

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



47 2022
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 47 (442) / 2022

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
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)
Авдюк 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
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
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
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
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
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
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозиллов 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)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
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)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (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 Бекмурадович, доктор педагогических наук, и. о. профессора, декан (Узбекистан)
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)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
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)

На обложке изображен *Картер Годвин Вудсон* (1875–1950), американский историк, писатель, журналист и основатель Ассоциации по изучению жизни и истории афроамериканцев. Он был одним из первых ученых, изучавших историю африканской диаспоры, включая афроамериканскую историю. Основатель «Журнала истории негров» в 1916 году, Вудсон был назван отцом черной истории.

Картер Г. Вудсон родился в Нью-Кантоне, штат Вирджиния, 19 декабря 1875 года в семье бывших рабов Анны Элизы (Риддл) и Джеймса Генри Вудсона. Его родители были неграмотными; отец, который помогал солдатам Союза во время Гражданской войны, поддерживал семью как плотник и фермер. Семья Вудсонов была очень бедной, но оба его родителя сказали ему, что самый счастливый день в их жизни — день, когда они стали свободными. Вудсон часто пропускал занятия в начальной школе, чтобы помогать на ферме. Тем не менее благодаря самообучению он смог овладеть большинством школьных предметов.

В возрасте семнадцати лет Вудсон последовал за своим братом в Хантингтон, где он надеялся поступить в новую среднюю школу. Однако вынужденный работать шахтером, он мог уделять учебе лишь минимум времени. В 1895 году двадцатилетний Вудсон наконец поступил в среднюю школу Дугласа и получил диплом в 1897 году. С 1897 по 1900 год он преподавал в Вайноне. Вудсон получил степень бакалавра литературы в Berea College в Кентукки в 1903 году, посещая занятия в период с 1901 по 1903 год.

Позже Вудсон учился в Чикагском университете. Он был членом первого черного профессионального братства «Сигма Пи Фи» и «Омега Пси Фи». Он защитил диссертацию по истории в Гарвардском университете в 1912 году, став вторым афроамериканцем, получившим докторскую степень. Его докторская диссертация «Разрушение Вирджинии» была основана на исследовании, которое он провел в Библиотеке Конгресса во время преподавания в средней школе в Вашингтоне, округ Колумбия. После получения докторской степени он продолжал преподавать в государственных школах, так как ни один университет не был готов нанять его. В итоге Вудсон стал директором полностью черной Школы Армстронга в Вашингтоне, округ Колумбия. Позже он поступил на факультет Университета Гоарда в качестве профессора и работал там деканом Колледжа искусств и наук.

Вудсон считал, что Американская историческая ассоциация (АНА) не интересовалась историей афроамериканцев, отмечая, что, хотя он был членом АНА, платящим взносы, ему не разрешали посещать конференции АНА. Вудсон убедился, что у него нет будущего в исторической профессии, в которой доминируют белые, и для работы черным историком потребовалось бы создать институциональную структуру, которая позволила бы черным ученым изучать историю. Поскольку у него не было средств для финансирования такой новой институциональной структуры, он обратился в благотворительные организации: в Фонд Карнеги, Фонд Джулиуса Розенвальда и Фонд Рокфеллера.

В январе 1916 года Картер Вудсон начал публикацию научного журнала *Negro History*. Журнал выходил без перерывов, несмотря на Великую депрессию, потерю поддержки со стороны фондов и две мировые войны. В 2002 году он был переименован в «Журнал истории афроамериканцев» и продолжает издаваться Ассоциацией по изучению жизни и истории афроамериканцев (ASALH).

Вудсон считал, что образование и расширение социальных и профессиональных контактов между чернокожими и белыми могут уменьшить расизм, и отчасти с этой целью он способствовал организованному изучению афроамериканской истории.

В 1926 году Картер Вудсон впервые провел Неделю истории негров, назначенную на вторую неделю февраля, приурочив ее к празднованию дней рождения Авраама Линкольна и Фредерика Дугласа. Студенты и преподаватели Государственного университета Кента расширили неделю до месяца, начинающегося 1 февраля 1970 года. С 1976 года каждый президент США объявлял февраль Месяцем черной истории.

Вудсон внезапно умер от сердечного приступа у себя дома в районе Шоу, Вашингтон, округ Колумбия, 3 апреля 1950 года в возрасте 74 лет. Он похоронен на Мемориальном кладбище Линкольна в Суитленде, штат Мэриленд.

Время, которое школы выделяют каждый год, чтобы сосредоточиться на афроамериканской истории, — это самое заметное наследие Картера Вудсона. Однако его решимость способствовать признанию негров в американской и мировой истории вдохновила бесчисленное количество других ученых. Ассоциация и журнал, которые он основал, все еще работают, заслужив признание и уважение.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Аладатова Е. В., Нехорошева А. М., Николаева Н. А., Шестакова Т. П.**
Реализация наставничества между возрастными группами ДОУ через проект «Содружество»..... 385
- Битус П. А.**
Психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с дизартрией 386
- Борисова Л. В., Толстова О. А.**
Работа со словарными словами на уроках русского языка в начальной школе 388
- Держай Г. Ю.**
Методы и приёмы работы со слабоуспевающими детьми на уроках географии 390
- Еременко Е. И.**
Игровая деятельность в коррекции тревожных реакций у младших школьников с расстройствами аутистического спектра 392
- Ефимова К. А.**
Изучение сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями..... 395
- Исаков А. Е., Таран Я. В., Исакова Т. Ю.**
Межкультурная коммуникация при общении на иностранном языке 399
- Карнаухова Т. А.**
Психолого-педагогическое сопровождение семьи: теоретический аспект 401
- Кравченко Н. А.**
Проблемы речевого развития детей старшего дошкольного возраста 403
- Лысенко К. Д.**
Особенности представлений об окружающем мире дошкольников с задержкой психического развития 407
- Михеева Ж. Е.**
Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью 410
- Москвитина Н. Ф., Москвитина А. И., Ключова Н. А.**
Особенности социализации детей дошкольного возраста в полиэтническом и поликультурном пространстве 412
- Пермякова М. С., Пащенко Л. П.**
Изучение темпо-ритмической организации речи у дошкольников с дизартрией..... 414
- Попова Т. В., Гуженко Э. Э., Сорокина Л. Б., Филатова И. А.**
Многофункциональное дидактическое пособие «Игры на прищепках» 416
- Пустыльник З. С.**
Методические рекомендации для педагога по вовлечению родителей обучающихся в формирование организационной культуры школы 420
- Румянцева Ю. Н., Шкурат Я. И.**
Особенности обучения детей с нарушениями слуха в ресурсном классе 422
- Румянцева О. А.**
Применение чат-ботов в образовательном процессе..... 424
- Таран Я. В., Исакова Т. Ю., Киргуева Р. А.**
Важность владения иностранными языками с точки зрения практического опыта работы в сфере туризма..... 427
- Татарникова Е. Г., Придворева И. Г.**
Различия между мобильным и электронным обучением и методы их использования в образовании 429
- Хлебникова К. Н., Овсянникова Н. А., Панкова О. М., Полякова М. А., Распопова В. С., Романенко В. М., Солошенко Н. Н., Сторожева Г. В.**
Первые дни ребёнка в школе 431

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

- Бухарева Д. М., Федотова Г. В.**
Физическая культура и спорт в современных условиях 433
- Исхакова И. Э., Хабибуллин И. Р., Азовцева О. В.**
Профессиональная направленность физического воспитания студентов 434
- Пичугин М. Б., Слободчикова П. С.**
Некоторые аспекты совершенствования физической подготовки курсантов в системе ФСИН России 436
- Пушкарская Ю. А., Малофеев Д. А., Акопян А. В.**
Предпосылки внедрения бадминтона в физическое воспитание студентов-медиков 438
- Рудев Д. В.**
Оптимальное дозирование физической нагрузки у людей с гипертонией, индивидуальный подбор специальных физических упражнений 439
- Федоряк А. В., Свириденко Д. В.**
Динамика общей и специальной физической подготовленности юношей-боксеров, занимающихся боксом на этапе начальной спортивной специализации 443

- Хабибуллин И. Р., Азовцева О. В., Никитин В. А.**
Учебно-тренировочное занятие на развитие командного позиционного блока в мини-футболе в предсоревновательный период..... 444

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- Ализаде А. Ф.**
Психологическая драма и экспрессионизм в кино 448
- Безлуцкий А. Б.**
Импровизация в народной пляске на основе базовых элементов 449
- Мещеряков И. И.**
Продюсирование в музыкальной индустрии: тенденции XXI века..... 452

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- Санникова А. А.**
Зарождение портретного жанра в Древнем мире 454
- Шуляр Э. Ю.**
Татуировка как арт-терапия..... 456

ПЕДАГОГИКА

Реализация наставничества между возрастными группами ДОУ через проект «Содружество»

Аладатова Елена Владимировна, старший методист;

Нехорошева Анна Михайловна, воспитатель;

Николаева Наталья Анатольевна, педагог-психолог;

Шестакова Татьяна Павловна, воспитатель

МБУ г. Тольятти «Школа № 86», структурное подразделение Детский сад «Веста» (Самарская обл.)

В статье авторы раскрывают опыт организации наставничества между старшими и младшими группами детей в детском саду.

Ключевые слова: наставничество, проект, общение.

Общение — одна из самых важных человеческих потребностей. Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в мире, социализироваться, стать социально ценной личностью. Одним из средств, способствующих позитивной социализации, является организация наставничества между разными возрастными группами в детском саду.

Современное общество нуждается в активной, адаптивной, творческой личности, способной устанавливать бесконфликтное общение. Именно поэтому в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте выделена образовательная область «Социально-коммуникативное развитие». Её основной целью является позитивная социализация детей дошкольного возраста, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Разрабатывая данный проект, мы рассматривали наставничество как сотрудничество детей разного возраста. Сотрудничество детей обладает огромным воспитательным потенциалом, так как старшие дети передают свой опыт младшим. Данный проект мы назвали «Содружество». Участниками данного проекта стали дети, вновь поступившие в детский сад (возраст на начало проекта составлял 2–2,3 года, старшие ребята (5–6 лет), воспитатели, педагог-психолог, старший методист и родители.

Позиция старшего, знающего и умеющего больше и использующего знания и умения для того, чтобы сделать что-то полезное и приятное тем, кто сам этого еще не может, существенно влияет на представления старших детей о себе. Практическая реализация такой позиции обогащает образ — Я, вносит в него такие положительные черты, как: «Я тот, кто помогает маленьким и слабым, кто доставляет

им радость, кто может защитить их». Одновременно появляется гордость за такие качества и поступки.

Знакомство детей в рамках проекта «Содействие» началось с возникновения взаимного расположения, доверия и интереса, прошло этап легкого и приятного взаимодействия и только на фоне сложившейся взаимной доброжелательности постепенно перешло к более сложным формам.

Одним из вариантов общения, направленного на знакомство и возникновения положительных эмоций у всех участников, стал сюрпризный момент «Добро пожаловать в детский сад». Дети старшей группы пришли к малышам в ярких костюмах знакомых малышам персонажей. Они приветствовали малышей песнями, прибаутками. Пригласили на хороводные игры, музыкальные игры с ускорением.

Следующим этапом взаимодействия, требующим от старших несколько больших усилий, чем концерты, стало изготовление для подопечных малышей подарков. Цель этой работы — учить детей доставлять радость другим, заслуживать их благодарность и в тоже время чувствовать себя более взрослыми и умелыми. У младших же в результате появляются симпатия и интерес к старшим и готовность общаться с ними и по другим поводам.

Традицией стало участие старших наставников в утренниках, в роли персонажей (Снегурочка, Дождик, Петушок, Кукла Катя и другие)

Когда малыши перешли во вторую младшую группу, старшие дети поздравили их на празднике «Новоселье», пели песни, вместе танцевали, а также подарили малышам комплект настольных игр. Обучать играть в них приходили в свободное время, во вторую половину дня.

В группе малышей открылся клуб «Талантошки». Работа в нём стала неотъемлемой частью нашего проекта. Старшие дошкольники с большим интересом и желанием готовились

к различным «мастер-классам». Темы, виды деятельности помогали спланировать и подготовить воспитатели и родители. В ходе работы клуба, дети старшей группы предлагали малышам самые разные занятия: разучивали песенки и танцы, пальчиковую гимнастику, занимались продуктивными видами деятельности, учили рисовать нетрадиционными техниками.

Важной частью работы по проекту «Содружество» стало привлечение старших ребят к процессу формирования культурно-гигиенических навыков. Наставники оказывали малышам помощь при одевании на прогулку, так как малыши в большинстве готовы слушать старших и следовать их инструкциям.

Большая и на наш взгляд важная часть работы по проекту «Содружество» происходила на прогулке. Здесь ключевая роль уделялась формированию основ безопасности. Известно, что наибольшее количество травм происходит именно во время прогулок. Здесь старшие дети выступали в роли наставников во время организации подвижных игр, экскурсий вокруг детского сада, опытно — экспериментальной деятельности с песком, снегом. Малыши, глядя на старших детей, активно участвовали в трудовой деятельности (сбор сухих листьев, подметание дорожек и прочее). В весенний период, в рамках работы по проекту «Содружество», ребята высадили на огороде морковь, петрушку, кукурузу. Наблюдали за ростом урожая, вместе радовались результатам совместного труда.

Мы старались придерживаться правил:

1. Общение старших и младших должно быть эпизодическим, а также ограниченным по частоте (не более 2 раз в неделю и около 25–30 минут).

2. Общение должно вызывать положительные эмоции у обеих возрастных групп и восприниматься ими как яркое, интересное событие.

3. Старшие общаются с младшими исключительно добровольно. Их действия одобряются воспитателем, педагогом — психологом, заместителем директора по МВР, о них сообщается родителям. Общение должно быть связано с конкретным делом, понятным и интересным всем детям.

4. Содержание общения должно постепенно усложняться по степени зависимости старших и младших партнеров друг от друга.

Заключением сотрудничества детей в течение года, стало поздравление от малышей на балу выпускников детского сада, где малыши с удовольствием поздравляли своих наставников

Таким образом, реализуя проект по наставничеству «Содружество», мы решаем две задачи:

1) обогащаем образ — Я старших детей представлениями о себе как о помощнике и защитнике слабых;

2) формируем у всех участников новый опыт доброжелательных отношений.

Как показала данная практика, опыт взаимодействия детей младшего и старшего возраста способствовал не только их успешной социализации, но и помогал развитию речи, овладению культурно-гигиеническими навыками, эмоциональное состояние малышей становилось более стабильным. В свою очередь, старшие дети понимали свою значимость, это способствовало формированию у них позиции взрослого, снимало тревожность, ребята становились более внимательными и ответственными, что способствовало формированию школьной готовности.

Психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с дизартрией

Битус Полина Александровна, студент

Научный руководитель: Пашенко Людмила Петровна, кандидат педагогических наук, доцент

Тюменский государственный университет

Высшие психические функции у нормотипичных детей и детей с дизартрией отличаются в своем развитии. У детей с дизартрией имеются отклонения, прежде всего в речевой и двигательной моторике. Данная статья посвящена изучению психолого-педагогических характеристик детей дошкольного возраста с дизартрией. Цель статьи — описать психолого-педагогические особенности детей с дизартрией.

Ключевые слова: высшие психические функции, дизартрия, моторика, психолого-педагогическая характеристика.

Psychological and pedagogical features of children preschool age with dysarthria

Keywords: higher mental functions, dysarthria, motor skills, psychological and pedagogical characteristics.

Психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией показана в работах Архиповой Е. Ф., Мастюковой Е. М., Собонович Е. Ф., Токаревой О. А., Лопатиной Л. В., Серебряковой Н. В. и др. Они подчеркивают, что у детей с дизартрией имеются отклонения, прежде всего в речевой и двигательной моторике.

У детей с дизартрией можно проследить двигательные расстройства, могут быть отклонения в ВПФ. Поэтому можно увидеть, что процессы, связанные с речевой деятельностью, у детей с дизартрией недостаточно сформированы. У них нарушена память, внимание, мышления, нарушены пальцевая и артикуляционная моторика.

При дизартрии страдает вся произносительная сторона речи. А речь ребенка с дизартрией характеризуется нечеткими, размытыми звуками произношения, его голос тихий, слабый, а иногда, наоборот, резкий, нарушается ритм дыхания, речь теряет беглость, темп речи может ускоряться или замедляться. Словарный запас такого ребенка отличается от нормы. Пассивный словарный запас значительно шире активного, но часто из-за трудностей произношения, в потоке речи возникают специфические ошибки, в виде различных замещений нужной лексики сходными по звучанию словами.

Интонационно-выразительная окраска речи снижена. При разговоре с такими детьми можно отметить, что фразы короткие, речь быстрая неотчетливая, у некоторых детей голос тихий, монотонный. По данным Лопатиной Л. В., Серебряковой Н. В., у воспитанников с дизартрией нарушения звукопроизношения приводят к вторичным нарушениям: несформированности фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи. У воспитанников с дизартрией нарушение грамматического строя речи выражается в недостаточном овладении навыками словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения [5, с. 49].

Жукова Н. С. и Градова Н. Г. отмечают, что неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-эмоционально-волевая сфера. У таких детей трудности приспособления к детскому коллективу, частая смена настроения, частое отсутствие правильного понимания социальной роли и положения, ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. На этом фоне в дальнейшем часто появляются вторичные психические отклонения в связи с постоянными неудачами, у них формируется заниженная самооценка.

В своих работах Ипполитова М. В. и Мастюкова Е. М. писали, что, у детей с дизартрией наблюдается задержка развития логического мышления: у них не сформированы многие обобщающие понятия, часто дети устанавливают сходство и различие между предметами и явлениями окружающего мира по несущественным признакам. Также снижена вербальная память и продуктивность запоминания. Они забывают последовательность заданий, предметы

и не запоминают сложных инструкций. Память может быть нарушена вследствие нарушения фонематического слуха и расстройством активного внимания [6, с. 87].

Рассматривая характеристики внимания, стоит отметить, что переключение и распределение внимания у дизартиков значительно снижены по сравнению с нормой. Дошкольники с дизартрией не могут быстро переходить от одного задания к другому, от одного предмета к следующему. У них повышена отвлекаемость. Они не внимательны к инструкциям действий, часто могут повторять предыдущие действия при новых инструкциях, то есть совершать персеверации. У таких детей низкая распределяемость внимания и его переключаемость. Уровень концентрации и устойчивости внимания также ниже, чем у детей с нормой речевого развития. Обычно дети с дизартрией легче концентрируются на крупных предметах, упуская из виду мелкие. Они часто отвлекаются от выполняемых заданий на яркие стимулы, что приводит к множеству ошибок. Среди них преобладающей является пропуск знаков. Объем внимания у дошкольников дизартиков снижен по сравнению с нормой. Внимание у детей, страдающих дизартрией, уступает вниманию дошкольников с нормой речевого развития по всем характеристикам, что отражается на их обучаемости.

Архипова Е. Ф., Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и т. д. при исследовании дизартрии, указывают на несформированность общей моторики, недостаточной координированностью, при физических нагрузках наступает быстрая истощаемость. Выполнение сложных двигательных актов, требующих точной работы правильной организации движений: трудности с ежедневными выполнениями действий, общая моторная неловкость, неуклюжесть. Они отмечают, что у дошкольников с дизартрией формирование моторных функций происходит на более поздних этапах [1, с. 109].

Отклонения наблюдаются и в зрительном восприятии. У детей дизартиков не полно развито восприятие целостного зрительного образа предмета, страдают и более высокие уровни зрительного восприятия: дети с дизартрией с трудом классифицируют предметы по форме, цвету, величине. Кроме того, может быть нарушен оптико-пространственный гнозис [4, с. 78].

Ярко выражено у детей дизартиков нарушение лицевого гнозиса — тактильно-оральных ощущений и чувствительности своего лица. Это приводит к нарушению артикуляции и звукопроизношения.

Характеризуя детей дошкольного возраста с дизартрией Бабина Г. В. отмечает следующие тенденции психологического развития:

- пониженная устойчивость запоминания;
- низкая скорость запоминания;
- характерна неточность воспроизведения и быстрая потеря информации;
- произвольное зрительное запоминание снижено в большей степени, чем произвольное зрительное;

- ограниченный объем памяти;
- в наибольшей степени страдает вербальная память;
- недостаточное умение применять специальные приемы запоминания • снижен объем слухоречевой памяти;
- снижены производительность и устойчивость произвольного запоминания, особенно в условиях большой нагрузки [2, с. 48].

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей с дизартрией нарушена целенаправленная деятельность, существует отставание в развитии двигательной сферы: плохая координация, снижение скорости и ловкости выполнения движения. Для них характерны низкий уровень развития основных свойств внимания, низкий уровень познавательной активности, снижены вербальная память и продуктивность запоминания.

Литература:

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Астрель, 2017. 319 с.
2. Бабина Г. В. Логопедия. Дизартрия: учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Л. И. Белякова, Р. Е. Идес; — Москва: МПГУ, 2016. — 102 с.
3. Волкова Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. — М., 1998. 680 с.
4. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии. — М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1973. 189 с.
5. Винарская Е. Н., Дизартрия. — М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. 141с.
6. Визель Т. Г., Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т. Г. Визель. — М.: АСТ Астрель Транзиткнига, 2005. — С 384.

Работа со словарными словами на уроках русского языка в начальной школе

Борисова Любовь Владимировна, учитель русского языка и литературы;

Толстова Оксана Александровна, учитель начальных классов

ГБОУ г. Москвы «Шуваловская школа № 1448» (г. Москва)

Словарный запас имеет решающее значение для понимания смысла письменного или устного текста. Без знания ключевой лексики в тексте у учащегося могут возникнуть серьезные проблемы с пониманием сообщения.

Словарные слова имеют решающее значение для академической успеваемости каждого учащегося. В классе и вне его успех ученика зависит от понимания прочитанного и развития родного языка. Эффективные словарные стратегии помогут вам обучать детей по мере того, как они учат новые слова.

Задержки в развитии, трудности с чтением и редкое знакомство с новыми словами могут привести к отставанию в успеваемости учащихся. Однако большинство учителей согласны с тем, что пассивное обучение — не лучший способ помочь учащимся увеличить словарный запас с помощью работы со словарными словами.

Ключевые слова: русский язык, словарные слова, начальная школа.

Work with vocabulary words in Russian language lessons in elementary school

Vocabulary is crucial for understanding the meaning of a written or spoken text. Without knowledge of the key vocabulary in the text, the student may have serious problems understanding the message.

Vocabulary words are crucial to each student's academic performance. In and out of the classroom, a student's success depends on reading comprehension and the development of their native language. Effective vocabulary strategies will help you teach children as they learn new words.

Delays in development, difficulties with reading and rare familiarity with new words can lead to lagging in student performance. However, most teachers agree that passive learning is not the best way to help students increase their vocabulary by working with vocabulary words.

Keywords: Russian language, vocabulary words, elementary school.

Изучение новых слов похоже на добавление в ваш письменный гардероб. Ваше письмо становится намного интереснее и увлекательнее, когда у вас есть

больше возможностей. Ниже мы представим словарные задания подходят для работы с младшими школьниками и предоставляют детям различные варианты обуче-

ния, которые помогут им создать свой собственный банк слов.

Составление карты слов. Карты слов помогают углубить понимание словесного слова, связывая его с другими словами и понятиями, которые учащиеся уже знают [1, с. 34].

Использование модели Фрайера. Модели Фрайера — популярный способ выучить новые слова и понятия. Дети определяют слово своими словами, затем перечисляют факты и характеристики, примеры и не примеры.

Рисование словарных заметок. Дети и учителя любят зарисовки! Вместо того, чтобы выписывать определения, можно попросить учащихся нарисовать набросок, в котором резюмируется каждое слово. Это намного веселее и дает детям образ для визуальной ассоциации и помогает запомнить значения [1, с. 45].

Подталкивание слова вперед. Группировка словарных слов вместе с несколькими другими словами с похожими значениями и одним антонимом. Учащиеся определяют антоним и «перебрасывают» его в следующую ячейку, заполняя следующую группу слов. Они продолжают до тех пор, пока рабочий лист не будет заполнен [2, с. 52].

Размещение тематической доски в классе. Можно организовать словесную граффити-стену как совместную стену слов. В классе разместите слова на стене и попросите детей добавить стикеры, чтобы проиллюстрировать термин (они могут использовать слова или картинки). В Интернете можно найти такой инструмент, как «Padlet» или «Google Slides».

Подбор слова, чтобы описать характер. Это отличный способ тренировать словарный запас, взятый из книг, которые вы читаете. Можно попросить учащихся использовать разные слова для описания различных персонажей книги, их чувств, мыслей и действий [3, с. 13].

Заполнение слова от А до Я. Эта словесная игра веселая и сложная, и вы можете играть в нее в любом возрасте. Можно выбрать слово, а затем попросить детей придумать родственные слова для как можно большего количества букв. Это могут быть синонимы, антонимы, примеры и многое другое. Более сложные буквы приносят больше очков!

Использование РАФТа для написания словарных историй. Написание рассказа с использованием словарных слов — давний фаворит, но метод «RAFT» дает ему новый поворот. Учащимся назначается Роль (точка зрения, с которой они будут рассказывать историю), Аудитория, Формат и Тема. Например, это может быть астронавт (Роль),

который пишет открытку (Формат) своим друзьям на родине (Аудитория) о том, что они видели на Марсе (Тема). RAFT особенно хорош для детей, которые утверждают, что не знают, о чем писать [4, с. 23].

Открытие «силы» слов. Словарные слова приобретают большее значение, когда учащиеся включают их в свою повседневную жизнь. Можно предложить детям использовать словарный запас в разговоре и письме за пределами класса словесности.

Создание графических органайзеров. Красочные органайзеры являются потрясающим занятием по словарному запасу. Можно провести эту работу и в цифровом формате. Можно попросить детей сделать слайд-шоу, по одному слайду на слово.

Исследование оттенков значений. Это отличная идея для изучения синонимов и небольших различий, которые делают слова уникальными. Можно попросить полоски с образцами краски в местном хозяйственном магазине или купите набор картинок. В классе можно использовать эти полоски для рисования, чтобы сделать поделки для доски объявлений. Можно также организовать работу и в виртуальной среде. Для этого нужно попросить детей распечатать полоски картинок дома или использовать изображения для создания слайдов или цифровых рабочих листов [2, с. 23].

Использование социальных сетей. Это одно из тех словесных упражнений, которые дети будут хотеть делать снова и снова! Назначьте каждому ученику слово и попросите его создать для него фальшивую страницу в социальной сети. Они могут нарисовать их от руки или заполнить шаблон, подобный этому, от учителей, платящих учителям. Можно разместить изображения в общем слайд-шоу Google, чтобы другие учащиеся могли использовать их для просмотра.

Использование акrostихов. Можно написать акrostих для каждого словарного слова, используя буквы для определения первого слова в каждой строке. Это может стать действительно сложной задачей, когда слова длиннее!

Коллекционирование слов. Это одна из тех книжек с картинками, которые понравятся взрослым детям не меньше, чем малышам. Можно использовать его, чтобы напомнить своим детям, что им не нужен словарь для изучения новых слов — новые слова окружают их повсюду. Важно поощрять их вести собственный список слов или дневник, чтобы записывать новые слова, которые они хотят изучить и использовать чаще [3, с. 31].

Литература:

1. Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи. В защиту живого слова. — М., 2019.
2. Репкин, В. В. Организация развивающего обучения русскому языку. — Т., 2019
3. Федоренко И. Т. Задания по работе над словарными словами. — М., 2020.
4. Цыбулько И. П. Развитие орфографического навыка — М.: Федеральный институт педагогических измерений, 2019.

Методы и приёмы работы со слабоуспевающими детьми на уроках географии

Держай Галина Юрьевна, учитель географии

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32 с углубленным изучением предметов эстетического цикла» г. Уссурийска (Приморский край)

В статье представлены формы и методы работы на уроках географии и во внеурочное время со слабоуспевающими учащимися для устранения пробелов в знаниях. Определены особенности неуспевающих и слабоуспевающих учащихся, а также представлены основные правила работы со слабоуспевающими детьми.

Ключевые слова: формы и методы, география, слабоуспевающие ученики, низкий уровень знаний.

В каждой школе обучаются дети, испытывающие трудности в освоении школьных предметов, в том числе географии. Основная задача современной школы — «не потерять», не упустить учащихся с низкими учебными возможностями. Чтобы предотвратить неуспеваемость, надо своевременно выявить образовавшиеся пробелы в знаниях, умениях и навыках учащихся и организовать своевременную ликвидацию этих пробелов.

Слабоуспевающие школьники характеризуются пониженной обучаемостью, предпосылками которой является несформированность необходимых интеллектуальных умений, невысоким уровнем школьной мотивации, низким социометрическим статусом [1].

Особенности неуспевающих и слабоуспевающих учащихся:

- низкий уровень знаний, как следствие этого — низкий уровень интеллектуального развития;
- отсутствие познавательного интереса;
- не сформированы элементарные организационные навыки;
- учащиеся требуют индивидуального подхода с психологической и педагогической точки зрения;
- нет опоры на родителей как союзников учителя-предметника;
- отсутствие адекватной самооценки со стороны учащихся;
- частые пропуски уроков без уважительной причины, что приводит к отсутствию системы в знаниях, и как следствие этого — низкий уровень интеллекта.

При составлении плана работы со слабоуспевающими детьми стоят следующие задачи:

- создание условий для успешного усвоения учащимися учебных программ;
- отбор педагогических технологий для организации учебного процесса и повышения мотивации слабоуспевающих учеников;
- использование новых образовательных технологий, инновационных форм и методов обучения (для усиления эффективности работы со слабоуспевающими учащимися) [4].

Основные правила работы со слабоуспевающими детьми:

- создание благоприятной атмосферы на уроке;
- своевременно оказывать помощь на занятиях;
- изменить формы и методы учебной работы на уроках географии, чтобы преодолеть пассивность обучаю-

щихся и превратить их в активный субъект деятельности:

- освободить школьников от страха перед ошибками, создавая ситуацию свободного выбора и успеха;
- ориентировать детей на ценности: человек, семья, отечество, труд, знания, культура, мир которые охватывают важнейшие стороны деятельности;
- культивировать физическое развитие и здоровый образ жизни.

Важное организационное и педагогическое условие работы со слабоуспевающими детьми — активное использование разнообразных инновационных технологий, форм, современных методов и приемов.

При работе с текстовым материалом, на уроках географии используются следующие методы и приемы работы:

— Чтение с остановками — это прием, который также можно применять к любому предмету на любую тему. Обязательным условием является то, что текст должен быть новым для учащихся. Присутствует комментирование текста, наиболее актуальное в 5–6 классах, однако в и 10 классе оно показало эффективность. Требуется подготовки: текст должен быть разбит на части, вопросы и задания должны быть подготовлены. Применяем приемы «Объясните цитату», «Как вы объясните народную мудрость», «Согласны ли вы с утверждением?» Дальнейшие рассуждения могут быть домашним заданием. Данную методику можно выделить как отдельную педагогическую технологию, т. е. технологию работы с незнакомым текстом. При этом в этой технологии выделяют два взаимосвязанных аспекта: самостоятельную разработку учебного материала и накопление опыта работы с учебной литературой. Пример: культура и обычаи народов России [2].

— Прием составления плана. Составление плана помогает «сложить» содержание текста для его запоминания и последующего «развернутого» изложения мыслей и доказательств. Пример: погодные элементы.

— Составление конспекта. Конспект — это краткое, связанное изложение основных идей текста или лекции. Обязательным элементом конспекта являются аргументы, пояснения, примеры. Основная трудность в конспектировании заключается в том, что нужно научиться много говорить несколькими словами. Конспект делает исходные материалы понятными, удобными и полезными для использования. При этом конспект должен быть логичным, связным, понятным, иметь возможность вспомнить весь исходный текст.

— Заполнение технологических карт урока. Преподаватель заранее готовит форму-карту урока, где представлены вопросы, таблицы, карточки-схемы, а ученик заполняет ее, используя различные источники информации, но основными источниками все же являются текстовые. Пример: лесные ресурсы мира, обрабатывающая промышленность мира.

— Прием схема «Фишбоун» («Рыбий скелет»). Данная графическая техника помогает структурировать процесс, идентифицировать возможные причины проблемы (отсюда еще одно название — причинно-следственные диаграммы). Такой вид диаграмм позволяет проанализировать причины событий более глубоко, поставить цели, показать внутренние связи между разными частями проблемы. Очень хорошо работает на обобщающих уроках, например, на теме атмосфера, концепция устойчивого развития, изучения международных организаций (ЕС, ООН) [2].

— Прием SWOT-анализа, пришедший из менеджмента, хорошо применим на географическом материале. Выделение сильных и слабых сторон, возможностей и угроз. Пример: мой город, развитие туризма на Северном Кавказе.

При подготовке к экзаменам, проверочным работам хороши и традиционные приемы работы с текстом, такие как, составление таблиц, группировка (горы, реки), выделение опорных пунктов, классификация, схематизация, ассоциации.

При работе со статистическими данными на уроках географии, со слабоуспевающими детьми рекомендованы следующие методы и приемы:

— Метод анализа статистических таблиц, графиков, диаграмм. Пример: анализ половозрастной таблицы России.

— Построение графиков, диаграмм по статистическим данным. Пример: построение графиков температур, столбчатой диаграммы по осадкам, численности населения, кризисных дождей.

— Трансформация текста в таблицу, диаграмму, график и наоборот. Пример: выработка электроэнергии на разных типах электростанций в различных странах, перевести информацию из круговых диаграмм в таблицу и написать вывод.

Вся работа со статистической информацией требует аккуратности, внимательности, выбора масштаба или шага, написания выводов, анализа. Слабоуспевающие дети справ-

ляются с построением таблиц и диаграмм на компьютере, но намного сложнее стало работать вручную. Проблема с оформлением, выстраиванием логических цепочек и выводов [5].

При работе с картой применяются следующие методы и приемы:

— Составление карт с новой информацией, карт-схем. Пример: составление карты Латинской Америки с государствами, столицами, государственным языком и известными людьми стран.

— Картографические и топографические задачки. Пример: какой корабль быстрее доплывет до места крушения, на каком склоне быстрее созреют яблоки и т. д.

— Разработка туристических маршрутов. Пример: маршрут по горам Восточной Сибири.

— Составление плана местности по рассказу литературных героев или описанию местности. Пример: сказки К. И. Чуковского.

— Работа с программой Google Earth, составление виртуальных экскурсий, определение расстояний, достопримечательностей. Примеры: варианты экскурсий по Санкт-Петербургу, рассмотрение столиц государств. [3].

Очень важно в географии научить ребят работе с картой, это наш один из главных навыков и помощь в освоении других предметов (истории, английского языка). Важно научить слабоуспевающих детей любить карту.

Рассматривая и применяя различные приемы и методы работы со слабоуспевающими детьми на уроках географии стоит отметить, что все они чаще всего применяются интегрировано. Применение различных приемов работы на уроках приводит к разнообразию в проведении занятий, повышению интереса учеников к предмету изучения. Происходит выполнение главной задачи учителя — формирование вдумчивого читателя, способного увидеть в тексте недоговоренности, умолчания, скрытые вопросы, противоречия.

При системном и систематическом использовании различных приемов и методов работы на уроках географии в учебно-воспитательном процессе увеличивается доля самостоятельности учащихся в приобретении знаний, становится возможным приобщение школьников к самообразованию, что повышает в целом качество образовательного процесса.

Литература:

1. Зарипова, А. Ф. Слабоуспевающие учащиеся в системе образования / А. Ф. Зарипова, Г. И. Гарнаева // V Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Казань, 25–26 марта 2020 года. — Казань: ООО «Центр инновационных технологий», 2020. — С. 161–165.
2. Новикова, А. Е. Формы и методы работы со слабоуспевающими учащимися / А. Е. Новикова // Научные труды ЮКГУ им. М. Ауэзова. — 2014. — № 2 (29). — С. 135–137.
3. Трушко, С. А. Интерактивные методы и приемы работы с учащимися на уроках географии / С. А. Трушко // Современные направления развития физической географии: научные и образовательные аспекты в целях устойчивого развития: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию фа-

культета географии и геоинформатики Белорусского государственного университета и 65-летию Белорусского географического общества, Минск, 13–15 ноября 2019 года. — Минск: Белорусский государственный университет, 2019. — С. 613–615.

4. Фомина, Е. В. Работа со слабоуспевающими учениками как фактор повышения качества знаний и умений учащихся // Актуальные вопросы образования и науки: Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, Тамбов, 31 января 2018 года. — Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2018. — С. 110–112.
5. Шелехова, Т. Н. Приемы и методы организации работы с информацией на уроках географии / Т. Н. Шелехова // География в школе. — 2019. — № 5. — С. 49–52.

Игровая деятельность в коррекции тревожных реакций у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Еременко Екатерина Игоревна, студент магистратуры

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматриваются особенности проявления тревожных реакций у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены цель и основные задачи использования игровой деятельности в коррекции — тревожных реакций у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: критерии тревоги, тревожные реакции, расстройства аутистического спектра, коррекция, диагностика, игровая деятельность.

Ежедневно люди сталкиваются с ситуациями, которые могут вызвать тревожные реакции, и, на сегодняшний день, тревожность расценивается как одна из наиболее сложных проблем для современного общества. Высокий уровень тревожности оказывает крайне неблагоприятное влияние в целом на качество социальной жизни, как отдельной личности, так и общества в целом.

Проблемы объяснения причин тревожных расстройств нашли свое отражение в трудах таких ученых как З. Фрейд, который говорил о том, что тревога проявляется как прямое следствие травматического воздействия, а также как пугающий сигнал возможного повторения такого травматического воздействия. В работах С. Кьеркегора тревога является скрытой от человеческого сознания борьбой с небытием. А. И. Захаров считает, что тревожность — это склонность к беспокойству, недостаточная внутренняя согласованность чувств и желаний.

Невротические расстройства в детском возрасте, в том числе и тревога, представляют собой комплексную реакцию детского организма на различные психотравмирующие жизненные обстоятельства (А. И. Захаров, В. Н. Мясищев). В большинстве работ, рассматривающих возникновение и развитие тревожности, осуществляется психодинамический подход. Разделяющие его авторы исходят из того, что уже в младшем школьном возрасте достаточно четко проявляются индивидуальные особенности высшей нервной деятельности ребенка, в основе которых лежат свойства нервных процессов возбуждения и торможения и их различных сочетаний.

В научных трудах таких ученых, как К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, О. Н. Никольская, говорится о проявлении

тревожных реакций у детей с расстройствами аутистического спектра. Авторы отмечают, что тревожность у детей с расстройствами аутистического спектра проявляется в зависимости от варианта синдрома в разных формах и с различной интенсивностью.

У людей в спектре аутизма простые ситуации могут вызывать сильнейшую тревожность, и им часто не хватает навыков, чтобы с ней справиться. Лицам с расстройствами аутистического спектра достаточно сложно распознать тревожные реакции, поэтому изучение особенностей тревоги затруднено. Снижение тревожных реакций у детей с расстройствами аутистического спектра позволят содействовать социализации и улучшить качество жизни ребенка.

Тревога достаточно часто встречается у детей, страдающих расстройствами аутистического спектра. Как правило, по степени выраженности она не соответствует внешним стимулам и мешает нормальному функционированию ребёнка. При расстройстве аутистического спектра к обычным детским тревогам (страх разлуки, темноты и т. д.), добавляются специфические, например, страх птиц, некоторых звуков, минимальных изменений. Высокий уровень тревожности приводит к снижению успеваемости, нарушению социальных навыков, одиночеству, самоповреждениям, проблемам с родными, причём как у детей с расстройствами аутистического спектра, так и без данной патологии.

Среди первых попыток выявить критерии состояния тревоги на основе самонаблюдения и самооценки можно выделить работы Хоулис (1961, 1965), Кэттелла и Шейера (1961), Цукермана (1960). Достаточно распространенным в настоящее время методом выявления субъективных и феноменологических компонентов состояния тревоги явля-

ется аффективный опросник Цукермана (affect adjective check list). Среди других методов можно упомянуть профиль настроений (POMS) (МакНэйр, Лорр и Дроплмен, 1971), а также шкалу реактивной и личностной тревожности (Спилбергер, Горсан и Люшен, 1970). Эти методы в настоящее время наиболее распространены, среди тех, которые используют для оценки тревоги [4].

Психологами П. Бейкер и М. Алворд были выделены критерии для определения тревожности у детей — постоянное беспокойство, трудность, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо, мышечное напряжение (например, в области лица, шеи), раздражительность, нарушения сна [2]. Они высказали предположение о том, что ребенок тревожен, если хотя бы один из перечисленных критериев, постоянно проявляется в его поведении.

Астапов В. М. выделяет четыре вида детской тревожности: примитивную реактивность, тревожность разлуки, страх чужих и боязнь определенных событий или объектов [1].

Тревожность можно диагностировать, используя следующие способы: тесты, которые оценивают психологическое состояние человека, опросники, оценивающие физиологические и поведенческие реакции, а также за счет прямого измерения физиологических реакций человека при помощи специальной аппаратуры.

Самым известным тестом для оценки тревожности является опросник Ч. Спилбергера (STAI, State-Trait Anxiety Inventory). В русскоязычной литературе этот тест называется «опросник Спилбергера-Ханина», он состоит из двух частей. Одна часть оценивает «Т-свойство» человека (личностную тревожность), а второй — «Т-состояние» (ситуативную или реактивную тревожность). Опросник выделяет три уровня тревожности как личной, так и ситуативной [6].

Шкала уровня школьной тревожности Б. Н. Филлипса (School Anxiety Scale, SAS). Данный опросник оценивает общий уровень школьной тревожности, а также оценивает причины тревожности, связанные с различными областями школьной жизни.

Широко применяется методика Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М «Уровень тревожности ребенка», для оценки уровня тревожности ребенка во время наблюдения за ним родителями или педагогами.

Тревога развивается по определенным закономерностям, описываемым по Ф. Б. Березину (1988) динамическим рядом состояний (тревожный ряд) в порядке нарастания тяжести, выраженности, интенсивности состояния: ощущение внутренней напряженности — гиперестезические реакции — собственно тревога — страх — ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы — тревожно-боязливое возбуждение [3].

Оценка тревожности у детей с расстройствами аутистического спектра, особенно при наличии у них сопутствующих интеллектуальных нарушений, очень затруднительна, особенно если учесть, что эти дети не могут сообщить

об основных компонентах своего эмоционального состояния. Трудности с пониманием и названием собственных чувств и ощущений могут привести к истощению и нервному срыву, что еще больше мешает повседневной жизни. Важно помнить, что многим детям с расстройствами аутистического спектра сложно описать свою тревожность словами, им трудно назвать любые свои эмоции.

Среди причин тревожных реакции у младших школьников с расстройствами аутистического спектра можно выделить следующие группы: физиологические симптомы тревожности (сильная жажда, боли в животе, головные боли, сильная усталость и другие); психологические симптомы тревожности (быстрая потеря терпения, проблемы с концентрацией внимания, нарушения сна, навязчивая потребность снова и снова повторять какие-то ритуалы и последовательность действий и другое); неструктурированное время (период в школе перед началом первого урока, школьные перемены, переходы в течение дня (из одного места в другое, от одного человека к другому, от одной темы к другой), свободное время на уроках физкультуры и другое); учебные ситуации (необходимость понять, что сейчас делать и с чего начать выполнение задания, необходимость разделить выполнение задания на отдельные шаги, письменные задания, и другие); сенсорные проблемы (скопления людей, особенности пространства, звуки, погодные условия и другое); социальные ситуации (изменения расписания уроков, школьные перемены, концерты, необходимость инициировать разговор с другими людьми и другое).

Психолого-педагогическая, физиологическая обусловленность выбора игры, как наиболее эффективного метода коррекции уровня тревожности детей, определяется разработками отечественных исследователей, таких как Л. С. Выготский, А. И. Захаров, Д. Б. Эльконин, и других.

Экспериментальная часть работы проводилась на базе муниципального казенного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3 города Суровикино. Время проведения 2019–2022 годы. Для проведения исследования были выбраны 10 детей обучающихся в 1–4 классах (возраст от 8 до 11 лет). Всем детям был поставлен диагноз — ранний детский аутизм F84.0 или атипичный аутизм F84.1.

Для проведения констатирующего эксперимента были использованы следующие диагностические методики: тест Спилбергера (в русскоязычной литературе этот тест называется «опросник Спилбергера-Ханина»); Шкала уровня школьной тревожности Б. Н. Филлипса; Методика Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М «Уровень тревожности ребенка».

Для детей с низким уровнем было характерно смущение и тревога от нового места, где проводилось наблюдение за ребенком, при выполнении заданий ребенок скован и напряжен.

Для детей, относящихся к среднему проявлению тревожности, характерна утомляемость, беспокойство по поводу выполняемых анкет, выражавшееся во внешнем проявлении тревоги и в вопросах — «А для чего это?», «Что это зна-

чит?», «За это будут ставить оценки?». Один ребенок начал проявлять аутоагрессию.

Для школьников, относящихся к высокому уровню проявления тревожности, характерно проявление эхололий во время обследования, повторение вопросов из анкет, фраз из сказок или мультфильмов, проявляется аутоагрессия, отрешенность во время наблюдения за ними, частые походы в туалет, крики, стереотипные движения (качания на стуле, взмахи руками, постукивания ладонью по столу).

В результате проведения констатирующего эксперимента мы выяснили, что дети младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в высокой степени подвержены проявлениям тревожных реакций.

Для коррекции тревожных состояний младших школьников с расстройствами аутистического спектра мы рассматриваем игру, как вид осмысленной непродуктивной деятельности, где мотив находится в самой деятельности, а не в результате. Игра обладает необходимым потенциалом для того, чтобы ребенок овладел необходимым социальным опытом и усовершенствовал свое эмоциональное состояние.

При проведении игр с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра важно использовать различные методы, приемы и техники: разнообразные игры; моделирование; побуждение, подсказка, помощь, подкрепление; поэтапное обучение [5]. Используя побуждение в игре, учитель напоминает о том, какое действие должен совершить ребенок, обуславливает его активность. С помощью подсказки или помощи ребенок совершает необходимое игровое действие в затруднительной ситуации. Степень помощи в игре может быть различной, от совместного выполнения игрового действия до однословной подсказки. В процессе занятия возможно использование подкрепления, это усилит мотивацию у детей. В период нашего эксперимента в качестве поощрения мы использовали пазлы, мозаику, прыжки на батуте.

На этапе проведения формирующего эксперимента была разработана и введена в действие коррекционно-развивающая программа с использованием игровой деятельности, для снижения уровней тревожных реакций младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Программа составлена в соответствии с принципами системности, усложнения, единства коррекции и диагностики, а так же деятельностного принципа коррекции. В основе коррекционно-развивающей программы были использованы игры из книги Елены Янушко «Игры с аутичным ребенком» [7], которые подходят для того что бы заинтересовать ребенка, установить с ним эмоциональный контакт. Игры из книги Лютовой Елены и Мониной Галины «Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми» [2], которые были адаптированы к занятиям с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра.

Структура занятия включает в себя: вводную часть, в которую включен ритуал приветствия, игра на привлече-

ние внимания, игра на установление контакта с ребенком или группой детей; основная часть — игры на снижение тревожности; заключительная часть — рефлексия, ритуал прощания. Следует отметить, что для детей с расстройствами аутистического спектра, в виду их потребности в создании благоприятных условий для снижения тревожности большую роль играет то, что игры должны повторяться на протяжении цикла занятий, а новые игры должны вводиться постепенно. Для плавного введения новой игры в структуру занятия, можно использовать демонстрацию игры учителем и помощником, постепенно привлекая к ней ребенка.

На индивидуальных занятиях наша работа была направлена на снижение личностной тревожности и коррекцию проявлений различных видов беспокойств ребенком при выполнении заданий. На этом этапе были использованы сенсорные игры, которые положительно сказываются на настроении ребенка и его поведении. Рекомендуются использовать данные игры для установления контакта с ребенком с расстройством аутистического спектра. Использование подвижных игр позволяет ребенку с расстройствами аутистического спектра снять различные виды мышечного напряжения, избавиться от скованности в движениях.

На первом этапе индивидуальных занятий шла работа над снижением мышечной скованности, которая приводит к неловкости движений, зажимам тела, в ситуациях, когда ребята испытывают тревожность (новое место, необходимость выполнения заданий, новые люди), а так же развитие уверенности в себе, адекватной оценке своих сил, что снижает личностную тревожность.

На втором этапе формирующего эксперимента, на групповых занятиях, наша работа была направлена на снижение общей тревожности в школе, именно этот фактор наиболее сильно проявился у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в результате констатирующего эксперимента. На этом этапе были использованы подвижные игры, которые способствуют расслаблению, коммуникативные игры, которые положительно сказываются на развитии навыка общения в школе ребенка и социализации, сюжетные игры способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимают напряжённость, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимают тревожность от школы, взаимодействия с учителями.

Сравнив результаты контрольного и констатирующего эксперимента, мы увидели, что процент детей, находящихся на высоком уровне проявления тревожности, снизился с 50% до 20%, на среднем уровне увеличилось с 40% до 60% за счет снижения тревожности у тех детей, которые находились на высоком уровне, на низком уровне увеличился с 10% до 20% за счет снижения уровня тревожности со среднего уровня до низкого.

Снижение уровней тревожности, произошло за счет того, что коррекция тревожных реакций младших школьников с расстройствами аутистического спектра проходила с использованием игровой деятельности. Поэтапная

работа над личностной тревожностью и снятием мышечного напряжения на индивидуальных занятиях позволила постепенно перейти к снижению уровня общешкольной тревожности в групповой игровой деятельности. Игровые упражнения, выполняемые в группе, были направлены на развитие доверия друг к другу, уверенности в своих силах, снижение тревожности от перехода из класса в класс во время занятий, проигрывание социальных ролей. Участие в этих играх дало возможность детям снизить тревожные реакции, возникающие в каждодневной школьной жизни.

В ходе проведения контрольного эксперимента у младших школьников с расстройствами аутистического спектра из группы, в которой проводили формирующий эксперимент, наблюдается значительное снижение тревожных

реакций. Это стало возможным благодаря систематической работе учителя в коррекции тревожных проявлений у младших школьников с аутизмом через индивидуальную и совместную игровую деятельность с детьми.

Итоговые данные, полученные по результатам контрольного этапа эксперимента, показали, что низкий уровень выявлен у 20% детей (сократился на 30%); средний уровень показали 60% детей (динамика 20%), высокий уровень показали 20% детей (динамика 10%). По результатам контрольного эксперимента можно заключить, что младшие школьники с расстройствами аутистического спектра на формирующем этапе эксперимента показали положительную динамику после проведения коррекционной работы, направленной на снижение уровня тревожных реакций с использованием игровой деятельности.

Литература:

1. Астапов Тревожность у детей [Текст]. / В. М. Астапов. — М.: ПЕР СЭ, 2008. — 235 с.
2. Лютова Е. К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Монаева. — М.: Генезис, 2000. — 191 с.
3. Соловьева С. Л. Тревога и тревожность: теория и практика [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2012. — N 6 (17). — URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 07.10.2022).
4. Тревога и тревожность: хрестоматия / С. Кьеркегор, З. Фрейд, О. Ранк [и др.]; под редакцией В. М. Астапова. — 2-е изд. — Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. — 240 с. — ISBN 978-5-4486-0842-1. — Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/88233.html>
5. Хаустов А. В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2012. Том 10. № 1. С. 1–16.
6. Щербатых Ю. В. Методики диагностики тревоги и тревожности — сравнительная оценка // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. — 2021. — № 2. С. 85–104.
7. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. — 10-е изд. — Москва: Теревинф, 2019. — 136 с.

Изучение сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями

Ефимова Ксения Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Караневская Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент

Московский городской педагогический университет

В статье представлен анализ исследования особенностей сформированности социально-бытовых навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, выделены уровни освоения социально-бытовых навыков у младших школьников, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с расстройствами аутистического спектра, осложнённой умственной отсталостью.

Ключевые слова: социально-бытовые навыки, младшие школьники, расстройства аутистического спектра, интеллектуальные нарушения, диагностика сформированности социально-бытовых навыков.

Социально-бытовые навыки — это навыки, которые необходимы для успешной адаптации к социуму. К социально-бытовым навыкам, в частности, относятся умения самостоятельно есть, одеваться, пользоваться туалетом и прочее [8]. Социально-бытовые навыки играют значи-

тельную роль в адаптации человека к окружающей среде, успешное овладение данными навыками является показателем социальной адаптированности. Социально-бытовые навыки формируются по мере взросления ребенка, в процессе обучения, во время наблюдения за поведением и дей-

ствиями взрослых, принимая участие в повседневных делах. Достаточная сформированность социально-бытовых навыков лежит в основе становления личности ребенка и возможности его независимой жизнедеятельности в будущем.

Дети с ограниченными возможностями здоровья по разным причинам могут испытывать сложности в усвоении социально-бытовых навыков на этапе дошкольного детства, поэтому в некоторых случаях в школьном возрасте задача поддержки становления социально-бытовых остается востребованной и актуальной.

У детей с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями отмечаются сложности подражания, особенности коммуникации и ориентированности на другого человека — это влияет на все стороны их жизни, в том числе и на развитие социально-бытовых навыков [3]. Изучением особенностей формирования социально-бытовых навыков детей с расстройствами аутистического спектра занимались многие исследователи, такие как: О. С. Аршатская [7], М. Ю. Веденина [2], И. В. Ковалец [9], С. А. Морозов [5], С. С. Морозова [6] и др.

Изучение научно-методических публикаций и практического опыта образовательных учреждений показывает большую значимость социально-бытовых навыков для социализации детей, стойкие трудности усвоения социально-бытовых навыков у части детей с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, недостаточное применение технологий поддержки развития социально-бытовых навыков в условиях образовательных учреждений. Все это и определило актуальность темы исследования: «Формирование социально-бытовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями».

Цель исследования изучить особенности социально-бытовых навыков детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, выделить условия формирования социально-бытовых навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями.

Задачи исследования:

1. Провести анализ литературы, посвященный формированию социально-бытовых навыков у детей при обычном и нарушенном развитии;

2. Подобрать диагностический материал и провести оценку сформированности социально-бытовых навыков детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями;

3. Определить условия, разработать, апробировать технологию развития социально-бытовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями;

4. Провести контрольный этап исследования, определить эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы.

В этой статье мы подробнее остановимся на результатах исследования сформированности социально-бытовых навыков младших школьников и уровнях освоения, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования. На констатирующем этапе исследования было 32 участника, из них 16 детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями и 16 родителей детей экспериментальной группы. Методы исследования:

1. Анализ психолого-педагогической документации, который включал изучение заключений тПМПК, заключений ППК, заключений специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда). Все обучающиеся были в возрасте от 8 до 10 лет, обучались по АООП для обучающихся с РАС вариант 8.4. Русский язык родной для всех детей экспериментальной группы, у детей не было тяжелых нарушений слуха, зрения или движения, которые могли препятствовать выполнению предлагаемых заданий. Речью как основным средством коммуникации пользовались 4 ребенка, отсутствовала речь у 5 детей, остальные дети использовали речь ограниченно. Все дети выполняли простые инструкции, понимали обращения взрослого в привычной ситуации.

2. Направленное наблюдение проводилось во время уроков и на перемене в течение учебного дня, было отмечено, что у всех обучающихся имеются сложности в выполнении типичных заданий, связанных с использованием социально-бытовых навыков. Наибольшие трудности представляли ситуации, в которых ребенку нужно действовать самостоятельно. Например, всем детям оказалось сложно переодеваться, некоторые трудности были у детей в процессе приема пищи, выполнения гигиенических процедур, необходимости положить на место игрушку или материал и пр. Большинство детей владели отдельными действиями, но для их выполнения в правильной последовательности нуждались в инструкции.

3. Анкетирование — была разработана и использована анкета для родителей. Для анкетирования нами был использован и адаптирован перечень навыков, предложенных в книге Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман «Путь к независимости» [1]. Анкета состояла из 27 вопросов, как закрытые (выбрать подходящий ответ), так и открытые, в которых нужно было самостоятельно написать ответ или обосновать свою точку зрения на определенные ситуации.

В рамках анкетирования каждый родитель мог выбрать подходящие для оценки показатели (в баллах). Итоговые баллы были посчитаны, результаты соотнесены с результатами направленного наблюдения. Анкетирование показало, что у большинства обучающихся (6 человек) с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями преобладает уровень освоения социально-бытовыми навыками ниже среднего, достаточный уровень отмечен у 2 обучающихся. По оценкам родителей у 4 детей средний уровень сформированно-

сти навыков самообслуживания и у 4 младших школьников низкий уровень. Родители детей экспериментальной группы понимают важность формирования социально-бытовых навыков, но не всегда могут самостоятельно обеспечить максимально эффективное обучение этим навыкам в быту, выполняют сложные действия (не адаптируя материал), часто контролируют весь процесс выполнения навыка, давая инструкции, некоторые навыки не используют в быту (убирание предметов на место, помощь по дому и пр.).

4. Самим экспериментатором была проведена методика Г. Г. Зак, О. Г. Нугаева, Н. В. Шульженко «Изучение сформированности социально-бытовых навыков» [4]. Сформированность социально-бытовых навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями исследовались по трем направлениям: анализ знаний младших школьников о себе и о предметах окружающего мира и умение сопоставлять названия с реальными объектами; изучение развития их двигательной сферы (мелкой моторики); изучение социально-бытовых навыков, которые разделены на три группы (навыки приема пищи, навыки удовлетворения естественных потребностей, навыки использования одежды и обуви).

Оценка результатов по каждому из направлений осуществляется в баллах. В результате формулируется вывод о том или ином уровне сформированности социально-бытовых навыков. Всего выделяется 5 уровней — от полного отсутствия навыков до полной их сформированности.

По первому блоку заданий суммарные значения у всех детей находились на средних показателях, что свидетельствует о недостаточности знаний о предметах и умению соотносить названия с реальными объектами.

В процессе выполнения заданий второго блока обнаружилось, что большинство младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями не умеют застегивать молнии и пуговицы.

Обучающиеся знают для чего нужны пуговицы и молнии, понимают, чего от них требуют, однако развитие мелкой моторики находится на низком уровне, что мешает выполнить поставленную задачу. С задачей застегнуть и расстегнуть липучки справились все обучающиеся.

По третьему блоку заданий анализ результатов исследования позволило выделить особенности сформированности социально-бытовых у младших школьников, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования. Анализ результатов представлен на рис. 1.

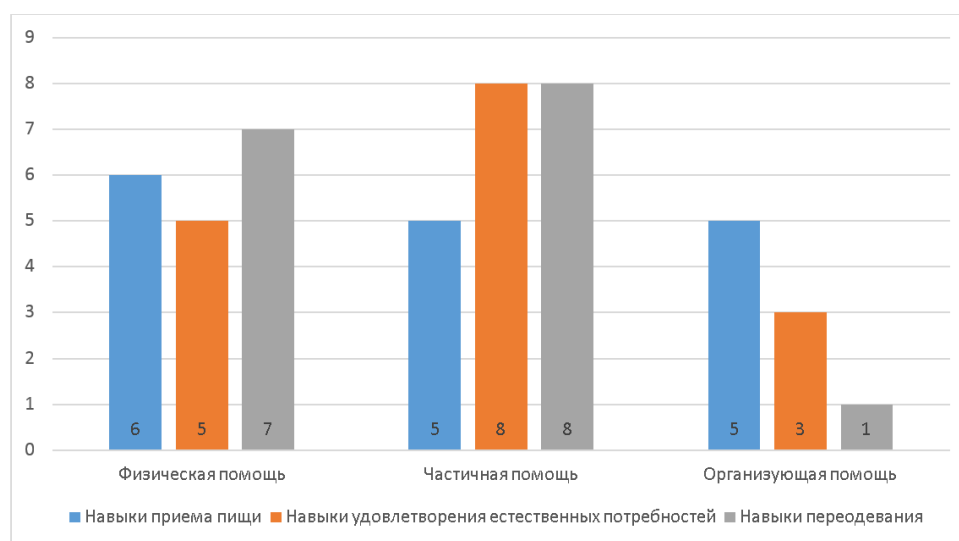


Рис. 1. Распределение значений по третьему блоку диагностических заданий (методика Г. Г. Зак, О. Г. Нугаевой, Н. В. Шульженко)

Так было отмечено, что навыки переодевания сформированы у младших школьников на более низком уровне, чем навыки приема пищи и удовлетворения естественных потребностей. Лишь 1 человек может одеться и раздеться при организующей помощи взрослого (речевая инструкция), тогда как с данным видом подсказки при приеме пищи справляется 5 человек, а при удовлетворении естественных потребностей подсказки в выполнении действий требуется 3 детям.

В частичной помощи взрослого в процессе действий одевания и раздевания требуется 8 младшим школьникам,

при приеме пищи 5 детям требуется частичная помощь, по навыкам удовлетворения естественных потребностей 8 человек смогут справиться с заданием при такой помощи.

В физической помощи, выполнение действий «рука в руку» в группе навыков использования одежды и обуви 7 детям имеется необходимость в помощи взрослого в процессе снятия и надевания одежды и обуви, обучающиеся могут выполнить лишь отдельные короткие операции, но полностью и самостоятельно выполнить не могут. При приеме пищи 6 младших школьников нуждаются в выполнении действий «рука в руку». А во время навыков удо-

влетворения естественных потребностей в физической помощи взрослого нуждается 5 обучающихся.

После получения данных по методике «Изучение сформированности социально-бытовых навыков» (Г. Г. Зак,

О. Г. Нугаева, Н. В. Шульженко) была проведена дифференциация детей по уровням освоения социально-бытовых навыков. Результаты представлены на рис. 2.

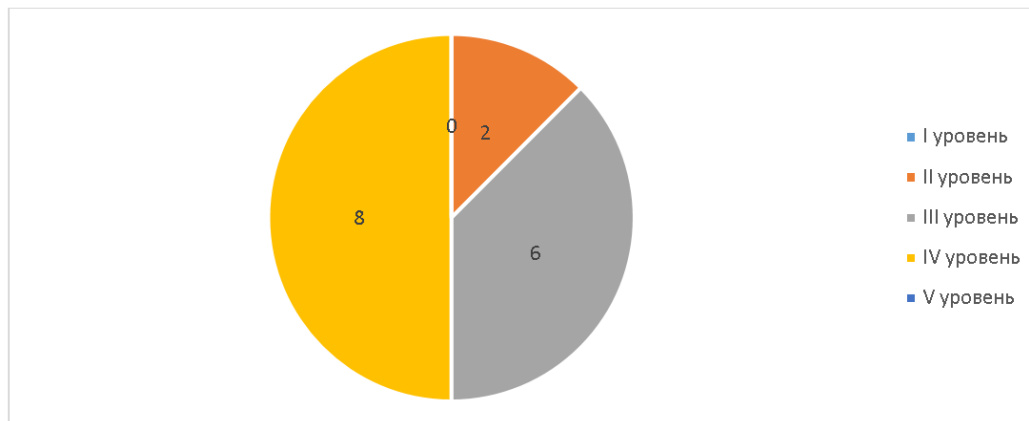


Рис. 2. Уровень освоения социально-бытовыми навыками (методика Г. Г. Зак, О. Г. Нугаевой, Н. В. Шульженко)

I и V уровень не выявлены ни у одного обучающегося. I уровень характеризуется полностью сформированными навыками, V — полным отсутствием навыков самообслуживания.

В группе младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями выявлено 2 человека со II уровнем, который характеризуется частичной сформированностью социально-бытовых навыков. Таким детям требуется напоминание или незначительная помощь взрослого при выполнении тех или иных действий.

III уровень выявлен у 6 детей, данный уровень характеризуется текущим процессом формирования социально-бытовых навыков. Детям также требуется незначительная помощь взрослых, они могут самостоятельно выполнять некоторые операции, но при этом отмечается неаккуратность в выполнении действий.

IV уровень выявлен у 8 младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями. На данном уровне социально-бытовые навыки находятся в стадии формирования. Чаще всего младшим школьникам требуется помощь взрослого в зна-

чительной степени, необходимы постоянные напоминания для выполнения какого-либо действия. Дети выполняют задания по заранее озвученной взрослым инструкции.

Полученные результаты в большинстве позиций совпали с тем, что было выявлено в процессе направленного наблюдения и анализе личных дел. Анкетирование родителей показало, что родители достаточно полно понимают возможности своих детей и в целом, заинтересованы в повышении качества работы в этом направлении, хотя имеют негативный опыт в прошлом. В экспериментальной группе преобладают младшие школьники с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, обладающие социально-бытовыми навыками в стадии формирования, с IV уровнем сформированности социально-бытовых навыков, которым постоянно требуется помощь взрослых для выполнения определенной деятельности. Отмечен низкий уровень сформированности мелкой моторики. Необходима системная работа с родителями обучающихся с целью повышения их компетентности в вопросах формирования социально-бытовых навыков, проведение занятий с младшими школьниками по развитию мелкой моторики.

Литература:

1. Бейкер, Л. Б. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам [Электронный ресурс] / Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. — М.: Теревинф, 2000. — Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0451/1_0451-2.shtml (дата обращения: 12.04.2022).
2. Веденина, М. Ю. Общие трудности бытовой адаптации аутичных детей / М. Ю. Веденина // Аутичный ребенок: проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков. — М.: Добро, 1998. — С. 9–50.
3. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение. 2005. 272 с.

4. Зак, Г. Г. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Г. Г. Зак, О. Г. Нугаева, Н. В. Шульженко // Специальное образование. — 2014. — № 1 (33). — С. 52–59.
5. Морозов С. А. Аутичный ребенок — проблемы в быту: методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков / под ред. С. А. Морозов. — М.: Общество помощи аутичным детям «Добро», 1998. — 73 с.
6. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. — М.: ВЛАДОС, 2007. — 176 с.
7. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Костин И. А., Веденина М. Ю., Аршатский А. В., Аршатская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. — М.: Теревинф, 2005. — (Особый ребенок). — 224 с.
8. Пешкова, Н. А. Диагностика и развитие социально-бытовых навыков у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Н. А. Пешкова, С. Г. Лещенко. — М.: Мир науки, 2020. — 107 с.
9. Социально-бытовая адаптация детей с ранним детским аутизмом [Текст]: программа и методические рекомендации (для педагогов и родителей) / Министерство образования Республики Беларусь, Национальный институт образования; [авт. — сост. И. В. Ковалец]. — Минск: [НИО], 2000. — 73 с.

Межкультурная коммуникация при общении на иностранном языке

Исаков Александр Евгеньевич, студент;

Таран Яна Владимировна, преподаватель;

Исакова Татьяна Юрьевна, преподаватель

Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

В статье рассматриваются особенности межкультурной коммуникации при общении на иностранном языке.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, иностранные языки, вербальное, невербальное общение.

В наше время изучение иностранных языков является важным аспектом жизни современного человека. Владение иностранным языком в наши дни — одно из условий профессиональной компетенции [3, с. 8].

Владение иностранным языком — незаменимая составляющая образования успешных людей. Подобный пункт сейчас встречается в анкетах отделов кадров государственных и коммерческих учреждений [4, с. 79].

Компетентность в иностранных языках требует знания словаря и грамматики, а также осведомленности об основных типах вербального взаимодействия и языковых стилей. Важно также знание социальных условностей и культурных аспектов и разнообразия. Изучение иностранного языка делает духовный мир людей богаче, учит их выражать свои мысли кратко и четко [2, с. 175].

Для того чтобы понимать людей, нации и культуры, необходимо уметь понимать себя, быть готовым понять своего партнера, обладать хорошими коммуникативными навыками, особенно умением выражать свои мысли разными языковыми средствами. По этой причине построение эффективного диалога между представителями разных культур основывается на культуре взаимопонимания [1, с. 134].

Термин «межкультурная коммуникация» впервые употребил американский антрополог Эдвард Холл. В 1954 году в сотрудничестве с американским лингвистом Джорджем Трейгером он определил межкультурную коммуникацию

как предмет научного исследования. В частности, зарождение и развитие межкультурной коммуникации как точной дисциплины заключается в том, что она возникла из-за потребности американских дипломатов в создании эффективных контактов с представителями разных стран. Сфера влияния политики США активно расширялась после Второй мировой войны. Именно тогда представители правительства США обнаружили, что американские дипломаты не очень сочувствуют и слишком придерживаются шаблонных собственных традиций, и по этим причинам не имеют должного признания и статуса за границей. Они говорили на нескольких языках, но не знали иноземных традиций, особенностей чужого менталитета, а потому не могли выстроить эффективное и действенное взаимодействие с представителями разных культур. В ответ на эту ситуацию в 1946 году был создан «Институт дипломатической службы», целью которого была разработка образовательных программ для практического применения результатов обучения в условиях международной дипломатии. В 1959 Холлом была издана под названием «Молчаливый язык», в которой изложены основные монографией положения, характеризующие перспективы дисциплины межкультурной коммуникации и впоследствии стали основой научных исследований в этой области. Характерной особенностью межкультурной коммуникации является ее междисциплинарный характер. Монография была создана

в ответ на острую необходимость налаживания эффективных отношений и организации плодотворного сотрудничества между представителями разных национальностей. В эту дисциплину вошли знания и положения различных наук, центральными из которых стали культурная антропология, лингвистика и психология. Были также приняты и применены методологические подходы из других наук, особенно педагогики и социологии [5, с. 49].

С дальнейшим развитием современных межкультурных исследований происходит взаимное переплетение научных дисциплин и, наконец, они приобретают все больший вес, даже если они ориентированы на отдельные аспекты межкультурной коммуникации. Опираясь на положения и выводы различных гуманитарных наук, можно сказать, что теория межкультурной коммуникации имеет эклектический характер. Междисциплинарный подход в исследованиях межкультурной коммуникации позволяет понять, как человек с разными социокультурными характеристиками действует в межкультурных взаимодействиях.

Люди могут обмениваться различными типами информации на разных уровнях понимания. Известно, что общение не ограничивается устным или письменным общением. Важную роль в этом процессе играют эмоции, поведение партнера и жесты. Психологи установили, что в процессе взаимодействия людей от 60 до 80% взаимного общения осуществляется с помощью невербальных средств выражения, и только 20–40% информации

передается вербально. Эти данные подводят к рассмотрению значения невербального общения для взаимопонимания людей, подчеркивают важность уделения особого внимания значению жестов и мимики человека, формируют стремление овладеть искусством интерпретации этого необыкновенного несловесного языка, на котором мы все говорим, не осознавая этого.

Характерной чертой невербальной коммуникации является то, что она обусловлена нашими импульсами, а несущая возможность фальсификации этих импульсов позволяет нам доверять этому языку больше, чем обычному вербальному каналу общения. Сущность и форма выражения различных средств общения позволяет говорить о существенных различиях между вербальным и невербальным общением. Невербальные сообщения всегда ситуативны, с их помощью можно понять текущее состояние участников общения, но получить от них информацию о пропавших предметах или о явлениях, происходящих в другом месте, невозможно, все это можно сделать во время вербального общения. Невербальное общение обычно бывает произвольным и спонтанным. Можно даже констатировать, что даже если люди хотят скрыть свои намерения, они могут хорошо или в совершенстве контролировать свою речь, невербальное поведение контролировать практически невозможно. Поэтому можно сказать, что невербальное общение представляет собой сложный процесс, протекающий в значительной степени бессознательно.

Литература:

1. Данильченко, Т. Ю. Информационно-коммуникативная эффективность в обучении английскому языку / Т. Ю. Данильченко, К. А. Жулина // Инновационные процессы в информационно-коммуникационной сфере. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ред. А. Н. Дулатова, О. М. Уржумова. — 2018. — С. 134–138.
2. Данильченко, Т. Ю. К вопросу об инновации в преподавании иностранного языка как одного из аспектов формирования творческого мышления у школьников / Данильченко Т. Ю., Опря А. А. // Инновационные процессы в информационно-коммуникационной сфере. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар. — 2019. — С. 174–177.
3. Китова Я. В. Мотивация студентов к самостоятельной работе в изучении иностранного языка / Китова Я. В., Шарикова Ф. Н. // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. 2018. Т. 2. С. 7–9.
4. Коломейцева, Т. В. Эффективный формат построения занятий по иностранному языку как фактор качественной подготовки студентов неязыковых специальностей / Т. В. Коломейцева, М. В. Корнеева, П. В. Невская // Казанская наука. — 2020. — № 5. — С. 78–80.
5. Фаримова А. А. Мотивация учащихся к изучению английского языка / Фаримова А. А. // Наука и образование сегодня. 2019. № 10 (45). — С. 49–51.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи: теоретический аспект

Карнаухова Татьяна Алексеевна, студент магистратуры
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, принципы психолого-педагогического сопровождения, психологическая поддержка семьи.

Psycho-pedagogical support of the family: theoretical provisions

Karnaukhova Tatyana Alekseevna, student master's degree
Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Keywords: psycho-pedagogical support, principles of psycho-pedagogical support, psycho-pedagogical assistance of the family.

Современные исследования в области семьи и детства выявляют тенденции к неравномерности психического развития в детской популяции, росту числа детей с проблемными вариантами развития различной этиологии, снижению уровней психического и психологического здоровья и физического развития. Подобные трудности связаны, в том числе, с перестройкой семьи как социального института и порождением новой социальной ситуации развития. В то же самое время, для современных родителей характерны такие черты как ответственность и вовлеченность, сверхконтроль, отделенность от прародительского опыта, интерес к экспертному знанию, тревога и сомнения в последствиях своих решений.

Таким образом, мы наблюдаем действие противоположных тенденций, характерных для современного российского общества: признание сверхценности детства, решающей важности этого периода в жизни человека, открытость родителей новому опыту воспитания детей с одной стороны, и, возрастанием рисков, связанных с социальными пертурбациями: разводами, ухудшением здоровья детского населения, потеря связи с «естественным воспитанием», побочными явлениями цифровизации и др. Осознание этих проблем ведет к постановке первоочередных задач грамотного психолого-педагогического сопровождения семьи.

Идеи «сопровождения» (медицинского, социального, психологического, педагогического) возникли из практического воплощения идей гуманистического и личностно-ориентированного подхода к ребенку и насчитывают уже вековую историю. В России идея сопровождения в полной мере стала реализовываться в системе образования с 1994 года, создавая условия для полноценного развития детей, обеспечения их психологического здоровья. В работах ученых и практиков, занимающихся проблемами совершенствования воспитания и развития подрастающего поколения, стали широко использоваться понятия «психолого-педагогическая поддержка», «социально-педагогическая поддержка», «социально-психологическая адаптация», «психологическое обеспечение», «психологическая помощь». Подробный анализ этих категорий привел к по-

строению теории сопровождения. Основопологающей философской идеей этой теории явилось положение о свободе выбора как основе развития личности. По образному высказыванию Р.М. Битяновой «Сопровождение ребенка по его жизненному пути — это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда — чуть впереди, если надо объяснить возможные пути... Взрослый также не в состоянии указать ребенку путь, по которому непременно нужно идти. Выбор Дороги — право и обязанность каждой личности, но если на перекрестках и развилках с ребенком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным — это большая удача [2, с. 23]. Необходимость психолого-педагогического сопровождения наступает в ситуации жизненного выбора, под которой исследователи (Е.А. Казакова, Р.М. Битянова) понимают множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

Свобода выбора возможна, поскольку есть вера в человека, в позитивность его намерений, стремлению к развитию и независимости. В этом — зерно гуманистического подхода, представленного в психологической науке теориями К.Р. Роджерса, А. Маслоу и др. Гуманизм возражает против навязывания того или иного мировоззрения: каждый субъект сознательно ставит цели, выбирает средства, стремится к достижению и оценке результата. Принцип гуманизма лежит в основе определения, данного Е.И. Казаковой, которая рассматривает сопровождение как совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию [5, с. 64]. Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова также рассматривают сопровождение через призму гуманистического подхода, отмечая, что сопровождение ребенка должно быть «сопровождением его естественного развития... программы составляются таким образом, чтобы ими можно было варьировать, сопровождать и будить ростки самостоятельности у ребенка, стараясь не управлять им, не ограничивать его фантазию, не подавлять. [1, с. 28].

Личностно ориентированный подход (А. Г. Асмолов, А. В. Петровский) определяет приоритетность потребностей, целей и ценностей развития личности субъекта, а также максимальный учет индивидуальных и личностных особенностей каждого субъекта. С позиций личностно-ориентированного подхода сопровождение должно быть направлено на потребности и интересы сопровождаемого, логику его развития, а не на заданные извне задачи. Указанный подход наиболее ярко выражен в определении данным И. И. Мамайчук, которая понимает сопровождение как модель психологической помощи, специально организованный процесс, направленный на создание условий реализации индивидуально — личностного потенциала» [6, с. 68].

Как сущностная выделяется идея о том, что в основе сопровождения лежит «взаимодействие вместо воздействия», либо «взаимные воздействия». Взаимодействие обычно понимается не только как влияние людей друг на друга, но и как непосредственная организация их совместных действий, позволяющая группе реализовать общую для ее членов деятельность. Сопровождение — это «...сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка» [10, с. 19].

Следовательно, взаимодействие сопровождающего специалиста с сопровождаемым должно строиться как партнерские, равноправные отношения между субъектами общения посредством диалога и обменом опытом между равными. В этом положении прослеживается уход от традиционной безусловной «экспертности» специалиста, позиции «сверху», а, кроме того, наделением всех сторон ответственностью за результаты.

Следующей неотъемлемой характеристикой сопровождения, выделяемой в психолого-педагогической литературе, выступает приоритет опоры на внутренний потенциал сопровождаемого. В конечном итоге должны быть созданы условия для перехода к самопомощи, т. е. в процессе сопровождения специалист оказывает необходимую и достаточную (но не избыточную) поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справиться со своими жизненными трудностями». Внутренний потенциал сопровождаемого — это его сильные стороны, фундамент для выстраивания траектории сопровождения. Так, Р. Р. Овчарова отмечает, что сопровождение не предусматривает облегчения, гиперопеки по отношению к воспитаннику (родителю), а наоборот, способствует целесообразному и самостоятельному разрешению возникающих (возникших) проблем в различных жизненных ситуациях. Благодаря сопровождению родители наиболее полно проявляют самостоятельность и накапливают социально-значимый воспитательный опыт, целесообразного и успешного поведения и самопроявления в различных жизненных ситуациях в интересах стимулирования развития и воспитания ребенка [7, с. 176].

Анализ теории «сопровождения», представленный в современной научной литературе, показал, что на данный

момент отсутствует единая концепция психолого-педагогического сопровождения. Чаще всего сопровождение понимается как система профессиональной деятельности либо как определенная технология.

Деятельностный подход по оказанию помощи в прохождении всех стадий развития ребенком развит в работах Р. Битяновой, Е. Казаковой, Е. Козыревой, Т. Чирковой и др.

Как определенную технологию сопровождение рассматривает Р. Овчарова. Эта технология отличается от других позицией психолога и других субъектов сопровождения; способами взаимодействия и разделения ответственности психолога с родителями, приоритетами видов и направлений деятельности психолога в работе с родителями, стратегическими целями (развитие личности родителя как субъекта семейного воспитания), критериями эффективности работы психолога в терминах субъектности личности родителей, связанной с принятием родительской ответственности [7, с. 173].

Психолого-педагогическое сопровождение семьи имеет ряд характерных особенностей, достаточно полно проанализированных в научной литературе. Как указала Е. И. Казакова, в теории сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребенка [5, с. 36]. Очерчивая такой круг носителей проблем, очевидно, что и решение этих проблем будет делом коллективным. Тогда, как замечает Л. Г. Субботина, суть сопровождения состоит в комплексном подходе к решению проблем ребенка, когда оно осуществляется в тесном взаимодействии психологов, учителей и родителей. [9, с. 78]. Комплексный подход прослеживается в работах многих исследователей, занимающихся вопросами психолого-педагогического сопровождения семьи. Е. В. Пахомова под психолого-педагогическим сопровождением ребенка понимает систему профессиональной деятельности специалистов, работающих с детьми (воспитателей, педагогов, педагогов-психологов и др.), по созданию оптимальных условий для успешного образования и развития ребенка в ситуациях взаимодействия в образовательной среде и оказания помощи в ходе реализации данных процессов. [8, с. 13].

Следующей особенностью психолого-педагогического сопровождения семьи выделяется то, что в качестве субъекта сопровождения необходимо рассматривать не ребенка, не его семью, а «их общность как коллективный субъект саморазвития». Делая отсылку к теории семейных систем Мюррея Боуэна, согласно которой «семья является системой, так как изменения в одной части ведут к компенсаторным изменениям в других частях семьи», Е. Л. Гончарова утверждает, что профилактические, диагностические, коррекционные и просветительские мероприятия сопровождения также должны выстраиваться по отношению к этому коллективному субъекту, к целостной со-бытийной общности [4, с. 46].

Таким образом, анализ современных исследований показал, что психолого-педагогическое сопровождение в работах отечественных авторов трактуется как:

- система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития детей;
- особый вид помощи в решении разного рода проблем, в основе которой лежит сохранение макси-

муму свободы и ответственности субъектов развития за свой выбор;

- комплексный подход, обеспечиваемый единством усилий всех субъектов образовательного пространства.

Основными признаками психолого-педагогического сопровождения семьи являются: свобода семьи в своем волеизъявлении; приоритет интересов семьи и ее членов; опора на внутренний потенциал семьи; выстраивание паритетных позиций с семьей и наделение ее ответственностью.

Литература:

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Кишинев: Вирт; СПб.: Дорваль, 1993. 96 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
3. Васягина Н. Н., Ибатуллина А. В. О психологической службе в системе образования Свердловской области // Педагогическое образование в России 2020. № 1. С. 95–99.
4. Гончарова Е. Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста // Дефектология. 2009. № 7. С. 45–50.
5. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб, 1998.
6. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами развития. СПб.: Речь, 2001. 220 с.
7. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства: Учебное пособие. Москва: Издательство Института Психотерапии, 2003. С. 173–178.
8. Пахомова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ослабленным здоровьем в образовательной среде дошкольного учреждения: автореф. дис... канд. пед. наук. Ставрополь, 2007. 31 с.
9. Субботина Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности учащихся в образовательном процессе. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2008. 150 с.
10. Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2003. 240 с.

Проблемы речевого развития детей старшего дошкольного возраста

Кравченко Наталья Александровна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 61 «Лель» г. Сургута

Речевое развитие детей — одна из центральных задач дошкольного образования. Речь как важнейшее новообразование дошкольников открывает им доступ к культурно-историческому опыту народа. Благодаря речи происходит развитие познавательной сферы ребенка и формируется его внутренний мир, с позиций которого он воспринимает все, что его окружает. Упущенные возможности этого развития в последующем не восполняются, поэтому необходимо своевременное речевое развитие, которое включает в себя развитие интереса, чуткости и любви к родному слову, стремления к точному его употреблению в зависимости от контекста и ситуации общения.

Окружающий ребёнка современный мир непрерывно меняется, меняются и дети, живущие в этом мире. С раннего детства ребенок сталкивается с такими благами цивилизации, как компьютеры, технически оснащенные ин-

терактивные игрушки, мобильные телефоны, гаджеты и планшеты, свободный доступ к телевизору, следствием чего является дефицит речевого общения со взрослым, что пагубно сказывается на дальнейшем развитии ребенка. Очевидно, что технический прогресс отражается не только на речевом развитии детей, но и на развитии психики растущего человека. Особо открытыми и чувствительными являются дети раннего и дошкольного возраста, поскольку они не просто растут — они формируются и развиваются в совершенно новых условиях, которых еще нигде и никогда не было.

Н. А. Горлова, зав. лабораторией исследования проблем языкового образования Научно-исследовательского института столичного образования ГОУ ВПО «МГПУ» Москвы, в рамках пилотного проекта Департамента образования города Москвы и ЮНЕСКО «Московское об-

разование: от младенчества до школы» и проведенного исследования отмечает следующие особенности современных детей: преобладание системно-смыслового сознания над системно-структурным; повышение тонуса организма, настойчивости, требовательности, чувствительности, эмоциональности, потребности к восприятию информации; возбудимость, гиперактивность, тревожность, агрессивность.

Воспитание современных детей, по мнению исследователя, должно быть ориентировано на создание условий для снижения гиперактивности, развития сосредоточенности и концентрации внимания, двигательного опыта и физического здоровья; для снятия тревожности и преобразования детской агрессии — разрушающей эмоции — в положительную, т. е. созидательную энергию, насыщенную богатым спектром чувств и эмоций, познавательными потребностями и познавательным интересом; для развития волевых качеств ребенка: целеустремленности, настойчивости, ответственности и уверенности в себе.

Особенности развития детей с новым типом сознания свидетельствуют о том, что они отличаются от их сверстников прошлого века и требуют современного подхода в воспитании и образовании. [19, с. 3]

Педагоги бьют тревогу, ведь самые низкие показатели выполнения ООП ДО чаще всего относятся к разделу «Речевое развитие».

Педагоги-практики сталкиваются с тем, что у детей наблюдается комплексное отставание речевых компонентов. Так, например, нарушение звукопроизношения сопровождается несформированностью фонематического слуха, связной речи, понимания логико-грамматических конструкций, лексико-грамматического строя речи.

Особенно актуальной является проблема бедности словарного запаса и состояния связной речи. Словарь, как правило, находится на бытовом уровне, и знание обобщающих понятий, значений многозначных и родственных слов становится крайне редким явлением.

Говоря о состоянии связной речи, следует отметить, что наибольшие затруднения возникают при пересказе, составлении рассказа по сюжетной картине и по серии сюжетных картин. Последнее, зачастую, является непосильной задачей. Пересказ недоступен дошкольникам без помощи педагога, без его наводящих вопросов, а при составлении рассказов по картинкам не прослеживается сюжетная линия, а лишь перечисляются предметы и действия.

Нельзя не отметить, что речь ребенка зависит и от того, насколько сформированы другие высшие психические функции. Следствием этого является нарушение пространственных представлений, произвольного внимания, слухоречевой памяти — ребенок не может запомнить предложение из 5–6 слов.

Какова же причина озвученных нами проблем?

Е. О. Смирнова в своей книге «Дошкольник в современном мире» приводит данные ЮНЕСКО о том, что 93% современных детей от 3 до 5 лет смотрят телевизор 28 часов

в неделю: «Подрастает первое поколение «экранных детей»». [38, с. 254]

Автор делает неутешительные выводы о влиянии просмотра телевизионных передач на психическое развитие детей. Первое и самое плачевное — задержка речевого развития.

О том, что наиболее сильнодействующим фактором, наносящим вред развитию речи у детей, является телевидение, поглощающее все больше времени и у родителей, говорит в своей книге «Застывший взгляд» Райнер Пацлаф [6]. А немецкий фониатр Манфред Хайнеман подчеркивает, что ущерб развитию речи у детей наносит отнюдь не только молчание перед экраном. «Передачи нередко построены стереотипно и потому никак не побуждают ребенка развивать собственную фантазию и творческие способности». Как следствие этого, речь детей в играх со сверстниками становится скудной — они ограничиваются восклицаниями наподобие тех, что встречаются в комиксах, бессвязными обрывками фраз и нелепыми имитациями шумов, сопровождаемая их роботоподобными движениями. Руководитель немецкой школы для детей с нарушениями речи Тео Борбонус, продолжая мысль Хайнемана о том, что телеэкран, кроме того что препятствует формированию речи и артикуляции, но еще и блокирует спонтанные, творческие игры и естественное движение, не давая детям стимулов, столь необходимых им для формирования двигательных навыков и органов чувств, предупреждает, что нехватка многообразия варьирующихся раздражений, идущих от окружающего, может привести к дефициту в формировании функций головного мозга, а страдают при этом творческие способности, фантазия и интеллект. Основываясь на многолетнем педагогическом опыте, ученый констатирует, что из-за нехватки первичных стимулирующих раздражений у нынешних детей с все большим трудом формируются функции для восприятия внутренних и внешних состояний — тепла, равновесия, движения, обоняние, осязание и вкус. [33]

В. В. Абраменкова, зав. лабораторией Социальной психологии детства Института развития дошкольного образования РАО, говорит об источниках проблемы речевого развития современного ребенка. Это, например, печатная продукция для детей и детские периодические издания. Анализ данной продукции показывает, что, во-первых, происходит обеднение языка самой литературы для детей. Непомерно и неоправданно сократилось количество детской периодики. Кроме того, авторы современных детских книг упрощают изложение, акцентируя внимание на «прикольных» моментах, часто используют сниженный лексический словарь различных детских словечек, вместо текстов помещаются «картинки», подменяющие активную работу ребенка со словом на пассивное разглядывание.

Во-вторых, устная речь персонажей современных мультфильмов, мультсериалов и особенно ролевых компьютерных игр изобилует бранными словами, грубой интонацией. Традиционные отечественные сказки, зачастую, кажутся детям неинтересными, пресными, скучными.

В-третьих, криминальная лексика, столь прочно осевшая в фильмах, в разнообразных ток-шоу и передачах, часто оказывается в детской речи и общении. В речи не только школьников, но и дошкольников появляются и прочно укрепляются бранные слова, элементы криминального жаргона, инвективная лексика и прочие негативные языковые явления. [5, с. 80–86]

Одной из центральных проблем также является разрыв между потребностью детей в общении с родителями и возможностями родителей ее удовлетворять, из-за повышенной занятости родителей на работе. Современные родители, в большинстве своем, без рекомендаций педагога не представляют, чем нужно заниматься со своим ребёнком дома или во время совместного отдыха. Оставив ребенка наедине с планшетом или телефоном мало кто из родителей задумывается о том, как влияет игра, в которую так вовлечен малыш, на его психику. Родители, считая, что необходимо шагать в ногу со временем, стараются как можно раньше приобщать детей к достижениям технического прогресса. Есть конечно и те родители, которые знают о том, что развитие маленького ребёнка, становление его внутреннего мира происходит только в совместной со взрослыми деятельности. Именно близкий взрослый человек вступает с малышом в диалог, именно с ним ребёнок открывает и познаёт мир, именно при поддержке им помощи взрослого малыш начинает себя пробовать в разных видах деятельности и чувствовать свои интересы и возможности.

В отличие от века XX, в котором традиционной считалась нуклеарная семья, где четко были распределены роли: мать заботилась о детях, а обеспечение семьи было задачей отца, век XXI становится временем, когда изменилось не только само состояние института семьи, но и представление о семье в целом. Заботящаяся о детях мать теперь все чаще стремится к карьерному росту, к доминирующему положению над мужчиной. В связи с этим, как правило, отодвигается возраст первого рождения, и многодетные семьи уже становятся явлением крайне редким. В современной обществе неполная семья, это уже не исключение, а закономерность. Все чаще приходится слышать о детях от первого, второго, третьего брака, кроме того, нормой стали развод, рождение вне брака, гражданский брак. На практике нередко встречаются случаи, когда родитель после развода стремится «устроить» свою личную жизнь, и ребенок предоставлен сам себе. Это негативно сказывается на развитии ребенка в целом.

Следует отметить и медицинский аспект рассматриваемой нами проблемы. По мнению многочисленных исследователей причинами проблем в речевом развитии могут явиться патология течения беременности и родов, нарушения функций артикуляционного аппарата, поражение органа слуха, общее отставание в психическом развитии ребенка. Трудности в освоении речи характерны также для детей с признаками отставания в физическом развитии, перенесших в раннем возрасте тяжелые заболевания, ослабленных, получающих неполноценное питание.

Портрет современного ребенка, «нарисованный» нами, свидетельствуют о том, что он отличается от сверстников прошлого века и требует современного подхода в воспитании и образовании.

Например, что касается образовательной деятельности, то центральное место в работе с детьми по-прежнему занимают занятия, в проведении которых преобладает школьная специфика, и, вместе с тем, забывается специфика дошкольного образования, и то, что слово «занятие» уже заменено на непрерывную образовательную деятельность, а в основе организации образовательного процесса лежит системно — деятельностный подход. Говоря же о школьном обучении, хочется обратиться к высказыванию В. Я. Стоюнина по поводу современной школьной практики. «У нас любят *учить делать сочинения*, придумывая разные схоластические правила, — писал еще в XVIII веке российский педагог и публицист, — а подготовить ум так, чтобы у него вызывались свободно мысли, — об этом еще мало как-то думают... отсюда бедность мысли, скудость суждений, крайняя односторонность выводов, если они есть...» [39, с. 82].

Проблема развития речи дошкольников была и остается в центре внимания психологов и педагогов, и в настоящее время она разработана достаточно полно. Исследования А. А. Леонтьева по разным проблемам развития речи в дошкольном детстве подтвердили необходимость изучения закономерностей и особенностей становления речи дошкольников и определили основные принципы содержания работы по развитию речи, обучению языку.

Прежде всего, необходимо обратить на организацию педагогом речевой среды, так как только грамотная организация речевого окружения позволяет оказать мощное воздействие воспитательного характера, которое направлено на развитие познавательных отношений, направленных не только на окружающий мир, но и на языковую систему, развивая этим базовые представления о родном языке и о родной речи.

Согласно ФГОС ДО «условия реализации Программы должны обеспечивать полноценное развитие личности детей во всех основных образовательных областях...» [3]. В отношении реализации образовательной области «Речевое развитие» одним из условий, обеспечивающих полноценное развитие является организация речевой развивающей среды, соответствующей возрастным особенностям детей.

Развивающая речевая среда — это речь, которую воспринимает человек в естественных условиях. Это естественная обстановка, рационально организованная, насыщенная разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами, благодаря которой активизируется процесс развития речевых коммуникаций и раскрывается речевой потенциал детей.

Основными задачами развивающей речевой среды, будь то естественная или искусственно созданная среда, является самостоятельная речевая активность дошкольника и его комфортное эмоциональное состояние в процессе речевых коммуникаций.

Несмотря на то, что естественная коммуникативная среда оказывает положительное влияние на психическое развитие и на формирование речевых способностей, особая роль принадлежит все же среде искусственной, которая организуется педагогом для достижения конкретных задач и с использованием определенных методик. Это позволяет раскрыть весь формирующий потенциал и направить его в нужное русло.

В Федеральных государственных стандартах дошкольного образования построение развивающего образования выступает в качестве одного из требований к условиям, необходимым «... для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста», и определяется как образование, ориентированное «... на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности (далее — зона ближайшего развития каждого ребенка)» [3].

Таким образом, решение проблем речевого развития возможно только при систематической, целенаправленной работе всех участников образовательных отношений.

Это, прежде всего, речевая развивающая среда, где ключевая роль принадлежит речи педагога, так как именно его речь является главным средством обучения и формирования речи дошкольников.

Это и, со стороны дошкольного учреждения, создание системы работы, которая бы обеспечивала условия для снижения гиперактивности, снятия тревожности, которые свойственны современным детям, а также развития волевых качеств, сосредоточенности, концентрации внимания, сохранения и укрепления здоровья. И создание благоприятных условий для развития детей и освоения ими ООП с учетом использования форм и методов работы, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям.

И, конечно же, работа с родителями. В современном мире, утратившем духовные и семейные ценности, взаимодействие с семьей должно рассматриваться как органичная часть образовательного процесса, позволяющая решать задачи по установлению и поддержанию доверительных партнерских отношений, и повышению компетентности родителей в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка.

Литература:

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. — Москва: 2013 г.
2. Абраменкова В. В. Обеспечение языковой безопасности в развитии культуры речи ребенка / В. В. Абраменкова // Педагогическое образование и наука. — 2017. — № 5. — С. 80–86.
3. Горлова Н. А. Современные дошкольники: какие они? // Обруч: образование, ребенок, ученик. 2009. № 1 — стр. 3–6.
4. Крылова Н. М. Детский сад — Дом радости. Примерная образовательная программа дошкольного образования инновационного, целостного, комплексного, интегративного и компетентностного подхода к образованию, развитию и саморазвитию дошкольника как неповторимой индивидуальности / Н. М. Крылова. — 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии ФГОС ДО. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 264 с.
5. Смирнова Е. О., Лаврентьева Т. В. Дошкольник в современном мире. М.: Дрофа. 2008. 270 с. Стр. 254
6. Пацлаф Р. Застывший взгляд. — М. 2003. — 224 с.
7. Степанова Л. А. Воспитание речевой культуры / Л. А. Степанова // Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования / ред. Р. С. Бозиев. — 2016. — № 5. — С. 80–89.
8. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л. П. Федоренко, В. К. Лотарев. — М.: Просвещение. — 1999 г. — 240 с.

Особенности представлений об окружающем мире дошкольников с задержкой психического развития

Лысенко Ксения Дмитриевна, студент магистратуры

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье раскрывается понятие «представление об окружающем мире» разных авторов. Описываются психологические особенности детей с задержкой психического развития. Раскрываются особенности представления об окружающем мире у детей с задержкой психического развития. Описываются методика проведения исследования и разработанные критерии для оценки представлений.

Ключевые слова: представление об окружающем мире, дошкольный возраст, задержка психического развития.

Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта — ощущения, восприятия, представления — и на ранее приобретённые теоретические знания. Представление об окружающем мире является частью развития мышления. Представления об окружающем мире начинают формироваться в дошкольном возрасте. Знания о животных, растениях, неживой природе, а также правилах взаимодействия с ними расширяются и обогащаются в среднем дошкольном возрасте. Полноценные знания об окружающем мире необходимы для развития личности детей, обучения их в школе, а также для обеспечения успешной дальнейшей социализации. Развитие знаний об окружающем мире так необходимы в дошкольном возрасте поэтому они включены в образовательные программы дошкольных учреждений. Однако, детям с особенностями в развитии таких образовательных программ недостаточно.

Рассмотрим определения некоторых авторов. Е. Ф. Козина в своей работе «методика ознакомления с окружающим миром в предшкольном возрасте» определяет представления о мире, как воспитание в сознании реалистических знаний о мире, построенных на чувственном опыте [1].

Т. И. Бабаева и В. И. Логинова считают, что представления об окружающем мире являются отражением образа окружающего человека мира, то есть природы, людей, объектов. В нашем исследовании представление об окружающем мире будет пониматься как совокупность общих знаний о различных аспектах окружающей среды ребенка [2].

Дети с задержкой психического развития имеют ряд особенностей. Они испытывают затруднения в произвольной организации деятельности. Испытываемые ими трудности усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы. Дети с задержкой психического развития быстро утомляются, работоспособность их падает, а иногда они просто перестают выполнять начатую деятельность. Эти и ряд других особенностей говорят о том, что задержка психического развития проявляется как в замедленном созревании эмоционально-волевой сферы, так и в интеллектуальной недостаточности. Последнее проявляется в том, что интеллектуальные возможности ребенка не соответствуют его возрасту [3]. Кроме того, у детей наблюдается нарушение внимания: неустойчивость, снижение концентрации, повышенная отвлекаемость, зачастую сопровождающиеся повышенной двигательной и речевой активностью. Нарушение восприятия, обусловлены недостаточностью

знаний об окружающем мире и выражается в затруднении построения целостного образа предмета, явления, неумении актуализировать знания в незнакомой, нестандартной ситуации. Процессы памяти обучающихся с задержкой психического [4].

Проследить проблему формирования представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития можно в работах таких исследователей, как Власова Т. А., Певзнер М. С., Лубовский В. И., Переслени Л. И., Калмыковой З. И., Давыдова В. В., Шевченко С. Г., Домашкевич С. А., Кукушкина О. И. и др.

В научных исследованиях отмечается, что особенности познавательной сферы у детей с задержкой психического развития влияет на представление об окружающем мире. Представления формируются неполно, фрагментарно. Представления у детей дошкольного возраста тесно связаны с их познавательными процессами. У детей с задержкой психического развития восприятие сильно ограничено в отличие от типично развивающихся детей. Они упрощают предметы, которые видят и выделяют в нем меньше признаков, чем сверстники. Таким детям требуется гораздо больше времени на изучение картинок, текстов или наглядных пособий. Эти особенности восприятия определяют ограниченные представления об окружающем мире. Таким образом представления об окружающем мире у детей с задержкой психического развития отличаются. В связи с этим, нами было принято решение о проведении диагностического исследования по определению особенностей представлений об окружающем мире у детей с задержкой психического развития.

С. Г. Шевченко считает, что к старшему дошкольному возрасту дети с ЗПР отличаются от детей с нормальным развитием ограниченностью представлений о предметах и явлениях природного окружения. Отличительной особенностью детей с ЗПР является то, что они плохо освомлены даже о тех природных явлениях, которые им приходится наблюдать неоднократно в повседневной жизни. Данные особенности определены, в первую очередь, задержкой в развитии психических процессов — восприятия, внимания, памяти, речи [5].

Таким образом, у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития представления об окружающем мире поверхностны, неполные. Картина окружающего мира у детей с ЗПР представляет собой фрагменты знаний, кото-

рые могут быть не связаны между собой. Стихийное и самостоятельное освоение окружающего мира детьми с задержкой психического развития затруднено, а в некоторых случаях невозможна, поэтому таким детям нужна систематическая и целенаправленная помощь специалиста.

Представления об окружающем мире включают в себя много разных аспектов. В результате изучения литературы нами были выделены следующие категории: животные, птицы, насекомые, растения, неживая природа и времена года.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения в городе Красноярск. В исследовании приняло участие 5 детей с задержкой психического развития в возрасте от 4 до 6 лет. Для изучения уровня представлений об окружающем мире нами было использовано пособие «Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу» Т. С. Комаровой, О. А. Соломенниковой [6]. В ходе исследования были использованы такие методики как: методика «Животные», направленная на изучение знаний о характерных особенностях животных, птиц, насекомых, их мест обитания; методика «Растения», направленная на изучение знаний о характерных особенностях растительного мира, различий комнатных растений, изучается знание простых инструментов для ухода за комнатными растениями, знания некоторых деревьев, кустарников, ягод, грибов, цветов, изучается умение их различать; методика «Неживая природа», направленная на изучение знаний о характерных особенностях неживой природы (камень, вода, песок), для чего их используют; методика «Времена года», направленная на изучение знаний времен года, особенностей каждого времени года, их последовательность.

В методике «животные» использовались три картинки с изображением леса, двора и пустыни, картинка с небом и цветочным лугом и картинка с ветвями дерева. Мы подготовили картинки с животными, птицами и насекомыми. На первом этапе перед ребенком выкладывались три первые картинки с лесом, двором и пустыней и давалась инструкция соотнести животных с их местом обитания. На втором этапе проведения методики мы выкладывали картинку с изображением ветвей деревьев и давалась инструкция выложить всех птиц, на третьем этапе перед ребенком лежала картинка с изображением цветочного луга

и давалась инструкция выложить всех насекомых. Таким образом мы сразу определяли различает ли ребенок животных, насекомых и птиц. В ходе проведения методики мы задавали уточняющие вопросы на знание названия животных, птиц и насекомых, их особенностей. В результате можно сразу определить знакомы ли ребенку те или иные животные, что он о них знает. В ходе проведения методики «Растения» мы использовали изображения с комнатными растениями, необходимыми инструментами для них, а также картинки с изображениями деревьев, кустарников, грибов и ягод. Во время проведения с ребенком велась беседа на знание названий растений, как осуществляется уход за комнатными растениями, в результате можно определить способность ребенка выделять группы растений, какие растения ребенку знакомы и знает ли он простые действия по уходу. В ходе проведения методики «Неживая природа» мы использовали такие материалы как: баночка с песком, камни, бутылка с водой. На первом этапе методики ребенку задавались вопросы на знание того или иного предмета, его особенностей и характеристик. На втором этапе мы выясняли знания ребенка о применении человеком этих предметов. В ходе проведения методики «Времена года» дети на первом этапе рисовали свое любимое время года, на втором этапе велась беседа о других временах года, знание их последовательности и особенностей.

Методика проводилась в формате беседы. Однако, беседа как метод подходит не для всех детей. У нас было двое неговорящих детей и один плохо говорящий ребенок. Мы посчитали необходимым изменить процедуру исследования для таких детей. Так, например, вместо вопросов «Как называется это животное?», давалась инструкция «Покажи зебру». В ходе проведения методик необходимо было больше обращать внимание на невербальные сигналы.

Для анализа представлений об окружающем мире мы посчитали необходимым обратить внимание на такие критерии как: полнота знаний, глубина знаний, осознанность знаний. Полнота знаний отражает количественный показатель, объем имеющихся знаний у ребенка. Глубина знаний представляет собой качественный показатель, совокупность осознанных существенных связей между явлениями, конкретность представлений детей. Осознанность знаний отражает четкое представление понимание объекта или явления, способность пояснить/показать, не случайные действия ребенка.

Таблица 1. Описание критерий в методиках

Критерий	Методика «Животные»	Методика «Растения»	Методика «Неживая природа»	Методика «Времена года»
Полнота знаний	Знание названий животных, птиц, насекомых	Знание названий растений	Знание названий объектов неживой природы	Знание названий времен года, их месяцев
Глубина знаний	Представление о категориях, мест обитания животных, знание их особенностей	Представление о категориях, знание простых инструментов по уходу за растениями	Представление для чего использует человек, характеристики камня, воды, песка	Представление об характеристиках времен года, знание их последовательности

Критерий	Методика «Животные»	Методика «Растения»	Методика «Неживая природа»	Методика «Времена года»
Осознанность	Уверенность в своих действиях, словах, объяснениях. Отсутствие многократного разного выбора и разных пояснений			

На основе критериев оценки мы разработали уровни представлений об окружающем мире. Мы выделили высокий, средний и низкий уровни.

Таблица 2. Критерии оценки

Критерии оценки	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Полнота знаний	Знает названия всех предложенных животных, птиц, насекомых; знает название 6–7 предложенных растений; отличает песок, воду, камень, знает названия времен года, их месяцев	Ребенок знает половину предложенных животных, птиц, насекомых; частично узнает растения; различает песок, воду, камень; знает не все времена года, называет некоторые месяцы	Ребенок не знает или знает меньше половины животных, птиц, насекомых; узнает менее 3 растений; не отличает объекты неживой природы; не знает времена года и месяцы
Глубина знаний	Соотносит животных, растений по категориям; определяет правильно место обитания; понимает особенности животных. Знает, как ухаживать за растениями и простые инструменты для этого. Понимает для чего использует человек песок, воду, камень, определяет их характеристики. Знает последовательность времен года, их основные отличия	Делает ошибки в соотношении животных и растений по категориям; не всегда определяет правильно место обитания; не понимает особенности животных. Знает простые действия по уходу за растениями, не знает инструментов; определяет 1–2 характеристики объектов неживой природы; называет хотя бы 1 применение для человека	Не понимает разницы между животными, птицами, насекомыми; не понимает, где ягоды, кустарники, деревья. Не может определить место обитание животных или определяет неправильно. Не знает, как ухаживать за растениями; не может определить характеристики песка, воды, камня. Не называет применений для человека или называет неправильно
Осознанность знаний	Без особых раздумий определяет, поясняет, показывает. Без помощи взрослого	Делая несколько ошибок, сам понимает и исправляется. С организующей или направляющей помощью.	Абсолютно не понимает, может определить только с обучающей помощью

По результатам проводимых методик мы выявили такие особенности представлений об окружающем мире у детей с задержкой психического развития. Полнота знаний об окружающем мире находится на низком уровне у 60%, мы также выяснили, что глубина знаний находится на низком уровне у 80% детей, как оказалось, осознанность знаний у 60% детей на среднем уровне. В ходе проведения методик мы обнаружили, что более низкие показатели у детей неговорящих или плохо говорящих.

Почти все дети затрудняются в определении мест обитания животных, несколько не различают насекомых, животных и птиц. Большинство не знает названий птиц. Никто из детей не знает месяцы времен года, путаются в последовательности времен года. Все дети различают песок, воду и камень, однако не могут назвать их характеристики. Двое

детей смогли назвать 1–2 применения для человека. Дети не знают названий комнатных растений, путаются в категориях: деревья, кусты. Двое детей смогли назвать 1–2 названия дерева, полевых цветов, ягод. Никто из детей не знает названий грибов. У двоих детей осознанность своих действий на низком уровне, не всегда осознавали свои действия, при выборе мест обитания для животных ждали реакцию от исследователя.

В результате можно сделать вывод, что представления об окружающем мире у детей с задержкой психического развития находится на низком уровне. Для таких детей не хватает обычной программы развития знаний об окружающей среде в группе, им необходимы дополнительные коррекционные занятия, направленные на развитие этих представлений.

Литература:

1. Козина, Е. Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в дошкольном возрасте: учебник для академического бакалавриата — 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 454 с.

2. Акулова О. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. — СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2019. 352 с.
3. Власова Т. А. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей / Власова Т. А., Лубовский В. И., Никашина Н. А. М.: Просвещение, 1981. 117 с.
4. Бойкова О. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития / Бойкова О. В., Гвоздева О. В., Мухина З. А. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-obuchayuschihya-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 25.05.2022).
5. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. М.: Школьная Пресса, 2005. 80 с.
6. Комарова Т. С., Соломенникова О. А. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаикасинтез, 2011. 96 с.

Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью

Михеева Жанна Евгеньевна, студент магистратуры

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Развитие словарного запаса должно оцениваться по двум категориям: пассивный (понимание отдельных слов) и активный (использование слов в высказываниях).

Понимание всегда предшествует разговору. Словарное развитие ребенка в значительной степени зависит от среды, в которой они растут. Ребенок, который постоянно находится в окружении речи, читает книги, рассказывает о мире в манера, соответствующая их возрасту и когнитивному развитию, будет характеризоваться большей коммуникативной компетентностью [2].

Первые слова, произнесенные с пониманием, происходят между первым и вторым годом. Дети произносят все больше и больше отдельных слов. Со второго года из жизни эти ранние словесные высказывания называются голофразами, или односложными предложениями, в котором одно слово выражает более широкую мысль. Такие заявления, состоящие из одного слова, могут иметь двойственную природу. Один — референциальный, который заключается в соотношении словесного ярлыка к обозначаемому объекту (с четкой связью между словами). Другой — комбинаторный, состоит из сочетания слов с ситуационный контекст. Тогда слово, произнесенное ребенком, становится звучным предложением, в зависимости от отношения и поведения ребенка [2].

Например, ребенок указывает на обувь матери и говорит «мама», что неявно означает «это мамы туфли». Ребенок поднимает руки вверх, говоря «мама», что означает, что он хочет, чтобы их мать взяла его на руки. Ребенок указывает на дверь и говорит «папа», так сказать, «папа ушел из дома». В результате улучшения языковых навыков, жесты и слова заменяются многословными высказываниями, первоначально существительными, и затем существительные, связанные с другими частями речи. Сложные предложения появляются в третий год жизни [2].

С возрастом и увеличением лингвистического словаря, а следовательно, и более высокого лингвистической компетентности, ребенок использует речь для регулирования отношений с окружающей средой.

Языковое поведение связано с действиями и актуальной ситуацией. В дошкольном учреждении ребенок развивает разговорные навыки. Этот процесс сопровождается изучением новых фраз для поддержания взаимодействия и признания роли получателя при создании собственных высказываний ребенка. Первоначально взаимодействие основано на совместном действии, на более поздней стадии развития именно диалог играет доминирующую роль.

Коммуникативная компетентность осуществляется в адаптации лингвистического поведения в отношении того, «кто говорит, с кем, при каких обстоятельствах и с какой целью» [5]. Можем пойти еще дальше и отметить, что на первом этапе развития ребенка развитие это не обязательно должно быть языковым поведением; дети правильно развивающиеся очень быстро учатся общаться со взрослыми с помощью жестов, мимики выражения или взгляды, то есть невербальное поведение.

Развитие речи у детей с отклонениями в развитии продолжается иначе, чем у здоровых. Многие исследователи считают, что, например, в отношении детей с нарушениями интеллекта следует говорить о двух моделях развития речи.

Первое правило относится к детям с легкой умственной отсталостью.

Задержка развития, которая существенно не отличается от развития людей в интеллектуальной норме в рамках механизмов передачи или получения лингвистические сообщения [5]. Речь детей с легкой умственной отсталостью характеризуется качественными, а не количественными изменениями. Дети с легкими интеллектуальными нарушениями характеризуются более низкой языковой и ком-

муникативной компетентностью. Вторая модель речи задерживает лиц с глубокими психическими расстройствами.

Задержка речевого развития абсолютно отличается от речевого развития здоровых детей. На каждом этапе развития речи (слово, предложение, утверждение) дети люди с глубокими психическими отклонениями имеют недостатки, которые не могут быть исправлены. В результате из-за их накопления формирующий язык крайне ограничен [4].

Основным признаком умственной отсталости является задержка развития речи. Родители и окружение ребенка очень обеспокоены тем, что ребенок делает не говоря или говорит гораздо меньше, чем его сверстники. Чем глубже умственная отсталость, тем более серьезной является задержка речевого развития. Хотя развитие языка среди детей с нарушениями развития часто бывает задержка, они не лишены коммуникативных навыков. Эти дети часто предпочитают невербальное вербальному общению, потому что первое гораздо проще для них [2].

Еще большая решимость общаться с окружающей средой заключается и выражается детьми с потерей слуха.

Следует отметить, что генетически ранней актуальной формой знаково-символической важной деятельности является замещение. Данная способность к важному замещению чаще всего возникает в ходе нормативного развития в самом раннем детстве преимущественно в аспекте деятельности предметной при определенных условиях.

Одно из условий заключается в том, что у ребенка к данному моменту установилась и закрепились связь между способами применения предметов и их важными значениями. Таким образом, внешние, реальные действия тесно связаны с внутренними функциональными свойствами. Второе условие определяется дальнейшим развитием этой связи, что выражается в преобразовании действия с предметами в предметно-игровое действие, а позже в игровое.

Особенность развития лексики и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи показана в исследованиях М. В. Богданова-Березовского, В. К. Орфинской, Б. М. Гриншпун, Т. Б. Филичевой и др. [1, 2, 3].

Интеллектуальная недостаточность имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического

и лексико-грамматического недоразвития. На основе коррекционных заданий Р. Е. Левиной была предпринята попытка свести монотонность речевого недоразвития к трем уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование компонентов речи. Переход с одного уровня на другой характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Первый уровень характеризуется почти полным отсутствием вербальных средств общения или очень ограниченным их развитием в период, когда речь у нормально развивающихся детей уже полностью сформирована [6].

Второй уровень, Р. Е. Левина указывает на повышенную речевую активность детей, у них развивается фразовая речь. На этом уровне фраза остается фонетически и грамматически искаженной.

Третий уровень характеризуется появлением расширенной бытовой речи без грубых лексико-грамматических отклонений.

Речь возникает при наличии определенных биологических предпосылок и, прежде всего, при нормальном созревании и функционировании центральной нервной системы. Среди факторов, способствующих возникновению общего недоразвития речи у детей, выделяют неблагоприятные внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные) факторы, а также условия внешней среды.

В качестве ведущих признаков семиотического недоразвития Н. Г. Салмина выделяет [5]:

слабую способность детей к использованию формализованного языка и научной символики;

не сложившееся к началу школьного обучения умение переводить определенное содержание из одной знаковой системы в другую;

трудности разделения реального и символического планов;

неумение по знакам восстанавливать реальность и, наоборот, выражать понятийное содержание в разных знаковых средствах.

Наличие этих проблемных звеньев в освоении знаково-символических средств вызывает трудности в овладении основами наук даже у детей с сохранным интеллектом.

Литература:

1. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. П., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб., 2001
2. Борисова Н. А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию способности к замещению у детей с интеллектуальной недостаточностью: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 2004.
3. Выготский Л. С. Предыстория развития письменной речи. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т 3. М., 1983.
4. Гаврилушкина О. П. Социализация и развитие знаково-символической деятельности у дошкольников, отстающих в развитии // Ранняя социализация детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития. Минск, 1998.
5. Салмина Н. Г. Знаково-символическое развитие детей в начальной школе // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.

Особенности социализации детей дошкольного возраста в полиэтничном и поликультурном пространстве

Москвитина Наталья Фёдоровна, воспитатель;

Москвитина Анна Иннокентьевна, воспитатель;

Клюсова Наталья Андреевна, воспитатель

МБДОУ г. Иркутска детский сад № 171

В данной статье отражена актуальность поликультурного образования, воспитания, межличностных взаимоотношений. Описывается опыт и методы работы, подходы, необходимые при обучении и организации деятельности с детьми по поликультурному образованию, организации сред и межнациональных взаимоотношений. Даются рекомендации для успешной социализации в условиях поликультурного и полиэтничного пространства.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, межличностные конфликты, поликультурное воспитание и образование, межнационального взаимопонимания и сотрудничества, толерантность полиэтнической среды.

Features of socialization of preschool children in polyethnic and multicultural space

This article reflects the relevance of multicultural education, upbringing, interpersonal relationships. It describes the experience and methods of work, approaches necessary for teaching and organizing activities with children on multicultural education, the organization of environments and interethnic relations. Recommendations are given for successful socialization in a multicultural and multiethnic space.

Keywords: multicultural educational environment, interpersonal conflicts, multicultural upbringing and education, interethnic understanding and cooperation, tolerance of the multiethnic environment.

Процесс формирования межличностных отношений в условиях поликультурной образовательной среды ДОУ имеет большое значение в становлении личности ребенка, оказывая влияние на его характер, на его отношение к другим людям, на его терпимость и уважение к человеку другой национальности. На воспитанных в детстве моделях взаимоотношений будет строиться его успешность на работе, в коллективе, в повседневной жизни. В случае если у ребенка недостаточно сформирована способность к общению в детстве с детьми разных национальностей, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные конфликты на почве нетерпимости, неприятия человека другой нации.

Исторически Россия сложилась многонациональным и, соответственно, поликультурным государством. Однако отношения этносов, проживающих рядом или вместе друг с другом, имеют свою специфику. Так наряду с культивацией доброго соседства некоторые народы имеют взаимную предвзятость. Понимание этой проблемы актуально и в наши дни. В России с ее многонациональным составом, необходимость внедрения поликультурного образования и воспитания в ДОУ обусловлено необходимостью развития новой национальной общности — россиян.

Особая ценность поликультурного воспитания и образования в детском возрасте обусловлена высокой сензитивностью к формированию позитивных установок в межкультурном общении. Дети дошкольного возраста очень

впечатлительны, их образная память надолго сохраняет тронувшие их душу моменты. Поэтому мы исключаем, даже в личном общении, негативные оценки по отношению к людям другой культуры. Детей окружает межкультурность — она является средой, в которой взрослеют наши дети. Таким образом, в условиях реальных контактов дошкольников с носителями многочисленных культур необходимо поликультурное воспитание. Непосредственно в нашем детском саду всегда открыт для детей краеведческий бурятский музей. Там представлены национальные бурятские костюмы, предметы быта, книги, фотографии природы Байкала, макет юрты. Посредством бесед, чтения художественной литературы мы знакомим детей с разными народами, воспитываем чувство равенства всех людей, вне зависимости от того, на каком языке они говорят и какого цвета у них кожа. Все это дает возможность прикоснуться к культуре другого народа.

Однако принятие и уважение к другим культурам не может быть без принятия и уважения к собственной культуре, культуре своего народа. В подготовительной группе «Солнышко» расположен уголок русской культуры — русская изба, в которой дети не только знакомятся с историей своего народа, но и посредством сюжетно-ролевых игр проникаются любовью и гордостью к родине. Так в игре «Русское чаепитие» у ребят формируется такое качество, как гостеприимство, умение встречать гостей радушно. В частности, играя куклами в националь-

ных костюмах, девочки рассматривают элементы одежды наших предков, условия их быта. Теория и практика воспитания в духе миролюбия, межнационального взаимопонимания и сотрудничества, уважения прав человека и основных демократических свобод является важной направляющей в формировании личности растущего человека. В своей профессиональной деятельности мы целенаправленно проводим беседы, задаем вопросы, создаем игровые ситуации, которые способствуют воспитанию толерантности в детях. Так в декабре 2011 года — январе 2012 года нами были проведены методики для определения межнациональных отношений. После проведения методики «Угости конфетой» (ребенок имеет достаточное количество конфет, чтобы угостить всех ребят во дворе, но на улице гуляют и незнакомые дети другой национальности) большая часть детей — около 80% с удовольствием поделилась бы со всеми, около 18% — только со своими знакомыми, около 2% — не дали бы никому. Причем, отвечая на вопрос: «Почему ты не дал конфеты другим детям?» — были следующие ответы: «а я их не знаю», «я с незнакомыми стесняюсь говорить», «а вдруг они по-русски не говорят, не поймут меня», «я сам конфеты люблю». Таким образом, многие дети не поделились с детьми другой национальности лишь потому, что-либо стеснялись, либо с незнакомыми не общаются.

Личность ребенка формируется под воздействием не только специально созданных условий, но и окружающей среды, ее традиций, обычаев. Дошкольное учреждение играет важную роль в развитии ребенка. Именно здесь растущая личность впервые сталкивается с необходимостью социализации. Здесь он приобретает навыки общения с другими детьми и взрослыми, учится организовывать собственную деятельность. Однако насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками, зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению. В связи с этим, возникает важность создания гармонично семейной атмосферы, доброжелательной и уютной. Она должна побуждать взрослых задержаться в детском саду, пообщаться между собой, воспитателями, другими детьми. В связи с этим мы стараемся встречать детей и родителей с улыбкой, проявляем интерес к их жизни, проблемам, взаимоотношениям. Со всеми родителями поддерживаются равные, доброжелательные отношения. Следует отметить, что среди наших родителей представители различных национальностей: русские, украинцы, белорусы, буряты, узбеки. И среди родителей, и среди детей отсутствуют межнациональные конфликты.

Целенаправленное использование полиэтнической среды в работе с родителями помогает обеспечить ребенку адекватное восприятие своей национальности и сформировать у него позитивное отношение к представителям других национальностей, развить межкультурную компетентность. Основными функциями поликультурной среды являются:

1. формирование личности человека как носителя своей национальной культуры;

2. формирование человека как субъекта и носителя межнациональной культуры, способного усваивать традиционную культуру, язык других наций.

Семья и дошкольное учреждение — два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие.

В ходе наблюдений за взаимоотношениями детей в межнациональных группах было выявлено, что конфликты между детьми на межнациональной почве, как правило, отсутствуют. Друзей дети выбирают независимо от их этнической принадлежности, опираясь на взаимные симпатии и интересы. И все же беседы с детьми, направленные на выявление их представлений о культурном многообразии России, показали наличие у некоторых детей старшего дошкольного возраста негативных стереотипов о представителях разных этнических групп. Очевидно, что они сложились под влиянием информационного поля: оценочных комментариев родителей и других взрослых, просмотра телепередач. Не принимать это к сведению опасно. Доказано, что с 3-х лет ребенок замечает внешние культурные различия (цвет кожи, волос, разрез глаз), а четырехлетний ребенок проявляет интерес к их причинам. К 5-ти годам дошкольник способен понимать научные объяснения некоторых отличий людей друг от друга (например, обусловленность цвета кожи физическими факторами). В старшем дошкольном возрасте происходит резкий скачок в осознании ребенком своей этнической принадлежности.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Именно игру мы используем в целях воспитания дошкольников, обучения их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре формируется такое качество личности ребенка, как саморегуляция действий с учетом задач коллективной деятельности. Особо важна роль совместных игр, как средства формирования взаимоотношений, в них создаются благоприятные условия для совместных переживаний способствующие становлению общих (коллективных) интересов. Дети учатся действовать сообща, распределять роли, заботиться друг о друге. Разнообразие игр позволяет увидеть наличие двух видов отношений между детьми: воображаемых, соответствующих сюжету роли, и реальных отношений участников игры.

Таким образом, можно выделить следующие особенности в работе педагогов для успешной социализации в условиях поликультурного и полиэтнического пространства:

- 1) создание педагогом комфортной эмоциональной среды для всех участников воспитательного процесса в ДОУ;
- 2) плотное сотрудничество педагогов с родителями для формирования у детей толерантности;
- 3) посредством игровой деятельности формирование доброжелательных отношений, сплоченности коллектива;

- 4) используя различные методы и приемы (беседы, проведение выставок, рассказы детей, посещение музеев, рассматривание народных костюмов и т. д.) создавать условия для поликультурного воспитания детей;
- 5) воспитание духовно-нравственных качеств посредством бесед, чтения художественной литературы, личного примера педагогов и родителей.

В течение дошкольного детства формируются основы национального самосознания ребенка на фоне понимания им культурного многообразия окружающего мира. Педагогам необходимо помогать ребенку осознать факт культурного многообразия, объяснять особенности культурных различий людей, чтобы у ребенка не сложились стихийные представления, которые в дальнейшем могут дать печальные результаты.

Литература:

1. Абсалямова А.Г. «Мультикультурализм» в постсоветском образовательном пространстве: методология понятия // Дошкольное воспитание. — 2005, № 5 — С. 89–93.
2. Абсалямова А.Г. Организация педагогического процесса в многонациональном ДОО // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2004, № 5 — С. 50–55.
3. Антонова Т.В., Рояк А.А., Година Г.Н. Воспитание культуры поведения и положительных взаимоотношений. // Дошкольное воспитание. — 1991, № 4 — С. 42–46.
4. Ашиков В. Азбука Мира // Дошкольное воспитание. — 2004, № 10 — С. 48–53.
5. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре (пособие для воспитателей детского сада). — М.: Просвещение, 1997. — 196 с.
6. Волкова Е. Протасова Е. Дети с родным нерусским языком в дошкольном учреждении // Дошкольное воспитание. — 2002, № 12. — С. 28–32.
7. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. Ростов н/Д. — 2003, — 290с.
8. Деятельность и взаимоотношения дошкольников/под ред. Т.А. Репиной. — М.: Педагогика, 1987, — 192с.
9. Ильиченко Л. Педагогика поликультурности и толерантности // Дошкольное воспитание. — 2004, № 8. — С. 20–22.
10. Мулько И.Ф. Развитие представлений о человеке в истории и культуре: Методическое пособие для ДОО. — М.: ТЦ Сфера, 2007. — 112 с.
11. Новицкая М.Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. М.: Линка — Пресс, 2003. — 200 с.
12. Общение детей в детском саду и семье/Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Степкиной. — М.: Педагогика, 1990. — 248 с.

Изучение темпо-ритмической организации речи у дошкольников с дизартрией

Пермякова Марина Сергеевна, студент;

Пащенко Людмила Петровна, кандидат педагогических наук, доцент

Тюменский государственный университет

Проблема изучения просодики является предметом исследования различных областей научного знания. У дошкольников с дизартрией наравне со звукопроизношением страдают и просодические компоненты. При этом одну из важных ролей играют темп речи и ритм.

Целью статьи является исследование темпо-ритмической стороны речи у дошкольников с дизартрией. Для исследования темпо-ритма использовалась «Методика исследования просодических компонентов речи» (Е.Ф. Архипова, 2006). В статье подчеркивается значимость логопедической работы, направленной на улучшение темпо-ритмической организации речи у детей.

Ключевые слова: просодическая сторона речи, темпо-ритмическая организация речи, темп речи, ритм речи, дизартрия, дошкольники.

На сегодняшний день актуальной проблемой среди детей дошкольного возраста являются различные нарушения речи, включая проблему дизартрии, которая имеет тенденцию значительно возрастать.

При дизартрии, из-за недостаточной иннервации речевого аппарата, речь детей смазана, малоразборчива, что ведет к нарушениям артикуляции и сопровождается наруше-

ниями речевого дыхания, голосообразования. При этом также страдает просодика.

Дизартрические проявления могут выражаться у детей по-разному, затрагивая при этом различные компоненты речи, в том числе темпо-ритмическую организацию речи, куда входят темп речи и ритм [2, с. 78].

В современной литературе под определением темпо-ритмической стороны речи понимают контролируемую говорящим динамическую систему речи, характеризующуюся устойчивым ритмом в чередовании слогов и без труда варьируемым темпом, соответствующим возрасту ребенка [3, с. 70].

Изучением проблемы просодики, в том числе отдельно темпа и ритма, занимались такие исследователи, как Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Л. И. Белякова, Н. В. Себрякова и др.

Е. Ф. Архипова особенно выделяла темп речи из всех просодических характеристик, отдавая ему самую важную роль. По ее мнению, возраст, эмоциональное состояние и само высказывание воздействует на то, каким будет темп речи, на возможность его изменять [1, с. 136].

Тема просодики привлекла много исследователей, которые из всех просодических компонентов одну из важных ролей отдавали именно темпо-ритмической организации речи, которая объединяет как дыхание, артикуляцию, так и лексико-грамматические характеристики просодии. Бла-

годаря темпу и ритму речь понятна окружающим, интонирована, эмоциональна, что влияет на коммуникацию между говорящим и слушателем.

Исследование темпо-ритма проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Дюймовочка», г. Советский, Советского р-на (ХМАО). Для исследования было отобрано 8 детей в возрасте 5 лет, которые имеют одинаковое заключение: «ОНР 3 уровня у ребенка с дизартрией». Обследование проводилось с опорой на методику Е. Ф. Архиповой «Исследование просодической стороны речи». Для проведения обследования были выделены два критерия: темп речи и ритм. Исходя из критериев были выделены следующие показатели:

- исследование темпа речи ребенка, его восприятие и воспроизведение;
- исследование восприятия и воспроизведения ритма.

Далее рассмотрим результаты полученные в ходе исследования.

Таблица 1. Сформированность темпо-ритмической стороны речи у дошкольников с дизартрией

Ребенок	Темп						Ритм				Темпо-ритм	
	Нормализация темпа речи		Восприятие		Воспроизведение		Восприятие		Воспроизведение		Общий балл	Уровень
	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень		
1	3	Выше ср.	3	Выше ср.	2	Средний	2	Средний	2	Средний	12	Выше ср.
2	4	Высокий	2	Средний	2	Средний	1	Низкий	1	Низкий	10	Средний
3	3	Выше ср.	3	Выше ср.	3	Выше ср.	2	Средний	2	Средний	13	Выше ср.
4	4	Высокий	3	Выше ср.	3	Выше ср.	0	Не справился	2	Средний	12	Выше ср.
5	3	Выше ср.	3	Выше ср.	1	Низкий	2	Средний	2	Средний	11	Выше ср.
6	3	Выше ср.	2	Средний	2	Средний	1	Низкий	2	Средний	10	Средний
7	3	Выше ср.	3	Выше ср.	1	Низкий	0	Не справился	2	Средний	9	Средний
8	3	Выше ср.	4	Высокий	2	Средний	2	Средний	2	Средний	13	Выше ср.

Первым было проведено исследование темпа речи. При исследовании способности нормализовать темп речи было выявлено:

- Шесть детей с уровнем выше среднего (3 балла). У детей наблюдается незначительное замедление или ускорение темпа речи. При замедленном темпе — 3–4 слога/сек, при ускоренном — 5–6 слогов/сек.
- Два ребенка с высоким уровнем (4 балла). У данных детей темп речи при исследовании соответствует норме — 4–5 слогов/сек.

При исследовании восприятия темпа речи было выявлено:

- Два ребенка со средним уровнем (2 балла). Дети при выполнении заданий совершали ошибки, путались в выборе нужной карточки, иногда требовалась помощь экспериментатора.
- Пять детей с уровнем выше среднего (3 балла). Дети совершали небольшое количество ошибок, при этом,

после повторения предложений, самостоятельно могли их исправить.

- Один ребенок с высоким уровнем (4 балла). Ребенок выполнил задание без единой ошибки, четко слушал инструкции, был внимательным.

При исследовании способности воспроизвести отраженный темп речи было выявлено:

- Два ребенка с низким уровнем (1 балл). Данные дети плохо справились с заданием. При воспроизведении предложений ошибались, не способны сами управлять темпом речи, кому-то требовалось повторение инструкции.
- Четыре ребенка со средним уровнем (2 балла). Дети совершали ошибки при выполнении задания. Темп речи при этом менялся незначительно.
- Два ребенка с уровнем выше среднего (3 балла). Дети совершали незначительные ошибки при выполнении задания, сами могли их исправить. При этом замед-

лить или ускорить темп, согласно заданию, у детей получалось ни всегда с первой попытки.

Далее было проведено исследование ритма. При исследовании восприятия ритма было выявлено:

- Двое — не справились с заданием. Путались, не могли соотнести услышанный ритмический рисунок с карточками. Один из детей показывал карточки наугад, оба ребенка плохо владеют счётом.
- Два ребенка с низким уровнем (1 балл). Дети совершали ошибки, чаще требовалась помощь взрослого при выполнении заданий, свои ошибки ни один из двух детей не смог исправить самостоятельно.
- Четыре ребенка со средним уровнем (2 балла). Дети выполняют задания с незначительным количеством ошибок, сами могут исправить их в процессе выполнения заданий. Темп выполнения задания чаще замедлен.

При исследовании способности воспроизвести ритм было выявлено:

- Один ребенок с низким уровнем (1 балл). Самостоятельно ребенок не смог воспроизвести ритм, требовалась помощь взрослого и повторение инструкции.

- Семь детей со средним уровнем (2 балла). Повторение ритма осуществлялось с ошибками, кто-то смог исправить их самостоятельно, а кому-то требовалась помощь взрослого.

Подводя итоги по результатам обследования, можно сделать вывод о том, что для дошкольников с дизартрией характерна несформированность темпо-ритмической стороны речи. Детям трудно изменять темп речи, они не могут управлять им в полной мере. Значительные трудности для дошкольников вызывает соотнесение ритмического рисунка с карточкой-символом. Дети путаются и с трудом различают и воспроизводят ритм, не опираясь на зрительное восприятие. Чаще затруднения в восприятии и воспроизведении ритма вызывают наличие пауз и чередование тихих и громких звуков. Из этого следует, что детям дошкольного возраста с дизартрией требуется дальнейшая логопедическая работа, направленная на формирование темпа и ритма. Плодотворные и регулярные занятия с логопедом позволят преодолеть не только нарушения просодики, улучшить произносительные навыки, но и помогут в преодолении дизартрических проявлений.

Литература:

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. — М.: АСТ, 2011. 200 с.
2. Корзун Н. В., Борисова-Лосик Н. И. Особенности просодической стороны речи у детей с дизартрией дошкольного возраста // Коррекционные технологии в специальном образовании: сб. науч. Ст. Минск: Изд-во БГУИР, 2004. 112 с.
3. Ларина Е. А., Артемьева В. Е. К вопросу о формировании темпо-ритмической организации речи у дошкольников со стертой дизартрией // Педагогический журнал. Хабаровск, 2018. Т. 8. № 5А. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2018-5/32-larina.pdf> (дата обращения 15.08.22).
4. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М.: Просвещение, 2014. 223 с.: ил.

Многофункциональное дидактическое пособие «Игры на прищепках»

Попова Татьяна Валерьевна, воспитатель;

Гуженко Эльмира Эльмановна, воспитатель;

Сорокина Лола Бахтиеровна, воспитатель;

Филатова Ирина Анатольевна, воспитатель

МАДОУ детский сад № 47 «Лесовичок» Старооскольского городского округа (Белгородская обл.)

Проблема развития детского мышления является предметом научного исследования педагогов в течение многих лет. У детей в дошкольном возрасте закладывается общий фундамент познавательных способностей. Важнейшую роль при этом играет использование в образовательной деятельности дидактических игр. Они содержат в себе большие возможности в обучении и воспитании до-

школьников. Увлекательные дидактические игры не только являются ценным средством умственного развития дошкольников, они мотивируют, делают учебный материал увлекательным, облегчают процесс усвоения знаний и способствуют общему развитию детей.

Многофункциональное дидактическое пособие «Игры на прищепках» представляет собой полифункциональный

набор дидактических материалов и игр развивающей направленности. Пособие создано для работы с детьми дошкольного возраста. Его можно использовать для решения различных образовательных и развивающих задач, в совместной деятельности, индивидуальной работе и самостоятельной деятельности.

Игры с прищепками — это прекрасный тренажер для пальчиков. Ведь нужно приложить немало усилий, чтобы прикрепить прищепку. **Прищепки** способствуют формированию и **развитию** движения сжимания и разжимания кончиков пальцев обеих рук.

В таких играх развивается мелкая моторика, творческие способности и логическое мышление. Для детей это веселое и интересное, в то же время необыкновенно полезное занятие. Именно тренировка пальцев и выполнение ребенком точных движений руками, вносят бесценный вклад в полноценное развитие головного мозга малыша.

Цель использования дидактического пособия: развитие умственных и творческих способностей, связной речи, знаний об окружающем мире.

Данное пособие позволяет в недиригентной форме общения поддерживать индивидуальность и инициативу детей в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, познавательной и др.), способствует развитию мелкой моторики, формированию основных мыслительных операций: анализ, синтез, сопоставление, обобщение, классификация, а также сенсорных представлений и стимулирует познавательно-исследовательскую, коммуникативную, игровую, двигательную деятельность детей.

При работе с пособием применяются современные образовательные технологии: здоровьесберегающие, личностно-ориентированные, развивающие и другие.

Ценность и уникальность многофункционального дидактического пособия «Игры на прищепках» состоит в возможности его применения в процессе организации воспитательно-образовательного процесса с детьми дошкольного возраста по многим темам комплексного тематического планирования. Может служить и методом обучения и являться средством самостоятельной игровой деятельности дошкольников: используется как во время непосредственно-образовательной деятельности, так и в свободной деятельности детей на прогулке (конструкцию можно установить на веранде).

Содержание игр дидактического пособия предполагает возможность усложнения дидактических задач с учётом возраста, дополнение материала новыми атрибутами и развивающими элементами.

Описание дидактического игрового пособия.

Многофункциональное дидактическое пособие «Игры на прищепках» изготовлено из экологически чистого материала, безопасно, мобильно, соответствует требованиям СанПиН. Каркас состоит из ламинированного ДСП. В него вмонтированы верёвочки, на которые с помощью прищепок крепятся изготовленные из ламини-

рованного картона элементы-иллюстрации с изображением различных предметов, геометрических фигур и т. д. Дидактическое пособие соответствует принципам ФГОС ДО, является частью РППС группы, отвечает принципам трансформируемости, полифункциональности и вариативности.

Подборка игр:

1. Найди пару.
2. Оденься по погоде.
3. Что лишнее?
4. Выбери фигуры по величине, цвету, форме.
5. Подбери по цвету одежду.
6. Любимые сказки.
7. Кому, что нужно для работы?

1. Найди пару.

Цель: сопоставление и выделение существенных признаков, формирование умения определять правую и левую **варежку**.

Задачи: учить детей сравнивать предметы по цвету и размеру, развивать наблюдательность, память, внимание, мышление, воспитывать интерес к игре, усидчивость, интерес к достижению результата.

Ход игры:

Воспитатель показывает одну варежку и предлагает найти ей пару. После этого предлагает участникам игры самостоятельно подобрать пары.

Образец варежки прикрепляется взрослым прищепкой к веревке. Ребенок находит пару и крепит прищепкой рядом на веревке.



2. Оденься по погоде.

Цель: закрепление знаний детей о разнообразии одежды, названиях, назначении; использовании одежды по сезонам.

Ход игры:

Ведущий предлагает рассмотреть картинку со временем года, закрепив ее прищепкой к веревке. Нужно подобрать одежду по сезону. Ребенок находит соответствующую одежду и крепит ее прищепкой к веревке рядом с картинкой.



3. Что лишнее?

Цель: закрепление обобщающих понятий, умения находить лишний предмет.

Задачи: развивать словесно-логическое мышление, умение классифицировать, сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные, пространственно-временные логические связи.

Ход игры: ребенок должен внимательно посмотреть на картинки, назвать и выбрать предмет, который не подходит ко всем остальным предметам и отличается от них чем-либо. Объяснить свой выбор, назвав отличия.



4. Выбери фигуры по величине, цвету, форме.

Цель: формирование представлений о геометрических формах, величинах (больше, меньше).

Задачи: формировать представления об основных цветах и геометрических фигурах, развивать зрительное восприятие, мыслительные операции, внимание.

Ход игры: находить и выкладывать фигуры по заданию педагога.

Вариант 1: педагог предлагает ребенку разложить фигуры по форме. Назвать цвет своих фигур.

Вариант 2: воспитатель предлагает собрать фигуры названного цвета. Все фигуры перемешаны, и ребенок отбирает фигуры только нужного цвета.

Вариант 3: воспитатель предлагает собрать названные фигуры. Все фигуры перемешаны. Ребенок должен отобрать фигуры только названной формы.



5. Подбери по цвету одежду.

Цель: развитие сенсорного восприятия.

Задачи: развивать умение различать и называть основные цвета (красный, жёлтый, зелёный, синий); развивать моторику кистей пальцев рук через действия с предметами; учить группировать предметы по определённому признаку.

Ход игры: Ребёнку предлагается разложить предоставленные карточки с изображением одежды в соответствии с цветом, выбранным воспитателем, назвать изображённую одежду и ее цвет.



6. Подбери героев сказок.

Цель: закрепление знаний о сказках, сказочных героях.

Задачи: научиться воспроизводить последовательность событий.

Ход игры:

Вариант 1: педагог говорит детям название сказки или предлагает иллюстрацию к ней, ребенок должен выбрать героев сказки из предложенных картинок.

Вариант 2: педагог говорит детям название сказки, ребенок подбирает картинки с иллюстрациями к сказке и выстраивает их в определенной последовательности согласно сюжету, закрепив прищепками к веревке.



7. Кому, что нужно? (атрибуты по профессиям).

Цель: расширение представления детей о разнообразных профессиях, их названиях и род деятельности.

Задачи: знакомить с орудиями труда, инструментами нужными людям этих профессий, соотносить их. Воспитывать уважение к труду взрослых.

Ход игры: участнику предлагается картинка с изображением повара, врача, полицейского..., картинки с инструментами, которые нужны людям этих профессий, затем пробовать соотносить действия людей с их профессией. Ребенок выбирает картинки с инструментами и одеждой и крепит их прищепками к веревке.



Литература:

1. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. — Издание пятое (инновационное), испр. и доп. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. — С. 336.
2. Помораева И. А., Позина В. А. Формирование элементарных математических представлений: Конспекты занятий: 3–4 года — 2-е изд., испр. и доп. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2020. — 64 с.
3. Гербова В. В. Развитие речи в детском саду. Конспекты занятий с детьми 3–4 лет. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2020. — 104 с.
4. Башаева Т. В. Развитие восприятия у детей. Цвет, форма, звук. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1998. — 240 с., ил.
5. Подрезова Т. И. Материал к занятиям по развитию речи. Времена года. Лес. Грибы/ Т. И. Подрезова. — 3-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 256 с. — (Дошкольное воспитание и развитие).
6. Дыбина О. В. Ознакомление с предметным и социальным окружением: Конспекты занятий с детьми 3–4 лет. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2020. — 64 с.
7. <https://infourok.ru/didakticheskaya-igra-sobiraemysya-na-progulku-2623118.html>
8. <https://www.maam.ru/detskijasad/didakticheskaja-igra-podberi-po-cvetu-forme-velichine.html>

Методические рекомендации для педагога по вовлечению родителей обучающихся в формирование организационной культуры школы

Пустыльник Зарина Султонджоновна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кудряшёв Алексей Валериевич, кандидат педагогических наук, доцент

Московский городской педагогический университет

В статье дается определение понятия организационной культуры школы. На основании результатов исследования даны методические рекомендации для учителей по привлечению родителей обучающихся к формированию организационной культуры школы.

Ключевые слова: родители, вовлечение, формирование, организационная культура школы.

Теории управления и развития организационной культуры широко исследованы, но вопрос вовлечения родителей в развитие организационной культуры школы подробно не изучался, что делает нашу тему актуальной для изучения.

В современной педагогической литературе существует множество определений «организационной культуры». Рассмотрим основные из них:

Организационная культура — явление, включающее специфические нормы и ценности, а также типичные модели поведения, установленные и наблюдаемые в организации, без каких-либо записей (К. Фрайлингер и И. Фишер) [2].

Организационная культура — это система фундаментальных установок, которые группа или организация приобретает в процессе своего функционирования, адаптации к внешней среде и внутренней интеграции (Е. Шейн) [3].

Организационная культура — это система убеждений, поведенческих норм, установок и ценностей, тех неписанных правил, которые определяют, как люди должны работать и вести себя в данной организации (М. И. Магура) [1].

Как мы видим, единого взгляда на понятие «организационная культура» не существует. Организационная культура конкретной школы показывает, что принято в этой

школе, какой стиль управления преобладает. Руководителям, сотрудникам, ученикам и их родителям важно знать и понимать тип организационной культуры, существующей в школе.

На организационную культуру школы влияют следующие факторы:

- внешние — национальная специфика, традиции, экономические реалии, господствующая в обществе культура, принадлежность к той или иной сфере деятельности и др.
- внутренние — личность и общий уровень культуры руководителя, педагога, учеников и их родителей и др. [1].

Внешние проявления организационной культуры и внутренние проявления организационной культуры взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Вопрос формирования организационной культуры общеобразовательных учреждений становится все более актуальным. В связи с этим важным условием изменения организационной культуры школы является развитие работы, направленной на взаимодействие с потребителями (учениками и родителями) и установление тесных связей с родителями.

Успех и процветание организации во многом зависит от того, как клиент воспринимает учреждение и его персонал, насколько востребованы предоставляемые им услуги и как учитываются потребности современного общества.

Однако результаты исследования вовлечения родителей в процесс формирования организационной культуры школы, проводимые нами с января по май 2022 г., показывают, что родители недостаточно вовлечены в организационную культуру школы.

Из-за быстрого темпа жизни, слабо развитой инфраструктуры психолого-педагогического просвещения родителей, семьи обучающихся в большинстве своем не знают о новых методах и формах обучения, современных тенденциях в образовании, его целях и задачах. Учителя могут рассчитывать на максимальную реализацию своих идей только в том случае, если они пользуются поддержкой семей своих учеников.

Необходимо разработать и использовать методические рекомендации для учителей по привлечению родителей учеников к формированию организационной культуры школы.

Администрация в работе с педагогами, классными руководителями может ориентироваться на следующие способы активизации деятельности учителей:

1. Обучение и тренинги, связанные со специальной подготовкой сотрудников.
2. Совместный обмен мнениями и выработка общей стратегии работы с родителями.
3. Консультирование педагогов специально подготовлены специалистами (вузовскими работниками).
4. Систематически проводить программы повышения квалификации сотрудников, стимулировать, поддерживать сотрудников в получении новых психолого-педагогических знаний.

Для того чтобы привлечь родителей обучающихся к формированию организационной культуры школы, можно предложить следующие принципы, на которые необходимо обратить особое внимание:

1. Вовлеченность: для вовлечения родителей в процесс формирования организационной культуры школы рекомендуется в первую очередь повысить их общую заинтересованность в работе образовательного учреждения.
2. Осведомленность: учителя должны знакомить родителей с новыми подходами к обучению и воспитанию детей.
3. Понимание: учителям необходимо информировать родителей о текущих школьных проблемах [3].

Литература:

1. Магура, М. И., Курбатова М. Б. Организация обучения персонала компании: учебное пособие. — М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2007. — 244 с.
2. Фрайлингер, К., Фишер И. Управление изменениями в организации: учебное пособие. — М.: Книгописная палата, 2006. — 264 с.
3. Шейн, Э. Г. Организационная культура и лидерство: учебник. — Издательство «Питер», 2011. — 278 с.

Для того чтобы привлечь родителей учеников к формированию организационной культуры школы, мы предлагаем:

1. Совершенствование информационных площадок образовательной организации. Необходимо отображать информацию в современном виде, ориентированном на различные демографические и социальные группы.
2. Убедиться, что родители знают, как работает школьный сайт, какие аккаунты в социальных сетях есть у школы, и знают, где искать интересующую их информацию.
3. Классному руководителю предлагать учащимся индивидуальные или групповые задания, в ходе выполнения которых обучающиеся должны обсудить с родителями то, что происходит в школе, или подготовить совместно с ними исследовательский проект.
4. Участие родителей в разработке бренда школы, совершенствовании имиджа образовательной организации;
5. Участие родителей в совершенствовании бытовой атмосферы классов, где учатся их дети;
6. Организовать неформальные встречи родителей, детей и педагогов (концерты, праздники, интеллектуальные и спортивные соревнования, выставки и др.).

Для этого при подготовке и проведении мероприятий по вовлечению родителей необходимо придерживаться следующего алгоритма.

- тема и формат встречи с родителями определяется нуждами и потребностями родителей;
 - устанавливаются лица ответственные за проведение данного мероприятия;
 - согласование возможных дней посещения мероприятия родителями;
 - составление подробного плана или программы;
 - реализация мероприятия.
7. Вовлекать родителей в деятельность и жизнь класса, в оформление интерьера классной комнаты.
 8. Обеспечить обратную связь посредством анкет и т. д., чтобы понять восприятие родителями полезности проводимых собраний, мероприятий и др.

Организация взаимодействия с семьями — сложная задача, для которой не существует готовых методик. Ее успех зависит от интуиции, инициативы и терпения учителя, а также от его способности быть профессиональным помощником для семьи. Грамотное использование разработанных методических рекомендаций по вовлечению родителей обучающихся педагогами развивает организационную культуру школы.

Особенности обучения детей с нарушениями слуха в ресурсном классе

Румянцева Юлия Николаевна, учитель;

Шкурат Яна Игоревна, учитель

ГКОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 65»

Дети с ограниченными возможностями здоровья — это дети, у которых имеются различные отклонения физического и психического характера. Такие отклонения не дают им полноценно вести жизнь и тормозят их общее развитие.

Обучение детей с ОВЗ в ресурсном классе позволяет сделать обучение индивидуальным для каждого ученика. Образовательная программа для учащегося ресурсного класса составляется в соответствии с рекомендациями ЦПМПК (центральной-психолого-медико-педагогической комиссии). При разработке программы также учитываются индивидуальные особенности ребенка, трудности и потребности. АООП (адаптированная основная общеобразовательная программа), разрабатывается и реализуется всеми специалистами, которые работают с обучающимся.

Ключевые слова: ресурсный класс, нарушения слуха, школьники с ограниченными возможностями здоровья.

Peculiarities of teaching children with hearing impairments in the resource class

Rumyantseva Yuliya Nikolayevna, teacher;

Shkurat Yana Igorevna, teacher

SCEI of Moscow «Special (correctional) boarding school No. 65»

Children with disabilities are children who have various physical and mental disabilities. Such deviations do not allow them to lead a full life and hinder their overall development.

Teaching children with disabilities in the resource class allows you to individualize learning for each student. An individual educational program for a student of the resource class is compiled in accordance with the recommendations of the CPMPC (Central Psychological-Medical-Pedagogical Commission). When developing the program, the individual characteristics of the child, difficulties and needs are also taken into account. AООP (adapted basic general education program) is developed and implemented by all specialists who work with the student.

Keywords: resource class, hearing impairment, schoolchildren with disabilities.

Современные тенденции гуманизации общего и специального образования, ориентация на всестороннее гармоничное развитие личности ребенка на разных этапах развития и обучения требуют от педагогов и психологов методы подхода в развивающей и коррекционной работе с детьми с нарушениями слуха. [2, с. 4] Ресурсный класс — это один из таких методов.

Ресурсный класс — это образовательная модель, предполагающая инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Такой класс дает право на образование всем детям и позволяет осуществлять обучение каждого ученика в благоприятной для него среде в соответствии с его особыми образовательными потребностями и возможностями, чтобы он смог включиться в жизнь образовательного учреждения в своем индивидуальном темпе и обучаться в среде с наименьшими ограничениями.

Организации ресурсного класса:

1. готовность образовательной организации создать специальные образовательные условия для детей с нарушениями слуха;
2. наличие команды специалистов ресурсного класса;
3. решение вопросов финансирования ресурсного класса.

В ресурсном классе для обучающихся с нарушениями слуха должно быть не больше 8 человек.

Формирование у детей с нарушениями слуха устной и письменной речи — одна из важнейших и сложных задач их воспитания и обучения. Через всю историю сурдопедагогики красной нитью проходит стремление сформировать даже у полностью лишенных слуха детей словесную речь не только в более доступном им письменном или пальцевом виде, но непременно и в виде устного слова. Это объясняется исключительнейшей ролью устной речи в жизни людей как способа общения, основы владения языком и инструмента мысли. [3, с. 7] Дети с нарушениями слуха имеют особенности познавательной деятельности — недоразвитие познавательных функций: памяти, восприятия, внимания, мышления. Но самое главное, у них отсутствуют широкие речевые возможности. Трудности в овладении устной речью не позволяют детям с нарушением слуха в полной мере включиться в общество слышащих людей и перейти от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, что оказывает глубокое влияние на становление их личностных качеств.

Устная и письменная речь детей с нарушениями слуха аграмматична. Много пропусков букв и слов, отмечаются проблемы, связанные с пониманием словесных форм вы-

сказываний и формулированием собственных мыслей по законам языка; трудности, связанные с использованием речи в качестве мыслительных средств.

Словарный запас скуден, необходимо разбирать значение каждого слова, что способствует потере интереса к чтению. Дети читают тексты механически, неосознанно, запоминают их дословно. Используют в речи однообразные слова и фразы, однотипные грамматические конструкции.

Развитие речи у детей с нарушениями слуха необходимо начинать с накопления предметного словаря. Далее им требуется формирование фраз различной логической структуры. Это необходимо отрабатывать с детьми в разных видах деятельности, необходимы вопросы, повествование, побуждение, отрицание. В быту и во всех сферах жизни необходимо учить детей правильно выражать свои потребности: просьбы, желания, согласие, отрицание, удивление, обиду и т. п. Такие потребности возникают у детей в процессе общения с взрослыми и между собой. [4, с. 451]

В ресурсном классе образовательный процесс основан на взаимодействии учителя и ученика, а также в общении детей между собой. С самых первых дней школьного обучения ребенок с нарушениями слуха может испытывать специфические трудности в установлении и поддержании такого взаимодействия. [1, с. 115]

Детям с нарушениями слуха, обучающимся в ресурсных классах, необходимо обязательное постоянное использование слухового аппарата для того, чтобы общаться с окружающими и хорошо учиться, систематическая коррекционная работа с дефектологом-сурдопедагогом. Не стоит также забывать и о том, что дети с нарушениями слуха воспринимают обращенную к ним речь не только на слух, но и слухозрительно. Для этого необходимо, при обращении к такому ребенку стоять к нему лицом и четко произносить слова.

Главным предметом у таких детей является «Русский язык», который в свою очередь разделяется на формирование грамматического строя и развитие речи. Для этого предмета характерна специальная работа над словарем и грамматическим строем языка. Эта работа способствует формированию у детей понимания значений слов, навыка

их правильного употребления в речи, выработке умения строить предложения и изменять формы слов. На занятиях дети учатся обобщать языковые факты.

Специально организованная работа над словом и предложением, ускоряет овладение языком.

Задачи работы над словарем:

- обогащение словарного запаса учащихся;
- уточнение и расширение понимания обучающимися значений слов;
- выработка у детей умения правильно употреблять слова в самостоятельной устной и письменной речи, умения выделять в слове отдельные его части и самостоятельно образовывать новые слова на этой основе.

На уроках большое внимание уделяется различным упражнениям в группировке слов на основе разных признаков (сходство или противоположность в значении слов, их составных частей и т. д.), а также упражнениям в анализе состава слова и в самостоятельном образовании слов при помощи приставок и суффиксов.

На уроках рекомендуется проводить следующие виды устных и письменных упражнений:

1. Анализ состава слова и образование новых слов.
2. Группировка слов, обозначающих предметы, признаки предметов и признаки действий предметов.
3. Составление слов из их частей, а также составление словосочетаний и предложений из деформированного текста.
4. Самостоятельное составление словосочетаний и предложений с новыми словами по показу предмета или действия, а также по картинкам.

На уроках русского языка и развития речи необходимо работать над грамматической правильностью речи, т. к. у детей с нарушениями слуха она нарушена. Учитель должен предложить ребенку задания на составление словосочетаний и предложений, коротких текстов в рамках изучаемой темы. Это способствует корректированию и закреплению у ученика с нарушениями слуха навыков грамматически правильной речи.

Литература:

1. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. — М.: Совестский спорт, 2004. — 304 с.
2. В. В. Ткачева, Ю. А. Труханова. Технологии психокоррекционной работы по развитию воображения слабослышащих дошкольников и младших школьников. Национальный книжный центр (НКЦ), 2013 г.
3. Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. Методика обучения произношению в школе глухих. Просвещение, 1971 г.
4. Шкурат Я. И., Шевырева Т. В. Использование наглядных средств в обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья. //Международный научный журнал «Молодой ученый», 2020 г., с. 451–453.

Применение чат-ботов в образовательном процессе

Румянцева Ольга Алексеевна, студент магистратуры

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

В статье рассмотрены особенности применения искусственного интеллекта в образовательном процессе на примере чат-ботов.

Ключевые слова: образование, чат-бот, искусственный интеллект, технологии, мотивация.

Стремительное развитие информационных технологий в современном мире не могло не отразиться и на сфере образования. Больше внимание следует уделить применению искусственного интеллекта в образовательном процессе, особенно при изучении иностранного языка. Например, активное использование чат-ботов может способствовать развитию умений как чтения и говорения, так и аудирования посредством общения с ботом не только письменно, но и с помощью голосовых сообщений.

Активное взаимодействие обучающихся с чат-ботом способствует решению двух проблем:

1. Преодоление тревоги и неуверенности, которые могут возникнуть у обучающихся из-за страха собственных ошибок, насмешек одноклассников и осуждения учителя. Общение с ботом, напротив, создает комфортную психологическую атмосферу, способствующую повышению эффективности обучения.

2. Проблема отсутствия мотивации к изучению иностранного языка. Хотя использование чат-ботов не является чем-то новым в современном мире, однако для сферы образования, во многом еще придерживающейся традиционных методов обучения, это хороший способ заинтересовать обучающихся.

Важно понимать, что на сегодняшний день чат-боты не способны общаться наравне с людьми, их возможности ограничены, однако для тех, у кого нет возможности пообщаться с носителями языка, чат-боты могут стать хорошей альтернативой для языковой практики.

В учебном процессе чат-боты могут выполнять следующие роли:

- 1) преподаватель;
- 2) сверстник;
- 3) обучаемый;
- 4) мотиватор.

Каждая из этих ролей требует более подробного рассмотрения.

1. Роль *преподавателя* характеризуется многообразием подходов в зависимости от стилей обучения [25]. В некоторых случаях чат-бот может предложить обучающемуся ознакомиться с каким-либо материалом, например, в формате видео, затем следуют вопросы относительно содержания материала [23]. В других случаях чат-бот может использоваться для рефлексии обучающихся по факту уже изученного [29]. Зачастую в чат-боте используются вопросы с множественным выбором, однако могут встречаться и открытые вопросы.

Особенно рекомендуется использование чат-бота при так называемом «сценарном подходе», или «scenario-based approach» (SBL). Данный подход подразумевает применение интерактивного сценария, в основе которого лежит какая-либо проблема, требующая активного включения обучающихся для ее решения. Такие сценарии, как правило, не имеют единой линии развития сюжета, который меняется в зависимости от ответов обучающихся. Одни из заданий может служить самостоятельное завершение сценария, а также анализ и последующая оценка развития событий. Сценарный подход основывается на принципах ситуативного обучения, предполагающее обучение в контексте [27].

Чат-бот, выступающий в роли преподавателя, способен давать обратную связь после ответа обучающихся, например, она может содержать подсказки, предлагать дополнительные материалы для изучения, а также поддерживать обучающихся в случае правильного или неправильного ответа.

2. В роли сверстника чат-бот призваны оказать необходимую помощь обучающимся касательно процесса обучения. Это могут быть практические советы и рекомендации по применению тех или иных образовательных технологий; объяснения сложных для обучающихся терминов и т. д.

Отличительной особенностью данного вида чат-ботов, во многом определяющей их название, является язык общения, который характеризуется неформальным стилем, приближенным к общению сверстников. Это помогает нивелировать трудности, связанные с коммуникативным барьером между преподавателем и обучающимся, и простым языком объяснить трудные для понимания вещи.

3. Чат-бот выступает в позиции обучаемого в тех случаях, когда задает обучающемуся какой-либо проблемный вопрос, и обучающийся должен пошагово описать, как решить эту проблему.

4. Чат-боты, выступающие в роли мотиватора, задают обучающемуся вопрос и ждет, когда тот даст свой ответ. Затем бот реагирует на ответ обучающегося посредством различных эмоджи, ободряющих фраз, например: «Ты уже многого достиг сегодня».

Применение чат-ботов в образовательном процессе соответствует следующим принципам, в том числе и педагогическим:

1. Принцип индивидуализации обучения. Возможность адаптировать чат-боты в соответствии с уровнем знаний и потребностями обучающегося обеспечивает индивидуальный подход к каждому ученику [4]. Согласно исследованиям, было выявлено, что применение чат-ботов с уче-

том индивидуальных особенностей студентов значительно влияет на эффективность обучения [13].

2. Принцип опытного обучения, подразумевает анализ и оценку полученного опыта, а также получение и структурирование знаний посредством погружения в реальную среду [8]. Если говорить об обучении иностранному языку — это ситуация реального общения с чат-ботом, на основе которой обучающиеся получают реальный опыт межкультурного взаимодействия.

3. Совместное обучение — это подход, который включает групповую работу обучающихся при выполнении какой-либо задачи либо решении проблемы. Данный подход способен развить не только коммуникативные навыки и критическое мышление у обучающихся, но и научить их выражать мнение и аргументировать его [30]. Для этих целей в структуру чат-бота могут быть включены вопросы открытого типа.

4. Аффективный аспект обучения рассматривается как форма обратной связи на действия обучающихся, призванный сохранить интерес к обучению и удержать внимание обучающегося [2]. Такого рода поддержка необходима обучающимся, особенно при решении трудных, проблемных задач, и может способствовать повышению уровня мотивации к обучению.

5. Так называемое *учение через обучение* — это довольно распространенный педагогический подход, который позволяет учиться посредством объяснения материала другим [3].

Относительно чат-ботов можно выделить две стадии применения данного подхода:

1) на первой стадии студенты выступают в роли учителя, которые, благодаря своим ответам и обратной связи, обучают бота взаимодействовать с ними [18];

2) на втором этапе чат-бот начинает задавать обучающимся вопросы различного уровня сложности, затем моделирует процесс обучения на основе ответов обучающихся [16].

6. Термин «скарфолдинг» описывает сразу несколько образовательных подходов, направленных на постепенное улучшение понимания материала и, как следствие, повышение эффективности обучения, а также ориентированных на большую самостоятельность и независимость обучающихся в учебном процессе [34]. Преподаватель также участвует в процессе обучения и оказывает поддержку обучающимся, но лишь в тех случаях, когда они не могут справиться без помощи преподавателя [19]. Чат-бот, например, может давать рекомендации обучающимся, когда это необходимо.

Таким образом, в результате исследования был выявлен ряд преимуществ, согласно которым применение чат-ботов в процессе обучения может решить некоторые трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся, а широкий спектр ролей, в которых может выступать чат-бот, позволяет адаптировать учебный процесс в соответствии с возрастными и психологическими особенностями обучающихся, а также уровнем их успеваемости.

Литература:

1. Alobaidi, O. G, Crockett, K. A, O'Shea, J. D, & Jarad, T. M (2013). Abdullah: An intelligent arabic conversational tutoring system for modern islamic education. In Proceedings of the world congress on engineering, Vol. 2.
2. Ayedoun, E., Hayashi, Y., & Seta, K. (2017). Communication strategies and affective back channels for conversational agents to enhance learners' willingness to communicate in a second language. In International conference on artificial intelligence in education (pp. 459–462).
3. Chase, C. C, Chin, D. B, Oppezzo, M. A, & Schwartz, D. L (2009). Teachable agents and the protégé effect: Increasing the effort towards learning. Journal of Science Education and Technology, 18 (4), 334–352.
4. Clarizia, F., Colace, F., Lombardi, M., Pascale, F., & Santaniello, D. (2018). Chatbot: An education support system for student. In International symposium on cyberspace safety and security (pp. 291–302).
5. Coronado, M., Iglesias, C. A., Carrera, Á., & Mardomingo, A. (2018). A cognitive assistant for learning java featuring social dialogue. International Journal of Human-Computer Studies, 117, 55–67.
6. D'mello, S., & Graesser, A. (2013). Autotutor and affective autotutor: Learning by talking with cognitively and emotionally intelligent computers that talk back. ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems (TiiS), 2 (4), 1–39.
7. da Silva Oliveira, J., Espíndola, D. B., Barwaldt, R., Ribeiro, L. M., & Pias, M. (2019). Ibm watson application as faq assistant about moodle. In 2019 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1–8).
8. Felicia, P. (2011). Handbook of research on improving learning and motivation through educational games: Multidisciplinary approaches: Multidisciplinary approaches. iGi Global.
9. Fryer, L. K, Ainley, M., Thompson, A., Gibson, A., & Sherlock, Z. (2017). Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of chatbot and human task partners. Computers in Human Behavior, 75, 461–468.
10. Griol, D., Baena, I., Molina, J. M., & de Miguel, A. S. (2014). A multimodal conversational agent for personalized language learning. In Ambient intelligence—software and applications (pp. 13–21). Springer.
11. Hayashi, Y. (2013). Learner-support agents for collaborative interaction: A study on affect and communication channels.

12. Janati, S. E., Maach, A., & Ghanami, D. E. (2020). Adaptive e-learning ai-powered chatbot based on multimedia indexing. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications* 11 (12). Retrieved from <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2020.0111238>.
13. Kester, L., Kirschner, P. A., & Van Merriënboer, J. J. (2005). The management of cognitive load during complex cognitive skill acquisition by means of computer-simulated problem solving. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (1), 71–85.
14. Klüwer, T. (2011). «i like your shirt»-dialogue acts for enabling socialtalk in conversational agents. In *International workshop on intelligent virtual agents* (pp. 14–27).
15. Latham, A., Crockett, K., McLean, D., & Edmonds, B. (2011). Oscar: an intelligent adaptive conversational agent tutoring system. In *KES international symposium on agent and multi-agent systems: technologies and applications* (pp. 563–572).
16. Law, E., Baghaei Ravari, P., Chhibber, N., Kulic, D., Lin, S., Pantasdo, K. D, Ceha, J., Suh, S., & Dillen, N. (2020). Curiosity notebook: A platform for learning by teaching conversational agents. In *Extended Abstracts of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–9).
17. Lee, L.-K., Fung, Y.-C., Pun, Y.-W., Wong, K.-K., Yu, M. T.-Y., & Wu, N.-I. (2020). Using a multiplatform chatbot as an onlinetutor in a university course. In *2020 international symposium on educational technology (ISET)* (pp. 53–56). IEEE.
18. Matsuda, N., Yarzebinski, E., Keiser, V., Raizada, R., Cohen, W. W, Stylianides, G. J, & Koedinger, K. R (2013). Cognitive anatomy of tutor learning: Lessons learned with simstudent. *Journal of Educational Psychology*, 105 (4), 1152.
19. Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B. (1992). Scaffolding learning in the classroom. *Thinking voices: The work of the national oracy project* 186–195.
20. Mellado-Silva, R., Faúndez-Ugalde, A., & Blanco-Lobos, M. (2020). Effective learning of tax regulations using different chatbot techniques.
21. Mendez, S., Johanson, K., Martin Conley, V., Gosha, K., A Mack, N., Haynes, C., & A Gerhardt, R. (2020). Chatbots: A tool to supplement the future faculty mentoring of doctoral engineering students. *International Journal of Doctoral Studies* 15.
22. Ondáš, S., Pleva, M., & Hládek, D. (2019). How chatbots can be involved in the education process. In *2019 17th international conference on emerging elearning technologies and applications (ICETA)* (pp. 575–580).
23. Qin, C., Huang, W., & Hew, K. F. (2020). Using the community of inquiry framework to develop an educational chatbot: lesson learned from a mobile instant messaging learning environment. In *Proceedings of the 28th international conference on computers in education*.
24. Redondo-Hernández, A., & Pérez-Marín, D. (2011). A procedure to automatically adapt questions in student — pedagogic conversational agent dialogues. In *International conference on user modeling, adaptation, and personalization* (pp. 122–134).
25. Rodrigo, M. M. T, Baker, R. S., Agapito, J., Nabos, J., Repalam, M. C., Reyes, S. S, & San Pedro, M. O. C. (2012). The effects of an interactive software agent on student affective dynamics while using; an intelligent tutoring system. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 3 (2), 224–236.
26. Ruan, S., Jiang, L., Xu, Q., Liu, Z., Davis, G. M, Brunskill, E., & Landay, J. A. (2021). Englishbot: An ai-powered conversational system for second language learning. In *26th international conference on intelligent user interfaces* (pp. 434–444).
27. SCENARIO-BASED LEARNING // Massey University URL: <https://www.massey.ac.nz/massey/fms/AVC%20Academic/Teaching%20and%20Learning%20Centres/Scenario-based-learning.pdf> (дата обращения: 20.10.2022).
28. Schouten, D. G., Venneker, F., Bosse, T., Neerincx, M. A, & Cremers, A. H. (2017). A digital coach that provides affective and social learning support to low-literate learners. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 11 (1), 67–80.
29. Song, D., Oh, E. Y., & Rice, M. (2017). Interacting with a conversational agent system for educational purposes in online courses. In *2017 10th international conference on human system interactions (HSI)* (pp. 78–82). IEEE.
30. Tegos, S., Demetriadis, S., & Karakostas, A. (2015). Promoting academically productive talk with conversational agent interventions in collaborative learning settings. *Computers & Education*, 87, 309–325.
31. Tegos, S., Demetriadis, S., & Tsiatsos, T. (2014). A configurable conversational agent to trigger students» productive dialogue: a pilot study in the call domain. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24 (1), 62–91.
32. Verleger, M., & Pembridge, J. (2018). A pilot study integrating an ai-driven chatbot in an introductory programming course. In *2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1–4).
33. Wambsganss, T., Winkler, R., Söllner, M., & Leimeister, J. M. (2020). A conversational agent to improve response quality in course evaluations. In *Extended Abstracts of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1–9).
34. West, A., Swanson, J., & Lipscomb, L. (2017). Ch. 11 scaffolding. *Instructional methods, strategies and technologies to meet the needs of all learners*.
35. Winkler, R., Hobert, S., Salovaara, A., Söllner, M., & Leimeister, Jan Marco (2020). Sara, the lecturer: Improving learning in online education with a scaffolding-based conversational agent. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1–14).

Важность владения иностранными языками с точки зрения практического опыта работы в сфере туризма

Таран Яна Владимировна, преподаватель;

Исакова Татьяна Юрьевна, преподаватель;

Киргуева Рузана Аслановна, кандидат филологических наук, преподаватель
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

Статья посвящена роли иностранных языков в современном мире. Описываются 10 важных мировых языков, которые были отобраны по их ценности и возможностям использования в глобальном масштабе. Подчеркивается тот факт, что в эпоху глобализации проблема взаимопонимания приобретает особенно острое и актуальное значение, требуется участие представителей разных народов в процессе межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: иностранные языки, туризм и гостиничная индустрия, межкультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие, глобализация.

The importance of foreign languages in terms of practical experience in hotel business

Taran Yana Vladimirovna, teacher;

Isakova Tatyana Yuryevna, teacher;

Kirgueva Ruzana Aslanovna, candidate of philological sciences, teacher
Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Krasnodar)

The paper is devoted to the role of foreign languages in the modern world. 10 important world languages are described, which were selected for their value and opportunities for use on a global scale. The fact is emphasized that in the era of globalization the problem of mutual understanding becomes especially acute and relevant, the participation of representatives of different peoples in the process of interpersonal interaction is required.

Keywords: foreign languages, tourism and hotel industry, intercultural communication, intercultural interaction, globalization.

Туризм и гостиничная индустрия очень тесно связаны с владением иностранными языками. С каждым годом количество туристов увеличивается. Сложно путешествовать по миру, не зная хотя бы одного иностранного языка [3]. Именно поэтому люди начинают осваивать хотя бы азы английского языка, так как эти знания нужны им не только для комфортного путешествия, но и для применения их в повседневной жизни, например при использовании современных технологий [2].

Существует 10 важных мировых языков, которые были отобраны по их ценности и возможностям использования в глобальном масштабе — по критериям их распространения, экономического и политического влияния, простоты и полезности для отдельных лиц. Оптимально, когда человек может регулярно и легко использовать иностранный язык, например, в путешествии или при написании заявления о приеме на работу. По этой причине хинди или бенгали, например, не входят в число выбранных важных языков, хотя на этих языках говорят более 500 миллионов человек [4].

Английский — самый востребованный язык в мире, он широко используется за пределами носителей языка. На этом языке говорят люди из разных стран мира, что зна-

чительно облегчает взаимопонимание, даже если английский не является родным языком участников общения. Одна треть населения мира в той или иной степени понимает английский язык. Практически все международные, деловые, академические и дипломатические переговоры ведутся на английском языке. Сегодня во многих европейских странах знание английского языка является основным условием для получения хорошей работы. К счастью, английский — один из самых простых языков для изучения.

Немецкий язык — это язык с очень высоким спросом в Европе и большой популярностью среди тех, кто интересуется историей 20 века. Немецкая экономика предоставляет множество возможностей для бизнеса. Многонациональные компании имеют филиалы по всему Европейскому союзу и странам Восточной Европы, где немецкий язык является вторым по распространенности языком после русского. Крупные немецкие компании, такие как BMW, Lufthansa, Siemens, Daimler, Bosch и многие другие, нуждаются в международном партнерстве. Японцы, которые могут похвастаться третьей по величине экономикой в мире, давно осознали преимущества, которые принесет им знание немецкого языка. По статистике, 68% японских студентов изучают немецкий язык.

Испанский. По некоторым оценкам, это второй по популярности язык. Это облегчает общение с испаноязычными жителями Северной Америки (особенно на юге), к тому же знание языка сделает путешествие в Испанию или Латинскую Америку намного интереснее. Испанский язык является одним из официальных языков Организации Объединенных Наций (ООН). Этот язык является родным еще для 700 миллионов человек.

Севернокитайский язык — крупнейший из китайских языков. Это самый распространенный диалект китайского языка, который также является основной диалектной группой китайских языков. Он включает в себя несколько других подобных китайских диалектов, используемых в большинстве районов северного и западного Китая. Вполне вероятно, что в ближайшем будущем Китай станет новой мировой сверхдержавой. Сегодня в Китае проживает 1,3 миллиарда человек, из которых примерно 1 миллиард говорит на диалекте китайского языка. Китайский — также является одним из официальных языков ООН. Говорить по-китайски относительно легко (особое внимание следует уделять тонам, которые очень важны для понимания смысла предложений). Грамматика тоже не самая сложная. А вот что касается китайской иероглифической письменности, то надо сказать, что она является главной сложностью в изучении. Однако даже у многих коренных китайцев есть большие проблемы с письмом.

Русский также входит в число самых популярных языков в мире. На русском языке говорят около 250 миллионов человек в Евразии, в том числе многие пожилые люди из Восточной Европы. На русском языке написано большое количество научно-технических материалов, кроме того, русский язык является вторым по популярности языком во всемирной паутине после английского. Россия является одной из крупнейших и важнейших мировых энергетических и экономических держав. Русский язык является одним из официальных языков ООН. Выучить довольно сложно, грамматика сложная, но логичная. Русский можно отнести к числу самых сложных языков.

Арабский. На нем говорят около 400 миллионов человек, Коран написан на арабском языке. В последнее время язык приобрел большое значение в связи с торговыми переговорами по энергетике или безопасности. На рынке труда существует большой спрос на людей, владеющих арабским языком. Этим сотрудникам всегда уважают и хорошо оценивают в финансовом плане, они получают высокие зарплаты. Другой вопрос, как долго продлится такая рыночная ситуация. Арабский язык является одним из официальных языков ООН. Конечно, писать по-арабски очень сложно, но все же можно сказать, что он входит в список самых запрашиваемых языков мира. По критерию сложности его можно сравнить с китайским, японским и русским языками. Еще одной трудностью является наличие большого количества диалектов арабского языка, которые существенно отличаются друг от друга.

Французский язык имеет важное историческое значение, так как долгое время он был основным языком для общения разных народов в пределах Европы, занимая место перед английским. Сегодня это один из самых популярных языков в мире, на котором говорят 130 миллионов человек. Половина из них живет во Франции, остальные живут в Европе, Канаде. Французский язык является очень важным языком в Европейском Союзе.

Португальский язык становится все более и более важным в связи с развитием экономической и ресурсной мощи Бразилии. Португальский язык и испанский язык очень похожи, но грамматика португальского языка сложнее. Около 200 миллионов человек говорят на португальском языке.

Япония по-прежнему остается одной из крупнейших экономических держав мира. Около 130 миллионов человек говорят на японском языке. Это очень сложный язык со сложной грамматикой и множеством грамматических форм, меняющихся в зависимости от пола и социального положения собеседников.

На турецком языке говорят около 100 миллионов человек, помимо Турции сюда входят Болгария, Кипр и несколько миллионов мигрантов в странах Евросоюза, в основном во Франции и Германии.

Межкультурная коммуникация — это процесс взаимодействия субъектов, принадлежащих к разным национальным культурам, с целью обмена информацией, который регулируется нормами и традициями, относящимися к этим культурам. В эпоху глобализации проблема взаимопонимания приобретает особенно острое и актуальное значение.

Рост числа международных контактов свидетельствует о столкновении различных национальных особенностей поведения и традиций, вызывающих ряд проблем, с которыми сталкиваются участники межкультурной коммуникации [5]. Каждый из участников межкультурной коммуникации, вступая в диалог, имеет свои представления о мире, свою систему ценностных ориентаций, обусловленную культурой, к которой он принадлежит, часто отличной от культур других стран. Каждый субъект является носителем общей суммы социально значимых стереотипов, убеждений и моделей поведения, оказывающих непосредственное влияние на конечный результат процесса сотрудничества [1].

Интеграционные процессы на международном уровне в различных сферах жизни, расширение формальных и неформальных контактов между разными странами, высокая трудовая мобильность, стремление современных обществ объединить свои силы для решения глобальных проблем — все это требует участия представителей разных народов в процессе межличностного взаимодействия, что обуславливает важность знания иностранных языков [6].

Таким образом, в наше время все больше людей осознают необходимость изучения иностранных языков, что вполне объяснимо, ведь знание языков очень важно и имеет огромное значение в современной жизни. Люди начинают изучать иностранный язык по разным причинам,

среди наиболее распространенных аргументов можно выделить те, которые связаны с личным развитием или карьерным ростом. Кто-то планирует найти лучшую работу на рынке труда, а кто-то хочет использовать свои языковые навыки для комфортного путешествия. С каждым го-

дом количество путешествующих увеличивается, а для повышения комфорта гостей сотрудники отделов размещения и питания должны знать хотя бы один мировой язык. Дело в том, что роль иностранных языков с каждым годом будет возрастать.

Литература:

1. Вчерашняя М. А. Инновационные технологии в обучении иностранному языку будущих специалистов в сфере туризма // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2010. № 1. С. 63–65.
2. Капинова Е. С. Невербальные средства делового общения в иноязычном обучении в профессионально ориентированном вузе // ПНиО. 2014. № 2. (8). 86–89.
3. Левитская Е. Ю., Соколова Е. Ю. Роль иностранного языка в подготовке бакалавров в сфере туризма и гостеприимства // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2013. № 3. С. 41–44.
4. Рогова О. А. О содержании обучения иностранному языку будущих специалистов в сфере туризма и природопользования // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2010. № 5. С. 226–228.
5. Сивухин А. А. Роль иностранного языка в профессиональной подготовке бакалавров по направлению туризм: теоретические подходы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. № 2. С. 212–216.
6. Хасанова Л., Панченко О. Л., Закиров Т. Р. Историогенез лингвистического туризма в России // Казанский вестник молодых учёных. 2019. № 2 (10). С. 116–120.

Различия между мобильным и электронным обучением и методы их использования в образовании

Татарникова Елена Геннадьевна, учитель иностранного языка;

Придворева Ирина Геннадьевна, учитель английского языка

МОУ «СОШ № 1» г. Валуйки Белгородской обл.

В настоящей статье рассматриваются вопросы, касающиеся различия между m-learning (мобильным обучением) и e-learning (электронным обучением), базовая терминология и основные методы использования мобильного обучения в современном образовании.

Differences between mobile and e-learning and their use in education

In the article the issues concerning the difference between m-learning (mobile learning) and e-learning (e-learning) are considered, basic terminology and essential ways of using mobile learning in modern education are discussed.

Потребность в использовании технологий, которые стирают границы времени и местоположения, возрастает день ото дня сегодня, когда информация и доступ к информации приобретают все большее значение. Влияние мобильного обучения на образование — это вопрос, который необходимо изучить, чтобы обеспечить обучение на протяжении всей жизни. Тот факт, что мобильные устройства невелики и, несмотря на свои размеры, обладают множеством функций, привлекает дополнительный интерес к этим устройствам, расширяет диапазон возможностей и открывает массу новых перспектив в области образования. Особенность мобильных устройств, которые создают образовательную атмо-

сферу, поощряет людей к их использованию. Кроме того, это позволяет преподавателю, который делится информацией, связаться с большим количеством студентов независимо от времени и местоположения с использованием мобильных устройств в образовании. В этой статье мы постараемся подробнее рассмотреть основные аспекты мобильного обучения и определить взаимосвязь и различия между m-learning и e-learning, то есть мобильным и электронным обучением.

XXI век, называемый «веком информации», принес с собой эпоху, когда компьютерные технологии быстро развиваются и получают широкое распространение среди всех слоев общества.

Дистанционное обучение (distance education), которое обеспечивает людей вне зависимости от их местоположения и прочих факторов, возможностью продолжать формальное образование, получает широкое распространение во всем мире и принимается в качестве системы образования в будущем. С развитием технологий дистанционное обучение возросло до уровня, отвечающего концепции обучения в течение всей жизни. Последнее звено работ, сделанных в мире образования для достижения своей цели, называется «мобильное обучение». Мобильное обучение — это система-кандидат на то, чтобы восполнить недостаток прежних систем дистанционного обучения с помощью мобильных технологий. Мобильное обучение можно определить как взаимодействие между мобильными компьютерными технологиями и интернет-обучением, чтобы оно было «всегда и везде».

С возникновением m-learning происходят изменения в образовательной среде в целом, с возможностью обучения независимо от времени и местоположения. Мобильное обучение — это тип обучения будущего. В то время, как учащиеся двигаются, они также физически переносят учебную среду.

Мобильное обучение — это тип обучения, который появился в результате совместной оценки «мобильной информатики» и области электронного обучения, обеспечивает доступ к контенту электронного обучения независимо от конкретного местоположения, использование услуг, созданных динамически, и общение с другими. Мобильное обучение может быть использовано для поддержки традиционного обучения, а также дистанционного обучения.

Ноутбуки, планшетные компьютеры, карманные компьютеры с телефонами, карманные компьютеры, портативные медиаплееры, MP3-плееры и смартфоны существуют в составе мобильных информационных устройств. Мобильное обучение является частью электронного обучения, m-learning и должно обеспечивать обучение без какого-либо физического подключения к сети каждый раз и везде, функционировать за счет использования современных коммуникационных технологий.

M-learning — это модель дистанционного обучения, которая предназначена для удовлетворения образовательных потребностей с помощью мобильных устройств. Благодаря m-learning появилась образовательная модель, которая может быть очень полезной для студентов, предоставляя возможность получения образования независимо от времени и окружающей среды.

Стремительный прогресс информационных технологий в наш век повысил интерес технологий к потребностям людей. Если в прошлом технологические устройства и их использование зависели от конкретной среды или местоположения, то в последнее время окружающая среда и местоположение имеют свои независимые особенности.

Мобильное обучение — это тип обучения, при котором учащийся не должен заранее находиться в определенном месте, а пользуется возможностями, предоставляемыми

мобильными технологиями. Иными словами, мобильное обучение — это управление обучением с помощью современных карманных компьютеров и мобильных телефонов.

Особенностью, делающей мобильное обучение более выгодным, чем электронное, является распределение использования мобильных устройств.

Развивающиеся информационные технологии и технологические устройства быстро прогрессируют в сфере образования в наше время. Информационные технологии, используемые в образовании, развивались быстро и надежно таким образом, что традиционные методы обучения уступили свое значение технологическим методам обучения. Этот прогресс раскрыл понятие электронного обучения.

Благодаря поддержке современных мобильных технологий электронного обучения в рамках концепции d-learning (дистанционного обучения) концепция m-learning обеспечила технологический прогресс в образовании.

Хотя электронное обучение имеет гораздо больше преимуществ, чем традиционные методы обучения, некоторые его недостатки привели научный мир к новым поискам. Развитие мобильных технологий и необходимость перехода технологий в образовании к новым измерениям выявили новое понятие: m-learning, самым важным преимуществом которого является доступ студента к требуемой информации независимо от времени и окружающей среды.

Если мы проанализируем мобильное образование с точки зрения его преимуществ, мы можем распределить их следующим образом;

- Обучение в течение всей жизни,
- Обучение непреднамеренно,
- Обучение в нужное время,
- Обучение независимо от времени и места,
- Обучение, скорректированное в соответствии с местоположением и обстоятельствами

Большинство специалистов рассматривают m-learning как естественную форму электронного обучения. Однако это мнение имеет некоторые недостатки. Электронное обучение возникло как новая форма дистанционного обучения, и его терминология близка к терминологии «традиционное обучение». Но хотя применение m-learning рассматривается как эволюция электронного обучения, m-learning — это особая технология, имеющая свою собственную терминологию. Например, в то время как термины «мультимедиа», «интерактивная», «гиперссылка», «мультимедийная среда» входят в терминологию электронного обучения; такие термины, как «спонтанный», «близкий», «расположенный», «связанный», «неформальный», «легкий», входят в терминологию m-learning.

Таким образом, использование технологий мобильного обучения (m-learning) в образовании является наиболее важной из необходимых технологий для достижения основных целей дистанционного образования. Он предлагает учащимся возможности обучения и доступа к данным независимо от времени и места. Для разновидностей мобильной среды разработано множество различных технологий

с точки зрения расширения возможностей передачи данных, защиты данных и онлайн-общения. Тот факт, что мобильные технологии развиваются и быстрее удовлетворяют потребности людей, усилил интерес к мобильным технологиям и их использованию. Кроме того, благодаря решению проблем сканирования, возникающих при подключении к образовательным платформам и серверам с помощью мобильных устройств, возможности онлайн-подключения предоставляются со всех мобильных устройств. Развитие

мобильных технологий обеспечило важные преимущества в работе экспертов, а также для тех, кто нуждается в данных.

Благодаря вышеупомянутым преимуществам теперь людям, нуждающимся в данных, стало проще учиться и получать к ним доступ, независимо от времени и места, и этими преимуществами пользуются как учащиеся, так и эксперты.

В заключение, развитие мобильных технологий и их постоянный прогресс повысили интерес к мобильному обучению (m-learning) и внесли большой вклад во все области образования.

Литература:

1. N. D. Barsukov, I. M. Sysoyev, A. A. Pereskokova, I. V. Nikiforov, D. Posmetnijs, Анализ активности студентов на курсах онлайн-обучения на основе логов платформы «OpenEdu», Труды ИСП РАН, 2020, том 32, выпуск 3, 91–99
2. Jaramillo D., Nguyen D., Smart R. Leveraging microservices architecture by using Docker technology 2016. In Proc. of the IEEE Region 3 South East Conference (SoutheastCon), 2016, pp. 1–5. [12].
3. Kalmykova S. V., Chapaykina M. D., Shirokova S. V. Application of a systematic approach to the project management implementation of e-learning in a classical university (on the example of the Peter the Great University). *Obrazovatel'nye tehnologii*, no. 2, 2018, pp. 67–74 (in Russian)

Первые дни ребёнка в школе

Хлебникова Кристина Николаевна, учитель начальных классов первой категории;

Овсянникова Нина Анатольевна, учитель начальных классов высшей категории;

Панкова Ольга Михайловна, учитель начальных классов;

Полякова Марина Алексеевна, учитель начальных классов;

Распопова Валентина Сергеевна, учитель начальных классов высшей категории;

Романенко Валентина Михайловна, учитель начальных классов высшей категории;

Солошенко Наталья Николаевна, учитель начальных классов высшей категории;

Сторожева Галина Викторовна, учитель начальных классов высшей категории

МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол Белгородской области

В статье авторы раскрыли тему эстетического воспитания младших школьников с первых дней обучения в школе.

Ключевые слова: *ребенок, герой сказок, класс, школа, эстетическое воспитание, ученик.*

Важнейшей задачей эстетического воспитания в начальных классах является развитие способности у детей видеть и воспринимать прекрасное в природе, искусстве, человеческих взаимоотношениях и в непосредственном окружении — там, где они живут и учатся, и на основе этого способствовать становлению в них творческой активности идейно — нравственных качеств — честности, доброжелательности, красоты души, повседневной опрятности, культуры поведения.

Психология младших школьников особенная. Учащиеся этого возраста очень эмоциональные, отзывчивые к воспитательным влияниям, живые, стремящиеся узнать новое, запомнить и поделиться своим. Вступая в различные жизненные взаимоотношения с людьми, вещами и природой, сталкиваясь с явлениями обществен-

ной жизни, ребенок под решающим влиянием взрослых развивает определенные эстетические взгляды. Главная задача, стоящая перед начальной школой — это задача разностороннего развития ребенка, раннее выявление и развитие его творческих способностей. Эстетическое обучение пронизывает всю организацию жизнедеятельности ребенка в школе. Радостная, доброжелательная атмосфера обучения, наполненная постоянным открытием для себя окружающего мира, дает возможность воспитывать личность, испытывающую интерес и потребность в получении знаний.

Ребенку исполняется семь лет, и он приходит в школу. Как долго он ждал этого торжественного дня! И вот он в школьной форме, с портфелем и цветами в руках, с радостной улыбкой приходит в долгожданную школу.

А как сделать, чтобы этот маленький человечек с первой же минуты привязался к школе, по своему желанию оставил бы руку родителя и с интересом вошел в класс со своей первой учительницей?

Многолетний опыт показал, что даже самые капризные и плаксивые дети, которые крепко держатся за руки матери и никак не хотят расстаться с ней, легко отходят от родителей, когда их в школу сопровождают в школу герои сказок.

Следует отметить, что этот эпизод вызывает оживление среди детей и желание идти вслед за учительницей, забыв про родителей.

1 сентября класс выглядит очень празднично. На доске большими буквами пишу: «Здравствуй школа!», а на столах для каждого ученика лежит подарок. В классе сразу возникает оживленная беседа между первоклассниками и героями сказок, в процессе которой дети отвечают, из каких сказок или мультфильмов пришли эти герои, дружно поют знакомые песни из мультфильмов. Затем герои сказок раздают детям их первые учебники и наказывают бережно относиться к ним, и, конечно, подарки. Так завершается первый урок первоклассников.

Второй и третий день проходят в форме экскурсий по классу, школе.

Как известно, большое значение, с точки зрения эстетического воспитания школьников, имеют красивое смысловое оформление класса и школы, озеленение школьных помещений и территории школы, тематическое оформление коридоров и пр. На первом этаже часто проходят выставки «Дети в мировой живописи», «Мир глазами детей», «Рисуют дети нашей школы», тематические выставки, посвященные знаменательным датам, и другие индивидуальные (персональные) выставки учеников.

В классе дети знакомятся с уголком «В мире сказок», где представлены эпизоды из любимых сказок, нарисованные старшеклассниками; с уголком природы, отображающим осень, объясняя, что этот уголок оформляется каждый раз в соответствии с временами года; с классной библиотекой, собранной бывшими учениками; с уголком здоровья и др. Все это ученики должны использовать во время школьных занятий и постоянно дополнять и украшать своими руками.

В I классе дети в индивидуальные альбомы под соответствующим заглавием наклеивают собранные ими картинки. В конце года альбомы выставляются на классной выставке.

Во II классе при чтении рассказа, стихотворения ученики сами выбирают какой — либо эпизод и рисуют его на отдельном листе бумаги, вывешивают свои рисунки на доске и комментируют.

Литература:

1. Елисеев, В. П. Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Кирюшкинские чтения / В. П. Елисеев. — Текст: электронный // Pandia: [сайт]. — URL: <https://pandia.ru/text/77/464/27325.php/#2> (дата обращения: 21.11.2022).

Эта работа позволяет зародить в детях повышенный интерес к урокам, воспитать их эстетический вкус в целенаправленном выборе картин, что способствует также развитию их устной речи.

Вообще умение раскрывать содержание произведения живописи, красиво и последовательно излагать его является одним из признаков эстетической воспитанности личности.

При этом преследуется цель — развить в детях наблюдательность, умение понимать содержание картины и последовательно пересказать его. Несколько таких занятий дают ощутимые результаты. При посещении выставочных залов и музеев ученики без особых затруднений улавливают основной смысл картины и воспроизводят ее содержание, естественно, в соответствии с их возрастными возможностями.

При пересказе содержания картины особое внимание обращается на устную речь учеников, она должна быть плавной, красивой, выразительной. Важное значение имеет словарный запас ученика. Он помогает правдиво передать увиденное, составить правильные предложения с использованием синонимов и антонимов.

В развитии устной речи большое значение имеет красивое чтение стихотворений, прозы, басен и др. Необходимым условием для этого является сознательное чтение произведений — если ученик понимает прочитанное, то читает уже выразительно. Плавному и выразительному чтению учеников в значительной мере способствует чтение рассказов, особенно сказок. Сказки уносят детей в сказочный мир, таинственный и чудесный. «Что за чудо эти сказки!» — говорил в свое время великий русский поэт А. С. Пушкин. Как много сказано поэтом этими словами! Да, чудесны сказки, они трогают глубины детской души, делают их любознательными, добрыми и смелыми.

Конечно, эстетическое воспитание не ограничивается только уроками, экскурсиями, утренниками. Это работа каждодневная, ежеминутная. Как оформлены стенды в классе, как учитель общается с детьми, как выглядит, как пишет на доске — все это способствует развитию эстетического вкуса детей. Если человек приучен с детства видеть красоту, если в школе и дома его окружает подлинная радость жизни, основа которой — доброта, чуткость и отзывчивость, он не вырастет черствым и жестоким. Можно много раз повторять, что «красота спасет мир» и ничего не делать для этого. Надо помнить, что глубокое понимание прекрасного ведет к осознанию не только понятий «красивого» и «некрасивого», но и понятий «плохого» и «хорошего», «добра» и «зла», что способствует формированию моральных эстетических убеждений школьника.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Физическая культура и спорт в современных условиях

Бухарева Дарья Максимовна, студент;

Федотова Галина Викторовна, старший преподаватель

Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (г. Краснодар)

Развитие физической культуры и спорта в России является одним из приоритетных направлений политики, проводимой государством. Реализация этой политики необходима для поддержания здоровья населения и увеличения продолжительности жизни.

Ключевые слова: физическая культура и спорт.

Физическая культура и спорт способствуют развитию общества в целом, даже улучшают общую демографическую ситуацию и здоровье населения.

Кроме того, спорт развивается и в коммерческой основе, что делает сферу физической культуры и спорта экономически очень выгодной. Много лет назад спорт стал полноценной отраслью экономики, в него вкладывались огромные суммы, инвесторы регулярно уделяют внимание развитию спортивной индустрии, спортивных команд и клубов.

Россия активно развивает спорт, и сейчас эта сфера вступила в этап активного развития. Спорт в России всегда был колоритным, спортивная инфраструктура есть практически везде и доступ к ней есть практически у каждого. С наступлением двадцать первого века, с быстрым развитием спортивной индустрии, модель индустрии также меняется. Спорт является одним из основных приоритетов национальной социальной политики. Разработана стратегия реализации комплекса мер по популяризации физической культуры, спорта и здорового образа жизни.

Помимо того, что будущее нации зависит от здоровья ее членов, повысит роль физической культуры и спорта в укреплении нации и общества и приведет к эффективному использованию спорта сохранения и укрепления здоровья населения. Поэтому в последние годы положение спорта в системе современных культурных ценностей значительно улучшилось. На региональном и федеральном уровне увеличивается количество соревнований по игровым видам спорта среди детей и подростков. В трудовых коллективах, учебных заведениях, скверах и поселках создаются благоприятные условия для оздоровления населения, а места отдыха оборудуются спортивными сооружениями. Значительный прогресс достигнут в развитии физического воспитания инвалидов.

К сожалению, культ физической культуры и спорта важен для очень немногих людей, особенно для энтузиастов, которые делятся на две широкие категории спорта высших достижений. Уровень социального спорта зависит от разви-

тия игровых видов спорта и физического состояния детей, подростков и подростков. Потому что это развитие определяет возможность участия в формировании профессиональных спортивных учреждений, возможность поиска молодых талантов. В спорте способность выдерживать современные физические и умственные нагрузки.

Основным способом вовлечения молодежи в занятия физической культурой и спортом является пропаганда здорового образа жизни. В современном спорте высших достижений существует разница между любительским и профессиональным спортом. Развитие и эволюция спорта на протяжении всей истории человечества могут объяснить социальные изменения всего общества, особенно природы спорта.

Сегодня спорт стал настоящей национальной и коммерческой ценностью. Но политика все еще играет роль в развитии физической культуры и спорта из-за важной роли государства и правительства в принятии решений.

Заметный эффект заключается в улучшении отбора игроков и тренировочного процесса. Лучшие спортсмены поступают в спортивный резерв, но все равно готовы к серьезным соревнованиям. Российские спортсмены также представляют свою страну в командных и индивидуальных соревнованиях на Олимпийских играх и чемпионатах мира. Что же касается нынешней спортивной ситуации в России, то, несмотря на политическую подоплеку и сердцевину российского спортивного скандала, не влияющего на общее настроение, многие спортсмены добились неоспоримых побед на самом высоком уровне.

Россия всегда была особой страной, которая следовала своему уникальному пути развития. Спортивная сфера в этом тоже не исключение, в развитии спорта в России есть свои уникальные и очень специфические черты. Спортивная индустрия имеет мощную поддержку в стране. Стратегия развития физической культуры и спорта включает 57 проектов на сумму около 8 млрд рублей.

Сегодняшний спорт является национальным достоянием и предметом гордости, важнейшим экономическим ресурсом, влияющий на уровень экономики и развитие страны. Спорт также является особой сферой деловых экономических отношений, менеджеры спортивных команд и клубов существуют и могут заключать контракты. Иностранные специалисты и тренеры всегда приветствуются, благодаря этому обмену опытом получается развивать спорт на международном уровне и вводить новые стандарты и нормы. Развитие спорта привело к развитию технологий для реабилитации спортсменов после сложных полученных травм и неотложной медицинской помощи. Спортивная индустрия также связана с индустрией развлечений, спорт очень зрелищен и привлекает миллионы зрителей со всего мира.

Спорт рассматривается как самостоятельный рыночный институт, подчиняющийся рыночным отношениям. Тем не менее, это очень прибыльная сфера. Относительно титулованных спортсменов можно сказать, что спорт является еще и экономическим мотивом, привлекающим многих людей в поисках общественного признания. В результате ряды спортсменов часто пополняют амбициозные, молодые, успешные и талантливые новые лица.

В заключение можно сказать, что современная физическая культура и спорт является одним из приоритетных направлений политики, проводимой нашим государством, сегодня каждый желающий может заняться спортом не покупая абонементы в спорт зал, а просто выйдя на улицу, благодаря развитию спортивной инфраструктуры на улицах наших городов.

Литература:

1. Николаев С. А. Общие тенденции развития физической культуры и спорта в России в современных условиях // Наука — 2020: журнал / Орловский юридический институт МВД России имени В. В. Лукьянова. — Орел, 2020. — [с. 120–124.]
2. Важная проблема физического развития подрастающего поколения. /Кокоулина О. П., Иванов В. А., Бесполов Д. В.// Физическая культура в школе. 2019. №4. [С. 6–10.]
3. Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире. Кокоулина О. П., Иванов В. А., Давыдова Ю. А. В сборнике: Гуманитарное образование в экономическом ВУЗе Материалы VI Международной научно-практической интернет-конференции. 2018. [С. 122–125.]

Профессиональная направленность физического воспитания студентов

Исхакова Илина Эдуардовна, студент;

Хабибуллин Ирек Раисович, кандидат химических наук, доцент;

Азовцева Олина Владиславовна, старший преподаватель

Уфимский государственный нефтяной технический университет

В статье рассмотрена и проанализирована профессиональная направленность физического воспитания студентов. Акцент сделан на изучении профессиональной направленности физического воспитания в организациях среднего и высшего образования.

Ключевые слова: профессия, направленность, физическое воспитание, студенты.

Professional direction of physical education of students

Iskhakova Ilna Eduardovna, student;

Khabibullin Irek Raisovich, candidate of chemical sciences, associate professor;

Azovtseva Olna Vladislavovna, senior teacher

Ufa State Oil Technical University

The article considers and analyzes the professional orientation of students» physical education. The emphasis is on the study of the professional orientation of physical education in organizations of secondary and higher education.

Keywords: profession, orientation, physical education, students.

Для того чтобы рассмотреть и проанализировать профессиональную направленность физического воспитания студентов, следует рассмотреть само понятие «физическое воспитание». Как следует из Федерального Закона РФ от 14.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»: «физическое воспитание — процесс, направленный на воспитание личности, развитие физических возможностей человека, приобретение им умений и знаний в области физической культуры и спорта в целях формирования всесторонне развитого и физически здорового человека с высоким уровнем физической культуры» [1].

Действительно, физическое воспитание является важным и необходимым процессом формирования личности и развития физических возможностей человека. В первую очередь, это касается школьников и студентов, которые только начали свой путь во взрослую жизнь и в большей степени проводят большое количество времени читая книги или сидя в Интернете. Сидячий образ жизни сказывается на организме молодого поколения в виде различных болезней и недугов.

Согласно статье интернет-издания ScienceAlert, если ежедневно сидеть по 6–8 часов, то вероятность развития сердечно-сосудистых заболеваний и преждевременной смерти возрастает на 12–13% по сравнению с теми, кто сидит менее четырех часов в день. А если проводить в таком положении дольше восьми часов ежедневно, то риск увеличится до ошеломляющего показателя в 20% [2].

Человек, проводя много времени в сидячем положении, способен быстрее состариться и утратить необходимые функции жизнедеятельности. Если с детства включать подрастающее поколение в процесс занятия спортом и занятием физической активности, это поможет избавить человека от неприятных моментов со здоровьем в будущем.

Рассмотрев само понятие физического воспитания и кратко проанализировав пугающую статистику влияния сидячего образа жизни на жизнь человека, перейдем к самому понятию профессиональной направленности физического воспитания.

Профессиональная направленность физического воспитания заключается в обеспечении достаточного развития необходимых способностей, формирования прикладных двигательных умений и навыков, а также повышения устойчивости организма к неблагоприятным воздействиям, как самой трудовой деятельности, так и условий, в которых она осуществляется [3].

Проводя занятия физической культуры, преподаватель составляет программу занятий и совершенствует методику проведения, основываясь на особенностях профессиональной подготовки студента. В частности, учитываются следующие показатели трудовой деятельности:

- усилия, которые проявляются во время рабочей деятельности. В данном показателе учитываются продолжительность рабочей смены, темп движений и т. д.;

- внешние условия трудовой деятельности, такие как погодные условия, влажность, температура и т. д.;
- форма двигательных действий.

Государственные программы по физическому воспитанию студентов включает в себя общие положения и рекомендации прикладной подготовки. Необходимые задачи профессионально-прикладной физической подготовки учащихся выглядят следующим образом [4]:

- формирование и совершенствование профессионально-прикладных двигательных навыков;
- развитие физических качеств, особенно важных для избранной профессиональной деятельности;
- повышение устойчивости организма к внешним неблагоприятным воздействиям условий труда;
- формирование знаний по методике самостоятельных физических упражнений с профессионально-прикладной направленностью;
- воспитание у учащихся специфических психофизических качеств.

Также следует отметить, что обучающиеся средних и высших учебных заведений ежегодно проходят медицинское обследование, на основании которого они распределяются на три основные группы — основную, подготовительную и специальную.

Для допуска к итоговой аттестации необходимо выполнить обязательные тесты по общефизической подготовке, не ниже оценки «удовлетворительно».

Аттестация проводится в форме устного опроса по теоретическому и методико-практическому содержанию программы. Студент, завершающий обучение по дисциплине «Физическая культура и спорт», должен:

- понимать роль физической культуры в развитии человека и подготовке специалиста;
- знать основы физической культуры и здорового образа жизни;
- иметь мотивационно-ценностное отношение и самоопределился в физической культуре с установкой на здоровый стиль жизни.

При итоговой аттестации в окончательной оценке учитывается уровень выполнения студентом практического раздела программы.

Практический раздел программы физического воспитания студентов состоит из следующих видов [5]:

- гимнастика. Собственно, это изучение строевых, общеразвивающих, акробатических упражнений, упражнений на гимнастических снарядах;
- легкая атлетика. В частности, в нее входят различные разновидности бега, прыжков и метаний;
- спортивные игры. Вид спортивных игр включает в себя занятия по баскетболу, волейболу, футболу и ручному мячу. В течение всего срока обучения в организации среднего и высшего образования, учащиеся должны овладеть техникой и тактикой одной из спортивных игр. Выбор спортивной игры зависит от условий, которыми располагает учебное заведение,

специализации преподавателя и желания учащихся. Рекомендуется принимать во внимание профессионально-прикладную значимость спортивной игры.

- лыжная подготовка. В первую очередь предусматривает изучение различных способов передвижения на лыжах и развитие физических качеств студента.

В процессе занятий физической культурой и спортом вырабатываются сознательное и активное отношение к об-

щественной работе, определенные умения и навыки к этой важной форме деятельности, основывающейся на принципах демократии и гласности. Физическое воспитание развивает общественную активность молодого поколения. Важная роль в формировании духовного облика студентов принадлежит переносу положительных качеств из сферы занятий физической культурой на жизненную позицию в целом.

Литература:

1. Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ: О физической культуре и спорте в Российской Федерации. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?from=100202-0&req=doc&rnd=03AADA872E72D643E3D761C74B19D29A&base=LAW&n=380616&stat=srcfld%3D134%26src%3D100000001%26fld%3D134%26code%3D655-35%26page%3Dinfo%26p%3D0%26base%3DLAW%26doc%3D100202#ss3oNrSAFMSwmVQU>
2. An Enormous International Study Just Confirmed The Ugly Truth About Sitting Too Much: ScienceAlert. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.sciencealert.com/around-the-world-people-are-dying-too-soon-because-they-sit-around-too-much>
3. Профессионально-прикладная направленность физического воспитания в птуЗах, суЗах, вуЗах. [Электронный ресурс] // URL: <https://forpsy.ru/works/professionalno-prikladnaya-napravlennost-fizicheskogo-vozpitaniya-v-ptuzah-suzah-vuzah/?ysclid=lalhdg8f6b864517927>
4. Там же
5. Основные разделы программы по физическому воспитанию. [Электронный ресурс] // URL: <https://infourok.ru/osnovnie-razdeli-programmi-po-fizicheskomu-vozpitaniyu-474290.html?ysclid=lamnbgw5wk870467872>

Некоторые аспекты совершенствования физической подготовки курсантов в системе ФСИН России

Пичугин Максим Борисович, преподаватель боевой тактики, боевой и физической профессиональной подготовки;

Слободчикова Полина Сергеевна, курсант

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

В статье рассмотрены некоторые аспекты стимулирования курсантов к занятию физической подготовкой, совершенствованию их профессионального уровня. Актуальность темы обусловлена тем, что жизнь сотрудника часто находится во взаимосвязи с уровнем обладания им навыками боевых приемов борьбы.

Ключевые слова: физическая подготовка, курсанты, боевые приемы, мотивация, уголовно-исполнительная система.

На данный момент в физической подготовке курсантов образовательных организаций ФСИН России имеются пробелы, которые выявляются по прибытию в исправительные учреждения для прохождения службы.

Прежде всего, стоит обратить на мотивационный аспект [2, с. 105]. Очень часто курсанты на занятиях по физической подготовке отработку приемов борьбы считают своеобразной игрой, могут подходить к тренировке несерьезно. Для преодоления этого аспекта необходимо проводить с курсантами разъяснительные беседы о необходимости изучения и о практическом использовании данных приемов борьбы в реальных жизненных ситуациях [3, с. 99]. Мотивацией также может служить разъяснение о том, что при успешном овладении приемами борьбы курсант в будущем может претендовать на присвоение определенной классности, что отразится на материальной составля-

ющей [4, с. 67]. Также можно ввести систему поощрений в среду курсантов, тем самым поощряя инициативу спортивного самосовершенствования. Поддерживать здоровую инициативу курсантов на занятия спортом можно также, отводя в планы выходных дней часы для занятия в тренажерных залах, для посещения секций по индивидуальному усмотрению. Необходимо также поощрять курсантов, занимающихся физической подготовкой на самостоятельной подготовке. Как правило, лишь часть курсантов уделяет время, отведенное на самостоятельную подготовку, на занятия спортом. Это связано с нагрузкой и большим количеством домашних заданий по теоретическим дисциплинам.

В настоящее время существует большое разнообразие возможных атак — как с оружием, так и без него. В связи с этим, приходится изучать большое количество приемов, позволяющих отразить нападение. Исходя из этого

отметим, что количество приемов, отрабатываемых курсантами в рамках одной пары, достигает десяти и более, что не самым благоприятным образом сказывается на качестве их усвоения. Таким образом, предлагаем сократить количество изучаемых приемов за время одного учебного занятия и работать более качественно именно над техникой их выполнения

Стоит также отметить, что курсанты, успешно владеющие навыками универсального боя, не всегда могут их применить в экстремальных ситуациях [1, с. 44]. Это связано с большим кругом факторов: обстановка, освещение, рост и вес нападающего, его телосложение и др. В этой связи мы предлагаем: проводить занятия не только в рамках спортивного зала (например, на улице, спортивных площадках и т. д.), использовать различное освещение (очень часто нападение может происходить в темное время, в сумерках), менять партнеров для отработки приемов (чтобы научиться отрабатывать приемы на разных типажах).

Следующей проблемой выступает то, что на учебном занятии, из-за большого количества курсантов и ограниченного количества времени, не всегда является возможным успешно усвоить и отработать боевые приемы [5, с. 16]. Для решения этой проблемы мы предлагаем: отрабатывать каждый прием под счет, по шагам. Когда прием будет усвоен, необходимо перейти к автоматической отработке

каждым курсантом. После этого уже можно переходить к совершенствованию приема. Данный способ поможет избежать ошибок при проведении приема, а также поможет охватить большую группу курсантов при его отработке.

Для курсантов, не укладывающихся в нормативы по физической подготовке, предлагаем организовать дополнительные физические занятия в личное время или во время проведения «часа начальника курса».

Исходя из проведенного исследования, мы пришли к выводу о том, что курсантам институтов ФСИН России необходимо уяснить степень важности обладания навыками боевых приемов борьбы для успешного прохождения дальнейшей службы. Со стороны преподавательского состава важно корректировать учебные занятия таким образом, чтобы курсанты научились в совершенстве владеть базовыми приемами, которые в будущем действительно могут пригодиться в случае нападения осужденного. Соблюдение всех этих условий будет служить конструктивным решением проблемы в сферах мотивации и успешной физической подготовки курсантов, привитию для них качеств, способствующих самосовершенствованию и росту инициативы для занятия спортом, что в дальнейшем поможет им правильно действовать в экстремальных ситуациях. Для успешной мотивации курсантов необходимо объяснять значимость проводимых тренировок, отработки приемов.

Литература:

1. Долгин, Д. С., Гарифулин, Р. Ш. Повышение качества физической подготовки курсантов образовательных организаций ФСИН России как важнейшее условие профессионального становления сотрудников уголовно-исполнительной системы // Теория и практика общегуманитарных наук. — 2018. — С. 43–46.
2. Долина, В. А. Стимулирование сотрудников УИС к повышению показателей по физической подготовке // Проблемы и перспективы развития уголовно-исполнительной системы России на современном этапе. — 2018. — С. 104–107.
3. Муравьев, А. В., Крылов, Д. В. Актуальность применения комплексного единоборства в процессе физической подготовки сотрудников УИС // Актуальные вопросы психологии, педагогики и экономики. — 2020. — С. 98–103.
4. Помагаева, Н. С. О необходимости совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций ФСИН России // Междисциплинарность науки как фактор инновационного развития. — 2017. — С. 66–70.
5. Стоян К. В. Формирование мотивации физической подготовки у курсантов военных вузов: дис... канд. пед. наук. Краснодар, 2002. С. 15–17.

Предпосылки внедрения бадминтона в физическое воспитание студентов-медиков

Пушкарская Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;

Малофеев Денис Александрович, старший преподаватель;

Акопян Алиса Владимировна, преподаватель

Пятигорский медико-фармацевтический институт — филиал Волгоградского государственного медицинского университета

Известно, что инновационные инициативы и современные методологические подходы в обучении начинаются с поиска новых, более перспективных средств педагогической деятельности, в апробации новых методик обучения. Передаются они, как правило при распространении опыта между педагогами, расширяя перспективы развития научно-методической базы в области физической культуры. Проблемы совершенствования физического воспитания студентов медицинских университетов многие годы являются предметом пристального внимания учёных, специалистов и педагогов [3, с. 56].

Одним из решений этой проблемы является поиск и разработка нового содержания существующих форм организации образовательного процесса по дисциплине «Прикладная физическая культура». В последнее время в ряде учреждений высшего образования (УВО) при организации учебного процесса по физической культуре широко используется вариативный компонент. На старших курсах студентам предлагается возможность свободного выбора направления производственной физической культуры, по средствам целевого использования средств и методов различных видов спорта и форм двигательной активности. Определение того или иного вида спорта, которое сознательно выбирает студент, является началом здорового выбора форм двигательной активности, удовлетворяющие его индивидуальные физические и психологические потребности, а также специфике дальнейшей профессиональной деятельности. Среди них особый интерес представляет бадминтон, т. к. его целесобразность, эффективность и методика использования в практике физической культуры УВО медицинского профиля в настоящее время не до конца изучены. Сово-

купность данных обстоятельств определило цель нашего исследования [4, с. 26].

Цель исследования — теоретико-экспериментальное обоснование использования бадминтона в физическом воспитании студентов-медиков.

Материалы и методы. Педагогическое исследование проводилось в 2021–2022 учебном году. В нем приняли участие 40 студенток III курса фармацевтического факультета, в возрасте $20 \pm 1,08$ года, участники эксперимента были разделены на 2 группы: основную и экспериментальную. С определенной условностью программа исследования предусматривала реализацию двух этапов. На первом этапе посредством оценки уровня физической подготовленности (УФП) были определены экспериментальные предпосылки внедрения бадминтона в физическое воспитание студентов-медиков. Программа второго этапа предусматривала сопоставление экспериментальных материалов первого этапа с данными научно-методической литературы. Для работы использовались следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, контрольно-педагогическое тестирование, математико-статистические методы.

Результаты и обсуждение. Как известно, одной из приоритетных задач, решаемых через физическое воспитание студентов, является повышение УФП занимающихся. Поэтому перед началом внедрения практических занятий по бадминтону нами был исследован уровень физической подготовленности студенток III курса фармацевтического факультета основного и подготовительного отделения, в количестве 40 человек. Полученные результаты были обработаны методом математической статистики, обобщены и систематизированы (табл. 1).

Таблица 1. Показатели УФП студенток III курса фармацевтического факультета (основное отделение)

	М±S Подготовительная	W подготовительная	М±S основное	W основное	Оценка уровня развития двигательных качеств
100 м., сек	17,45±1,25	0,83*	17,63±1,10	0,93*	низкий
500 м., мин.	2,35±0,46	0,75*	2,27±0,23	0,94*	низкий
Прыжок в длину, см	172,24±17,01	0,90*	165,25±31,12	0,61*	ниже среднего
4*9 м., сек.	11,07±1,50	0,54*	10,82±0,76	0,96	средний
Сумма баллов УФП	25,58±7,29	0,89*	26,18±9,02	0,98	Ниже среднего

Примечание: М±S среднее и стандартное отклонение, W — показатели критерия Шапиро-Уилка, * — значимость различий на уровне $p < 0,05$

В результате статистической обработки данных было установлено, что УФП студенток данного курса находится в пределах оценки «ниже среднего» (23,89±8,07). Средний

показатель бега на 100 м находился в пределах $17,3 \pm 1,18$ с, бега на 500 м — $2,37 \pm 0,35$ с, что соответствует низкому уровню развития физических качеств, прыжок в длину

с места в среднем составил $162,32 \pm 15,85$ см, челночный бег 4×9 м находился в пределах уровня «средний» — $11,92 \pm 1,14$ с. По результатам данных основного и подготовительного отделения, исходя из таблицы 1 можно сделать выводы, что уровень двигательной активности у подготовительного отделения выше, чем у основного. Анализ научно-исследовательской и учебно-методической литературы показал, что занятия бадминтоном оказывают положительное влияние на все системы организма. Игра в быстром темпе предъявляет и ряд других требований, без которых невозможен успех в современном бадминтоне: умение своевременно переключаться на различные режимы работы; способность проявлять лучшие свои качества в напряженных игровых ситуациях [6, с. 24]. Все эти обстоятельства и определяют структуру физических качеств, необходимых бад-

минтонисту. Из физических качеств, играющих решающую роль в бадминтоне, следует выделить быстроту во всех ее проявлениях, гибкость, ловкость, выносливость.

Выводы. На основании полученных данных можно сделать выводы, что уровень физической подготовленности студенток данного курса ниже среднего ($23,54 \pm 8,07$). На основании полученных результатов следует, что необходимо уделять особое внимание развитию скоростно-силовых качеств, выносливости, координационных способностей. Представленные в нашей статье результаты исследования указывают на одно из возможных решений данной проблемы использование бадминтона в физическом воспитании студентов. Высказанное положение требует научно-экспериментального обоснования и детального изучения, что служит предметом дальнейших исследований.

Литература:

1. Бадминтон. Правила игры и проведения соревнований. М., 2000.
2. Андриевская М. В. / Вспомогательный материал для начинающих тренеров и учителей физкультуры, — СПб, 2010.
3. Жбанков О. В. / «Специальная и физическая подготовка в бадминтоне» — М.: Изд-во МГТУ им Н. Э. Баумана, 2011.
4. Менхин Ю. В. / Физическое воспитание: теория, методика, практика. — М.: СпортАкадемПресс, 2009.
5. Погадаев Г. И. / Настольная книга учителя физической культуры. — М.: ФиС, 2008.
6. Рыбаков Д. П. Штильман М. И. / Основы спортивного бадминтона. — М.: ФиС, 2010.

Оптимальное дозирование физической нагрузки у людей с гипертонией, индивидуальный подбор специальных физических упражнений

Рудев Данила Валерьевич, студент

Научный руководитель: Цындринна Алёна Владимировна, старший преподаватель

Ханты-Мансийская государственная медицинская академия

Гиподинамия или малая подвижность — один из факторов, который приводит к стойкому увеличению АД до 140/90 мм и выше. Регулярные тренировки на ранних этапах болезни способствуют плавному снижению СД и ДД. В некоторых случаях удается обойтись без применения лекарственных препаратов. Поэтому на вопрос, можно ли заниматься спортом при повышенном давлении, ответ положительный. Плавание, аэробика, ходьба и пр., помогают снизить кровяной «напор», улучшают кровообращение в организме.

Ключевые слова: артериальное давление, гипертония, гиподинамия, физические упражнения, бег, йога, ходьба, плавание.

Артериальное давление является важным показателем здоровья человека. Любое отклонение от нормы считается дурным знаком. В случае регулярного повышения его уровня можно говорить о наличии у человека гипертонической болезни — заболевания, значительно ухудшающего качество жизни и ее продолжительность. В первую очередь от гипертонии страдают кровеносные сосуды и сердце. Одной из причин, приводящих к сосудистым расстройствам и ослаблению сердечной мышцы, является малоподвижность — малоподвижный образ жизни. Поэтому на вопрос о том, можно ли заниматься спортом при гипертонии, естественный ответ — да.

Гипертония — самое распространенное заболевание системы кровообращения во всем мире. Около 30% населения земного шара страдает этим заболеванием. В последние годы наблюдается значительное «омоложение» болезни — среди заболевших все больше людей молодого, среднего возраста [4, с. 56].

Гипертония чревата тяжелыми, инвалидизирующими осложнениями, часто приводящими к летальному исходу. В то же время, если соблюдать ряд правил, возникновение и развитие заболевания может затянуться на годы. Каждый должен быть знаком с факторами риска гипертонии, ее симптомами и принципами лечения.

Гипертоническая болезнь или артериальная гипертензия (синоним: эссенциальная гипертензия, первичная гипертензия) — хроническое, прогрессирующее заболевание, в клинической картине которого ведущим симптомом является стойкое, длительное повышение артериального давления (то есть синдром артериальной гипертензии).

Критериями артериальной гипертензии считаются систолическое артериальное давление (АД) выше или равное 140 мм рт. ст. и / или диастолическое артериальное давление, превышающее 90 мм рт. ст. [3, с. 92]

Патогенез первичной артериальной гипертензии сложен и имеет свои особенности на различных стадиях. Согласно нейрогенной теории, под влиянием нервного перенапряжения тормозящее действие коры головного мозга на подкорковые (гипоталамические) вегетативные центры уменьшается, что вызывает активацию Прессорной (сосудосуживающей) симпатoadреналовой системы. Происходит выброс адреналина, увеличивается сердечный выброс, сужаются артерии (в том числе и почки), повышается артериальное давление. Спазм почечных артерий активизирует еще одну мощную Прессорную систему — ренин-ангиотензин-альдостероновую, которая вносит значительный вклад в повышение артериального давления. Со временем подключаются и другие сосудосуживающие средства — антидиуретический гормон, простаглицлин, эндотелин и тромбоксан. Им противостоят депрессорные системы-сосудорасширяющие простагландины и система натрийуретических пептидов. Длительный спазм артерий приводит к нарушению функции их внутренней оболочки (эндотелия), перестройке стенок сосудов и способствует развитию атеросклероза [2, с. 80].

Распространенность артериальной гипертензии среди женщин и мужчин составляет примерно одинаковые 10–20%, чаще заболевание развивается после 40 лет, хотя артериальная гипертензия часто встречается даже у подростков. Гипертоническая болезнь способствует более быстрому развитию и тяжелому течению атеросклероза и возникновению опасных для жизни осложнений. Наряду с атеросклерозом артериальная гипертензия является одной из наиболее распространенных причин преждевременной смерти среди молодого трудоспособного населения.

Различают первичную (эссенциальную) артериальную гипертензию (или гипертоническую болезнь) и вторичную (симптоматическую) артериальную гипертензию. Первичная артериальная гипертензия развивается как самостоятельное хроническое заболевание и составляет до 90% случаев артериальной гипертензии. При гипертонии Высокое кровяное давление является следствием дисбаланса в регуляторной системе организма [2, с. 81].

Гипертоническая болезнь классифицируется по ряду признаков: причины повышения артериального давления, повреждения органов-мишеней, уровень артериального давления, кровотока и так далее. По этиологическому принципу различают: эссенциальную (первичную) и вторичную (симптоматическую) артериальную гипертензию. По ха-

рактеру течения гипертонической болезни она может быть доброкачественной (медленно прогрессирующей) или злокачественной (быстро прогрессирующей).

Физические упражнения являются важным компонентом немедикаментозной программы лечения гипертонии. Они увеличивают интенсивность мышечных сокращений. В результате уменьшится дефицит микровибрации, быстрее будут выводиться из организма поврежденные клетки, токсины (яды), отходы жизнедеятельности, уменьшится потребность в повышенном кровяном давлении в почках, активизируется иммунитет, на сосудах перестанут появляться атеросклеротические бляшки, из-за которых страдает питание внутренних органов. Все это создаст благоприятные условия для нормализации артериального давления.

Людам с повышенным артериальным давлением рекомендуются кардиотренировки (изотонические), но силовые (изометрические) противопоказаны. Последние предполагают использование специального энергетического оборудования.

Изотонические упражнения помогают использовать внутреннюю энергию, в результате чего сжигаются калории. Регулярные тренировки снижают нагрузку на сердце, при этом значительно снижается артериальное давление.

Изометрические упражнения способствуют росту мышечной массы. При гипертонии не рекомендуется, так как они приводят к скачку артериального давления. Гипертоникам необходимо исключить интенсивные ритмические упражнения, поднятие тяжестей и тяжелых предметов [5, с. 28].

Физическая активность при гипертонии имеет массу преимуществ. Они рекомендуются при гипертонической болезни независимо от степени, а также для профилактики гипертонического приступа. Однако, прежде чем выбрать вид деятельности, необходимо проконсультироваться с врачом.

Например, 1-я и 2-я стадии заболевания требуют физической активности больного. Исходя из уровня артериального давления, особенностей клинической картины, режима питания и сопутствующих патологий, врач советует занятия спортом и специфические нагрузки.

Занятия спортом не должны быть интенсивными. Тяжелая атлетика не подходит, поднимать тяжести запрещено. Последний вариант допускается только с одобрения врача.

Физические упражнения рекомендуются больным гипертонической болезнью. Лучше делать это утром. Начните с наклона туловища в разные стороны. Затем поворачивается голова, бегайте на одном месте, приседаете, можно прыгать через скакалку. Достаточно тренироваться 15–20 минут в день.

Плавание идеально подходит для тучных гипертоников, у которых в анамнезе есть проблемы с суставами. Он хорошо тренирует мышцы рук и спины, при этом есть небольшая нагрузка на коленные и тазобедренные суставы [5, с. 29].

Такая физическая нагрузка допускается при повышении давления:

1. Аэробика снижает статическое напряжение мышц, создает хорошие условия для расслабления мышц. Гимнастикой в воде можно заниматься в любом возрасте.

Занятия следует начинать постепенно. Тренировка для гипертоников должна проходить не чаще 3 раз в неделю по 40 минут. Этот режим следует поддерживать в течение 3,5–4 месяцев. При гипертонической болезни залогом успешного результата тренировки является качественная разминка продолжительностью до 30 минут. Нагрузки должны быть посильными, без разрывов и износа. После стабилизации давления можно ходить в кардио-зоне или на велотренажере с медленным темпом, в том числе и на горизонтальном велосипеде. Так организуется равномерная нагрузка на сердце с частотой пульса не более 130 ударов в минуту. Но лучше забыть о тренировках в тренажерном зале — силовые нагрузки противопоказаны.

Пригодятся групповые занятия фитнесом. К ним относятся пилатес, йога и растяжка. Такие направления помогут избежать прямых динамических нагрузок на организм. На занятиях используются техники релаксации для стабилизации психоэмоционального состояния и артериального давления. Однако важно выполнять упражнения правильно и аккуратно, так как наклоны вниз и перевернутые положения запрещены. После каждого упражнения рекомендуется небольшая растяжка [5, с. 30].

2. Ходьба в медленном или быстром темпе. Это самый желанный вид спорта для гипертоников, который интересен и подходит всем. Вы можете идти пешком, когда идете на работу или возвращаетесь с нее, желательно пешком на верхний этаж, не пользуясь лифтом. Для начала желательно ходить полтора-два километра в день, повторяя тренировки три раза в неделю, можно постепенно ускорять темп ходьбы и увеличивать пройденное расстояние (через две недели можно прибавить полкилометра). Оптимальной нагрузкой для одной тренировки при гипертонии является 4-километровый путь, который должен быть пройден в течение часа. Необходимо следить за пульсом. Ходьба — отличный вариант для начинающих спортсменов с гипертонией. Если организм привык к предложенным нагрузкам, желающие могут перейти на бег трусцой.

Такие нагрузки абсолютно безопасны для гипертоников, у которых есть проблемы с мышцами или суставами. В первые 7 дней тренировок оптимально пройти 2 километра — бодрым шагом, но без напряжения. Со временем разрешенная дистанция составляет 4 км за один час. При этом пульс должен быть не более 120 ударов в минуту.

3. Физиотерапия при гипертонии. Это специальная тренировка направленного действия. Врачи часто назначают физиотерапию для быстрого восстановления после гипертонического криза.

Лечебная физкультура при гипертонической болезни благотворно влияет на организм следующими способами:

— Снижает уровень адреналина-гормона, вызывающего повышенную тревожность. Поэтому после занятий многие пациенты чувствуют прилив сил и хорошее настроение. Положительные эмоции положительно влияют на нервные и обменные процессы в коре головного мозга.

— Усиливается кровообращение в мелких сосудах. Человек имеет около 160 миллиардов капилляров, в то время, как только 1/10 от общего числа полностью функционирует. Физические упражнения активизируют резервные сосуды, в результате чего улучшается кровоснабжение тканей. Ускоряет выведение токсинов.

— Тонус сосудистой стенки нормализуется, артерии и вены расширяются, поэтому артериальное давление возвращается в норму.

— Физические упражнения снижают вес и препятствуют отложению холестерина, следовательно, влияют на причинные факторы гипертонии.

— Нормализует сон, уменьшает головные боли и головокружения.

4. Подъем / спуск по лестнице. Гипертоникам следует отказаться от лифта. 3–4 этажа пешком без наличия одышки — вполне оптимальная физическая нагрузка.

5. Танцы. Идеальный вариант — бальный или восточный. Они придают телу гибкость и эластичность, помогают бороться с лишним весом. При выборе уроков необходимо обращать внимание на частоту, интенсивность и продолжительность занятий.

6. Бег. Это приводит давление в норму и помогает улучшить здоровье всего организма. Циклические движения и умеренная нагрузка расширяют кровеносные сосуды, обеспечивают приток крови к ногам. Упражнения на беговой дорожке укрепляют ноги, снимают лишние килограммы, обогащают органы кислородом, нормализуют нервную систему [1, с. 93].

Несколько полезных советов начинающим бегунам с гипертонией:

— Бегать надо регулярно, каждый день и в любую погоду, желательно в определенное время.

— Перед началом бега обязательно размять суставы и размять мышцы во время короткой разминки.

— Вы должны стремиться увеличить свое время бега, а не скорость.

— Вы можете начать с 15 минут, увеличивая время бега на 5 минут после каждых двух тренировок.

— Максимальное время одной тренировки-40 минут (4 км); достигнув этого результата, можно постепенно снизить нагрузку до одного километра, затем сделать перерыв (один день), а затем снова медленно увеличить время и дистанцию; соблюдая эту схему тренировок, можно получить хороший эффект от тренировок без переутомления.

— Если частота пульса во время бега превышает допустимую норму или имеются признаки плохого самочувствия, занятия следует прекратить, а следующую тренировку проводить с меньшей нагрузкой.

— Допустимая частота сердечных сокращений рассчитывается по формуле: 220-число, соответствующее возрасту бегуна. После тренировки пульс должен восстанавливаться не дольше 5 минут, а дыхание — не дольше 10 минут, в противном случае следует уменьшить нагрузку. Бегать нужно после легкого завтрака, не раньше, чем через час, во время бега можно выпить немного воды [1, с. 94].

Бег хорош в любое удобное время суток, но не в жару и не в сильный мороз. После окончания беговой тренировки нужно лечь, подняв ноги выше места расположения сердца.

7. Йога. Не все виды физических упражнений применимы при гипертонии. Очень полезны дыхательные упражнения по системе йоги. Правильное и регулярное выполнение рекомендованных упражнений приведет к снижению артериального давления. Что вы не можете сделать:

— Допускать учащенное сердцебиение, красные пятна на лице, повышение или понижение внутричерепного давления во время урока.

— Выполняйте упражнения там, где нужно прекратить дыхание.

— Недопустимые позы: перевернутые асаны, силовые, длительное удержание определенного положения тела, поза с глубоким сгибанием спины, поднятие бедер и ног, лежа на полу; нельзя делать стойку на голове или плечевом поясе [6, с. 64].

Для того чтобы физкультура была полезна при гипертонии, нужно заниматься ею с удовольствием, не забывая о контроле артериального давления. После того как организм адаптируется к нагрузке, можно приступать к бегу на улице или в тренажерном зале на беговой дорожке.

Необходимо следить за реакцией организма на оказываемую нагрузку. Для мужчин и женщин удовлетворительно, если после бега появляется небольшая одышка, а дыхание восстанавливается в течение 10 минут.

Во время тренировки нужно следить за своим пульсом, не превышать предельных значений. Они рассчитыва-

ются по формуле: 220 минус возраст пациента. Например, для 50-летнего мужчины нормальная частота сердечных сокращений составляет 170 ударов в минуту.

Если у больного артериальное давление 180/100 и выше, его трудно корректировать медикаментозно, есть в анамнезе осложненные гипертонические кризы, то физическая активность в этом случае противопоказана.

Спорт при гипертонии дает следующий эффект:

— Насыщение организма кислородом, что положительно влияет на Центральный и периферический кровоток.

— Укрепление сосудов и сердца, что способствует постепенному снижению артериального давления.

— Нормализуется сон, исчезает бессонница, улучшается общее самочувствие и эмоциональный фон.

— Повышается мышечный тонус, появляются энергия и бодрость, которые запускают процессы самоисцеления в организме.

— Снижение избыточного веса, который является фактором развития гипертонии. Потеря веса положительно влияет на работу сердца и сосудов [6, с. 66].

Таким образом, спорт является лучшим профилактическим средством от гипертонии. Но если болезнь уже затронула человека, это не повод отказываться от активных тренировок, а как раз наоборот — это сигнал о том, что нужно срочно начинать вводить в свою жизнь регулярные тренировки.

Физическая активность при гипертонии не только допустима, но и желательна. Благодаря физкультуре укрепляются мышцы и кости, сердечно-сосудистая система, повышается общая выносливость организма.

Физические упражнения при гипертонии должны приносить радость, только тогда они будут эффективны. Нагрузки должны быть умеренными и регулярными, их интенсивность должна возрастать постепенно, важно соблюдать принцип: от простого к более сложному.

Литература:

1. Ананьев, В. Н. Снижение артериального давления бегом / В. Н. Ананьев, Г. В. Ананьев, О. В. Ананьева // Тенденции развития науки и образования. — 2020. — № 66–1. — С. 93–96.
2. Киреева, В. В. Профилактика артериальной гипертонии с позиции оценки качества жизни / В. В. Киреева, Е. В. Маркова, Е. А. Трофимова // Вестник науки. — 2020. — Т. 3. — № 10 (31). — С. 79–82.
3. Нурмухамедова, Р. А. Повышение осведомленности населения в вопросах профилактики артериальной гипертонии / Р. А. Нурмухамедова, М. А. Садырова, М. И. Расулова // Евразийский кардиологический журнал. — 2017. — № 3. — С. 91–93.
4. Раупова, Ш. А. К вопросу об оценке профилактики и лечения артериальной гипертонии / Ш. А. Раупова, Н. С. Махмудов, Н. А. Усмонова // Евразийский кардиологический журнал. — 2017. — № 3. — С. 56.
5. Федулаев, Ю. Н. Роль приверженности в профилактике артериальной гипертонии / Ю. Н. Федулаев // Медицинский алфавит. — 2019. — Т. 2. — № 30 (405). — С. 28–32.
6. Чукаева, И. И. Школы здоровья для больных сердечно-сосудистыми заболеваниями. Методическое пособие / И. И. Чукаева. — М., 2017. — 149 с.

Динамика общей и специальной физической подготовленности юношей-боксеров, занимающихся боксом на этапе начальной спортивной специализации

Федоряк Александр Владимирович, студент магистратуры;

Свириденко Денис Владимирович, студент магистратуры

Дальневосточная государственная академия физической культуры (г. Хабаровск)

В статье рассматриваются вопросы изменения параметров общей и специальной физической подготовленности юных спортсменов, занимающихся боксом на начальном этапе спортивной специализации.

Ключевые слова: физическая подготовленность, бокс, боксеры, юноши, двигательная деятельность

Многие аспекты физической подготовленности юношей боксеров в настоящее время изучены достаточно, однако полного изучения и исследования методы и средства воспитания определенных физических качеств — специальная выносливость и скоростно-силовые способности, не получили. В основном не определена динамика общей и специальной физической подготовленности юных боксеров, как базы исследования методики подготовки детей младшего возраста.

Так, специальная выносливость позволяет боксеру сохранить уже приобретенный уровень техники выполнения атакующих и защитных действий. Она дает возможность предвидеть и избегать ошибки при нанесении ударов [2, 3].

Также боксеру на начальном этапе подготовки необходимо, владеть скоростно-силовыми качествами. Они нужны при выполнении атакующих и защитных действий, и при передвижении по рингу во время соревновательного боя. При этом стоит сказать, что данная двигательная деятельность невозможна без достаточно развитой силы мышц рук, ног, туловища.

Целью тренировок на начальном этапе для юного боксера служит -приобретение определенного уровня владения основами техники выбранного вида спорта, воспитание необходимых физических качеств, а также овладение опытом соревновательной деятельности [4, 5].

На раннем этапе изучения боксерской деятельности и овладения технико-тактическими навыками в боксе фундаментом является общая физическая подготовка, которая позволяет сгруппировать разнообразные двигательные навыки и физические качества. Данные навыки и физические качества являются необходимым компонентом, который позволяет совершенствовать спортивный опыт [1, 2, 4].

Для того, чтобы развивать физические качества и приобретать новые навыки и опыт нужно систематически многократно выполнять различные упражнения, направленные на формирование определенной группы мышц. Благодаря многократному повторению упражнений во время тренировок происходят морфофункциональные изменения в мышцах, связках, костной ткани, оптимизация двигательной функции.

Чтобы наглядно увидеть уровень общей и специальной физической подготовленности, было проведено педагогическое тестирование среди юных боксеров 11–13 лет, которое проходило на базе спортивного клуба UNDERGROUND.

В ходе исследования мы получили следующие результаты в прыжке в длину с места: 11 лет — $(x \pm \sigma)$ 1,27±0,81 м; 12 лет — 1,33±0,15 м; 13 лет — 1,36±0,28 м. Различия достоверны ($P < 0,001$).

Результаты упражнения «Толкание набивного мяча» составили: 11 лет $(x \pm \delta)$ — 6,06±0,68 м; 12 лет — 6,9±1,62 м; 13 лет — 8,51±0,78 м в динамике показателей выявлены достоверные различия между 11 летними и 13-летними боксерами при ($P < 0,05$).

В подтягивании в висе на перекладине были получены следующие результаты у юных боксеров $(x \pm \sigma)$ 11 лет — 3,63±0,51 раз; 12 лет — 4,54±0,99 раз; 13 лет — 4,95±0,91 раз.

При выполнении упражнения «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа от пола» показатели практически не различаются и находятся на одинаковом уровне: у спортсменов 11 лет $(x \pm \sigma)$ — 4,79±0,26 с; 12 лет — 5 ±0,22 с; 13 лет — 4,87±1,53 с ($P > 0,05$).

Были получены следующие результаты в сгибании и разгибании рук в упоре лежа с хлопком перед грудью: 11 лет — $(x \pm \sigma)$ 5,04±0,47 раз; 12 лет — 4,44±0,73 раз; 13 лет — 5,05±0,55 раз ($P > 0,05$).

В ходе педагогического тестирования общей физической подготовленности выявлено, что у боксеров 11–13 лет на этапе спортивной начальной подготовки нет существенных изменений и расхождений в силе, быстроте и скоростно-силовых качествах. Объяснить это можно тем, что во время тренировочного процесса не применяются дифференцированная методика, которая направлена на развитие двигательных качеств.

Чтобы дать оценку специальной физической подготовленности юных боксеров 11–13 лет учитывалось количество ударов за 8 сек. В ходе анализа показателей скоростно-силовой подготовленности юных боксеров нам удалось выявить, что количество нанесенных ударов у спортсменов 11 и 12 лет имеют различия ($P < 0,05$). Однако между возрастными группами 12 и 13 лет не выявлены значимые отличия в показателях ($P > 0,05$). В результатах суммарной силы удара за 8 секунд в группе начальной подготовке была определена подобная динамика с результатами количества ударов у боксеров 11–13 лет. Исходя из полученных показателей силы, количества ударов у юных боксеров в тесте мы определили индексы: коэффициент взрывной выносливости (КВВ), индекс взрывной выносливости (ИВВ), индекс креатинфосфатной работоспособности (ИКФР).

Исследование полученных индексов показателей скоростно-силовых качеств юных боксеров позволило увидеть схожесть с динамикой результатов силы и количества ударов.

В ходе проведения экспериментального исследования мы выявили, что различия в показателях общей и специальной физической подготовленности у юных боксеров 11–13 лет на начальном этапе спортивной специализации формируются за счет индивидуального физического развития. Однако стоит отметить, что в возрасте 12–13 лет видимых улучшений в изучаемых показателях не было обнаружено.

Анализ полученных результатов показателей тестирования позволяют сделать следующий вывод: традиционная система начальной подготовки юных боксеров не способствует благоприятному и эффективному развитию общей и специальной физической подготовленности юных спортсменов.

Таким образом, можно сказать, для того чтобы правильно и эффективно развить физические качества юных боксеров, нужна разработка научно-обоснованной программы и методики развития общей и специальной физической подготовленности юных боксеров 11–13 лет на начальном этапе спортивной специализации.

Литература:

1. Акопян А. О., Панков В. А. Специальная физическая подготовка в видах единоборств // Теория и практика физической культуры, — 2004. — № 4. — С. 50–53.
2. Бальсевич В. К. Онтокинезология человека: проблемы становления развития // Тезисы докладов XVIII съезда Физиологического общества имени И. П. Павлова. Казань, 2001. — С. 474.
3. Бокс. Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва, школ высшего спортивного мастерства и училищ олимпийского резерва/ Акопян А. О., Калмыков Е. В., Кургузов Г. В. [и др.]. — М.: Советский спорт, 2005. — 68 с.
4. Морозов О. С. Целенаправленность применения скоростно-силовых средств для формирования технических приемов у юных боксеров 11–13 лет на этапе начальной спортивной специализации: Автореф. дис... канд. пед. наук. — Смоленск, 2003. — С. 19.
5. Сергеев С. А. Методика технической подготовки боксеров на этапе начальной спортивной специализации: Автореф. дис... канд. пед. наук. — Минск, 1991. — С. 24.

Учебно-тренировочное занятие на развитие командного позиционного блока в мини-футболе в предсоревновательный период

Хабибуллин Ирек Раисович, кандидат химических наук, доцент;

Азовцева Олина Владиславовна, старший преподаватель;

Никитин Вадим Анатольевич, студент

Уфимский государственный нефтяной технический университет

В статье рассматривается пример тренировочного занятия для студенческих команд.

Ключевые слова: мини-футбол, игрок, команда, упражнение.

Проблема позиционного блока в юношеских и молодёжных командах как правило является одной из проблем при подготовке команды к соревнованиям.

Одним из решений данной проблемы является тренировка индивидуальной и групповой тактической направленности. Ниже приведены примеры упражнений для подобных тренировок (Рис. 1,2,3,4)

Упражнение на владение мини-футбольным мячом с «ручными мячами» у каждой команды (Рис. 1).

Детали упражнения:

Игроки делятся на две равные команды. Если количество игроков нечетное, то они делятся на две команды с атакующим нейтральным.

Зона владения мячом обозначается с учетом количества игроков и желаемого уровня сложности.

Игроки должны сохранять контроль над мячом, играя в одно-два касания в пределах обозначенной зоны. Помимо этого, у каждой команды есть дополнительный «ручной мяч» (черные), который игроки могут передавать друг другу руками.

Игрок, владеющий «ручным мячом», не может помогать своей команде в атакующих или оборонительных действиях и ограничен в передвижениях (можно делать только три шага). «Ручной мяч» не должен падать на поверхность (в таком случае упустившая мяч команда наказывается потерей основного мяча или назначением пенальти/ударом с центра.

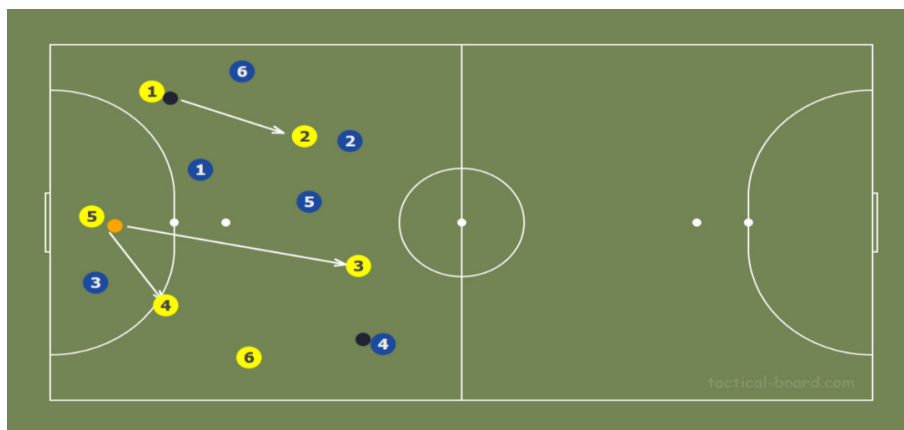


Рис. 1. Упражнение на владение мини-футбольным мячом с «ручными мячами»

Упражнение «2х2 на каждой половине, с переходом на 3х2»

Детали упражнения:

В упражнении используется реальная игровая ситуация: 4х4 плюс вратари, но на каждой половине площадки играют 2х2. Главное правило — игроки не могут переходить центральную линию.

Тем не менее, после паса на чужую половину площадки игрок, сделавший эту передачу, может перейти через центральную линию. После этого ни он, ни другие атакующие игроки соответствующей команды не могут вернуться на свою половину, пока не забьют гол. Таким образом, если они не забивают и теряют мяч, играя в атаке в большинстве, их команда окажется в меньшинстве на своей половине площадки — там возникнет ситуация 2х1 (Рис. 2).

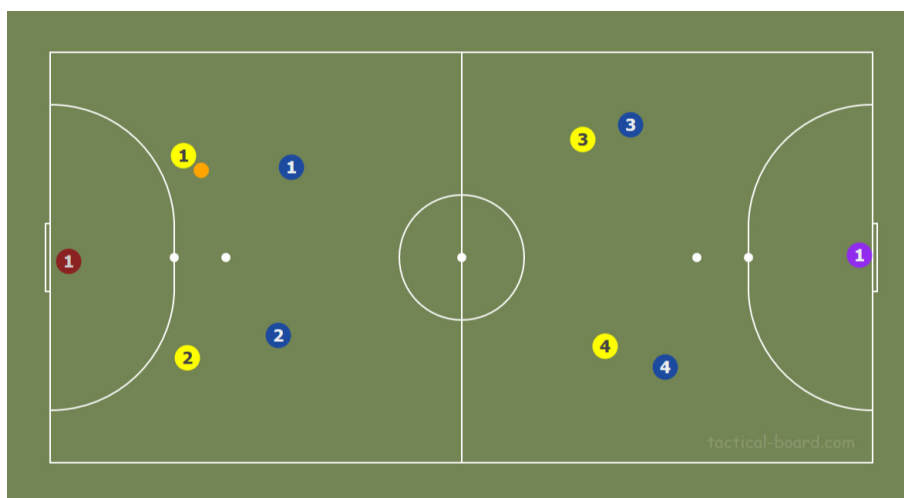


Рис. 2. Упражнение «2х2 на каждой половине, с переходом на 3х2»

Варианты:

Переходить на чужую половину поля можно только на некоторое время (например, на пять секунд); через центральную линию может перейти игрок, который не делал пас; через центральную линию может перейти игрок, ведущий мяч.

Упражнение «игра в равенстве/меньшинстве/большинстве, забивать разрешено в любые ворота»

Детали упражнения:

Упражнение выполняется на площадке 40 на 20 метров, 4х4 плюс вратари и один подающий в каждой команде.

Игроки каждой команды выстраиваются в линию друг против друга, а подающие находятся на противоположной стороне площадки от их команд. Дополнительные игроки

выходят на площадку по очереди от каждой команды. Подающий может пасовать мяч в любой момент, когда на площадку выходит его партнер.

Во время игры больше никто не выходит на площадку, пока мяч не покинет ее пределы или не будет забит гол. Подающий может пасовать мяч любому игроку на площадке или тому, кто вступает в игру.

Таким образом, составы команд формируются в такой последовательности: 1хВР, 1х1, 2х1, 2х2, 3х2, 3х3, 4х3 и 4х4. Игроки могут забивать в любые ворота в любое время, команды могут менять направление атаки в любой момент. После того, как команды сыграют 4х4, последовательность начинается заново, но меняется порядок выхода игроков на площадку (Рис. 3).

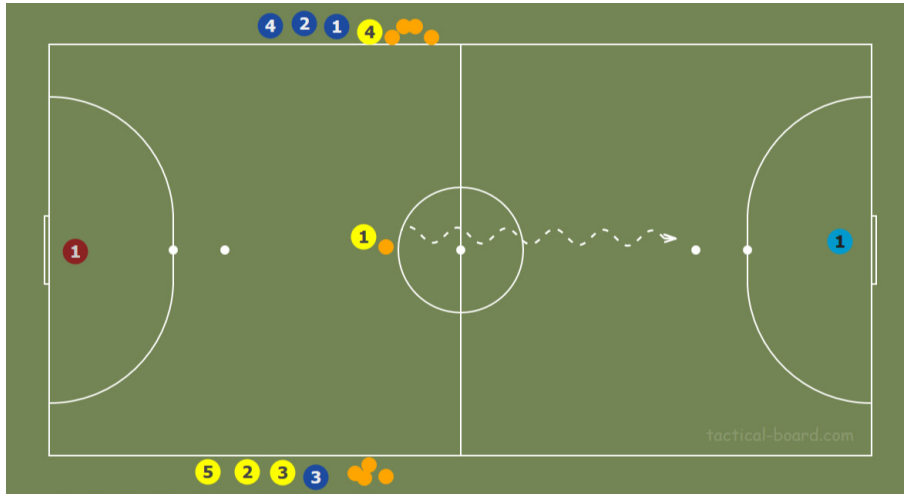


Рис. 3. Упражнение «игра в равенстве/меньшинстве/большинстве»

Упражнение на контроль мяча в трех зонах со сменой 2х2 на 3х2

Детали упражнения:

Площадка делится на три зоны двумя поперечными линиями. Две команды по шесть игроков, в каждой зоне игра ведется 2х2.

Цель каждой команды — сохранять контроль над мячом за счет взаимодействия между шестью игроками. Игрок

из любой зоны, прилегающей к зоне, в которой находится мяч, может пересечь линию, чтобы создать для команды, владеющей мячом, ситуацию 3х2 в течение четырех секунд. Игрок должен покинуть чужую зону раньше, чем пройдут эти четыре секунды.

Игра ведется в два касания, мяч может быть направлен в любую точку площадки (Рис. 4).

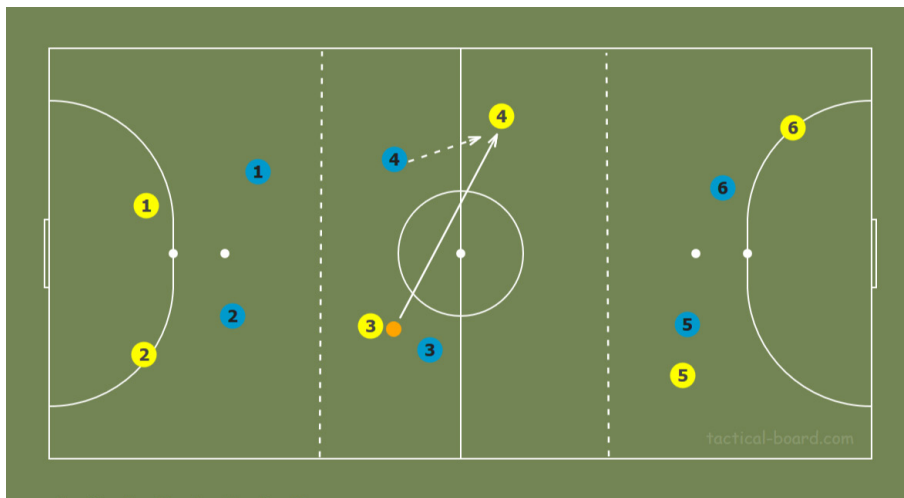


Рис. 4. Упражнение на контроль мяча в трех зонах со сменой 2х2 на 3х2

Сочетание этих четырёх методов в тренировочном процессе заключается в предложении игрокам использовать комбинацию, изучаемую «повторно», в игровой двусторонке. Можно использовать часть комбинации или связки. На примере связки «2х2 на каждой половине, с переходом на 3х2» (рис. 2)

Таким образом, мы в ходе многих тренировок пришли к выводу, что наибольший прогресс в обучении игроков происходит при объединении двух и более методов тренировки. Теоретически это было обосновано и ранее, но вся проблема заключается в практическом воплощении в жизнь.

Мы считаем, что нам это удалось и результаты сборной УГНТУ это подтверждают.

Сборная УГНТУ по мини-футболу является:

- победитель Универсиады среди вузов РБ 2016/2017, 2017/2018 и 2018/2019 гг, 2019/2021;
- чемпион Суперлиги АМФРБ 2016/2017;
- победитель Спартакиады — 2017 среди вузов минерально-сырьевого комплекса России (в С. Петербурге);
- серебряный призер Спартакиады-2018 среди вузов минерально-сырьевого комплекса России (в Ухте).

Литература:

1. Хабибуллин И. Р., Красулина Н. А., Греб А. В. Годичный цикл подготовки студенческих команд в мини-футболе: Учебное пособие. — Уфа: УГНТУ, 2019. — 171 с.
2. Мини-футбол в УГНТУ. Программирование розыгрыша стандартных положений на этапе спортивной специализации. [Текст] / И. Р. Хабибуллин и др. - EurasiaScience, сборник статей IX международной научно-практической конференции. — Уфа, 2017. — 30–33 с.
3. Проминский В. А. Футзал. Современный метод подготовки / В. А. Проминский, Н. И. Ковеня. — Кострома: ГУИПП «Кострома», 2002.
4. Руководство УЕФА для тренеров по футзалу. Учебное пособие для тренеров / под ред. Хосе Венансио Лопес Йерро. — Ньон, Швейцария: Изд-во УЕФА, 2017. — 202с.
5. Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики [Текст] / И. Р. Хабибуллин и др. — XII Международная научно-практическая конференция. ФГАОУВПО Северо-Кавказский федеральный университет. — Уфа, 2015., — 202–203 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Психологическая драма и экспрессионизм в кино

Ализаде Аббасага Фазиль, докторант

Азербайджанский государственный университет культуры и искусств (г. Баку)

Целью настоящей статьи является рассмотрение жанра кинематографа, как психологическая драма и экспрессионизм. Изображение основных форм проявления человеческой личности с точки зрения действия — это драма. Драма и экспрессионизм в кино получили свою популярность за счет показа эмоций, экспрессий, тревоги, возмущения, тревоги и всего того, что внутри испытывает человек.

Ключевые слова: кино, драма, экспрессионизм, человек, эмоции, психология, человеческие проблемы, жанр.

Основной критерий драмы в кино — она раскрывает больше не действия, а внутреннее состояние человека, что именно и сколько переживаний внутри героев фильма, из-за которых происходит внутреннее преодоление себя. Основная цель для драмы является показать истину страстей.

В драме выделяют два основных направления — социально психологический и лирико-психологический. Один из жанров драматического произведения — психологическая драма, где всё действие завязано на жизненных перепутьях главного героя, его внутренних противоречиях и поисках внутренних ответов.

Психологическая драма как жанр словесно-художественного произведения берёт своё начало с творчества мадам де Лафайет в конце XVII века и переживает первый расцвет в XIX веке. В этот период психологическая драма становится признанным искусством, которая пытается, что человеческие чувства и эмоции могут быть эстетически самостоятельными [1].

Важно отметить, что психологическая драма достаточно буржуазна. Буржуа не тревожат религиозно-моральные сомнения в мироздании, уверен, что его внутренний мир достаточно интересен и содержит материал, достойный стать произведением.

Писатель, режиссер — всегда самостоятельный творец произведения, в основе драмы он описывает не действия, а мысли героев, именно со своей позиции, которым ведомо все, что происходит в жизни. Психологический жанр возможен, так как мы не задумываемся о религии, на главное место в кинематографе выходят главные внутренние проблемы и душевные сомнения героев, где человек пытается разобраться в себе, найти внутри себя существование чего-то светлого от бога.

В России жанр психологической драмы расцветает в конце 50-х XX века. Можно смело сказать, что по сегодняшний день, этот жанр носит эффектный социальный ха-

рактер. В век беспрецедентной душевной жадности, всеобщей мировой потребности, когда вышли на всеобщую сцену и предоставили главную роль хамству, жестокости и нормы двойственной морали, артисты, разного жанра, стали обращаться в глубинами человеческой души, пытаясь понять: «Когда все эти негативные качества успели выйти на первый план человеческой души?», «Куда делись такие качества как — доброта, сострадание и любовь к ближнему своему?» [4].

Драматические жанры в мировой киноиндустрии, являются самими популярными в киноискусстве. Если окунуться в историю кино, то можно смело заявлять, что драма появилась раньше всех. Как утверждает В. Соколов: «мелодрамы и комедии положили основу художественному кино и были основой для создания более сложных жанровых форм» [6].

В жанре психологической драмы работали такие режиссеры как К. Занусси, И. Бергман. Психологическая драма специфичный жанр, где главная проблема героя или героини заключается в исследовании взаимоотношения с окружающим миром, анализ времени в котором оказался герой. Данные два направления, которые выделяются в драме, тесно связаны с психологической составляющей главного героя.

В центре любого драматического произведения должен быть персонаж, отличающийся уникальной индивидуальностью, обладающий собственным характером, ярко демонстрируемым в мелодрамах и драмах.

Вначале 1920-х наиболее востребованы в кинозалах были истории безумия, предательства, криминальных заговоров. Но пока действовал военный запрет на прокат зарубежной кинопродукции, берлинские студии в это время ставили много фильмов ежегодно, пусть даже на очень малые средства [3].

Шок проигрыша в Первой Мировой войне в условиях относительной изолированности немецкой кинематографической индустрии послужило тем, что эмоции тревож-

ности, печали и разочарования стали выражаться на экраны кинематографа.

Направления экспрессионизма начало развиваться в кино несколько позже, нежели в других видах искусства. Его прообраз видят в отдельных фильмах середины 1910-х гг., а расцвет и угасание пришелся на период с 1920 года до начала Третьего рейха. Основные представители того времени — Ф. В. Мурнау, Ф. Ланг, Р. Вине, П. Венгер, П. Лени [5].

Отправной точкой немецкого киноэкспрессионизма стал фильм «Кабинет доктора Калигари». Измененное психическое состояние главного героя, которое охватывает чувства страха, затаенную опасность, передается в фильме с деформированными, геометрическими, крайне стилизованными декорациями.

Для фильмов, последовавших за «Калигари», так же характерны гротескные искажения пространства и предельно контрастное освещение, которое иногда подчёркивают нарисованные на стенах тени. В «Носферату» (1922) к арсеналу приёмов добавились использование негативов и ускоренное воспроизведение кадров. Развивая основную идею «Калигари», режиссёры-экспрессионисты вскрывают

двойственность каждого человека, таящееся в нём бездонное зло, и в связи с этим предвидят неизбежность социального апокалипсиса [5].

Экспрессионизм стал первым полноценным жанром авторского кинематографа, он превратил кинематограф в художественное произведение. Основными признаками экспрессивного кинематографа являются принципиально новый подход к использованию камеры и таких визуальных методов, которые до этого никогда не были еще использованы при создании кино. Это павильонные съемки — принципиальное закупоривание действия в небольшую комнату, которая декорирована таким образом, чтобы вызвать болезненные, искаженные, сдвинутые представления о происходящем.

Подводя итоги, можно сказать, что жанры кино, рассмотренные в статье, являются массовыми и популярными во всем мире, и пользуется огромным спросом среди известных кинорежиссеров. Драма имеет огромный выбор тематик и проблем, затрагивающих сценаристов. Жанр драмы и экспрессионизм положил основу многим современным жанрам киноискусства и подарил много шедевров мирового кинематографа.

Литература:

1. Агафонова, Н. А. Общая теория кино и основы анализа фильма / Н. А. Агафонова. — Минск: Тесей, 2008. — 392 с.
2. Агеев, В. Семиотика театра, кино и телевидения. // Семиотика / В. Агеев. — М.: Весь мир, 2012. — С. 123–137.
3. Арабов Ю. Кинематограф и теория восприятия. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://ramafond.ru/uchebniki-kinodramaturgii.htm>. (Дата обращения: 22.11.2022).
4. Зингерман Б. И. Очерки истории драмы XX века. / Б. И. Зингерман. — М, 1999. — С. 127.
5. Русский авангард 1910–1920-х годов и проблема экспрессионизма / Отв. ред. Г. Ф. Коваленко; Государственный институт искусствознания Министерства культуры РФ. — М.: Наука, 2003. — С. 234.
6. Филиппов, С. Киноязык и история. Краткая история кинематографа и киноискусства / С. Филиппов. — М.: Клуб «Альма Анима», 2016. — 208 с.

Импровизация в народной пляске на основе базовых элементов

Безлуцкий Антон Борисович, студент

Московский государственный институт культуры (г. Химки)

В данной статье рассматривается русская народная пляска, ее особенности, импровизация на основе простейших форм народной хореографии.

Ключевые слова: народная пляска, импровизация, простейшие формы народной хореографии.

В русской народной пляске наиболее полно отражается индивидуальность, мастерство, изобретательность и актерское дарование исполнителя. В ней раскрывается душа русского человека. Пляска — это самовыражение, полная самоотдача. Мужчина или женщина в любом возрасте могут выйти в круг и отдать свое умение плясать на суд многочисленных зрителей. Исполнители не только сами получают огромное удовольствие от пляски, но и своей радостью и удалью всегда вызывают восторг зрителей, застав-

ля окружающих переживать, веселиться и подплясывать вместе с ними.

Пляска основана на импровизации исполнителя, поэтому она всегда очень индивидуальна, разнообразна и неповторима по своим движениям, манере исполнения, настроению.

Исполнители часто привносят движения, связанные с трудовыми процессами, а бывает и своими движениями создают образы различных птиц, зверей, рыб.

Каждый исполнитель, внося в народную пляску свой характер, мастерство, движения, обязательно передает в ней и своеобразную манеру исполнения, присущую той местности, в которой родился и вырос исполнитель.

При всем разнообразии движений, манеры и характера исполнения пляска имеет свои устоявшиеся традиции исполнения, определенную традиционную форму построения, как мы привыкли наблюдать в книгах, где есть начало, развитие, кульминация, развязка и финал.

Народная пляска существует как способ самовыражения, где главным и ведущим звеном будет история отношений.

Заключается она в личных качествах исполнителя, а так же как он взаимодействует с окружающим миром и насколько исполнитель живет в рамках этики и морали.

Исполнителя народной пляски формируют и делают его особенным важные факторы, такие как: темперамент, волевые качества, способности, характер, эмоции, социальные установки и мотивация. А также отдельно следующие качества: самостоятельность; интеллектуальное самосовершенствование; коммуникативность; доброта; трудолюбие; честность; целеустремленность; ответственность; уважение; доверие; дисциплинированность; гуманность; милосердие; любознательность; объективность.

Из пластики движения и различных средств выразительности, пляска существует, как система взаимодействий. Эта система взаимодействия дала ход сольной пляске, парной, перепляс, а также групповой массовой.

Во время пляски исполнитель работает с пространством, заполняя его энергетически, и также он создает различные художественные образы.

Плясун использует различные средства выразительности и показывает свои особые движения, которые меняются и выглядят неповторимо, благодаря скорости, амплитуде движений и мощности. Исполнитель работает с ритмической структурой, выбивая разные акценты в музыке. Любой хороший плясун должен быть многогранен, и он должен понимать, что в народной пляске нет неправильных движений, и есть постоянное самосовершенствование.

Пляска — это зеркало души русского человека, в ней проявляется и мужество и молодечество, и задор, и лихость, и удал, и широта, и задушевность, и лиризм, и веселье — целая гамма чувств и эмоций, свойственных всем русским людям.

Народная пляска построена на импровизации. Разберемся с этим понятием поподробнее.

Импровизация — это творческий процесс искусства, где создание и воплощение различных идей, создаются в моменте исполнения.

Научиться импровизировать значит провести глубокую внутреннюю работу с собственной личностью, выявить понимание желаний и импульсов души. Её исполнение требует от человека познать свои недостатки и достоинства. Прийти к пониманию своего истинного я.

Импровизация отличается от других танцевальных жанров, где требуется лишь выучить и тренировать определенную технику, тем, что в ней нужно развивать и понимать свою личность.

Импровизация — это напряжённая работа с историей своей жизни, набором характеристик личности, внутренними желаниями и потребностями, которые творческий человек превращает в новое и грандиозное шоу.

Классификация импровизации:

1. Строгая.

Соблюдение установленных ограничений и правил.

2. Обычная.

Свободный вариант творчества

3. Фантазирование.

Творчество без границ и ограничений.

Существует несколько стимулов импровизации

1. Импровизация от слышимых стимулов: все, что слышит плясун в форме звука, является слышимым стимулом. Основная задача обучения данной импровизации — это развить умение быстрого нахождения ответа в движении на звук

2. Импровизация от визуальных стимулов: все, что видит исполнитель, может вызвать или не вызвать импульс к движению.

3. Импровизация от касательных стимулов: она основана на всем том, чего касается импровизирующий.

Основная задача — это развитие чувствительности и быстроты реакции на изменение напряжения от восприятия разных предметов.

Также существует и контактная импровизация — вид, форма движения, импровизационная по природе, вовлекающая два тела в соприкосновение.

Побуждающие импульсы, инерция и вес тел передаются через точку физического контакта, которая постоянно вращается вокруг тел исполнителя. В основе этой импровизации была идея, что для исполнения этого танца необходимы два человека. Работа этой импровизации заключается в том, что исследуется способность сознания слиться с телом настоящим моменте и оставаться в нем, оставаться в теле, когда условия изменились.

Импровизация — это разговор. Ты не говоришь заранее свою речь. Вопросы и ответы возникают во время разговора. У тебя есть общая идея — что ты хочешь сказать, и в точный момент и в нужное время ты выражаешь это. Поэтому существует множество путей выразить это и всегда есть возможность выбора.

Парная импровизация — тоже разговор, но здесь есть определенные принципы диалога. Это как дискуссия на определенную тему, когда мы задаем вопросы и получаем ответы в процессе разговора. Ты не знаешь, какое следующее движение сделаешь, оно рождается благодаря импульсам, которые возникают в вашем дуэте — диалоге. Ты не придумываешь движения, они рождаются в твоём теле. Благодаря импровизации, любой плясун может самовыражаться.

Человек способный импровизировать раскрывает свой потенциал возможностей. Способность создавать из уже изученного материала что-то новое показывает талант и труд исполнителя. Люди не способные проявить творческий талант, а также отказывающиеся развивать личность и познавать новое не смогут импровизировать.

Импровизация помогает человеку развиваться и лучше понимать свою личность. Она позволяет узнать, что таится в движениях тела, открывая талант в создание чего-то необычного. Развиваясь человек, постоянно держит в напряжение свой разум, не позволяя ему деградировать.

Совершенство в творчестве, индивид укрепляет память, когда нужно запоминать импровизацию. В сценическом искусстве человек совершенствует свою речь, открывая таланты развития и возможности. Импровизация на публике важный момент в творческой жизни индивида.

Главное — это богатый опыт в определённом творческом искусстве. Он должен открыть в себе гениальность. Импровизировать в пляске допускается после полного понимания возможностей и ограничений тела.

Для создания и варьирования разных движений, мы берем за основу простейшие формы народной хореографии. Условно разделим эти формы на несколько уровней, такие как работа ног и рук, положение туловища и его пластика. В практике народной пляски занятия начинаются с простых упражнений. Важно быть сконцентрированным и настроенным.

Так как процесс пляски — это прежде всего обмен энергией, то в целях настроить обучающихся на хорошую волну, обучающиеся выполняют несколько упражнений на сплочение и выявление индивидуальных средств и качеств каждого участвующего. Это может быть ритмический обмен, который автоматически создает диалог между людьми. Или же создание общего ритма для выявлений более мелких и тонких особенностей ощущений в ритмическом содержании. Разминка включает в себя разогрев всех частей тела для предотвращения травм от головы до ног. И далее мы приступаем к изучению простых движений и импровизации на заданную тему.

Простые шаги или втапывающий шаг — базовый шаг, в котором происходит поочередная смена ног, посредством выбивания акцентов через пружинку. Для упражнения — в голове просчитываем четыре счета, где каждый счет будет совпадать с ударом ноги. При этом расстояние перед каждым шагом минимальное и составляет четверть стопы. Головной метроном работает постоянно до четырех и заново, в это время исполнитель работает с динамикой и выбивает поочередно разный счет. Сложность этого упражнения в удержании пружинки ног, преодоления дистанции и в концентрации сопровождения счета или же головного метронома.

Шаркающий шаг или шаг с подбивками — это простой шаг, где после каждого удара ногой, добавляется удар пяткой через пружинку вверх. Для импровизации этого движения важно чувствовать ритм и его постоянство и пробо-

вать соединить удар пяткой с простыми шагами, где можно выбивать подбивку на одну ногу на правую или на левую или же на две ноги.

Переменный шаг — это шаг вальсового происхождения. Он состоит в поочередной смене ног с акцентом на третий счет, где пружинка такая же активная и соответствует каждому удару ноги, но для удобства понятия добавим четвертый пустой счет в котором удара не будет, а пружинка останется. Для усложнения переменного шага добавим подбивочку — удар пяткой при подъёме на пружинке после акцента на третий счет. Для импровизации этого шага нужно чередовать переменный шаг с переменным шагом с подбивкой и стараться рассмотреть это движение самостоятельно на тему скорости, мощности движения, амплитуды. Работать в пространстве, перемещаясь с одной точки в другую.

Припадания на одну ногу или хромоножка — это шаг, где вес сконцентрирован на одной ноге. За основу выставляем опорную ногу назад, а свободная нога занимает удобное положения и происходит покачивание между опорной ноги и другой. Импровизация состоит в том, что пока опорная нога приняла свое положение, свободная может перемещаться влево и вправо, вперед и назад, по кругу. Для разнообразия этого движения можно использовать удар на носок на стопу или на пятку. Если будет осуществлен переход на другую ногу, посредством шага назад с переносом веса на другую ногу — получится новое движение, и если оно циклично, его можно назвать выхлястик или же падэбаск. Оно производится, как движение для передышки или же исполняется в характере движения, которое выдается с определенной мощностью.

Дроби — это сложная и более мелкая ритмическая структура уже зацикленная определенными акцентами. Импровизация этого движения состоит в многообразии и создании новых интереснейших рисунков.

Все эти основные простые шаги создают и составляют уже более сложные ритмические рисунки, так называемые дробные дорожки. Для создания оригинальной и неповторимой дорожки часто можно взять концепцию создания книги, со своим простым началом, развитием, кульминацией, развязкой и финалом — в нашем случае точкой, основной идеей которое является завершение мысли. Элементы могут сочетаться абсолютно в разном порядке, здесь у исполнителя есть возможность проявить себя неповторимо и оригинально. Предлагаю некий вариант в соединении несколько шагов поочередно, два простых шага, два переменных шага с подбивкой, четыре быстрых коротких шага с подбивкой и точка — простой удар ногой, подчеркивающий завершение мысли.

Изучая разные методики работы с руками, положение рук формируется от разных условий: характера, темперамента человека, его норм и правил. Руки в пляске прежде всего должны быть свободны и они должны подчеркивать образ пляшущего. Для импровизации рук и тела нужно создавать условия, в которых можно работать только руками и туловищем и даже головой, не используя ног, именно здесь

и происходят новые попытки художества. Сложность в отключении обособления механики и моторики рук и ног, как единое целое.

Изучив простой перечень основных движений, исполнитель всегда находится в подпитке новых знаний, и в поиске истинных смыслов. Важно признать, что людей всегда интересуют другие люди, и это не удивительно, ведь люди способны на такие безумства, благодаря которым история помнит выдающихся плясунов, которые вносили свои идеи, краски, кураж, задор. Их знали чтили уважали и ставили в пример, как лучших или неповторимых личностей.

Народная пляска — это мы с вами, обладающие своим характером, темпераментом, воспитанием и этикой. Мы можем менять мощность, скорость и амплитуду движе-

ния, и только в нас формируется вопрос, какие коленца мы можем позволить себе выполнить, в каком обществе и в каком формате. Важный аспект — это свобода и полет мысли, умение делиться своей энергией, ладить, слушать и чувствовать.

Русская пляска — она не может быть названа иначе, потому что органически связана с русским человеком, с его натурой, с его манерой и способностью воспринимать окружающее, с его чувствами, с характером времени и обстоятельствами жизни. Когда русскую девушку или юношу тянет поплясать, оба они опираются именно на этот фундамент внутренних ощущений и вкладывают в своё творчество весь внутренний мир. Сколько таких неповторимых плясок, объединённых одним названием «Русская» создано в различных уголках нашего великого государства.

Литература:

1. Климов А. Основы русского народного танца — М.: Искусство, 1981.
2. Ткаченко Т. Народный танец. — М.: Искусство, 1967.
3. Народный танец. Проблемы изучения: сб. науч. тр. / М-во культуры России, ВНИИ искусствознания; Сост. и отв. ред. А. А. Соколов-Каминский. — СПб., 1991. — 235 с. — (Серия «Фольклор и фольклористика»)
4. Луцкая Е. «Жизнь в танце» Искусство, М., 1968. С. 80.
5. Образы русской народной хореографии. Голейзовский К. Я. М.: Искусство, 1964.
6. Гришон А. «Танцевальная импровизация», М., 2014.
7. Баскаков В. Свободное тело. — М., 2010.

Продюсирование в музыкальной индустрии: тенденции XXI века

Мещеряков Иван Игоревич, продюсер, индивидуальный предприниматель (г. Ростов-на-Дону)

Статья посвящена обзору актуальных тенденций в сфере современного музыкального продюсирования. Определена сущность профессии музыкального продюсера. Выявлены функции и задачи, входящие в сферу ответственности саунд-продюсера. Охарактеризована специфика деятельности продюсера в рамках музыкальной индустрии XXI века. Изучены сферы влияния музыкального продюсера на развитие современной музыкальной индустрии.

Ключевые слова: музыкальное искусство, музыкальный продюсер, музыкальная индустрия, саунд-продюсер, музыкальный продукт, актуальные тенденции.

Развитие современной музыкальной индустрии — сложный, многоуровневый процесс, результаты которого наблюдает общество в формате музыкальных продуктов. Каждый музыкальный проект является итогом целенаправленной работы многих специалистов, и ключевую роль здесь играет продюсер.

Цель настоящей статьи — осуществить обзор актуальных тенденций музыкального продюсирования в сфере современной музыкальной индустрии XXI века.

Степень разработанности проблемы исследования. Последние тенденции музыкального продюсирования в XXI веке нашли отражение в исследованиях В. В. Шулина [4], Г. И. Гармизы [1], А. С. Попова [3], В. Ю. Гацук-Шерпиловой [2] и пр.

Изложение основного материала статьи. В разные исторические эпохи менялось представление о сущности и назначении музыкального искусства. Так, музыка прошла длинный путь реформ — от выполнения духовных, ритуальных функций до развлекательных. Точно так же менялось представление о функциях музыкального продюсера, однако сегодня в сферу его ответственности включено больше задач, чем в эпоху формирования этой профессии.

В статье Г. И. Гармизы отмечается, что «... в ходе исторического развития менялись как технологии, так и эстетика звукозаписи, все больше оказывая влияние на все составляющие процесса музыкального творчества: сочинения, исполнения и восприятия. С ростом возможностей воз-

действия на звучание техническими средствами менялась и роль саунд-продюсера (именуемого также «музыкальным продюсером» или «продюсером звукозаписи»)» [1, с. 92].

Продюсер нынешнего поколения — это квалифицированный специалист, выполняющий следующие обязанности:

- отбор профессиональных музыкантов;
- разработка музыкальных композиций;
- создание первоначальной концепции музыкального продукта;
- разработка концепции альбома (сингла).

Музыкальный продюсер часто выступает как автор, соавтор и аранжировщик музыкальных композиций. Поэтому не менее важными компетенциями современного продюсера являются:

- студийная звукозапись;
- саунд-дизайн;
- мастеринг и сведение звукозаписи;
- системный контроль над качеством звукозаписи.

Более узким и часто употребляемым понятием, отражающим специфику деятельности музыкального продюсера XXI века, является «саунд-продюсирование».

Следует обратить внимание на то, что в странах СНГ деятельность музыкального продюсера отождествляется с профессией музыкального менеджера. Это ошибочное суждение, ведь музыкальный менеджер несет ответственность за сотрудничество с лейблами, организацию гастролей, заключение контрактов, продвижение музыкантов. По сути, музыкальный менеджер — это директор, выполняющий широкий спектр организационных функций, поэтому его деятельность и работу саунд-продюсера невозможно сравнивать или сопоставлять.

С каждым годом меняются тенденции в аспекте музыкального продюсирования. Нынешняя музыкальная индустрия обязана следовать трендам, а также создавать продукты, спрос на которые превышает предложение.

На первый взгляд, музыкальный рынок переполнен массовым культурным продуктом. Но, с другой стороны, музыка не стоит на месте, а предпочтения потребителей стремительно меняются. Задачей музыкального продюсера является оперативная интеграция в новые тренды и, соответственно, создание инновационного музыкального продукта. Несомненно, такой подход требует не только высокой квалификации, но и креативного мышления, способности прогнозировать степень актуальности тех или иных творческих решений. В данном контексте актуально замечание А. С. Попова. По мнению исследователя, «...экономические условия диктуют необходимость наличия профессионалов такого рода в сфере культуры и социокультурной деятельности при создании творческих проектов самого разного масштаба» [3].

Выводы. Несмотря на то, что современный саунд-продюсер следует определенным принципам и веяниям моды, он практически не ограничен в процессе создания музыки. Это связано с несколькими факторами. Во-первых, отсутствуют условности в миксе жанрово-стилевых направлений. Автор музыки может комбинировать разнообразные элементы, создавая уникальное решение. Во-вторых, зачастую музыкальный продюсер задает стиль, в котором будет работать исполнитель. В-третьих, профессиональный музыкальный продюсер наделен существенным влиянием на музыкально-исполнительскую сферу, что позволяет ему самому создавать и продвигать новые тенденции. Поэтому мы можем утверждать о том, что музыкальное продюсирование находится на этапе непрерывного динамического развития. В перспективе роль музыкального продюсера может стать еще шире, а его функции — разнообразнее. На данный момент рассматриваемая проблема редко освещается в научных исследованиях, однако имеющиеся научные труды дают возможность сформировать целостное представление о значении продюсирования в музыкальной индустрии сегодня.

Литература:

1. Гармиза Г. И. К вопросу о формировании саунд-продюсирования // Вестник ЧГАКИ. 2011. № 2 (26). С. 91–93.
2. Гацук-Шерпилова В. Ю. Исторические аспекты развития продюсирования в России // Концепт. 2016. № S14. С. 1–4.
3. Попов А. С. Социокультурные особенности развития продюсирования // Учёные записки (АГАКИ). 2018. № 2 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-osobennosti-razvitiya-prodyusirovaniya> (дата обращения: 17.11.2022).
4. Шулин В. В. Музыкально-эстрадное дело в России: от антрепренера к продюсеру // Вестник СПбГИК. 2012. № 1. С. 149–155.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Зарождение портретного жанра в Древнем мире

Санникова Анна Андреевна, студент

Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского (г. Тольятти, Самарская обл.)

Живопись — это вид изобразительного искусства, произведения которого создаются с помощью красок, наносимых на какую-либо поверхность. Она является важным средством художественного отражения и истолкования окружающей действительности и ее воздействия на мысли и чувства человека. Живопись, как и любое искусство, имеет свои жанры (франц. *genre* — род, вид) [2, с. 18].

Жанры живописи — это исторически сложившиеся подразделения в видах искусства, специфичных для каждой области художественной культуры. Они определяются по предмету изображения (портрет, пейзаж, натюрморт, интерьер и т. д.) или по характеру изображения какого-либо предмета (камерный портрет, шарж, карикатура и т. п.).

Термин «портрет» появился благодаря французскому живописцу Андре Фелисьену, придворному историку короля Людвига XIV, который предложил называть данным термином изображение человека [4].

Портрет (франц. *portrait* — изображать, лат. *protrahere* — извлекать наружу, в дальнейшем — изображать, портретировать) — изображение группы людей или одного человека, существующих или существовавших в действительности. Зарождение этого жанра относят к древности, когда его назначение было обусловлено культовыми и религиозно-магическими задачами. Потребность в «дублировании» модели приводило к тому, что художник проецировал в каноничному для того времени стилю индивидуальные черты определенного человека.

Портрет является наиболее живым и естественным жанром живописи, который не нуждается в теоретическом обосновании. С одной стороны, портрет — это жанр, выполняющий функции фотографии в период, когда человечество не было настолько технологически развитым [3].

Зародился портретный жанр в глубокой древности и изначально развивался в скульптуре, а уже потом — в живописи. В палеолитическом искусстве изображений людей достаточно мало, поскольку большее предпочтение отдавалось изображениям охоты и животных. Изображения людей не имели человеческих лиц.

Развитие портретной живописи и скульптуры получило активное развитие в Древнем Египте. Данный жанр стал

развиваться благодаря требованиям заупокойного культа, который тесно связан с культом богов: фараон остается покровителем своей страны и после смерти, именно от него зависит благополучие народа и дальнейшего развития.

Заупокойный египетский культ предопределил появление портретной скульптуры и ограничил ее развитие:

- египтяне создавали «двойни» или «тень» умершего и воскресшего человека, изображая его в самом расцвете сил;
- однообразии поз и бесстрастное выражение лица, а также одинаковые атрибуты и условная окраска соответствовали требованиям заупокойного культа, которые предназначали статуи как «вечную жизнь души»;
- фронтальное расположение фигур, рассчитанное на одну точку зрения, симметричное изображение;
- инкрустация глаз драгоценными камнями: агатом и халцедоном;
- изображение фараона обычно торжественное.

В Амарнский период начинается новый этап развития египетской культуры, которая также повлияла на портретную живопись. Искусство стало приобретать новые формы и содержание. Образы становятся более гротескными. Возникла некультовая пластика. К шедеврам Амарнского периода относятся знаменитые портреты Нефертити и других членов царской семьи скульптора Тутмоса, который был найден 6 декабря 1912 года германскими археологами.

Одним из уникальных культурных явления египетской культуры являются фаюмские портреты.

В IV в. до н. э. Египет был завоеван Грецией, а уже в I веке до н. э. Египет был завоеван Римом, что спровоцировало сплетение культуры завоевателей и древнеегипетских традиций, образовав тем самым новые культурные традиции. Греческое влияние сказывалось в умении художников передавать объем с помощью светотени, использовать перспективу и применять колористику. Из Греции пришла одна из основных техник фаюмских портретов — энкаустика.

Древнеримская живопись привнесла больше индивидуальности в изображения, благодаря чему манера письма

стала свободной, а художники стали более внимательны к чертам лица.

Фаюмские портреты служили предметом культа мертвых, т. е. создавались для ритуала погребения. На большинстве портретов изображены молодые люди и дети. Портреты писались на кипарисовых, пинийских или кедровых деревянных дощечках, редко на холстах, наклеенных поверх деревянных дощечек. В исполнении использовались две техники: темпера и энкаустика (расплавленный воск).

В темпере использовались только кисти и краски, что делало работу дешевле, но не легкой. Желтые краски, растертые в яичном желтке, быстро сохли, что не позволяло работать художнику медленно, но точно и без исправлений. Со временем темпера полностью заменила восковые краски.

Для энкаустики использовались не только кисти, но и горячий металлический стержень. При высокой температуре восковые краски плавилась, а затем застывали, создавая эффект объема и неровности [5].

Ярким атрибутом фаюмских портретов является сусальное золото, которым золотился фон, тонкие венки, драгоценности или детали одежды.

К главным особенностям фаюмских портретов можно отнести:

- асимметрию лица, которой пытались передать перспективу образа;
- изображение реальных людей, т. е. фаюмские портреты можно считать древними фотографиями;
- большие глаза, которые были переняты от египетской скульптуры;
- отрешенный взгляд людей, изображенных на портретах;
- портреты были нарисованы для богов, а не живого человека, т. к. египтяне верили, что портрет увидят только боги.

На территории Древней Азии сложились свои особенности и каноны в изображении человека, голова и ноги давались в профиль, а туловище и глаза — в фас. Шумерские статуи отличались огромными глазами, которые являлись символом всевидения, пронизательности и мудрости, оживляя статую и придавая ей эмоциональное выражение лица. Еще одним отличием изображений людей являлась детализация мускулатуры рук и ног, грубоваты, отличаются суровым стилем и скованностью [2, с. 75].

Искусство Древней Греции многими чертами напоминает египетское, но в отличие от симметрии и строгости египетских изображений, в искусстве Крита преобладает плавная линия и красивый силуэт.

Если в Египте в основе живописи лежали мифические сюжеты, заупокойный культ, причастность человека к животному миру: сила человека — сила льва, мудрость — мудрость змеи, то в Греции мифические сюжеты были связаны

с человеческими достоинствами и пороками, а также с человеческой внешностью.

Греческие художники уделяли больше внимания структуре тела, чем египетские, реалистично передавая ступни ног, пальцы рук [1, с. 25].

На рубеже IV в. до н. э. греческая культура переживает кризис, упадок общественной морали и вступление индивидуализма в общество и культуру. Это сказалось и на искусстве. Ведущими мастерами того периода считаются Проксител, Лисипп и Скопас.

В работах античных мастеров стали появляться сюжеты интимного характера, далекие от сюжетов классического периода. Работы Проксителя привлекают внимание созерцательным, лирическим настроением, а также идиллической одухотворенностью [2, с. 92].

В период Древней Греции высокого уровня достигает эстетизация во всех сферах жизни, не только бытовой и ритуальной, но и художественной. Все изображения чувственны, а образы — молодые и феминные [1, с. 21]. Это обусловлено особенностью греческой философии, в основе которой лежали представления о красоте и силе человека, его личности, которая находилась в единстве и гармоническом равновесии с окружающей и социальной средой.

Наследником греческой культуры стал Древний Рим, который в результате успешных завоеваний прошел путь от маленького города до столицы огромного государства — Римской империи.

В отличие от древнегреческого портрета, которому характерна идеализация, римский портрет был максимально натуралистичным и до сих пор является наиболее реалистичным образцом портретного жанра за всю историю искусства [6].

Римский портрет развивался благодаря посмертным маскам, которые снимались с умерших и хранились у алтаря вместе с фигурками лар и пенатов. Они изготавливались из воска. В случае смерти представителя рода маски предков неслись в погребальной процессии, чтобы подчеркнуть древность римского рода. Также были бронзовые, мраморные и теракотовые бюсты.

Вместе с развитием статуй и масок-слепков портрет получил распространение на монетах, камнях и т. п., которые можно называть живописными портретами того времени.

К I в. н. э. в Древнем Риме меняется мироощущение, которое является предвестником новой религии — христианства. В искусстве данный период выразился в отказе от реалистического изображения, замене объемной моделировки на более плоские формы, что привело к условному портрету.

С падением Римской империи в V в. и гибелью рабовладельческого строя новые черты художественного мышления, сложившиеся в последние века античного искусства, стали основой для средневекового искусства.

Литература:

1. Кинёва Л. А. История искусств: учебное пособие. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. — 136с.

2. Кухта М. С. История искусств: учебник. — Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. — 269с.
3. Лотман Ю. М. Портрет. — СПб.: Академический проект, 2002. — 349–375с. — URL: http://philologos.narod.ru/lotman/portrait.htm#_p1 (Дата обращения: 14.01.22)
4. Портрет как зеркало души. — URL: <https://artchive.ru/encyclopedia/3663~Portrait>
5. Фаюмские портреты. — URL: https://artchive.ru/encyclopedia/3591~Fayum_Mummy_Portraits
6. Разновидности жанра портрет — URL: <https://www.art-spb.ru/article/219>

Татуировка как арт-терапия

Шуляр Эллина Юрьевна, тату-мастер

First class tattoo shop (г. Нью-Йорк, США)

В рамках данной статьи автор анализирует возможности использования татуировки как арт-терапии для клиента. Потребность в использовании татуировки как арт-терапии клиентом может быть обусловлена рядом заболеваний как на ментальном уровне, так и на физиологическом.

Ключевые слова: татуировка, тату-мастер, арт-терапия, профилактика, коррекция.

Татуировка представляет собой процесс введения пигмента в дерму кожи и эпидермис — слой кожной ткани под ней. После первоначальной инъекции пигмент распределяется в гомогенизированный поврежденный слой, где присутствие посторонних веществ способствует активации иммунной системы и поглощению фагоцитами частиц пигмента. По мере заживления поврежденный эпидермис отслаивается (удаляя поверхностный пигмент), проникая глубже в кожу. Казалось бы, в данном случае трудно найти эффект, который бы делал возможным использование татуировки в качестве арт-терапии, под которым традиционно понимают направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на применении для терапии искусства и творчества [1]. Однако, данная связь существует и понять ее можно, обратившись к взаимодействию телесности и духовности.

К телу как элементу святого относились еще в Древней Греции; душа же выступала в качестве формы тела. Другими словами, существует своего рода сотрудничество между душой и телом, взаимодействие: как «воплощение» обоих в одном. Это реализация, способная придать единство форме (Морфе) и материи (Хиле), так что изменение формы тела в древнегреческой философии следует рассматривать как деятельность по совершенствованию души.

Со второй половины XVIII века наука манипулирует телом и, следовательно, десакрализует его: вместо тела сакрализуется сама жизнь. Затем эта десакрализация порождает желание нового доступа к телу (когда-то сакрализованному) и усиливает свободу вмешиваться в него, даже изменять или разрушать его. Татуировка находится между этими двумя крайними тенденциями: с одной стороны, она вписана в ритуал и находится в сфере Священного, с другой стороны, она наносит ущерб телу, причиняет ему боль, изменяет его и, следовательно, десакрализует его. Бывшая когда-то позорным знаком, татуировка в современном мире утратила этот смысл — клиент тату-са-

лона словно сигнализирует миру о «выборе» своего тела с различными целями.

Татуировка и скарификация издавна были двумя способами маркировки тела. Скарификация была, в сущности, обычаем большинства народов Африки и Океании, который заключается в нанесении шрамов рельефными штрихами, образующими рисунок между ними. Термин «скарификация» также используется для обозначения практики членовредительства, разрезов, сделанных на определенных частях тела, которые часто повторяются страдающими субъектами. Они оставляют на коже визуальный след или выступающие отметины в зависимости от жесткости и своих целевых установок. В этом случае татуировка (особенно изображающая шрамы и порезы) является безобидной для человека, который хотел бы «сделать» на своей коже разрез или выразить на своем теле знаки печали или горести. В этом случае татуировка используется в качестве средства арт-терапии, осуществляя поиск телесного выхода для своей психической боли.

Использование татуировки в качестве арт-терапии может осуществляться при наличии потребности клиента выразить свои чувства: может иметь место недостаток связи между символическим, реальным и воображаемым; некоторым субъектам нужна боль, чтобы чувствовать, что они существуют: боль приближается их как к наслаждению, так и к жизни. Акт нанесения татуировки относится к пассивной цели влечения: пометить себя, нарисовать, раскрасить, заставить посмотреть на себя, прикоснуться к себе, проникнуть в себя (иглами). Это насилие, которое привлекает к нанесению татуировки клиентов с психическими сложностями. Так, например, в психотерапевтической практике описан случай, когда молодая женщина, проходящая курс терапии, говоря о своих подростковых годах, подчеркнула следующую динамику: регулярно она прибегала к татуировке, чтобы иметь возможность, исходя из этого сильного и жестокого ощущения, «начать жить заново» [2].

В некоторых случаях психоза субъект пытается посредством боли создать тело, которое воспринимается как раздробленное, попытка, которая часто превращается в аутистический жест или бред. В этом случае татуировка не является подменой, поскольку субъект остается сосредоточенным на своем теле. Татуировка формирует новое тело — это, прежде всего, работа, посвященная жизни, смысл которой заключается в силе эволюции, в возможности подвергать сомнению. Иногда желание иметь новое тело демонстрируют пациенты не с психическими, а физическими заболеваниями: например, люди, чье тело оказалось изувеченным в результате дорожно-транспортного происшествия, травм или после операции. Свою физическую непохожесть на других они «обыгрывают» при помощи татуировок, создавая из своего физического тела целый арт-объект, которым можно восхищаться. Эстетическая сторона татуировки — украшение тела — заключается в том, чтобы сделать его идеальным: идеальное тело для другого является способом удовлетворения его желания. Субъективная идентичность, построенная на эстетическом — нарциссическом-знаке, обречена на провал: любая форма нарциссизма неизбежно возвращает субъекта в объятия другого. Татуировка не становится чертой разделения между телом субъекта и другим; напротив, он отмечает его как принадлежащего ему, лишая его всякой независимости от него.

Татуировка в некоторых своих формах может иметь аналогии с практикой скарификации. Татуировка на лице или татуировка, которая полностью покрывает тело, также может указывать на недостаток связи между символическим, реальным и воображаемым. Это процесс «выбора» человека, который показывает, как его тело становится опорой для изображения так же, как стена. Но субъект с татуировкой и тот, кто смотрит на него, легко оказываются в отношениях отрицания и взаимного исключения из-за совершенного насилия. Тело становится «событием» для другого под знаком непреодолимого барьера: образ прерывает всякую связь между субъектом и окружающим миром. В этой связи татуировка в ее экстремальной форме изображения сравнима с психотическим членовредительством. Но в своем обращении татуировка может ставить на карту проблемы любого другого характера: взгляд другого человека также является нарциссическим искушением. Татуировка представляет собой надпись на поверхности: в углублении, образовавшемся в результате пролитой крови, цвет становится не просто украшением, он обладает особым, «юридическим» качеством: быть тем, благодаря чему признается право собственности на тело. Вопрос владения телом не может быть отделен от особо чувствительных для любого человека проблем нарциссизма и идеального тела [3].

Помимо освобождения от желания другого, которое он проявляет, татуировка в своей фантастической силе проявляется как знак власти другого над предметом. Знак и цвет здесь имеют отношение к предлагаемому пожертвованию,

а не к действию субъекта, который владеет своим телом. Татуированная часть тела «теряется», отдается в дар другому. И все же долг перед ним останется неоплаченным. Остается только приложить усилия, чтобы отплатить повторяющимся жестом — таким, какой используется при татуировке.

Татуировка — знаки и цвета, выемка изображения на теле — не является символическим письмом, а способствует развитию фантазии. Это «фантазия желания»: субъект остается пойманным в сети своего нарциссизма и привязанным к своим инцестуозным объектам. Здесь важно ответить на вопросы о том, будет ли татуировка наделена силой, позволяющей связать субъекта с происхождением; делая татуированного молодого человека «другим», «особенным» (с воображаемой точки зрения), обладает ли нарциссический бренд способностью вовлечь его в социальную связь; установит ли татуировка принадлежность человека с татуировкой к определенной группе.

Татуировка — это провокация, способная произвести эффект означающего, то есть значения всегда воображаемого по своей природе. Как означающее, татуировка несет в себе смысл: на основе рисунка на коже субъект строит свою историю, он придает смысл своему ощущению себя. В качестве примера можно привести следующую ситуацию: молодая семнадцатилетняя девушка после разочарования в любви решает сделать татуировку розы, чтобы символизировать на своем теле отказ от любви. В данном случае нельзя однозначно говорить об инкорпорации потерянного объекта и замене — символизация в этом случае не работает, ибо все остается на поверхности тела, все останавливается на воображаемом эффекте рисунка и речи. Это прибежание к явному заблуждению, чтобы признаться себе, что татуированная роза может прийти на смену любви: татуировка — это не способ оплакивать несчастную любовь, но ее нанесение может иметь терапевтические свойства для клиента [4].

Татуировка, когда она выходит из ритуальной и антропологической практики, больше не имеет значения символической надписи, в этом смысле она становится весьма эффективным свойством для арт-терапии. Терапевтические татуировки описаны и в исторической литературе: считается, что тату на позвоночнике и суставах лодыжек служили для профилактики ревматических болей. Вплоть до XIX века татуировка выполняла различные функции, помимо магической-исцеляющей и эстетической, которая существовала всегда. Татуировки, вероятно, также использовались в древней медицине как часть лечения пациента. В 1898 году Даниэль Фуке, врач, написал статью о «Медицинской практике нанесения татуировок» в Древнем Египте, в которой он описывает татуированные отметины на женских мумиях, найденных в захоронениях. Он предположил, что татуировки и другие скарификации могли осуществляться медиками в целях наблюдения за их влиянием на человеческое тело, что могло служить медицинской или терапевтической цели: «Изучение этих шрамов, одних

белых, других синих, не оставляет сомнений в том, что они, по сути, не являются украшением, а выступают в качестве установленного лечения состояния таза. Очень вероятно, хронического тазового перитонита» [5].

Были в тату-практике случаи, когда спасшиеся в результате нападения люди татуировали на внутренней стороне руки дату своего спасения и фразу, которая напоминала о случившемся. В этом случае клиенты воспринимали тату как свою силу и напоминание о том, что произошло. Татуировка в данном случае является способом

заново пережить трагедию, остаться верным пропавшим без вести, эмоциям момента, пережить смерть, оставшись невредимым.

Таким образом, татуировка является эффективным средством арт-терапии в различных ситуациях: при наличии посттравматического расстройства, психических проблем, физиологических заболеваний, иногда требующих оперативного вмешательства, после которого могут остаться шрамы, затрудняющие восприятие человеком собственного тела.

Литература:

1. Атаманов А. А., Ефименко Т. С., Чернецова М. О., Коршунова М. Е. Психопрофилактика тревожных расстройств // Актуальные проблемы возрастной наркологии и профилактика аддиктивных состояний. 2013. С. 29–32
2. Ахамед Р. Д., Журавлев А. К. Проблемные вопросы влияния татуировок на организм человека // *European Journal of Natural History*. 2022. № 4. С. 42–45.
3. Бурцева Е. Д. Использование боди-арта в психокоррекции и психотерапии // *Интеграция науки и практики в современных условиях*. 2017. С. 88–93.
4. Залевская Я. Г., Усатенко О. Н. Способы применения психорисунка в практической деятельности психолога: анализ проблемы и современная интерпретация // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Т. 7. № 3. С. 35.
5. Левина Е. И., Бекетова Е. С. Татуировка как вид арт-терапевтической техники // *Инновационная наука*. 2016. № 2–4. С. 188–189.

6

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 47 (442) / 2022

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

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.,
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 07.12.2022. Дата выхода в свет: 14.12.2022.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.