреждении существует гончарная мастерская с печью для обжига керамических изделий и созданы условия для индивидуальных и групповых занятий глинотерапией, а также условий для занятий детей с ментальными нарушениями совместно с их родителями.

Содержание и направления работы по формированию социального поведения у детей с ментальными нарушениями с использованием глинотерапии, заключаются в следующем:

- Знакомство с устным народным творчеством (на примере русской народной сказки «Репка»);
- Знакомство с приёмами визуализации сказки (иллюстрации, просмотр мультфильмов и т. д.);
- Знакомство с рабочими материалами и их свойствами;
- Знакомство с рабочими инструментами; приёмами их использования;
- Знакомство с техникой безопасности при работе и хранении инструментов и материалов;
- Учить подготовке рабочего места и материалов;
- Находить главных героев в произведении; учить придавать материалу узнаваемые образы;
- Знакомство с народными промыслами и их характерными особенностями (величина, используемые цветовые оттенки, практическое назначение);
- Развивать творческое воображение, фантазию воспитанников через создание образов и подбор материалов, инструментов, красок для воплощения их в жизнь;
- Развивать мелкую моторику, сенсорные ощущения;
- Повышать интерес детей к окружающему миру;
- Способствовать снижению агрессивности, страхов, тревожности у детей по средствам глинотерапии;
- Способствовать осознанию у воспитанников личностных переживаний, формировать желание быть успешными, тем самым повышать личностную самоо-

ценку и учить критично относиться к результатам своего труда;

— Коррекция коммуникативных особенностей детей; обучение их общению в процессе работы в мини и макси группах;

— Способствовать взаимосвязи специалистов Центра, родителей детей, самих воспитанников в процессе выполнения заданий.

В процессе проведения занятий в студии у детей формируется художественный вкус. Умение пользоваться инструментами и приспособлениями используемых в глинотерапии. Как результат — повышение интереса к занятиям ручным трудом и такими видами прикладного искусства как роспись в различных техниках, раскрашивание готовых форм и придумывание своих вариантов росписи. Так как у детей с ментальными нарушениями чаще всего обнаруживается слабость мышц рук, то постоянные занятия с глиной способствует укреплению мышц и как правило коррекции мелкой моторики рук. Так как занятия происходят в группах, то занятия сначала в мини группах, и выполнение похожих заданий в макси группах, приводят к общению воспитанников между собой установление взаимопонимания на доступном уровне, а со временем вносятся элемент соревновательности, что приводит к формированию критичного отношения к результатам своего труда.

Коммуникативные особенности детей с ментальными нарушениями не позволяют им вступать в социальные отношения с большим количеством окружающих; постепенное увеличение количества детей в группе позволяет формировать этот навык.

Через формирование подготовленных детей в макси группы мы проводим их доступную социализацию в общении со своими сверстниками и специалистами.

Считаем, что творческий процесс усвоения новых техник (лепка из глины) расширяет круг возможностей детей, развивает пространственное воображение, конструкторские способности. Терапия посредством глины позволяет снять мышечные зажимы, снизить тревожность, выплеснуть эмоции, победить страх. Открытие в себе индивидуальности поможет ребенку реализовать себя в дальнейшей жизни.

За время работы студии дети получили жизненно необходимые навыки общения в мини и макси группах, с обслуживающим персоналом, узкими специалистами. Была проведена коррекционная работа коммуникативных навыков детей и стиля общения с родителями, как с приёмными, так и с кровными.

Необходимо отметить также, что состояние развития мелкой моторики рук увеличилось на 20 %, свобода орудийных действий, выбор нужного инструмента повысилась на 25 %. По результатам проекта был проведён мониторинг развития предметно практической деятельности детей. В зависимости от сложности диагноза воспитанника уровень достигнутых результатов был различным, но никто из детей не остался на базовом уровне.

Метод соревнования и сравнения полученных изделий помог формированию элементов критичного отношения к результатам своей деятельности. Желание ребёнка продолжить работу, получить одобрение педагога, увидеть конечный результат, способствовало формированию правильного поведения детей на занятиях и в группах содействия. Особенно хочется отметить улучшение эмоци-

онального состояния детей и их родителей во время проведения совместных занятий. Данные занятия помогли родителям детей с инвалидностью по-новому взглянуть на проблемы развития ребёнка и искать пути их решения. Таким образом, работу студии можно признать удавшейся, что даёт импульс к новым и интересным занятиям глино-терапией.

#### Литература:

1. Екжанова, Е. А., Стребелева Е. А. Технологии, укрепляющие здоровье, в системе обучения коррекционно-развивающих специальных дошкольных учреждений // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2002.
2. Комплексные занятия по программе «От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой — Мозаика-Синтез, 2013.
3. Комплексные занятия по программе «От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой — Мозаика-Синтез, 2013.
4. 35. Худенко Е. Д. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе — интернате, детском доме. — М., АРКТИ, 2011.
5. Глухов, В. П. Специальная педагогика и специальная психология: учебник для академического бакалавриата / В. П. Глухов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2017. (Серия: Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978–5-534–01037–4. — Режим доступа: [www.biblio-online.ru/book/774576FD-B8CB-49E9-B639-A5249687C614](http://www.biblio-online.ru/book/774576FD-B8CB-49E9-B639-A5249687C614).
6. Сайт ГКУ ЦССВ «Юнона» <http://gku-cssv-unona.ru>.

## Дидактическая игра как средство развития мелкой моторики детей дошкольного возраста, имеющих нарушения слуха

Чертыгашева Анастасия Александровна, студент магистратуры;  
Султанбаева Клавдия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент  
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В общем развитии детей дошкольного возраста важную роль играет процесс развития мелкой моторики. Развитие мелкой моторики рук — это кратчайший путь для достижения максимальных успехов в развитии детей. Научно доказанным является факт, что внимание, координация движений, мышление, воображение, зрительная и двигательная память, наблюдательность, речь — всё это напрямую связано с мелкой моторикой рук. Целенаправленная и систематическая работа по развитию мелкой моторики у детей дошкольного возраста способствует формированию интеллектуальных способностей, речевой деятельности, развитию творческого и исследовательского характеров, пространственных представлений, а самое главное, сохранению психического и физического здоровья детей [1].

Проблемой развития мелкой моторики детей занимались такие учёные, как В. П. Бехтеров, В. П. Павлов, А. А. Сеченов, А. А. Ухтомский и др. Данные исследователи указывали исключительную роль двигательного анализатора в развитии речи и мышления и доказали, что первой доминирующей врожденной формой деятельности является двигательная [3].

Не менее актуальной на сегодняшний день является проблема развития мелкой моторики детей дошкольного возраста, имеющих нарушения слуха. Это связано с тем, что для детей данной категории характерна задержка в развитии двигательной сферы, выражающаяся в неточном выполнении движений, несоблюдении заданного темпа, недостаточной координации. Возможность познания окружающей среды детьми с нарушениями слуха оказывается обедненной, дети, из-за недостаточно развитой моторики часто чувствуют себя несостоятельными при выполнении заданий, доступных сверстникам, что влияет на их эмоциональное благополучие и самооценку. С течением времени уровень развития сложных координированных движений руки у детей с нарушениями слуха, оказывается недостаточным для освоения письма, формирует школьные трудности [5].

Эффективным средством развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха являются дидактические игры. Использование дидактических игр в развитии мелкой моторики детей указанной категории способствует максимальной активности всех

сенсорных каналов восприятия (зрения, слуха, осязания, обоняния) и переработки информации [7].

Дидактические игры — это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [2].

Отличительной особенностью дидактических игр является наличие игровой ситуации, которая обычно используется в качестве основы метода. Деятельность участников в игре формализована, то есть имеются правила, жесткая система оценивания, предусмотрен порядок действий или регламент [10].

Дидактические игры являются как бы инсценировкой рифмованных историй, сказок, рассказываемых при помощи пальцев. Многие дидактические игры требуют участия обеих рук, что дает возможность детям ориентироваться в понятиях «вправо», «влево», «вверх», «вниз» и т. д. Развитию мелких мышц пальцев и кистей рук способствуют игры со строительным материалом, игры с мозаикой, застёгивание и расстёгивание пуговиц, кнопок, молний и др. [9].

Благоприятное воздействие на развитие движений всей кисти и пальцев руки оказывают дидактические игры с предметами: пирамидки, вкладыши различного типа, разноцветные счеты, матрешки, мозаика, игры с карандашами, пальчиковые бассейны с различными наполнителями [8].

Многообразие видов, форм, конфигураций пирамидок, усложняющих элементов, позволяет буквально каждый раз давать детям новое задание. Мозаика и конструктор способствуют интенсивному развитию движений пальцев рук. Идея мозаики заключается в составлении из мелких

частей целого изображения. Во время дидактической игры с мозаикой дети постоянно манипулируют деталями, проявляют сообразительность, наблюдательность, терпение и настойчивость. Дидактические игры с использованием шнуровки развивают сенсомоторную координацию, мелкую моторику рук, пространственное ориентирование, способствуют усвоению понятий «вверх», «вниз», «справа», «слева», способствуют развитию речи, развивают творческие способности, усидчивость и т. д. [4].

Дидактические игры в сухом бассейне, во время которых дети ищут мелкие игрушки, погружаясь в наполнитель, позволяют массировать ручки детей, в результате чего их пальцы становятся более чувствительными, а движения — координированными [6].

Дидактические игры с бусинками, во время которых дети нанизывают на веревочку бусы с дырочками разного диаметра и глубины, способствуют совершенствованию координации движения рук, системы «глаз-рука».

Дидактические игры с использованием прищепок развивают мелкую моторику, пространственное воображение, способствуют развитию интеллекта и мышления, а также становлению речи [9].

Итак, развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста, имеющих нарушения слуха, является актуальной психолого-педагогической проблемой. Решение данной проблемы предполагает организацию работы с детьми данной категории по развитию у них дифференцированных и сложно скоординированных движений кистей и пальцев рук при выполнении различных действий. Эффективным средством развития мелкой моторики детей дошкольного возраста, имеющих нарушения слуха, являются дидактические игры — игры с предметами, игрушками, природным материалом, настольно-печатные, словесные.

#### Литература:

1. Абрамова, И. Г. Использование дидактической игры в развитии дошкольника / И. Г. Абрамова. — М., 2000. — 210 с.
2. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателей дет. сада / А. К. Бондаренко. — М., 2011. — 160 с.
3. Букатов, В. М. Педагогические таинства дидактических игр / В. М. Букатов. — М., 2011. — 180 с.
4. Игры для развития мелкой моторики рук с использованием нестандартного оборудования / Автор сост. О. А. Зажигина. — СПб.: Детство-Пресс, 2014. — 170 с.
5. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. — М., 2003. — 210 с.
6. Кругликов, В. Н. Дидактические игры в ДОУ / В. Н. Кругликов. — М., 2005. — 180 с.
7. Ноткина, Н. А. Развитие произвольных движений / Н. А. Ноткина. — М., 2011. — 320 с.
8. Ткаченко, Т. А. Развиваем мелкую моторику / Т. А. Ткаченко. — М.: Издательство ЭКСМО, 2007. — 130 с.
9. Удальцова, Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е. И. Удальцова. — М., 2006. — 280 с.
10. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М., 2009. — 320 с.

## Основные характеристики ситуационного метода обучения иностранному языку

Элмуратова Нафиса Хажимаевна, старший преподаватель английского языка  
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент)

*Целью статьи является обзор и предоставление общей характеристики ситуационного метода обучения иностранному языку. Методы исследования: анализ и обобщение.*

В результате исследования установлено, что данный метод основан на ситуационном моделировании, которое является частью интерактивных технологий обучения. Ситуационное обучение языку характеризуется двумя основными чертами: ориентация на лексику и чтение являются наиболее характерными чертами ситуационного обучения языку. На самом деле, считается, что овладение набором высокочастотных словарных элементов приводит к хорошим навыкам чтения; считается, что анализ английского языка и классификация его видных грамматических структур в модели предложений, также называемые ситуационными таблицами, помогают учащимся усваивать грамматические правила. Ситуационное обучение предполагает погружение слушателей в определенной ситуации, где они могут найти практическое применение своим знаниям.

Новый стандарт изучения иностранных языков основан на таких ключевых понятиях, как коммуникативная культура, мотивация, взаимодействие. Использование новых интенсивных методов обучения способствует не только усвоению лингвистических знаний студентов, развитию их речевых навыков и реализации образовательных, воспитательных и развивающих функций обучения. Одним из наиболее эффективных методов обучения иностранному языку является ситуационный метод. Этот метод требует не только академического знания языка и языкового материала, но и превращает процесс познания в процесс открытия нового опыта взаимоотношений и взаимосвязей между событиями, явлениями, объектами, их критического отражения.

Указанные методы фрагментарно используются в образовательном процессе различных образовательных учреждений. Однако, как показал анализ теории и практики профессионального образования, ситуационное обучение пока еще широко не используется. Нерешенными аспектами исследования ситуационного метода обучения иностранному языку являются: недостаточный словарный запас студентов, плохая реализация метода в процессе обучения и отсутствие технической оснащённости. Цель статьи — рассмотреть и дать общее описание ситуационного метода обучения иностранному языку. Методы исследования: анализ и обобщение.

Обсуждение. Повышение уровня интерактивности образования обосновывает необходимость широкого внедрения ситуационного подхода в процесс подготовки будущих специалистов. Обучение в таких ситуациях может быть использован для различных целей: подготовка к при-

обретению знаний, иллюстрации общих положений, изучение типичных ситуаций и т. д. Ученые отмечают, что ситуативность в парах значительно повышает мотивацию и активность студентов. Ситуативные упражнения повышают мотивацию студентов к разговору, чтению, аудированию и письму на иностранном языке.

Формирование коммуникативной компетентности возможно за счет обеспечения моделирования в учебном процессе типичных ситуаций реального общения, возникающих в различных сферах жизни и относящихся к различным темам. То есть предметно-содержательный план иноязычного вещания учащихся обусловлен предметом, ситуацией и сферой общения, которые являются еще одной составляющей содержания обучения. Коммуникативно-говорящая ситуация — это динамическая система взаимодействия конкретных факторов объективного и субъективного планов, вовлекающих человека в речь, общение и определяющих его поведение в рамках одного коммуникативного акта. Коммуникативная ситуация включает в себя четыре фактора: 1) обстоятельства реальности, в которых происходит общение; 2) отношения между коммуникаторами; 3) речевые намерения; 4) осуществление акта общения, создающего новые стимулы для трансляции.

Речевое действие невозможно вне общения. Существуют различные определения ситуации с обучением. Г.Рохова определяет ситуацию как искусственно созданное обстоятельство, которое вызывает необходимость высказаться. Образовательная ситуация — это ситуация, созданная учителем, особенно разработанные студентом для говорящего. Ситуации могут быть реальными, воображаемыми, проблемными, специфическими, фантастическими, проблемно-информационными и т. д. Но они сочетают в себе одно педагогическое условие — создание мотивации к говорению, которая подразумевает логику обучения общению.

Ситуационное обучение предполагает погружение студентов в конкретную ситуацию, где они могут найти практическое применение своим знаниям. Основой данной методики является ситуационное моделирование, то есть моделирование конкретных ситуаций, в ходе взаимодействия, с которыми участник изучает материал, делает выбор, принимает личностные решения.

Ситуационное моделирование является частью технологии интерактивного обучения. Интерактивное обучение — это особая форма познавательной деятельности, имеющая конкретную целевую цель — создать ком-



фортивную учебную среду, в которой каждый студент ощущает свой успех, интеллектуальные способности. Суть интерактивного обучения заключается в том, что процесс обучения происходит только через постоянное, активное взаимодействие всех студентов. Это коучинг, взаимное обучение, где и ученик, и учитель являются равными, равными субъектами обучения и понимают, что они делают, размышляют о том, что они знают, умеют и выполняют. Организация интерактивного обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем на основе анализа обстоятельств и ситуации.

Диапазон, охватывающий область знаний и сферу профессиональной деятельности, практически безграничен, что объясняет широкий спектр возможностей ситуационной методологии, поэтому данный подход может активно использоваться для обучения иностранному языку профессиональной направленности. Так, студентам предлагаются некоторые ситуации, где они должны сориентироваться и предложить собственные решения проблем, план действий. Таким образом, активизация интеллек-

туальной деятельности, расширение лексического резерва, практическое применение приобретенной лексики и грамматики. Ситуативное обучение рассматривается не только как временное использование ситуаций в образовательной деятельности, но и как процесс обучения иноязычному общению.

Таким образом, применение методологии ситуационного моделирования способствует творческому общению, приобретению навыков сотрудничества в коллективе и формированию чувства ответственности за выполнение поставленных задач, умения выстраивать аргументированный ответ. Нет сомнений в том, что навыки и умения, сформированные при внедрении ситуационного обучения, будут необходимы в профессиональной деятельности студентов. Суть интерактивного обучения заключается в том, что процесс обучения происходит только через постоянное, активное взаимодействие всех студентов. Ситуационный метод имеет перспективу развития как одна из новейших технологий, применение которых позволяет повысить эффективность обучения студентов иноязычной компетенции.

#### Литература:

1. Артемов, В. А. психология изучения иностранным языкам. (Psychology of foreign language teaching). Moscow:(1969).
2. Рохова, Н. В., Рабинович Ф. М. и Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. (1991).

# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

## Самоконтроль для занимающихся физической культурой

Астахов Никита Эдуардович, студент;

Научный руководитель: Трошин Сергей Александрович, преподаватель

Брянский государственный технический университет

*В статье показаны основные показатели самоконтроля при занятиях физическими упражнениями, методы их оценивания и значение для человеческого организма.*

**Ключевые слова:** *здоровье, группа показателей, нагрузки, физическая культура, внутритканевое дыхание, артериальное кровяное давление.*

Быть здоровым — это естественное стремление человека. Здоровье означает не просто отсутствие болезней, но и физическую, социальную, психологическую гармонию человека, позитивные отношения с людьми, природой и самим собой.

Но сохранять здоровье — это не просто. Здесь невозможно ничего не делать. Это каждодневный труд над собой. Чтобы сохранить здоровье нужно учитывать и биологические данные, и экологию, и культуру, и питание, и чередование физических и умственных нагрузок, и режим сна, отдыха и работы, и многое другое. Важное значение имеет и занятия физической культурой, которая не просто сохраняет здоровье, но и подготавливает человека к жизни, содействуют гармоничному физическому развитию человека, способствуют воспитанию необходимых черт личности, моральных и физических качеств. Регулярные занятия физической культурой оказывает положительное воздействие на организм человека.

Занимаясь физическими упражнениями, необходимо вести самонаблюдение за состоянием здоровья — самоконтроль.

Проводить самоконтроль следует раз в месяц. За некоторыми показателями, в зависимости от состояния здоровья и рекомендаций врача, надо следить чаще. [2, 7]

Если при занятиях физической культурой происходит ухудшение состояния здоровья, нужно обращаться к врачу. При длительном перерыве от физических упражнений на 1–2 месяца, возобновление следует начинать по облегченной программе. [1, 11]

В первую группу показателей для самоконтроля входят: пульс, артериальное кровяное давление, состояние внутритканевого дыхания, вес в килограммах, объем талии. [4, 60]

Пульс исследуется до и после 10–20 приседаний. Разница в количестве сердечных сокращений дают представление о реакции сердечной мышцы на физические упражнения. Разница 10–15 единиц является нормой. Если разница повышается до 30 единиц, и в покое и во время тренировки в течение 10 минут не снижается — это повод для обращения к врачу.

Артериальное кровяное давление является важным показателем контроля влияния физических нагрузок на организм. На протяжении всего дня оно может колебаться от одного значения к другому. В норме артериальное кровяное давление после физических нагрузок должно увеличиваться на 10–18 единиц и приходить в норму в течение 1–2 часов. Если после физических нагрузок артериальное давление падает или долгое время держится повышенным, применять физические нагрузки нельзя [3, 118]

Состояние внутритканевого дыхания определяется с помощью задержки дыхания. Длительность задержки вычисляется по секундомеру. По индексу К.Динейки — А.Эсортаса нужно 10 раз подряд сесть и встать со стула. Тут же после вдоха задержать дыхание и засечь длительность секундомером. Далее 10 раз глубоко подышать, на вдохе задержать дыхание и определить длительность задержки. Сравнивая данные показателей задержки дыхания, можно определить устойчивость организма к кислородной недостаточности. В норме после нагрузки задержка дыхания уменьшается на 20–50 %, но спустя 4 минуты после нагрузки задержка дыхания становится длительнее исходной. [4, 60]

Вес и объем талии тоже немаловажные показатели при контроле физических нагрузок на организм. При правильном питании, соответствующей трате энергии и нормальном обмене веществ вес взрослого человека определяется с помощью индекса Брока. Из длины тела человека вычитается цифра 100, если рост человека равен 155–156

см, 105, если рост 165–175 см, 110, если рост более 175 см. Объем талии на высоте пупка не должен быть больше объема груди. [3, 132]

Ко второй группе показателей самоконтроля относятся: бег трусцой, равновесие, координация движений, подтягивание на перекладине, прыжок в длину, садиться на пол и вставать со скрещенными ногами без помощи рук. [4, 60]

Вторая группа показателей определяет степень физической подготовки и уровень тренированности.

Бег трусцой рекомендуется начинать с 1,5 минут, дополняя бег дозированной ходьбой и постепенно увеличивая продолжительность. Продолжительность бега трусцой дает представление о выносливости организма. [1, 92]

Время удерживания равновесия показывает функциональное состояние вестибулярного аппарата и мозжечка. Определяется равновесие с помощью следующего упражнения: на одном пальце вертикально удерживая гимнастическую палку, сделать приседание, встать, повернуть гимнастическую палку вокруг себя влево и вправо, снова сделать приседание. Отличным является шестикратное выполнение упражнения.

Координация движений дает представление о согласованности и скорости реакции на раздражители. Трехкратный попеременный бросок в стену и ловля двух теннисных мячей одной рукой от стены считается удовлетворительным показателем.

#### Литература:

1. Бальсевич, В. К. Физическая культура для всех и каждого. М.: Физкультура и спорт, 1985.-208 с., ил.
2. Готовцев, П. И., Дубровский В. И. Самоконтроль при занятиях физической культурой и спортом. М.: Физкультура и спорт, 1984., 32 с.
3. Дёмин, Д. Ф. Врачебный контроль при занятиях ФК/Д. Ф. Дёмин-Спб.:1999.-370 с.
4. Динейка, К. В. Движение, дыхание, психофизическая тренировка. М.: Физкультура и спорт, 1986.-64 с., ил.

О силе рук можно судить по подтягиванию на перекладине. Чем больше подтягиваний, тем сильнее руки.

Прыжок в длину показывает развитость мышц ног.

Еще одно упражнение, которое показывает силу ног и тренированность всего тела — это способность садиться на пол и вставать без помощи рук со скрещенными ногами, сохраняя правильную осанку. Отличным показателем является шестикратное выполнение данного упражнения. [4, 61]

Разнообразие тестов, функциональных проб, а также самоконтроль занимающихся физической культурой позволяют более точно оценить его физическое состояние и правильно подобрать или скорректировать нагрузку, и тем самым избежать травм и перегрузки организма.

Создание здорового образа жизни и неутомительное следование ему — процесс творческий и, как любое творчество, должно приносить радость. Регулярное сочетание физических нагрузок, дыхательных упражнений, и контроль за своими ощущениями и физическими показателями должно стать необходимой жизненной потребностью.

Таким образом, можно сказать, что индивидуальный контроль необходим как профессиональным спортсменам для достижения высоких спортивных результатов, так и людям, занимающимся физической культурой, для наибольшей эффективности.

## Скандинавская ходьба как один из видов физической нагрузки студентов

Янченко Сергей Владимирович, студент;

Вольский Василий Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент  
Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

Одной из составляющей человеческой жизни является физическая культура. Многие люди не представляют повседневную жизнь без спорта. Ведь физическая нагрузка способна поменять не только внешнее состояние, но и психологическое. Это один прекрасных способов снизить уровень стресса и привести организм в устойчивое состояние. Здоровье человека — это полное физическое, духовное и социальное благополучие.

#### Последствия малоподвижного образа жизни студентов

Достижение науки и техники упрощают жизнь человека, вызывают негативные последствия сидячего образа

жизни. Малоподвижный образ студентов приводит к хроническим заболеваниям. Много времени они проводят за компьютером. Во многих случаях занятия физкультурой в высшем учебном заведении не компенсируют двигательную нагрузку молодёжи.

Отсутствие или недостаток физической активности приводит к изменению внешнего вида студентов: сутулая спина, лишний вес, испорченное зрение, сколиоз. Часто встречаемым заболеванием среди молодёжи является проблема опорно-двигательного аппарата. Искривление позвоночника, а впоследствии остеохондроз, как следствие малоподвижного образа жизни. Среди молодых

людей чаще стало встречаться нарушение работы сердечно-сосудистой системы. Ведь без определённой нагрузки сердечная мышца теряет эластичность. Студентов нередко преследуют скачки артериального давления.

Можно перечислять множество заболеваний, вызванные сидячим образом жизни. Чтобы избежать проблем со здоровьем и получать от жизни положительные эмоции, следует заниматься спортом. Скандинавская ходьба может являться альтернативной формой получения физической нагрузки. Это направление динамично развивается, более 20 миллионов людей во всём мире отдают предпочтение этому движению.

#### История развития скандинавской ходьбы

Скандинавская ходьба — это один из видов физической нагрузки, прогулка на свежем воздухе с парой мо-

дифицированных лыжных палок. В 1940 году спортсмены лыжного вида спорта использовали этот способ для поддержания нужной формы. С 1990 года этот вид физической активности стал популярен во многих странах.

При ходьбе у человека задействованы руки, спина и ноги, что увеличивает нагрузку и тренирует выносливость. Преимуществом такой физической активности является:

- хорошее настроение и снятие стресса;
- улучшение осанки и укрепление мышц спины;
- укрепление мышц живота;
- тренирует опорно-двигательный аппарат;
- улучшает работу сердца и кровеносной системы.

Скандинавская ходьба оказывает интенсивные нагрузки, при которых сжигается определённое количество калорий.

#### Расход калорий при разных физических нагрузках

№ п/п	Вид спорта	Количество израсходованных калорий, ккал/ч
1	Бег	320–448
2	Езда на беговых лыжах	370–518
3	Катание на коньках	160–224
4	Скандинавская ходьба	350–400
5	Спуск с горы на лыжах	260–364
6	Спуск с горы на сноуборде	320–450
7	Ходьба	210–294

Для правильного выполнения скандинавской ходьбы необходимо знать несколько правил:

- Правильное положение тела. Держать спину ровно.
- Вращение палками для укрепления мышц спины и грудной клетки.
- Отталкиваться и перемещать вес тела на палки.
- Соблюдение одинакового ритма и скорости передвижения.

Единственным снаряжением являются специальные палки, которые регулируются в зависимости от роста человека и желаемой нагрузки. Длина вычисляется по простой формуле: рост человека \* 0,68. Идеальный размер снаряжения для оздоровительной ходьбы.

#### Что показали проводимые исследования

Среди студентов 3–4 курса Академии государственного и муниципального управления при Президенте Республики Татарстан провели научные исследования. Целью являлось изучения влияния финской ходьбы на здоровье и психологическое состояние студентов.

Эксперимент продолжался в течение учебного года. Для анализа использовалась комплексная оценка здоровья молодых людей, в которых учитывается широкий набор морфологических, функциональных, соматических, психологических показателей физического состояния. Соматическое здоровье — это физическое состояние человека, которое характеризует уровень функциональных возможностей. В процессе исследования учитывались следующие показатели:

Индекс массы тела (весоростовой коэффициент) — отношение массы тела в граммах к росту в квадрате, измеряется в сантиметрах.

Жизненный индекс — отношение жизненной ёмкости лёгких (ЖЕЛ) в миллилитрах к массе тела в килограммах.

Силовой индекс — динамометрия сильнейшей кисти в килограммах в процентном отношении к массе тела в килограммах.

Двойное произведение — произведение показателя частоты сердечных сокращений в состоянии покоя (ЧСС) на показатель систолического артериального давления, разделённое на 100.

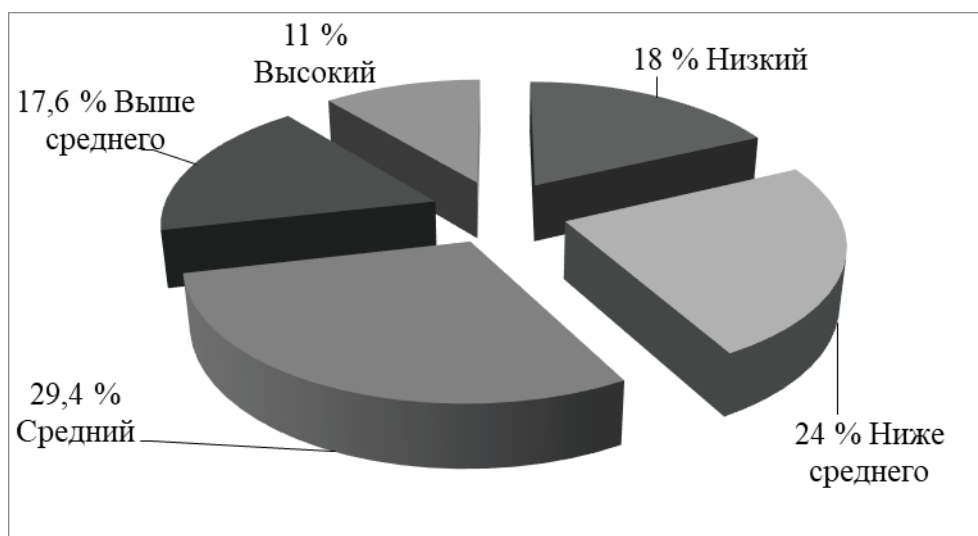
Тест Мартине-Кушелевского — время (в секундах) восстановления ЧСС до исходной величины после 20 приседаний за 30 секунд.

Перед началом занятий картина состояния здоровья экспериментальной группы выглядел не оптимистично.

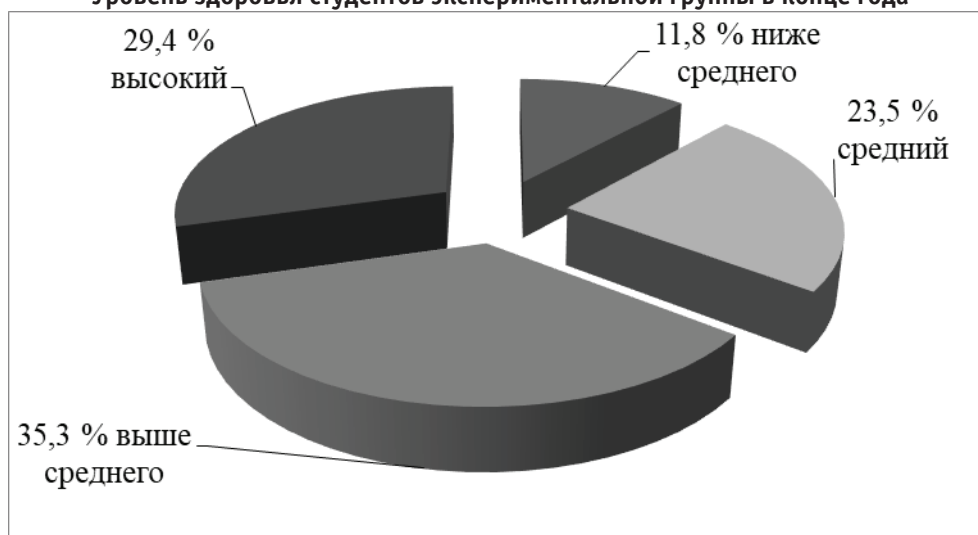
Экспериментальная группа занималась 1 раз в неделю по разработанной программе и дополнительно 2 раза в неделю проводились занятия скандинавской ходьбой. В конце учебного года был проведён анализ соматического здоровья исследуемых студентов. Результаты экспериментальной группы превзошли все ожидания (приведены ниже на картинке).

Значительная часть студентов имела невысокий уровень соматического здоровья. В конце исследования наблюдалось улучшение физического состояния молодого поколения. Проанализировав данные эксперимента,

**Исходный уровень здоровья студентов экспериментальной группы**



**Уровень здоровья студентов экспериментальной группы в конце года**



можно сделать вывод: скандинавская ходьба благоприятно влияет на состояние соматического здоровья.

**Заключение**

Скандинавская ходьба является уникальным видом спорта. Нагрузка полезна для здоровья человека, не имеющая противопоказаний. При выполнении движения задействовано 90 процентов мышц.

Занятие скандинавской ходьбой способствует снятию нервно-эмоционального напряжения, насыщению организма кислородом. Ведь основу жизни составляют аэробные возможности организма. Это влияет на способность студента длительное время выполнять напряжённую

работу, то есть наращивать физическую работоспособность и выносливость.

Большие величины ЧСС и потребление кислорода при ходьбе с палками, по сравнению с обычным движением, объясняются дополнительным включением в работу мышечных групп верхних конечностей и плечевого пояса. Скандинавская ходьба обладает ещё и общим воздействием на организм, подобно любым другим нагрузкам и упражнениям. А именно повышением устойчивости организма к действию неблагоприятных факторов внешней среды.

Внедрение скандинавской ходьбы в программу по физической культуре студентов повысит уровень соматического здоровья.

**Литература:**

1. Айдинов, С. Техника скандинавской ходьбы, 07.12.2014
2. Белов, В. И. Энциклопедия здоровья / В. И. Белов. — М., 1993. — 412 с.

3. Брехман, И. И. Валеология — наука о здоровье / И. И. Брехман. — М., 1990. — 510 с.
4. Министерство образования и науки РФ, Челябинский государственный педагогический университет, Скандинавская ходьба (Nordik Walking), Методические рекомендации для студентов направлений, Челябинск 2016 г.
5. <http://7universum.com/ru/med/archive/item/4794>
6. <https://cyberleninka.ru/article/v/skandinavskaya-hodba-kak-forma-zanyatij-fizicheskoy-kulturoy-dlya-studentov-vuzov>

# ФИЛОЛОГИЯ

## Репрезентация ценностных ориентиров в английской фразеологии (на материале благопожеланий)

Багаева Зарина Олеговна, студент магистратуры  
Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

*В данной статье анализируются английские благопожелания с целью выявления ценностных ориентиров касающихся межличностных отношений в английской лингвокультуре. Приведена классификация устойчивых формул английских пожеланий по семантическому признаку. Выявлена и представлена в виде таблицы статистика репрезентативности ценностей в английских пожеланиях.*

**Ключевые слова:** *ценность, межличностные отношения, благопожелание, репрезентативность ценностей.*

В кратком психологическом словаре под редакцией В.Л.А.Карпенко, межличностные отношения рассматриваются как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения межличностные отношения представляют собой систему установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и др. диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе. [1]

Анализ дефиниций межличностных отношений, представленных в различных словарях и справочных пособиях, позволяет сформулировать следующее обобщающее определение.

Межличностные отношения — это сильная, глубокая связь или знакомство между двумя или более людьми, продолжительность которых может варьироваться от краткого до продолжительного отрезка времени. Эта связь может основываться на любви, солидарности, поддержке, регулярном деловом взаимодействии или каком-либо другом типе социальных обязательств. Межличностные отношения процветают благодаря справедливому и взаимному компромиссу, они формируются в контексте социальных, культурных и других влияний. Контекст может варьироваться от семейных или родственных отношений, дружбы, брака, отношений с окружающими, с коллегами по работе и т.д. Они могут регулироваться законом, обычаем или взаимным соглашением и являются основой социальных групп и общества в целом.

**Цель данной работы заключается** в анализе устойчивых английских формул благопожеланий с целью выявления ценностных ориентиров касающихся межличностных отношений в английской лингвокультуре.

Благопожелания, как маркер межличностных отношений, по нашему мнению, несомненно, отражают ценностные ориентиры сообществ, ибо, понятно, что в пожеланиях упоминаются только те феномены, которые в данном сообществе представляют особую ценность.

В основе нашей работы находится идея, высказанная в ряде публикаций авторитетных исследователей относительно степени важности тех или иных ценностных ориентиров.

Ценности — высшие ориентиры поведения — являются, как известно, концентратом культуры. Эти нормы определяют поведение человеческого сообщества с древнейших времен. [2, с. 25]

Чем более высока степень репрезентативности, тем более значимым (ценным) является понятие для сообщества.

Если брать в расчёт репрезентативность в плане вариативности с одной стороны и с другой стороны частотности репрезентаций, то можно построить валерную шкалу наиболее ценных культууроформирующих понятий.

**Материал исследования** был извлечён из электронного словаря <https://en.bab.la/> методом сплошной выборки и составил 70 единиц.

**Теоретической основой статьи** являются труды Степанова Ю.С. — Константы: Словарь русской культуры, Арутюновой Н. Д. — Язык и мир человека, Карасика В.И. — Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики, Языковой круг: личность, концепты,

дискурс, Масловой В.А. — Лингвокультурология и других авторитетных авторов. Что касается конкретной процедуры анализа материала, мы используем алгоритм действий для построения валёрной шкалы отдельных сегментов концептосферы. [1, с. 127]

Обратимся к анализу конкретного материала. Прежде всего, важно классифицировать имеющиеся в нашем распоряжении устойчивые формулы английских пожеланий по семантическому признаку. Здесь просматриваются следующие группы:

1. Семья и брак
2. карьера и успех
3. здоровье
4. уважение и толерантность к людям с разными религиями и убеждениями

Приведем примеры:

*Congratulations and warm wishes to both of you on your wedding day.*

Поздравляю! Примите мои самые теплые пожелания в день вашей свадьбы.

*Congratulations on the arrival of your new beautiful baby boy/girl!*

Поздравляем с рождением вашего прекрасного мальчика/девочки!

*Congratulations on your exam results. Wishing you all the best for your future career.*

Поздравляем с результатами экзаменов. Желаю вам всего самого наилучшего в вашей будущей карьере.

*We wish you every success for your latest career move.*

Поздравляем вас с повышением (по службе) и желаем вам всяческих успехов в вашей карьере.

*May you feel better soon.*

Дай бог, чтобы вы скорее почувствовали себя лучше.

*We hope that you will be up and about in no time.*

Мы надеемся, что очень скоро вы встанете на ноги (войдете в колею)

*Merry Christmas and a Happy New Year!*

*Happy Easter!*

*Happy Thanksgiving!*

*Happy Hanukkah!*

*Happy Diwali to you. May this Diwali be as bright as ever.*

Согласно вышеуказанной процедуре анализа, следующий шаг заключается в выявлении статистики репрезентаций. Мы сочли целесообразным представить выявленную статистику в виде следующей таблицы:

Таблица 1. Статистика репрезентативности ценностей в английских пожеланиях

Ценность	Число репрезентаций
Семья, брак	30
здоровье	6
Карьера и успех	17
Взаимное уважение и толерантность к людям с разными религиями и убеждениями, а также к атеистам	9

Рассмотрим группу «Семья и брак»

Как известно, существует пять основных институтов общества: семья, государство, образование, наука, право. [4, с. 25]

Семья считается одним из пяти фундаментальных институтов общества, придающим ему стабильность и способность восполнять население в каждом следующем поколении. Одновременно семья выступает малой группой — самой сплоченной и стабильной ячейкой общества. На протяжении своей жизни человек входит в состав множества самых разных групп — группу сверстников или друзей, школьный класс, трудовую бригаду, клуб по интересам или спортивную команду, но лишь семья остается той группой, которую он никогда не покидает. [4, с. 25]

Рассмотрев вышеперечисленные пожелания можно сказать, что особое место ценность «семья» занимает в английской культуре, где семья трактуется как духовная ценность. Пожелания связанные с семьей и браком представлены в английской лингвокультуре в наибольшем количестве. Исходя из этого наблюдения, можно сделать вывод, что ценность семьи в английском обществе уверенно занимает первое место.

Рассмотрим группу «Карьера и успех»

Одной из самых главных составляющих британской системы ценностей является успех. Независимо от культуры, расы, религии, или социальной группы большинство британцев согласны с тем, что успех важен и жизненно необходим для благосостояния индивида. Успех обеспечивает уверенность в себе, безопасность, чувство благополучия, способность помогать другим людям на более высоком уровне, а также успех дает возможность быть лидером. Успех включен в состав добродетели. Карьера в жизни британцев тоже значит многое. От успешности реализации себя на работе зависит самооценка, душевное состояние. Именно поэтому британцы никогда не упускают возможности поздравить своего собеседника с каким-бы то ни было продвижением по службе и всегда желают удачи в работе.

Рассмотрим группу «Здоровье»

Британцы часто воспринимаются иностранцами, как нация ипохондриков. Во время беседы, британцы зачастую жалуются на состояние своего здоровья и упоминают даже незначительные мелочи. Они очень внимательно относятся к своему здоровью и осознают его ценность. Именно поэтому британцы считают своим долгом обяза-



тельно отправлять друг другу открытки с пожеланиями скорейшего выздоровления. На основании частоты встречаемости пожеланий связанных со здоровьем, можно сказать, что в английской лингвокультуре, ценность «здоровье» занимает третье место.

Рассмотрим группу «**Взаимное уважение и толерантность к людям с разными религиями и убеждениями**»

Толерантность считается одной из важнейших и наиболее определяющей ценностью британской нации. Британцы считают, что проявление неуважения к человеку по принципу его религии или же его взглядов на жизнь, является признаком слабости, страха и неадекватности. В англоязычных средствах массовой информации идея «то-

лерантности» упоминается очень часто. Популярными в английских газетах стали выражения вроде: «We may not like it but we can tolerate it, because we are strong enough». (Нам может что-то не нравиться, но мы можем проявлять терпимость, потому что мы достаточно сильные.)

В большинстве пожеланий каждой группы идет обобщенная, неконкретизированная номинация чего-то хорошего. Данные пожелания можно охарактеризовать, как трафаретные, клишированные. Возможно, это связано со сдержанностью английской нации. Одной из главных черт, которой является именно немногословность, а также соблюдение дистанции со всеми кроме близких друзей или членов семьи.

Литература:

1. Дзуцева Ф.С. Семантический диапазон и статистика репрезентаций структурных компонентов концепта как критерии измерения его ценностной составляющей // Современные исследования социальных проблем Том:9. 2017. № 4-2. С: 127-139
2. Карасик В.И. Лингвокультурные ценности в дискурсе // Иностранные языки в высшей школе. 2015. №1. С., 25-35
3. Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». 1998.
4. Кравченко, А.И. Социология: учебник для бакалавров-Москва: Проспект, 2018.-536 с.
5. <https://en.bab.la/>

## Коннотация как средство выражения оценки в публицистическом дискурсе

Мутич Давид Младенович, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*Статья посвящена выражению семантики оценки и использованию ее в немецком публицистическом дискурсе.*

**Ключевые слова:** оценка, публицистический дискурс, публицистический стиль.

Известно, что в языке отражается объективная действительность со всеми свойствами и действиями, включая самого человека с его мыслями, чувствами, поступками. В языке отражается также взаимодействие объективной действительности человека в различных аспектах. Одним из главных является оценочный аспект, который позволяет рассматривать язык не только как средство познания мира, но как средство отражения человеческих чувств, эмоций, интенций.

Главной причиной возникновения языковых знаков, содержащих оценку, является потребность субъекта в процессе коммуникации выразить своё оценочное отношение, поэтому при экспликации оценки ценностно-оценочное отношение человека к денотату может проявляться непосредственно из семантики принятых единиц, или выводиться на основе коннотаций, контекстуальных и других дистрибутивных свойств объекта. Компоненты значения лексической единицы, как известно, делятся на **денота-**

**тивные**, которые составляют его концептуальное ядро и **коннотативные** компоненты стилистической окраски, включая оценку, образность и функционально-стилевую маркировку. Оценочный элемент языковых знаков входит составной частью в денотативный (*der Prachtkerl, der Dummkopf, der Halunke, mein Lieber*) или в коннотативный (*du, Essel; nukleares Korsett, süsse Freiheit*) аспект значения.

«Коннотация как экспрессивно маркированный макрокомпонент семантики является продуктом оценочного восприятия и отображения действительности в процессах номинации» [6, с. 21] Экспрессивно-оценочное значение при наличии коннотативного компонента является результатом вторичной номинации, который происходит вследствие переосмысления значения, при этом новая семантическая оценка соединяется с рациональной. «Вторичная номинация осуществляется на основе аналогии, воплощаемой в тропах, самые употребляемые из которых осно-

ваны на уподоблении, что уже предполагает возможность внедрения оценочных категорий в семантику переосмысленного имени» [6, с. 16].

Лексические единицы с оценочными коннотациями обладают узуально закрепленными отношениями речевого коллектива к тому или иному предмету, или явлению действительности и способны выполнять оценочную функцию наравне с выражением главного денотативного содержания. Для сравнения: *die Razzia, die Spekulation, der Militärputsch, die Abrüstung*. Находясь в составе коннотации, оценочная сема способствует метафоризации слов. Например, *nukleares Inferno, das Blutbad, gutes Klima, eisere Lady, der Kreuzzug, nationaler Unrat*.

Оценочное значение формируется в зависимости от лексического наполнения (лексических компонентов), а именно лексические компоненты дают возможность определить вид оценки.

Немецкий публицистический дискурс, отображая актуальные проблемы современного общества, имеет широкий круг языковых средств, яркую экспрессивность и оценочный характер. Публицистический стиль «...охватывает массовые популярные политические тексты, воздействующие на актуальные общественно-политические процессы оперативным документальным отображением, основанном на их идейно-политическом осмыслении и эмоционально выраженной оценке» [1, с. 148–149].

Своеобразие в употреблении оценочных языковых средств в некоторой степени сочетается с жанровой спецификой газеты, она обуславливается тематикой публицистических выступлений. Особенно высока оценка лексических единиц газетного вокабуляра в материалах международной тематики. Употребление языковых единиц в публицистическом дискурсе особенно тех, которые связаны с выражением оценочной номинации не может не испытывать на себе влияние социальных групп, общества в целом, выражающих определённую оценку. Так, в результате регулярного употребления к слову сначала присоединяется, а потом и разрывается определённая социальная окраска, некий политический подтекст. Принцип социальной оценки, социального значения языка публицистического стиля определяет во многих случаях отбор языковых средств, которые выражают прежде всего социальную оценку фактов, явлений, событий. Например, *die Neonazis, der Frieden, die Zusammenarbeit, konstruktiv, das Wettrüsten, die Greuelthat, das Gewaltkarussell*.

Для современного немецкого публицистического дискурса характерна языковая специфика, которая отличает её от художественной или научной литературы. Эта специфика заключается, прежде всего, в языковых стилистических средствах, которые выражают оценочное отношение публициста к воспроизводимым фактам, событиям. Исследуемой публицистической лексике присуща интенсивная эмоциональная оценочность, которая не свойственна другим функциональным стилям. Например, *der Terror, die Ausplünderung ausrotten, die*

*Diktatur, der Tyrann, die Clique, der Gangster, zerschmettern, despotisch, blutig, profitieren, der Zerfall, der kalte Krieg, die Hetzkampagne, die Respektierung, zunichte, der Spuk, der Killer*.

В публицистическом дискурсе широко используются эмоциональные средства, насыщенные метафоричностью, яркой образностью характеристик, одновременно являясь социально-оценочными. Например, *die flagrante Verge-waltung, der demokratischen Prinzipien, die Schaukel-partie, das Rad der Geschichte, der kalte Krieger, wohlorganisiertes Chaos, grau in grau, der Vandale*.

По этому поводу метко отмечает Н. И. Тропина: «Трудно переоценить роль эмоциональности в публицистике. Если идейное содержание, строгость фактов и логическая доказательность — разум публицистики, то эмоциональность её душа» [7, с. 53].

Позитивно оцененные слова характеризуются функциональным единством — выражают положительную оценку и однородные семантико-стилистические свойства, единым оценочным окрасом. Например, *der Quelle — der Antifaschismus ist eine wesentliche Quelle, eine sinnvolle Geldquelle*.

Негативно оцененные слова, сформулированные на основе разных пластов лексики литературного языка, представляют также единый функциональный аспект публицистического дискурса, однородный в функционально-стилистическом отношении, так как данная лексика выполняет негативно оценочную функцию, она отличается по уровню интенсивности выражения оценки. Например, *das Korsett — das nukleare Korsett, das Inferno — das nukleare Inferno, der Putsch — der Putschversuch in Kabul, die Schwadron — die Todes-schwadron*.

Исследуемый материал показал наибольшее разнообразие и многочисленность языковых средств, которые служат для выражения негативной оценки. Это объясняется тем, что положительные моменты воспринимаются человеком как само собой разумеющееся, преодоление отрицательного, напротив, является более важным и значительным, и находит отражение в языке.

Следует добавить, что в разделе публицистического дискурса оценочной лексики необходимо различать эксплицитную и имплицитную оценку. К первой относится лексика, оценка которой входит в семантическую структуру слова, то есть в коннотативный аспект значения единицы, которая сохраняет оценочное окрашивание вне контекста, а ко второй относятся те лексические единицы, оценка которых выражается лишь в определённых условиях контекста. Имплицитной оценкой характеризуются слова общественно-политического содержания, хотя, отражая понятия и явления общественно-политической жизни, они не могут не вызывать представлений и ассоциаций характера оценки: *der Entspannungsprozeß, die Zusammenarbeit, die Friedenspolitik*.

Итак, в публицистическом дискурсе мы отмечаем два пласта лексики — нейтральная и оценочная. Общей

чертой большинства лексических единиц публицистического вокабуляра является их социально-оценочная окраска. В этом лежит одна из причин силы и ценности публицистического дискурса.

Литература:

1. Брандес, М. П. Стилистика немецкого языка. — М.: Высш. шк., 320 с.
2. Вольф, В. М. Функциональная семантика оценки. — М.: Наука, 1985, 230 с. Серебренников Б. А. О материалистическом подходе к явлениям языка. — И.: Наука, 1983. — 320 с.
3. Степанова, О. В. Онтология языка как общественного явления. — М.: Наука, 1983. — 312 с.
4. Стриженко, А. А. Роль языка в системе средств пропаганды. — Томск: Изд-во Томск, ун-та. — 1980. — 210 с.
5. Телия, В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. — М.: Наука, 1986. — 144 с.
6. Тропина, Н. Н. Глагол как средство речевого воздействия. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 96 с.

## Функционирование именного предиката с семантикой оценки в немецком публицистическом дискурсе

Мутич Давид Младенович, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

Тесная взаимосвязь, которая существует между семантикой и синтаксисом, вызывает особый интерес у лингвистов к вопросу семантической интерпретации главных членов предложения.

Проблеме исследования семантического аспекта функционирования предиката со значением оценки было посвящено множество научных трудов. Первые попытки охарактеризовать категорию оценки были осуществлены ещё в эпоху античности (Сократ, Аристотель). Долгое время анализ этого понятия осуществлялся сквозь призму философии (Б. Спиноза, И. Кант, Д. Юм, Дж. Мур и др.). Многочисленные работы зарубежных (Э. Лэнг, Р. Хэар и др.) и отечественных лингвистов (Т. И. Вендина, Л. С. Панина, Н. Д. Арутюнова, М. О. Вольф, О. И. Федотова) были посвящены изучению отдельных аспектов функционирования категории оценки, которую правомерно можно считать универсальной, поскольку в любом языке и культуре существует более или менее чётко выраженная градация на хорошее и плохое, а речь человека просто невозможна без эмоциональной окраски.

Целью исследования является установление структурно-семантических особенностей предложений с предикатом, репрезентирующая категорию оценки.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- установить статус категории оценки;
- выявить семантические оттенки анализируемой категории;
- проанализировать способы репрезентации предиката в исследуемых предложениях.

Актуальность выбранной тематики обусловлена тем, что в современной лингвистике остается недостаточно разработанный ряд вопросов функциональной семантики.

Среди них можем выделить, например, создание комплексной функционально-семантической классификации именных предикатов.

Категория оценки активно функционирует в философии, аксиологии, логике, лингвистике и психолингвистике. Рассмотрим толкование этого термина в философии и лингвистике. В философии оценка — это «отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определённым нормам и принципам морали (одобрение и осуждение, согласие и критика, симпатия и антипатия и пр.) Определяется социальной позицией, мировоззрением, уровнем культуры, интеллектуальным и моральным развитием человека. С другой стороны, учёт мотивов, средств и целей действия, его условий, места в системе поведения определённой личности — необходимое условие его правильной оценки» [3, с. 964].

В лингвистике понятие оценки интерпретируется как «высказывание говорящего, его отношение — одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т. д. — как одна из основных частей стилистической коннотации» [1, с. 305].

Исходя из анализа двух приведённых выше определений, подчеркиваем, что в философии категория оценки непосредственно связывается с этикой и моралью, в то время как лингвистика концентрирует своё внимание на её стилистической функции.

Л. С. Панина определяет исследуемое понятие как универсальную категорию, «выражающую положительное или негативное отношение говорящего к содержанию речи и реализуемую в частях слова, возгласах, полнозначных лексемах, словосочетаниях, фразах, в речевых актах и аксиологических категориях» [2, с. 55].

Оценка является обязательной характеристикой любого типа вещания, разница заключается только в средствах её выражения и в производительности этого семантического явления в разных функциональных стилях.

В публицистическом стиле использование категории оценки непосредственно обусловлено необходимостью сформировать у реципиента определённое отношение к историческим и политическим событиям, бытовым ситуациям, явлениям общественной жизни или к определённому лицу. Открытая пропаганда, что была характерной чертой советской публицистики, уступила место умело завуалированному манипулированию массовым сознанием, основным приёмом которого выступает прямая и косвенная оценка. Именно они влияют на формирование оценки высказывания в целом.

Семантика оценки может функционировать в публицистическом тексте на различных уровнях: морфологическом, лексическом, синтаксическом, семантическом и фразеологическом.

На морфологическом уровне семантика оценки преимущественно репрезентируется суффиксами модификаторами (**Unsere Republik ist klein. Die heißesten hatten wir am 7. und 25. August**).

На лексическом уровне семантика оценки может быть представлена экспрессивно маркированной лексикой (**Die Wohnung ist ja großartig!**) или экспрессивно не маркированной (**Diese Wettervorhersage allerdings eher unzuverlässig**).

На синтаксическом уровне оценка вербализируется предикатом, выраженным словосочетанием, в котором главный компонент называет объект оценки, а зависимый окрашивает его семантикой объективного (**Beta-Carotin ist ein Vorläufer des Vitamins A und sehr nützlich für das Gedächtnis**) или субъективного оценивания (**Menschen erzählen mir oft: «Weißt du, das ist wunderbar, aber es ist höchst idealistisch»**).

Наиболее интересным, на наш взгляд, является функционирование именных предикатов со значением оценки

на грани семантических типов именных конструкций. В зависимости от того как между какими классами именного сказуемого происходит «семантическая диффузия», можно говорить о наличии определённых оттенков в семантическом типе именных предикатов оценки:

— состояния (*Es gab mal eine Zeit, da hatten die Italiener nicht viele Möglichkeiten*);

— качественная характеристика (*Es ist sehr einfach Leistung zu erzeugen... indem man höhere Risiken eingeht*);

— количества (*Und wir haben 30 sogenannte neue Krankheiten die erst seit dem letzten Vierteljahrhundert auftauchen*);

— идентификации (*Microsoft hat inzwischen bestätigt, dass der Blog vom MSN Internet-Server gelöscht wurde*);

— включение субъекта в класс предметов (*Gore-Slimey ist wieder an der Spitze mit 4, 12, 3, 8 und 5 dicht auf den Fersen*).

Анализируя этот аспект функционирования категории оценки, следует подчеркнуть, что предикат в таких предложениях представляет объективное оценивание.

Нередко именные предикаты приобретают семантику оценки, выступая в функции единиц вторичной экспрессивной номинации, созданных вследствие метафорического переосмысления (*Wir liegen 18 km von Dubrovnik, der «Perle der Adria», entfernt*).

На фразеологическом уровне именные предикаты с семантикой оценки выступают составным компонентом устойчивых выражений (*in Wort und Tat*).

Итак, именованное сказуемое со значением оценки является объективно существующим семантическим типом предиката, который имеет достаточно широкий спектр выражения и активно используется для репрезентации отношения говорящего к окружающей объективной действительности, существенно влияя на эффективность коммуникации в немецком публицистическом дискурсе.

#### Литература:

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Советская энциклопедия, 1966.
2. Панина, Л. С. Экспрессивная и эмоциональная лексика как оценочная категория // Проблемы современной русской лексикологии: Сб. науч. тр. — Калинин: КалининГУ, 1983.
3. Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет: А. М. Прохоров (пред.). — М.: Советская энциклопедия, 1981.
4. [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de)

## Реализация жанрового параметра «локальность» в региональных деловых письмах середины XVIII в.

Тихонова Наталия Ивановна, студент  
Волгоградский государственный университет

*Охарактеризован жанровый параметр «локальность», реализованный в деловых письмах 1753 г., хранящихся в фонде «Михайловский станичный атаман» Государственного архива Волгоградской области. Установлено, что в исследуемых текстах представлено реальное и социальное пространство. Выявлены разноуровневые языковые единицы, эксплицирующие два вида пространства и реализующие такое свойство документного текста, как точность. Показано, что топонимы выполняют текстообразующую функцию.*

Объектом изучения являются документы фонда «Михайловский станичный атаман» Государственного архива Волгоградской области (ГАВО. Фонд. 332. Опись 1). Набор параметров, значимых для метаразметки документов фонда, был выявлен в работах О. А. Горбань, Е. Ю. Ильиной, М. В. Косовой, Е. М. Шептухиной [2]. Это «адресант», «адресат», «функция», «информация», «структура», «модальность», «пространство» и «время».

В соответствии с общими задачами проекта по созданию лингвистического корпуса нами проводится параметризация такого вида документов, как деловое письмо. В наших предыдущих публикациях деловые письма были охарактеризованы в аспекте параметров «адресат», «адресант», «структура» (см., например: [5]). Целью исследования, результаты которого обобщены в этой статье, стало выявление речевых средств реализации параметра «локальность» в деловых письмах 1753 года (дела 8 и 9); всего 7 документов.

Деловое письмо мы понимаем как документ, который имеет особую коммуникативную структуру: зачин (обращение к персонифицированному адресату), основная часть (описание конкретной проблемы, единичной ситуации и необходимых действий), заключение (номинативные указания даты, места создания письма и адресанта, разделенные графически на две части), и выполняет регулирующую и информативную функции, при этом регулирующая функция доминирует.

Одним из важных жанровых параметров делового письма является локальность, или текстовое пространство. Данная тестовая категория представляет собой неотъемлемое свойство всех объектов действительности [1, с. 539]. Под локальностью, вслед за О. А. Горбань, понимаем категорию, «с помощью которой содержание текста соотносится с осью пространства: местом текстовых событий или действия персонажей» [1, с. 76].

В деловых письмах середины XVIII в. текстовое пространство можно охарактеризовать как реальное, коррелирующее с реальным миром, и как социальное, коррелирующее со структурой социума.

Представить содержание **реального пространства**, окружающего коммуникантов, позволяют разные языковые средства: имена собственные и нарицательные, прилагательные, местоимения и союзы с пространственной семантикой, предложено-падежные конструкции.

Текстообразующую функцию в письмах выполняют топонимы, с их помощью характеризуются адресант и адресат письма: *Почтенные г(о)с(по)да от Букановской до Михайловск и станицъ станичные атаманы старикии молодцы многолетно здравствуйте* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 41) (здесь и далее при цитировании источников имена собственные даются с прописной буквы, выносные буквы приводятся в строке, титла раскрываются, вышедшие из употребления буквы передаются соответствующими буквами современного алфавита, союзы и предлоги пишутся отдельно с последующими словоформами, в остальных случаях сохраняется орфография и пунктуация скорописных оригиналов), а также конкретизируются описываемые события и необходимые к совершению действия: *Понеже для содержания караула и прочего, потребн х **Казанской Михайловской ярмонки us станицъ ваших** против прежних обыкновенеи наредит казаконъ* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 41).

В текстах деловых писем середины XVIII в. представлены следующие группы топонимов:

- 1) гидронимы — названия водных пространств — представлены названиями рек (*Хопер, Медведица, Иловля*);
- 2) ойконимы — названия населенных пунктов — представлены наименованиями станиц (*Кумылженская, Михайловская, Глазуновская, Букановская, Казанская, Луковская, Проворотовская, Березовская, Качалинская, Ильинская*).

В исследуемых документах топонимы, как правило, употребляются с апеллятивами (*река Хопер, река Иловля, речка Иловля, станица Михайловская* и т. д.).

Реальное пространство характеризуется в письмах посредством употребления нарицательных существительных, обозначающих пространственные объекты. Кроме уже указанных существительных, в письмах представлены наименования казачьих поселений (*станция, хуторъ*), зданий (*домъ*), места, где осуществляется торговля (*ярмарка*).

Параметр «локальность» реализуется не только в совокупности пространственных объектов, но и в их многообразных отношениях, которые выражаются посредством прилагательных, наречий, различных по образованию.

Отношение предметов и людей к той или иной местности, административному учреждению выражается при помощи прилагательных, образованных от названия рек, населенных пунктов, городов: *хоперский, донской, волжский, станичный, астраханский* и др. Как показано в статье О. А. Горбань и Е. М. Шептухиной, особую значимость в региональных деловых документах XVIII в. имеет прилагательное *донской*. Прямое значение лексемы *донской* значителен как «относящийся к реке Дон, расположенный на берегу реки Дон». В Словаре донских говоров Волгоградской области приводится значение лексемы *Дон*, специфичное для говоров: «территория Усть-Медведицкого округа», поэтому лексема *донской* обозначает отнесенность к более обширной территории, охватывающей Дон и все его притоки и являющейся областью расселения казаков. Именно в таком значении данная лексическая единица употребляется в наименовании донского казачества (*Войско Донское*) [3, с. 79]. Аналогичную этой семантику имеет и прилагательное *станичный*, а также лексема *волжский* в обозначении соседней группы казаков: *войска донскаго і волскаго войска* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 9, л. 7–8 об.).

Лексическими маркерами локальности в текстах деловых писем являются также наречия и местоимения со значением указания на определенное место, прилагательные, образованные от них, например, *в некоторое свидѣтельство касающа сюдѣ вашей станицы* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 9, л. 24), *а для перѣезду от станицы до станицы и обратнѣ* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 9, л. 8), *ежели гдѣ явитца и кемъ в которой станицы поиманъ будетъ* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 35 об.), *в нашей станицы у вдовои женки калмычки* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 35), *для оного побытности реченного мажора господина смолянинова* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 47), *отправлят ис Качалинской же станицы здешнему канвою дат в приемъ оного росписку у сего воверность* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 48).

Особую роль в текстах играют глаголы перемещения в пространстве и глаголы местоположения. В текстах писем отмечены глаголы перемещения *переходить, отъехать, отправить, выслать, прислать, явиться*, и др., например, *перешла для житья въ ихъ Луковскую станицу* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 49 об.), *я на сих днях из Ыловловлинской станицы и отеду* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 9, л. 7 об.), *ис каждой станицы по два ч(е)л(о)в(е)*

*ка добрых и поверенных также и не пьяницъ казаков в Михаиловскую станицу отправить* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 41); *Посланнымъ козаком Ѳедосом имъете выслать онаго козака Бычка с племянником ево Самоилою на ево коште* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 9, л. 2); *сверхъ того на пицию мне со бретающимися при мне со ными подводъчики прислать с каждой станицы по два хлеба и отчасти пероговъ, по дному хорошему* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 9, л. 7 об.); *ежели гдѣ явитца и кемъ в которой станицы поиманъ будетъ* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 35 об.). Эти лексические единицы, широко представленные в письмах, выражают динамичность пространства. Глаголы местоположения *обретаться, находиться* и др. характеризуют статичное пространство и используются реже, чем глаголы перемещения: *гдѣ я буду обретатца* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 9, л. 2); *они уже здѣсь находятца* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 9, л. 27 об.). Местоположение объекта в пространстве передает и словосочетание *иметь жительство*, которое определяет принадлежность какого-либо казака той или иной станице: *отецъ ево Андреевъ Прокофеи Ивановъ с(ы)нъ Дымовъ жителство имель: и былъ настоящей козакъ и казачеи с(ы)нъ и служил казачьи службы в вашей Михаиловской станицы* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 49).

Следует отметить, что в текстах деловых писем широко представлены отглагольные существительные, сохраняющие процессуальный признак движения, например, *и по возвращении нашем ис Михаилова явит неотменно опасаясь за утайку* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 41 об.), *для отсылки в Тулскую оружейную канцелярию в силу имеюща в Донскомъ Войске* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 48), *а для перѣезду от станицы до станицы и обратнѣ* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 9, л. 8).

Для выражения пространственных отношений в письмах употребляются предложно-падежные конструкции со значением места (*в* + предл. пад.), исходного (*из, от* + род. пад.) и конечного пункта движения (*до* + род. пад., *к* + дат. пад.). Данные конструкции реализуют локальную семантику в сочетании с глаголами, например: *в домъ ея котораи жительство имель* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 41), *от Ку [...]женской до Михаиловской стан [...], ис станицъ ваших против прежних обыкновеней наредит казаковъ* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 8, л. 41), *прислано къ войску донскому из государственной военной коллегии грамоты* (ГАВО, ф. 332, оп. 1, д. 9, л. 7).

Помимо реального пространства в деловых письмах середины XVIII в. реализуется **социальное пространство**, которое отражает место субъектов в обществе, характер их взаимодействия. Социальное пространство репрезентируется с помощью ономастической группы языковых единиц — названий учреждений, находящихся в определенном месте. В результате упоминания соответствующих наименований это место определяется однозначно. Данная группа включает в себя такие лексические единицы, как *астраханская рыбная контора, канцелярия, государ-*

ственная военная коллегия. К этим единицам примыкают названия военных подразделений, имеющих точное местоположение (*ростовский драгунский полкъ*), и оборонительных укреплений (*хоперская крепость, Царицынская линия*). В текстах писем есть также наименования различных пространств, в которых осуществляется профессиональная деятельность субъектов (*кузня, тульская оружейная слобода*).

Итак, в текстах исследованных писем параметр «локальность» эксплицирован разнообразными лексическими и морфологическими средствами, представляющими реальное и социальное пространство. Топонимы и другие номинативные единицы с пространственной се-

мантикой позволяют точно очертить и описать территорию Всевеликого Войска Донского, охарактеризовать пространственную картину мира казака XVIII в.; значимым для документного текста, каким является деловое письмо, становится социальное пространство, экспликация которого осуществляется посредством номинативных единиц. Глаголы, отглагольные существительные, наречия и местоимения, а также **предложно-падежные конструкции, характеризующие перемещение**, демонстрируют динамичность пространства.

Средства реализации параметра «локальность» способствуют реализации такого свойства делового языка, как точность.

#### Литература:

1. Государственный архив Волгоградской области. Ф. 332. Оп. 1. Д. 8–9.
2. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [Л. М. Алексеева и др.]; под ред. М. Н. Кожинной. — М.: Наука: Флинта. — 2003. — 694 с.
3. Горбань, О. А. Динамика реализации категории текстового пространства в региональных документах XVIII века / О. А. Горбань // Научный диалог. — 2016. — № 12 (60). — с. 74–87.
4. Горбань, О. А., Ильинова Е. Ю., Косова М. В., Шептухина Е. М. Жанровые особенности войсковых грамот XVIII в. (по материалам архивного фонда «Михайловский станичный атаман») // Известия Уральского федерального университета. Серия 2. Гуманитарные науки. — 2016. — Т. 18, № 4 (157). — с. 182–199. DOI 10.15826/izv2.2016.18.4.074
5. Горбань, О. А., Шептухина Е. М. Региональные документы XVIII века: аспекты лингвистического описания // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. — 2013. — Т. 12, № 3. — с. 76–84.
6. Тихонова, Н. И. Содержание и структура региональных деловых писем середины XVIII века // Материалы Научной сессии, г. Волгоград, 23–27 апр. 2018 г. — Волгоград: Издательство ВолГУ, 2018. — с. 239–243.

# ФИЛОСОФИЯ

## Первый позитивизм как этап философии науки: общие положения и условия возникновения

Иванова Юлия Михайловна, студент

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

Значительного прорыва наука достигла в Новое время. Именно тогда произошли масштабные изменения в картине мира, наука отделилась от философии и богословия, появилась и уточнилась методология исследований. Этот этап науки принято называть классическим (XVII–XIX вв.). Ему присущ механицизм, линейный детерминизм, нацеленность на производство объективно-истинностного знания. Методологически признавался универсальный метод объяснения явлений и превалирование экспериментальных исследований. Наука выделилась как социальный институт в XVII–XIX вв., ее функции стали выходить за пределы продуцирования научного знания. Она также стала отвечать за практическую реализацию этого знания и подготовку научных кадров. [4, с. 69]

В связи с большим приращением научного знания и необходимости его осмысления и классификации мы видим потребность в философии науки.

Понятие философии науки имеет несколько коннотаций. Во-первых, когда говорят о философии науки, то имеют в виду один из этапов развития позитивистской традиции (20–30-е гг. XX в.), т. е. неопозитивизм или логический позитивизм. Но подобная философия науки была бы актуальна лишь для узкого круга специалистов формальной логики. В рамках данного понимания философии науки высказывается противоречивая оценка философии как метафизики, которая пренебрегает ее историчностью.

Во-вторых, было бы упущением не относить к философии науки работы самих учёных, рассуждающих о науке как деятельности. Здесь ученые выходят за рамки своих исследований и рассматривают науку с философской точки зрения. Так, отечественный учёный-космист В. И. Вернадский в работе «Научная мысль как планетное явление» рассматривает место и роль науки, выявляет закономерности ее функционирования и утверждает приоритет научной позиции в сравнении с религиозными и социально-политическими воззрениями.

В-третьих, существует ряд философских направлений, для которых наука — главный объект анализа. Например, неокантианство или феноменология, где ценность и ори-

гинальность философских идей определяется разрабатываемыми концепциями науки. Принципы неокантианского понимания науки связываются с разграничением методов естественных и гуманитарных наук. Гуссерлевская феноменология пытается выявить, в каких отношениях находятся жизненный мир и наука. Кроме того, существуют философские направления, содержащие оригинальные способы осмысления науки. Сошлемся на рассуждения М. Хайдеггера. Он вписал в принципы фундаментальной онтологии концепцию науки. Также несомненно продуктивной следует признать марксистскую концепцию науки, ориентированную на ее практическое и социальное применение. [1, с. 186–188]

Итак, когда мы говорим о философии науки как области философского знания, то мы должны иметь в виду все три способа трактовки этого понятия, поскольку признание только некоторых из них означает существенное оскудение содержания этого раздела философии.

Таким образом, объектом исследования философии науки по определению является наука. Предмет исследования — место и роль науки в формировании человеческого мировоззрения, в освоении и конструировании человеком осмысленного мира. Предметами философии науки также являются наука как познавательная деятельность, наиболее общие закономерности научного познания, а также его развитие в изменяющемся социокультурном контексте.

Первой школой, объявившей себя философией науки, стал позитивизм в лице Дж. С. Милля, О. Конта, Г. Спенсера и других.

Конт (1798–1857) полагал, что следует перенести точные методы естественных наук на изучение общества и сформировать социальную теорию по образцу наук о природе. Конт считается одним из создателей социологии как науки об обществе, имеющей обособленный от философии статус. Важным условием прогресса науки О. Конт считал переход от метафизики к позитивной философии. Позитивность здесь понимается как характеристика научного знания. Позитивное — это реальное, доказуемое



и полезное знание в противоположность противоречивым представлениям обыденного сознания. Оценка науки в индустриальную эпоху выражена в синонимии научного и позитивного. Идеи социального прогресса, основанного на развитии науки и техники, овладевали умами того времени.

При таком подходе отношение науки и философии, искусства, морали стало рассматриваться в одном аспекте — как одностороннее влияние на них науки. Как прояснилось в дальнейшей истории философии, эта установка была одним из непреодолимых препятствий в понимании отношений науки и социума. Развитие науки нельзя осмыслить, игнорируя влияние на неё социокультурных и исторических факторов.

Джон С. Милль (1806—1873) вслед за Контом считал, что научные законы выражают отношения между явлениями, а сами явления есть феномены чувственного опыта, складывающиеся в ощущения и их комплексы. Научное познание, согласно Миллю, должно ориентироваться на исчерпывающее описание ощущений, следовательно, материя и сознание должны трактоваться не как субстанции, а как понятия, обозначающие особые ассоциативные сочетания ощущений. [3]

Феноменалистскую трактовку науки можно обнаружить у Г. Спенсера (1829—1903). По ряду вопросов кон-

цепция Г. Спенсера отличалась от Конта и Милля. Они ближе к кантианской, а не к юмистской традиции. Спенсер различал два уровня — «непознаваемое» и «познаваемое» бытие. Первое — аналог кантовских вещей в себе. Наука не занимается их анализом: она изучает «познаваемое» — мир явлений и их отношений, выражаемых в научных законах. Цели научного познания Спенсер оценивает классически в русле основных идей позитивизма. «Узнать законы, — пишет Спенсер, — это значит узнать отношение между явлениями». [2, с. 624] Наука не должна быть ориентирована на метафизические рассуждения о непознаваемом.

Поводя итоги, можно сказать, что позитивистами как первыми последовательными теоретиками философии науки был провозглашен отказ от метафизики как несостоятельной попытки обнаружить за явлениями сущности. Наука — единственное позитивное и продуктивное знание, фиксирующее в опыте регулярную последовательность явлений (т. е. законы). Позитивизм долгое время оставался лидирующим направлением философии науки. Он был актуален на протяжении еще полутора веков и его следствиями стали эмпириокритицизм Маха, конвенционализм А. Пуанкаре, неопозитивизм (логический, лингвистический позитивизм), постпозитивизм.

#### Литература:

1. Бряник, Н. Б. Основные смыслы понятия «Философия науки» // Общие проблемы философии науки: Словарь для аспирантов и соискателей / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник; отв. ред. О. Н. Дьячкова. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. — 318 с.
2. Спенсер, Г. Опыты научные, политические, философские. Мн., 1998. — 758 с.
3. Стёпин, В. С. Философия науки. Глава 1. Основные этапы развития философии науки. М., 2006. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. — 18.03.2012. Режим доступа: URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5321> Дата доступа: 01.04.2019.
4. Токмянина, С. В. Классическая наука // Общие проблемы философии науки: Словарь для аспирантов и соискателей / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник; отв. ред. О. Н. Дьячкова. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. — 318 с.

\

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 18 (256) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, О. В. Майер

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.  
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.  
ISSN-L 2072-0297  
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»  
Номер подписан в печать 15.05.2019. Дата выхода в свет: 22.05.2019.  
Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.  
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.  
E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>  
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.