

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



34 2023
ЧАСТЬ III

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 34 (481) / 2023

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олгинбоевич, 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)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
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 Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (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
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
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 Култур-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 *Александр Евгеньевич Порай-Кошица* (1877–1949) — российский советский химик-органик, действительный член АН СССР, лауреат Сталинской премии первой степени, Заслуженный деятель науки и техники РСФСР и Татарской АССР

Александр родился в Казани в семье капитана 160-го Абхазского пехотного полка Евгения Александровича Порай-Кошица и Марии Димитриевой, детство провёл в Саратове. В 1895 году окончил классическую гимназию с золотой медалью.

В 1896 году юноша поступил в Технологический институт, где с третьего курса приступил к занятиям на химическом факультете.

Первыми учителями Порай-Кошица были Александр Александрович Яковкин (читавший лекции по общей химии) и Александр Кириллович Крупский (курс общей химической технологии).

Первым научным руководителем А. Е. Порай-Кошица стал Алексей Евграфович Фаворский — известный химик-органик, ученик А. М. Бутлерова. Он предложил А. Е. Порай-Кошицу тему первой научной студенческой работы.

За участие в студенческих волнениях в 1902 году Александр Евгеньевич был исключён из института, в результате чего он уехал учиться в Базельский университет. Через год вернулся и был восстановлен в числе студентов Технологического института, курс которого окончил в 1903 году со званием инженер-технолога, по специальности технология красящих и волокнистых веществ.

По окончании института Порай-Кошиц был командирован за границу в качестве профессорского стипендиата и до конца 1904 года работал в Базеле под руководством профессоров Р. Х. Нецкого и Г. Рупе. Здесь он сдал докторский экзамен и работу «К изучению метинаммониевых красителей» и получил степень доктора философии. В течение следующего года А. Е. Порай-Кошиц работал на анило-красочных заводах в отделах сернистых красителей и в колористических лабораториях, за это время он осмотрел многие фабрики Германии, Швейцарии, Бельгии и Франции.

В 1905 году химик вернулся в Технологический институт, с которым с этого момента была связана вся его последующая жизнь и научная деятельность.

В 1911 году Александр Евгеньевич возглавил красильную лабораторию, читал курсы лекций по химической технологии волокнистых веществ. С 1913 он был избран адъюнкт-профессором института, а в 1917 году — ординарным профессором по специальности «Химия и технология красящих и волокнистых веществ».

В 1910 году Александр Евгеньевич предложил осцилляционную теорию, которая давала динамическое объяснение цветности красящих веществ. Впоследствии появились различные новые теории по этому вопросу, но

все они так или иначе основывались на тех же идеях, что и теория Порай-Кошица. Именно здесь он предложил ввести термин «краситель», который, по его словам, «соответствует духу русской научной и технической терминологии».

По инициативе Порай-Кошица был создан Ленинградский филиал Научно-исследовательского института органических полупродуктов и красителей, который вскоре стал почти самостоятельным научно-исследовательским институтом, занимающимся вопросами анилинокрасочной промышленности.

За большую научную работу А. Е. Порай-Кошиц в 1931 году был избран член-корреспондентом Академии наук СССР, а в 1935 году — её действительным членом. В 1943 году он получил Сталинскую премию.

В годы Великой Отечественной войны Александр Евгеньевич работал в Казани, куда был эвакуирован Технологический институт и Академия наук. В это время он уделил большое внимание развитию химической промышленности в восточных районах страны.

Под руководством Александра Евгеньевича на кафедре органических красителей и фототропных соединений было создано множество уникальных научных технологий, в том числе:

- оригинальные высокотермостойкие фоторезисты для микроэлектроники;
 - уникальный ассортимент плёночных светочувствительных светофильтров для космической техники и телевидения;
 - разработаны оригинальные методы светостойкого колорирования природного янтаря, позволившие получить необходимую цветовую гамму для воссоздания Янтарной комнаты Екатерининского дворца в Царском Селе.
- Александр Евгеньевич развивал идеи А. М. Бутлерова о лабильности связей и динамической таутометрии органических соединений.

Порай-Кошиц — один из авторов промышленного метода получения спирта из сельскохозяйственных отходов.

Александр Евгеньевич Порай-Кошиц умер 17 апреля 1949 года и был похоронен на Шуваловском кладбище Санкт-Петербурга. По постановлению Совета Министров СССР имя академика А. Е. Порай-Кошица было присвоено лаборатории технологии органических красителей Ленинградского Технологического института им. Ленсовета и была установлена стипендия его имени. Также имя А. Е. Порай-Кошица присвоено Рубежанскому политехническому колледжу, входящему в Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко в городе Рубежное Луганской области.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Логинова Ю. А.

Эмпирическое исследование взаимосвязей показателей самоотношения с показателями психологической защиты у матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии 123

Логинова Ю. А.

Результаты исследования показателей психологической защиты у матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии 125

Михалькова Е. И., Радченко С. А.

Эмоциональные состояния личности: понятия, сущность, классификация..... 127

Рогожникова Н. А.

Психолого-педагогические аспекты склонности подростков к аддиктивному поведению и их профилактика в образовательном учреждении..... 136

ПЕДАГОГИКА

Абильдинова Ж. Б., Жасузакова А. Б.

Методика преподавания русской поэзии XX века на уроках литературы в 11-м классе 138

Аляудинова Ю. В.

Организация проектной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта 141

Андасбаева У. М.

Расширение возможностей образования: повышение эффективности изучения русского языка и литературы в школах за счет интеграции искусственного интеллекта 143

**Беликова Н. А., Колосова З. П.,
Мелентьева Н. Е., Зубрилина В. Л.**

Робототехника — дошкольникам..... 145

Бешук С. А., Лезенкова Е. В., Елисеева А. В.

Детская журналистика как средство формирования культуры общения в социальном контексте 148

Буцкая Ж. Н.

Исполнительство на музыкальных инструментах как вид деятельности музыкально-эстетического воспитания в детском саду 149

Гильдебрант Е. Ю.

Планирование как основа тайм-менеджмента студента в условиях цифровизации образования..... 151

Жаксыбаева Р. М.

Применение интерактивных методов в обучении иностранным языкам 152

Кузьмина Л. С.

Роль игры как способ смены деятельности на уроках иностранного языка 154

Никитенко И. М., Касторных Е. А.

Информационно-аналитическое обеспечение организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья 156

Novikova V. S.

Dörnyei's Theory of Motivation in Second Language Acquisition 158

Павлова О. В.

Развитие учебной автономии обучающихся на уроках иностранного языка в довузовских образовательных учреждениях..... 160

Паршина М. Л.

Инновации в преподавании географии и биологии в школе 162

**Поддубова Ю. И., Чуева А. С., Малахова К. Н.,
Горбунова В. В.**

Игры с массажными мячиками для детей старшего
дошкольного возраста 164

Руденко Я. В., Водяникова И. О.

Работа по ранней профориентации младших
дошкольников в сфере «Сельскохозяйственные
профессии»..... 166

Рыбкина С. Н.

О подходах к созданию учебных пособий
по межкультурной коммуникации
для мультимедийного обучения
в неязыковом вузе 168

Сазонова Т. Н.

Формирование инженерного мышления
при обучении физике через внеурочную
деятельность 170

Свириденко Е. Н., Свириденко В. И.

Развитие творческих способностей
воспитанников младшего школьного возраста
в условиях социально-реабилитационного
центра 172

Шукурова Л. Ш., Кочанова К. Ш.

Использование видеоматериалов при обучении
говорению учащихся 7-8-х классов..... 174

Щеднов А. А.

Эффективные педагогические методы обучения
изобразительному искусству в школе..... 176

ПСИХОЛОГИЯ

Эмпирическое исследование взаимосвязей показателей самоотношения с показателями психологической защиты у матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии

Логинова Юлия Александровна, студент магистратуры
 Научный руководитель: Плотникова Маргарита Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
 Забайкальский государственный университет (г. Чита)

В статье автор исследует взаимосвязи показателей самоотношения с показателями психологической защиты у матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии.

Ключевые слова: взаимосвязи показателей, адаптированная личность, психологические особенности, психологические проблемы.

В ходе эмпирического исследования взаимосвязи показателей самоотношения с показателями психологической защиты у матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, мы применили 4 исследовательских методики.

По данным исследования, проведённого с помощью тест-опросника самоотношения (ОСО) В.В. Столина С.Р. Пантелеева [3,4,6], были получены результаты, свидетельствующие о том, что женщины, воспитывающие детей с нарушениями в развитии, имеют следующие особенности самоотношения:

- 1) переменчивое отношение к себе;
- 2) уважение к своим достижениям, через призму «одобрения» другими людьми;
- 3) симпатия к себе зависит от обстоятельств;
- 4) ожидание поддержки и положительной оценки от окружающих;
- 5) готовность к самоизучению и самопознанию;
- 6) уверенность в себе носит адаптивный характер, основанный на опыте решения жизненных задач и знаниях о своих способностях, которые можно применить для решения потенциальных задач;
- 7) ощущает поддержку от окружающих людей;
- 8) принимает себя со своими недостатками;
- 9) стремится к руководству своей жизнью, но понимает и верно оценивает влияние обстоятельств;
- 10) обвиняет себя только по делу, в той же степени, в какой хвалит за успехи;
- 11) проявляет интерес к собственным мыслям и чувствам;
- 12) имеет частично сформированные цели, планы, желания.

По данным исследования, проведённого с помощью методики исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева [4], были получены результаты, свидетельствующие о том, что женщины, воспитывающие детей с нарушениями в развитии, имеют следующие проявления самоотношения:

- 1) честность с собой, но желание скрыть что-либо от окружающих;
- 2) необоснованное стремление доказать «уверенность», которая не имеет реальных оснований;
- 3) в принятии решений может руководствоваться мнением других людей;
- 4) склонность ожидать негативного отношения от окружающих;
- 5) адаптивное отношение к себе;
- 6) знание о своих недостатках, отсутствие стеснения за них; похвалу за дело принимают (необоснованную могут воспринимать как лесть и манипуляцию);
- 7) существование концептуальных вещей, которые сохраняются и то, что готовы изменить в зависимости от обстоятельств;
- 8) понимание противоборствующих внутренних тенденций и адекватной реакцией на обстоятельства;
- 9) способность адекватно оценивать свой вклад и ответственность в деятельности;
- 10) способностью уважать себя за реальные успехи;
- 11) отношение к себе в соответствии с ситуацией, адаптивно, с преобладанием положительных эмоций;
- 12) внутренняя устойчивость, способность к самопомощи.

По данным исследования, проведённого с помощью методики «Индекс жизненного стиля» (LSI) Р. Плутчика,

Г. Келлермана, Х.Р. Конте [1,2,5], были получены результаты, свидетельствующие о том, что женщины, воспитывающие детей с нарушениями в развитии, имеют следующие характеристики проявления механизмов психологической защиты:

- 1) наиболее используемыми механизмами являются отрицание, проекция и интеллектуализация;
- 2) реже применяются механизмы реактивного образования, регрессии, компенсации;
- 3) отмечено наименьшее проявление механизмов подавления и замещения.

Таким образом, женщины, воспитывающие детей с нарушениями в развитии, с большой долей вероятности предпочитают:

- 1) отрицать травмирующую ситуацию;
- 2) проецировать свои негативные эмоции на окружающих;
- 3) не пускать эмоции в свою жизнь. К проблемам относиться с точки зрения холодного анализа.

По данным исследования, проведённого с помощью методики исследования доминирующих стратегий психологической защиты в общении В.В. Бойко, были получены результаты, свидетельствующие о том, что женщины, воспитывающие детей с ОВЗ, имеют следующие характеристики проявления механизмов психологической защиты в общении:

- 1) наиболее используемым механизмом являются избегание;
- 2) реже применяются механизмы агрессии и миролюбия.

Таким образом, женщины, воспитывающие детей с ОВЗ, с большой долей вероятности в общении используют:

- 1) комфортный уровень избегания — экономия эмоциональных и интеллектуальных ресурсов;
- 2) стремление к достижению личных целей без потерь;
- 3) пассивность в отстаивании своих интересов, безынициативность.

Для определения связей показателей самооотношения с показателями механизмов психологической защиты у женщин, воспитывающих детей с ОВЗ, нами было при-

нято решение о проведении анализа с помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В ходе корреляционного анализа нами были выявлены множественные связи показателей самооотношения с показателями механизмов психологической защиты.

Отметим основные тенденции:

1) доминирующая стратегия психологической защиты в общении в виде агрессии связана только с показателем самоинтересов (отстаивание интересов связано с волей и проявлением характера);

2) доминирующая стратегия психологической защиты в общении в виде избегания не связана с показателями самооотношения;

3) доминирующая стратегия психологической защиты в общении в виде миролюбия связана с показателями самооотношения: самопринятием, саморуководством, самообвинением и аутосимпатией. Поиск компромиссов в общении для женщин связан, в первую очередь, с поддержанием внутренней гармонии, равновесия;

4) Самоуверенность и самооценность не имеют связей с механизмами психологической защиты, так как самоуверенность не базируется на реальных фактах, а самооценность базовое формирование, не изменяющееся под влиянием обстоятельств;

5) напряжение психологических защит возникает при взятии на себя непомерной ответственности (саморуководство), при осознанной борьбе с недостатками (самопринятие), при консервативном отношении к себе (самопривязанность), при сомнениях в себе, своих поступках (конфликтность), негативное отношение к себе, приписывание несуществующей ответственности за промахи и неприятие похвалы (самообвинение);

б) все исследуемые защитные механизмы имеют тенденцию к росту при увеличении уровня внутренней неустойчивости.

Таким образом,

1) у матерей, воспитывающих детей с ОВЗ, показатели самооотношения имеют связь с показателями психологической защиты;

2) чем более выражены признаки внутренней неустойчивости, тем более вероятно деструктивное проявление механизмов психологической защиты.

Литература:

1. Вассерман, Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. — Спб.: Издательство: СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005. — 50 с.
2. Дмитриева, В. С. Методологические аспекты изучения индивидуальных психологических защит личности // Актуальные исследования. 2021. № 45. с. 116-119.
3. Пантеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 100 с. стр. 28-29.
4. Пантеев, С. Р. Методика исследования самооотношения. — М.: Смысл, 1993.
5. Романова, Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. — Мытищи: Издательство «Талант», 1996. — 144 с.
6. Столин, В. В. Самосознание личности. — М.: Изд-во МГУ, 1983.

Результаты исследования показателей психологической защиты у матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии

Логинова Юлия Александровна, студент магистратуры
 Научный руководитель: Плотникова Маргарита Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
 Забайкальский государственный университет (г. Чита)

В статье автор исследует показатели самоотношения у матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии.

Ключевые слова: взаимосвязи показателей, адаптированная личность, психологические особенности, психологические проблемы.

Показатели психологической защиты женщин мы исследовали с помощью двух исследовательских методик. Результаты исследования, полученные с помощью методики «Индекс жизненного стиля» (LSI) Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Р. Конте представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1. Результаты исследования по методике «Индекс жизненного стиля» (LSI) Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Р. Конте в количественном и процентном соотношении

Показатель	Единица анализа	Уровень выраженности		
		Высокий	Средний	Низкий
А Отрицание	кол-во	11	37	12
	%	18,33%	61,67%	20%
В Подавление	кол-во	3	13	44
	%	5%	21,67%	73,33%
С Регрессия	кол-во	5	29	26
	%	8,33%	48,33%	43,33%
D Компенсация	кол-во	18	9	33
	%	30%	15%	55%
Е Проекция	кол-во	22	21	17
	%	36,67%	35%	28,33%
F Замещение	кол-во	6	12	42
	%	10%	20%	70%
G Интеллектуализация	кол-во	7	37	16
	%	11,67%	61,67%	26,67%
H Реактивное образование	кол-во	15	22	23
	%	25%	36,67%	38,33%

Исходя из данных, представленных в таблице 1 и в соответствии с рисунком 1, следует, что высокий уровень психологической защиты по типу отрицания присутствует у 18,33% (1) испытуемых. Для них характерно отрицание некоторых аспектов реальной действительности (вызывающих тревогу, фрустрацию, негативные переживания). Всё, что способно нарушить внутреннее равновесие — игнорируется.

Могут использовать отрицание, как один из механизмов психологической защиты 61,67% испытуемых. Для них характерно знание о происходящих событиях, но стремление игнорировать сильнее. Не характерно проявление отрицания в качестве психологической защиты для 20% (12) испытуемых.

Высокий уровень выраженности показателя подавления отмечен у 5% (3) испытуемых. Для них харак-

терно прятать от себя самих информацию, приносящую неприятные ощущения. Человек, как бы перестаёт держать в своей голове мысли о травмирующих событиях и ситуациях (сознательно забывает). 21,67% (13) испытуемых периодически пользуются этим вариантом психологической защиты. При определённых обстоятельствах, считая невозможным преодолеть негативные эмоции, они стараются уменьшить их силу. 73,33% (44) испытуемых предпочитают не использовать подавление в качестве психологической защиты.

Ярко выраженное проявление регрессии в качестве механизма психологической защиты присутствует у 8,33% (5) испытуемых. Для этих людей характерно отказываться от поиска выхода из травмирующих обстоятельств, преодоления стресса. Их ведущим способом справиться с ситуацией становится возвращение к поведенческим мо-

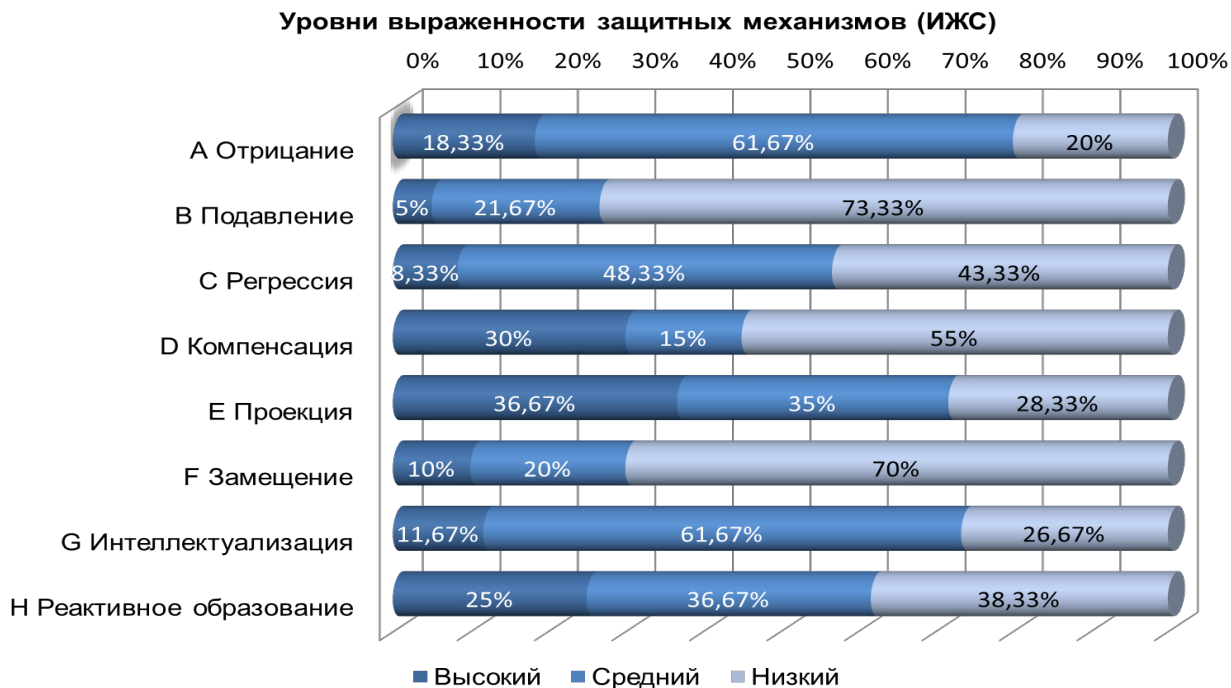


Рис. 1. Уровни выраженности защитных механизмов (ИЖС)

делям более ранних возрастных этапов. Иногда прибегают к этому способу преодоления травмирующих ситуаций 48,33% (29) испытуемых. Первой их реакцией может быть плач, просьбы о помощи, но далее они пользуются другими способами преодоления. У 43,33% (26) испытуемых проявление механизма по типу регрессии маловероятно.

Высокий уровень вероятности проявления механизма компенсации отмечен у 30% (18) испытуемых исследуемой группы. Для них характерно искать и находить подходящую замену для «недостатка» (дефекта, качества). Если какая-то сфера недоступна для человека, он старается быть успешным в чём-то другом. Если недостаток компенсировать нечем, человек формирует новую успешную реальность, приписывая несуществующие достоинства, характеристики. Иногда к механизму компенсации прибегают 15% (9) испытуемых. Они могут применять механизм компенсации в сочетании с другими механизмами. Для 55% (33) испытуемых реакция на травмирующую ситуацию по типу компенсации не характерна.

Высокая вероятность проявления психологической защиты по типу проекции отмечена у 36,67% (22) респондентов. Для них характерно социально неодобряемые, малоодобряемые, сомнительные, негативные качества своей личности приписывать другим людям. Таким образом, собственные негативные проявления становятся как бы «ответом» на проявления окружающих. Способны прибегать к проекции 35% (21) испытуемых исследуемой группы. Для 28,33% (17) женщин, проявление проекции не характерно.

Механизм замещения проявляется ярко у 10% (6) испытуемых. Для них характерно переносить эмоциональную реакцию на объекты, которые несут меньшую угрозу. На-

пример, негатив на начальника срывается на домашних животных и пр. Иногда механизм замещения применяется у 20% (12) респондентов. Происходит это в период высокого эмоционального напряжения. Замещение в качестве механизма защиты маловероятно у 70% (42) испытуемых.

Высокий уровень возможности проявления механизма по типу интеллектуализации присутствует у 11,67% (7) испытуемых (характерно критическое осмысление событий, холодное отношение (без эмоций) к ситуации, что позволяет анализировать обстоятельства, заниматься поиском решения. Имеют склонность к проявлению интеллектуализации 61,67% (37) испытуемых. При возникновении ситуаций, когда эмоциональность мешает прийти к определённому способу преодоления сложностей. Не характерным механизмом интеллектуализация стала для 26,67% (16) испытуемых.

Механизм психологической защиты по типу реактивного образования с высокой вероятностью может проявляться у 25% (15) испытуемых. Для этих людей характерно придавать своим чувствам противоположное значение. Например, демонстрировать дружелюбие к человеку, который очень не нравится. Или проявлять негатив к тем, кто очень похож на самого человека. Вероятно проявление реактивного образования у 36,67% (22) испытуемых. Но оно будет стёртым, не ярко выраженным, замаскированным. Не характерно появление реактивных образований для 38,33% (23) испытуемых. Полученные с помощью методики ИЖС данные (таблица 2.3, рисунок 2.3 и таблица приложения В. 1.3) позволили нам составить средний профиль проявления механизмов психологической защиты женщинами, воспитывающими детей с на-

рушениями в развитии. Профиль представлен на рисунке 2. В соответствии с рисунком 2 мы видим, что наиболее используемыми механизмами психологической защиты в исследуемой группе испытуемых являются отрицание,

проекция и интеллектуализация. Реже применяются механизмы реактивного образования, регрессии, компенсации. В этой группе испытуемых отмечено наименьшее проявление механизмов подавления и замещения.

Средний профиль проявления механизмов психологической защиты

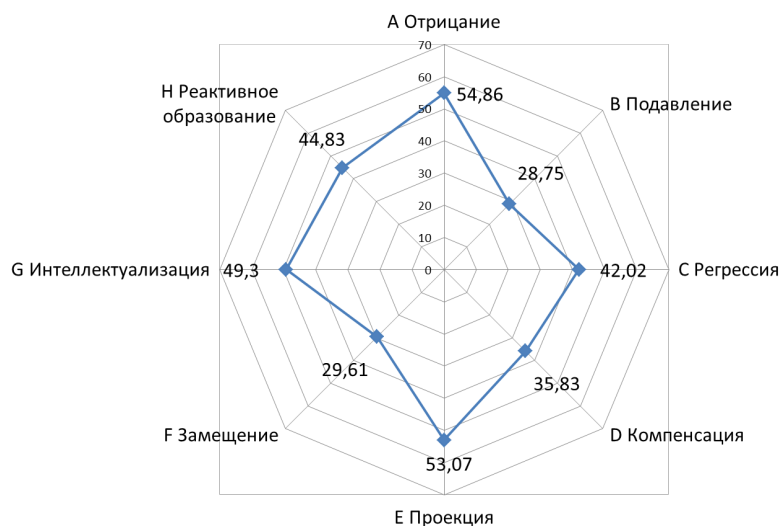


Рис. 2. Средний профиль проявления механизмов психологической защиты женщин, воспитывающих детей с нарушениями в развитии

Таким образом, женщины, воспитывающие детей с нарушениями в развитии, с большой долей вероятности предпочитают:

1) отрицать травмирующую ситуацию;

2) проецировать свои негативные эмоции на окружающих;

3) не пускать эмоции в свою жизнь. К проблемам относиться с точки зрения холодного анализа.

Литература:

1. Вассерман, Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б. — Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. — СПб.: Издательство: СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005. — 50 с.
2. Грановская, Р. М., Никольская И. М. Г 77 Защита личности: психологические механизмы. — СПб.: Знание, 1999. — 352 с.

Эмоциональные состояния личности: понятия, сущность, классификация

Михалькова Екатерина Ивановна, аспирант

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

Радченко Светлана Анатольевна, психолог

Московский институт психоанализа

В статье рассматриваются эмоциональные состояния личности, раскрывается понятие и сущность данного психологического феномена. Цель исследования: определение общего понятия «эмоциональное состояние». Для достижения данной цели большее место в работе отведено анализу основных классификаций эмоций. Главное внимание обращается на различные взгляды зарубежных и отечественных исследователей в интерпретации термина «эмоции». В заключение авторы предлагают интерпретацию понятия «эмоциональное состояние» и выделяют его проявления.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, эмоциональный интеллект, эмоции, теория эмоций, критерии эмоциональных состояний, типология эмоциональных состояний, определение эмоций, понятие эмоций, содержание эмоцио-

нального состояния, виды эмоциональных состояний, эмоция, теория, процесс, эмоциональное состояние, функция, классификация эмоций, роль эмоций, функция эмоций.

Эмоции сопровождают человека на всём протяжении его жизни — это обстоятельство указывает на важность, значимость и ведущую роль эмоционального состояния личности в её жизнедеятельности. Эмоции окрашивают фон взаимодействия с другими людьми, обуславливают повседневное настроение и характеризуют субъекта общества, а также позволяют оценивать и воспринимать различные события жизни, окружающий мир и самого себя. Именно под влиянием эмоций человек осуществляет свои действия, строит коммуникативные связи, оценивает себя и в целом функционирует в жизненном пространстве.

Понятие «эмоции» в психологическом словаре под редакцией Бориса Гурьевича Мещерякова и Владимира Петровича Зинченко определяется как один из классов психических состояний и процессов, которые непосредственно связаны с мотивами, потребностями, инстинктами, отражающимися в форме различных переживаний [18]. Данные формы переживаний обусловлены значимостью влияющих на индивида факторов, исходящих из характера оценки событий. При этом исследователи указывают на важный факт — эмоции способствуют осуществлению жизнедеятельности индивида. Сопровождая фактически все проявления активности личности, эмоции играют ведущую роль в процессах внутренней регуляции психической деятельности и поведения человека. При этом данное поведение и деятельность направлены на удовлетворение актуальных потребностей. Это определение термина «эмоции» в отечественной психологии является общепринятым. Однако Нина Анатольевна Высокочил [5] считает его недостаточно раскрытым, поскольку не позволяет выделить и провести грань между эмоциональными и неэмоциональными явлениями.

Проанализировав все историко-психологические попытки раскрыть понятие «эмоции», Клаус Шерер [23] пришёл к выводу о том, что не существует полностью удовлетворяющего определению данному психологическому феномену. Такое положение дел представитель когнитивного подхода объяснил тем, что эмоции представляют собой многоаспектный и сложный процесс, объединяющий в себе целый ряд не простых компонентов. По мнению автора, в структуре каждого компонента существует своя, уникальная специфика механизмов, протекающих процессов и функций, общая работа которых вызывает эмоцию в контексте адаптации к ситуации. Нина Анатольевна Высокочил [5] считает, что к числу таких функций и процессов относятся когнитивная, мониторинговая, мотивационная, моторная, нейрофизиологическая. Отличие эмоций от других психических состояний и процессов заключается в первую очередь в высокой степени координации или синхронизации деятельности пяти субсистем, выделенных Клаусом Шерером [23], ученым

Швейцарского центра эмоциональных наук, Женевского университета. Данные субсистемы, как правило, в отсутствии эмоций ориентированы на выполнение своих специфических функций и действуют относительно автономно друг от друга. Эмоция, как ответная реакция на раздражение какого-либо фактора (внутреннего или внешнего), возникает на стыке этих пяти субсистем в момент их синхронизации [8].

По мнению Нико Анри Фрижда (Фрида, Фрейда) [30], [31] психологический феномен «эмоции» имеет специфическую систему, которая представляет собой сложный, но в то же время целостный аспект, объединяющий в себе три важных процесса:

— Готовность к действию, ориентированная непосредственно на достижение потребностей организма. Эмоции в этом процессе осуществляют преимущественные функции перед другими психологическими процессами и функциями. Соответственно действия, готовность к которым обусловлены определенными эмоциями, оцениваются как неотложные и выполняются в первую очередь. Исходя из этого, данный процесс является «ядром» в феномене «эмоции».

— Процесс переживания, объединяющий в себе ряд эмоций, отражающих субъективные ощущения специфического содержания. Например, чувство тревоги, при котором в груди ощущается неприятное щекотание. То есть данный процесс всегда сопровождается определенным контекстом телесных изменений и внешней экспрессией.

— Оценка как процесс несознательного или сознательного анализа объекта или события и последующее присвоение его котировки с позиции личностной значимости для организма. При этом отрицательное, положительное или нейтральное воздействие по отношению к этому событию или объекту обусловлено его оценочным содержанием.

Следовательно, Нико Анри Фрижда (Фрида, Фрейда) [29] раскрывает понятие феномена «эмоции» как совокупность готовности организма к действиям, в основе которых лежит значение события или субъекта, направленное на достижение приоритетных целей для организма. При этом направленность на достижения играет ведущую роль при диагностике эмоционального состояния индивида, поскольку он позволяет варьировать субъективным самоотчётом, апеллировать наблюдаемой спецификой поведения и соотносить эту специфику поведения с содержанием конкретной ситуации.

Джек Майер (Mayer J.D.) [39] и Дэвид Р. Карузо (David R. Caruso) [38] раскрывают понятие «эмоции» как конкретизированного состояния, фиксированного по времени. К числу эмоций авторы относят такие состояния, как удивление, тоска, стыд, страх, сочувствие, ревность, разочарование, радость, печаль, облегчение, злость,

гордость, вина и т.п. Все эти эмоции имеют отличительные особенности:

- длительность;
- интенсивность;
- валентность;
- актуальность;
- субъективное качество переживания.

При этом актуальность определяется продолжительностью по времени, в период которого индивид переживает определенное эмоциональное состояние (психическое состояние определенной модальности), обусловленное интенсивностью поведенческого реагирования и непосредственно самоощущением в этот период. В тоже время субъективное качество переживания сопровождается поведенческими реакциями, экспрессией и различными физиологическими изменениями. В данном случае в контекст субъективного содержания входит весь ряд внутренних и чувственных переживаний, способствующих составить соответствующую субъективную картину, которая характеризует конкретную эмоцию. При этом данное качество представляет собой наличие определенного набора внутренних, скрытых от внешнего наблюдателя, аспектов соответствующей модальности.

По мнению Нины Анатольевны Выходил [5], определение Джек Майер (Maier J.D.) [38] наиболее полно раскрывает феномен «эмоции» с позиции феноменологии. Это содержание представляет собой объяснение с позиции того, почему именно так, а не иначе проявляются те или иные эмоции. При этом сущность содержания изучаемого феномена не фиксирует конкретную основу своего наполнения, как это сделано в определении Нико Анри Фрижды (Фрида, Фрейда) [31]. Н. А. Выходил [5] считает, что отказ от конкретной основы содержания психологического феномена «эмоции» с одной стороны указывает на сложность, а с другой стороны — на его многоаспектность. Следовательно, открывается возможность для более детального и тщательного изучения явления «эмоция», классификации эмоций и функционального обеспечения.

Нина Анатольевна Выходил [5] акцентирует внимание на том, что в современной психологии нет единого и четкого определения понятия «эмоциональное состояние». Исходя из этого, отсутствуют четкие критерии разделения эмоциональных состояний и эмоций. Поэтому каждый исследователь даёт своё определение каждому в данной категории психологическому явлению. К числу эмоциональных состояний относят настроение, чувства, аффекты и эмоциональный тон ощущений. Эмоциональные состояния очень разнообразны и, как правило, исследователи разделяют их по интенсивности, модальности, степени выраженности, динамике и качеству эмоций.

Сторонник психофизиологического подхода в изучении эмоциональных состояний человека Керрол Изард [9] в своей известной книге Психология Эмоций (2000) рассматривает эмоции как совокупность не-

скольких точек возбуждения, которые ведут к изменчивости в интенсивности эмоционального процесса. Поэтому дискретность любого типа переживания невозможна.

Нина Анатольевна Выходил [5] считает, что под функциями эмоций следует понимать работу, которую выполняют эмоции в организме, имея узкое природное предназначение. При этом под ролью эмоций следует понимать степень и характер их участия в чём-либо. Каждая роль эмоции обусловлена её функциями, а также влиянием на что-либо в зависимости от природного предназначения (вторичное функционирование). Стоит отметить, что выполнение биологических функций эмоций происходит непосредственно и автономно в отношении своей полезности или вредности. В тоже время роль эмоций оценивается через призму личностной позиции: способствует или тормозит та или иная эмоция достижение цели, удовлетворения своей потребности и т. п.

Роли и функции эмоций

Защитная функция. Лев Семенович Выготский в своих трудах [4] писал, что защитная функция эмоций обусловлена с возникающими страхами. В функционал данной эмоции входит предупреждение человека о мнимой или реальной опасности. Такое положение дел способствует тщательному обдумыванию текущей ситуации, лучшему определению вероятности предстоящих событий, на фоне которых можно запланировать шаги достижения успеха или фрустрировать перед не реализованной неудачей. Соответственно, эта функция эмоции защищает человека от возможных неприятностей, негативных последствий и возможно даже от гибели.

Сигнальная функция эмоций Ниной Анатольевной Выходил [5] определяется характером воздействия человека на другой живой объект. В этом случае эмоция имеет больше внешнее проявление, чем внутренне. Экспрессия позволяет транслировать своё эмоциональное состояние другому человеку. Следовательно, данная функция играет важную роль во взаимопонимании. Так, например, она помогает распознать агрессивное, радостное, печальное, счастливое и др. состояния человека, благодаря чему строится соответствующее поведение. Мобилизующая функция эмоции способствует запуску сил и резервов человека. Как правило, эта функция срабатывает за счёт большого выброса большого количества адреналина в кровь, например, при обороне от преступника (спасение бегством).

Компенсаторная функция эмоций с точки зрения Нины Анатольевны Выходил [5] подразумевает под собой возмещение дефицита информации в рамках обсуждения чего-либо или для принятия решения. Такая функция возникает в контексте взаимодействия с незнакомым объектом, где она оценивает и воспринимает новый объект через призму взаимоотношений из прошлого опыта с подобными объектами. Иными словами, эта эмоция имеет не только компенсаторную функцию, но и отражательно-оценочную роль. В тоже время отражательно-оценочная функция эмоций предоставляет че-

ловеку субъективную оценку всего происходящего вокруг него. Помимо этого, она помогает оценить прошлые, текущие и будущие события, в том числе прогнозируемые.

Перейдем к рассмотрению **ролей эмоций**:

Управляющая роль эмоций по определению Льва Семеновича Выготского [4] и Нины Анатольевны Высокочил [5] является определяющей в поведении личности, так как эмоции выступают одним из механизмов на психофизиологическом уровне, в рамках которого происходит данное управление. Характер отношения к определенному объекту обуславливает процесс действий и запускает механизмы мотивации, а физиологические изменения формируют качественное содержание работоспособности и жизнедеятельности личности в целом. Стоит отметить, что управляющая роль эмоций выполняет различные функции: сигнальную, мобилизующую, компенсаторную, защитную и другие. При этом не редко многие функции совмещаются друг с другом.

Дезорганизующая роль эмоций. Лев Семенович Выготский [4] и Нина Анатольевна Высокочил [5] считают, что эмоции могут носить как позитивный, так и негативный характер. В данном случае эмоциональная реакция на какое-либо событие, вызывающее страх, может способствовать запуску пассивно-оборонительной реакции (ступор, фрустрация и т.п.). Дезорганизующая роль может сработать в процессе, когда человек испытывает злость. При неотъемлемом желании достичь поставленной цели, он не редко выполняет по несколько раз одни и те же действия, тем самым неосознанно закрывая доступ для успешности на пути своего достижения.

Важно отметить, что Алексей Николаевич Леонтьев [13] уже в 1978 году определял функции и роли эмоций обеспечивают **как положительные последствия, так и отрицательные**. При этом последствия отрицательных эмоций может выступать стимулом для положительного явления (например, мотивации или самосовершенствования), а положительные могут сформировать негативные последствия (снижение активности, понижение мотивации, самоуспокоение и т.п.). Роли и функции эмоций чаще всего зависят от условий жизнедеятельности человека и его целеустремленности.

Теории эмоций

При изучении эмоций и эмоциональных состояний личности важно отметить подходы, в рамках которых рассматривались эмоции с точки зрения различных позиций. Следовательно, далее кратко проанализируем основные концепции, рассматривающие природу эмоций. На сегодняшний день существует целый ряд различных теорий, которые рассматривают и объясняют сущность эмоциональных проявлений, эмоциональных состояний личности.

Александра Юрьевна Бергфельд [3] предложила имеющиеся теории эмоций можно условно разделить на две группы:

— врожденная основа проявлений эмоций;

— в основе эмоций лежит взаимоотношение с близким окружением и социумом.

Психофизиологические концепции в представлении природы эмоций постулируют идею о том, что эмоциональные состояния личности обусловлены спецификой набора телесных процессов, которые либо приводят к возникновению тех или иных эмоций, либо отражают содержание эмоций.

В тоже время, Владимир Николаевич Мясичев, в работе «Личность и неврозы» [17], в 1960 году писал, что возникновение эмоций представлено как осознание или ощущение телесных изменений в организме, сопровождающихся определенным поведенческим стилем и степенью выраженности моторных реакций. В данном случае стиль поведения всегда индивидуален и имеет экспрессивное отражение в разных способах внешних проявлений: в манерах, позе, речи, мимике, жестах и т.п. Степень выраженности моторных реакций подразумевает под собой организацию мелких движений: тремор, тонус, сконцентрированность и т.д.

Все психофизиологические теории об эмоциях можно разделить на две подгруппы периферические теории и центральные теории эмоций.

Первая подгруппа психофизиологических теорий — это периферические теории, рассматривающие эмоциональные состояния через призму протекания висцеральных процессов, и центральные, ядром которых является работа ЦНС Антонио Дамасио (Antonio Damasio) [27], Карл Георг Ланге (Carl Georg Lange) [12] и Уильям Джеймс (William James) [26], как пишет Евгений Павлович Ильин [10] — это авторы первой подгруппы в основе своих концепций представляют идею о том, что эмоции возникают в результате различных периферических изменений в организме человека и непосредственно процессов восприятия этих изменений. Основной задачей в контексте данного вида теорий является необходимость выявить содержание различных наборов телесных реакций организма как ответных реакций на внешние стимулы.

Вторая подгруппа психофизиологических теорий — это центральные теории эмоций, включает в себя идеи исследователей относительно того, что эмоции возникают в результате определенных мозговых механизмов, которые связаны с восприятием и переработкой внутренних и внешних стимулов. Авторами данного подхода, как пишет Евгений Павлович Ильин [10], являются Уолтер Брэдфорд Кеннон (Walter Bradford Cannon) [25], Пола Маклина (Paul D. MacLean) [36], Джеймс Пейпец (James Papez) [42], Йаак Пэнксепп (Jaak Panksepp) [40]. В данном подходе основной задачей является выявление первоочередных систем и механизмов, обеспечивающих возникновение и специфику переживаний различных эмоций. При этом к специфике переживаний сторонники центральных теорий относят все физиологические изменения, способствующие образованию эмоций.

В перечень психофизиологических теорий также входят следующие теории эмоций:

1. **Периферическая теория эмоций (1880-1890 гг.), разработанная** Карлом Георгом Ланге (Carl Georg Lange) [12] и Уильямом Джемсом (William James), [33], основана на идее о том, что эмоции возникают в результате внешних трансформирующих факторов в сферах произвольных и непроизвольных двигательных актов. Эмоциональными переживаниями выступают телесные ощущения, связанные с изменениями. Иными словами, изменения в контексте ограничений, которые ощущает тело, следуют за восприятием значимого для человека фактором, являются эмоциями.

2. **Таламическая теория эмоций, представленная Филиппом Бардом (Philip Bard) и Уолтером Брэдфордом Кэнноном (Walter Bradford Cannon),** [25] постулирует идею: физиологические и психические реакции на восприятие внешнего раздражителя возникают одновременно. Следовательно, когда человек воспринимает содержание события нервные импульсы, эмоции, проходя через таламус расщепляются на два информационных потока, один из которых поступает в гипоталамус, где находится центр управления физиологическими изменениями, а вторая идёт в кору больших полушарий, трансформируясь в субъективное переживание радости, гнева или страха.

3. **Активационная теория (1958 г.), авторами которой являются Дональд Олдинг Хебб (Donald Olding Hebb) и Дональд Бенджамин Линдсли (Lindsay Donald Benjamin),** [32] указывает на то, что в основе любой эмоции лежит ретикулярная формация. В результате этого эмоциональные процессы обусловлены континуумом активации, где противоположными полярностями являются состояния крайнего возбуждения или глубокого сна. Именно в контексте восстановления или нарушения баланса между этими состояниями порождает различные эмоции, которые в тоже время коррелируют с составляющими структуры центральной нервной системы человека.

4. **Теории Пола Маклина (Paul D. MacLean) [37], Джеймса Пейпеца (James Papez),** [42] Исследователь Дж. Пейпец в своих многочисленных работах пришёл к выводу, что эмоции формируются при помощи активации сразу нескольких структурных отделов мозга, которые функционируют как замкнутая система и тесно связана между собой. В так называемый «круг Пейпеца» входят гипокамп, поясная извилина, передние отделы таламуса и гипоталамус. Позднее эту идею развил П. МакЛин, представив идею о том, что в возникновении эмоций участвуют разные структуры мозга, имеющие отличия в их формировании по времени в онтогенезе и филогенезе.

5. **Теория происхождения эмоций Антонио Дамасио (Antonio Damasio),** [27] Это современная теория и в своей основе она имеет мнение о том, что ключевую роль в формировании эмоций играет содержание функционирования мозговых систем, запускающих эмоциональное состояние как репрезентацию мозгом работы

психологических и телесных систем. Автор делает акцент на том, что эмоция отзеркаливает субъективный образ изменений в периферической сфере.

Помимо выше представленных теорий среди основных можно также выделить следующие теории эмоций: эволюционные теории эмоций, теории базовых эмоций, когнитивные теории эмоций.

Эволюционные теории происхождения эмоций постулируют идею о том, что источником любого эмоционального состояния служит адаптационная реакция как ответ на безусловный сигнал. При этом представители этих теорий классифицируют ситуации по содержанию прошлого опыта и особенностях пережитого прошлого. Соответственно, любая реакция как основа для запуска эмоционального фона, обусловлена интерпретацией прошлых ситуаций. Поэтому любая эмоция характеризуется как неосознанное и некатегоризованное явление. Ученые Чарлз Роберт Дарвин (Charles Robert Darwin) [28], Пол Экман (Paul Ekman) [24], Сильван Соломон Томкинс (Silvan Tomkins) [47] в своих исследованиях рассматривают первоэлементы эмоций как основу эмоциональной сферы человека/При этом стоит отметить, что авторы сходятся во мнении, что каждая эмоция подразумевает под собой совокупность первичных эмоций и различных изменений в их активности.

Теории базовых эмоций. Эту группу подходов не просто отличить от эволюционных теорий, поскольку в основе лежат их ключевые положения. Однако сторонники концепций базовых эмоций развивают свои идеи в различных новых направлениях. Как правило, эти идеи сводятся к тому, что важную роль в формировании эмоций человека играют базовые эмоции, которые существуют в ограниченном количестве. Поэтому важно для сторонников этих теорий выделить и обосновать небольшой, но базовый набор эмоций, представляющих собой биологически заданные психологические и физиологические ответные реакции на стимулы, которые ориентированы непосредственно на удовлетворение витальных потребностей личности. Вместе с тем эмоции несут человеку информацию об окружающих людях, о самом себе и протекании этих эмоциональных состояний в контексте взаимодействия эмоций с различными процессами организма. В контексте данного вида теорий принято считать, что эмоции человека сформировались на фоне эволюционных процессов, когда перед человеком стояла задача приспособиться к окружающей среде. Большое разнообразие человеческих эмоций возникает как сочетание сразу нескольких базовых эмоций в сопровождении различных неэмоциональных процессов в психике индивида.

Евгений Павлович Ильин в своей работе «Эмоции и чувства» [10], изданной в 2001 году пишет, что яркими представителями теорий базовых эмоций являются Кэррол Эллис Изард (Carroll Ellis Izard) [9] и Уильям Мак-Дугалл (William McDougall) [15] рассматривали биологические предпосылки базовых эмоций человека. Ученые Марк Льюис (Marc David Lewis) [14], Кит Оутли

(Keith Oatley) [34], Роберт Плутчик (Robert Plutchik) [43], Филип Джонсон-Лэрд (Philip N. Johnson-Laird) [34], которые изучали психологические аспекты формирования базовых эмоций личности.

Среди теории базовых эмоций, особое место занимает группа так называемых «модульных теорий», авторов Яаака Пэнксеппа (Jaak Panksepp) [41], Джона Грея (John Gray) [6] и др. Теория Джона Грея (John Gray) [6]. Эту группу выделил Владимир Николаевич Мясичев в своей книге «Личность и неврозы», 1960 [17].

В модульных теориях, пишет Владимир Николаевич Мясичев [17], акцентируют внимание на идее о том, что эмоциональные состояния — это результат взаимодействия трёх модулей (мозговых систем). Первый модуль — это модуль торможения, ориентированный на блокирование различных поведенческих импульсов как ответ на интенсивные, негативные, неожиданные и врожденно-пугающие стимулы. Второй модуль включает в себя биологическую реакцию на стимулы негативного характера, за которые отвечает бегство и борьба. Третий модуль — это совокупность полезных (желаемых) стимулов и стимулов избегания, обеспечивающих поведение индивида. Совместная работа всех трех модулей обусловлена функционированием спецификой механизмов, происходящих в различных отделах мозга, и обеспечивающих характер протекания эмоционального состояния организма.

Яаак Пэнксепп (Jaak Panksepp) [40] в своей теории подчёркивает значимость сразу нескольких мозговых структур, многообразие которых генерируют содержание эмоционального переживания. Исходя из этого поведение и телесные процессы, сопровождающие различными эмоциональными состояниями, получают непосредственное обеспечение от ряда систем поведения. При этом одно и то же поведение может быть результатом деятельности разных мозговых структур. Так, например, бегство может быть сознательным решением человека, а может быть как автоматическая реакция в случае возникновения неожиданной опасности.

Теории базовых эмоций Роберта Плутчика (Robert Plutchik) [43] Уильяма Мак-Дугалла (William McDougall) [15] и Кэррола Эллиса Изарда (Carroll Ellis Izard) [47].

Концепция эмоций Роберта Плутчика (Robert Plutchik) [43] рассматривает эмоцию как генетическую комплексную реакцию организма, ведущими функциями которой является адаптация и выживание в процессе эволюционных изменений. Исследователь к числу первичных эмоций относит удивление, печаль, страх, радость, отвращение, ожидание, гнев и принятие. В перечень вторичных эмоций входят комбинации базовых эмоций, например, скромность сочетает в себе принятие и страх, а гордость объединяет радость и гнев.

Концепция базовых эмоций Уильяма Мак-Дугалла (William McDougall) [15] постулирует идею о том, что содержание эмоционального состояния зависит

от комбинации первичных эмоций и основных инстинктов.

При этом Кэррол Эллис Изард (Carroll Ellis Izard) [9] в своей концепции дифференцированных эмоций, считал, что эмоции — это трехуровневый процесс: переживание эмоции, процессы в различных системах организма (пищеварительной, дыхательной, эндокринной, нервной и т.п.) и процессы, которые можно наблюдать. Следовательно, каждая эмоция имеет феноменологический, нервно-мышечный и нейрофизиологический аспекты. Автор выделяет десять основных эмоций человека: интерес, гнев, вина, отвращение, удивление, стыд, страх, радость, признание и печаль.

Особняком стоят группы когнитивные и коммуникативные теории эмоций, разработанные зарубежными авторами

Когнитивные теории в рассмотрении эмоций придерживаются мнения о том, что в основе эмоционального проявления лежит не что иное, как специфика когнитивной переработки полученной информации, а также переработки процессов воображения, припоминания, оценки, восприятия и т.п. На сегодняшний день выделяют две основные группы теорий, в контексте которых ключевая позиция отведена когнитивной оценке эмоционального стимула, традиционно занимающая второстепенную роль в формировании эмоций. Подобные теории принято называть «когнитивно-физиологическими», которые постулируют идею о том, что эмоция формируется благодаря физиологическому возбуждению как ответной реакции на стимул, который в обязательном порядке подвергается когнитивной оценке. Стоит отметить, что в случае отсутствия какого-либо из процессов реакции на стимул, реакция в ответ на воздействие стимула не будет эмоциональной. В числе когнитивных теорий двухфакторная теория, автором которой является Стэнли Шехтер (Stanley Schachter) [44], [45]. Ещё одной основной теорией этого подхода является теория когнитивной оценки. Представителями этой теории являются Ричард Лазарус (Richard S. Lazarus) [35], Клаус Райнер Шерер (K. R. Scherer) [46] и другие.

Позиция данной теории в рассмотрении эмоций сводится к следующему тезису: оценка стимула играет определяющую роль в различных составляющих эмоциональной реакции. Это утверждение ученые аргументируют тем, что когнитивная оценка выполняет две важнейших функции: репрезентирует специфику эмоционального стимула или события, способствуя тем самым возникновению эмоции, и обуславливает эмоциональную модальность.

Помимо вышеуказанных теорий среди основных можно также выделить:

— **теорию эмоционального развития Майкла Льюиса (Michael Lewis) [14]** (эмоции имеют врожденную природу и развиваются в процессе жизнедеятельности),

— **теорию когнитивной оценки Арнольда Минделла (Arnold Mindell) [16]** (эмоция — это результат последова-

тельных событий, которым присваивается определенная оценка),

— **когнитивно-мотивационную концепцию Ричарда Лазаруса (Richard S. Lazarus)** [35] (эмоции — это следствие двухэтапной оценки происходящего события),

— **двухфакторная теория Джерома Эверетта Сингера (Jerome Everett Singer) и Стэнли Шехтера (Stanley Schachter)** [44] (в становлении эмоций важную роль играют два фактора: когнитивный и физиологический),

— **динамическая теория об эмоциях Клауса Райнера Шерера (K. R. Scherer)** [46] (эмоция — это развитый механизм, позволяющий успешно адаптироваться и функционировать в непредвиденных и изменяющихся условиях жизни).

Коммуникативная теория Кита Оутли (Keith Oatley) и Филипа Н. Джонсона-Лэрда (Philip N. Johnson-Laird) [34] выдвигают мнение о том, что эмоции представляют собой коммуникации по различным мозговым каналам в зависимости от значимости конкретной цели определенного действия.

Кроме этого, необходимо выделить ряд отечественных теорий, изучающих происхождение эмоциональных проявлений личности на разных этапах жизни человека [10].

Биологическая теория эмоций, представленная Петром Кузьмичом Анохиным, [2], постулирует идею о том, что эмоции возникают в процессе формирования потребностей, которые мобилизуют потребность оптимальным способом удовлетворить потребность. Соответственно удовлетворение потребностей окрашивает эмоциональное состояние положительной оценкой, а не удовлетворение, наоборот, отрицательной.

В культурно-исторической концепции Льва Семёновича Выготского [4] эмоции рассматриваются через призму поведения человека. эмоция представляет собой как точку дисбаланса, как реакцию на катастрофические и критические моменты поведения, а также как следствие действий в определенный период времени, обуславливающие дальнейшие формы поведения.

Концепция Сергея Леонидовича Рубинштейна [19] раскрывает эмоции как результат взаимодействий между событиями, формирующими потребности, которые индивид стремится удовлетворить в процессе своей деятельности, и состоянием органических потребностей, объединяющие в себе витальные функции, обуславливающие жизнедеятельность организма в целом. Такое положение дел способствует тому, что индивид настраивается на определенный характер действий или противодействий. Степень различий между этими двумя психологическими явлениями в контексте эмоциональных состояний опосредована такими психическими процессами как осмыслением, восприятием, простой рецепцией и сознательным предвосхищением результатов действий или хода событий. В связи с тем, что существует масса различных установок и интересов у человека одно и то же действие или явление в комбинации с различными потребностями

может иметь разное (как негативное, так и позитивное) эмоциональное значение. Такое положение дел позволяет констатировать тот факт, что чувства не обусловлены соотношением с потребностями, которые взяты изолированно. Соответственно, можно утверждать о том, что они определяются отношением в целом к личности. Эмоции зарождаются на стыке соотношения между положительным и отрицательным результатом действий в контексте удовлетворения потребностей, которые в свою очередь выступают в качестве исходного побудителя и мотива.

Информационная теория, автором которой является Павел Васильевич Симонов [21]. В данном подходе эмоция рассматривается как отражение мозгом актуальных потребностей (её величины и качества) и непосредственной возможности её удовлетворения. При этом данная возможность обусловлена оценкой мозга на основе ранее приобретенного или генетического опыта. Согласно информационной теории, качество и сила эмоции зависит от произведения специфики актуальной потребности и разности между информацией, необходимой для её удовлетворения и существующими сведениями на текущий момент. Следовательно, эмоций не может быть в двух случаях: первое — это, когда нет потребности, и второе — это когда существует высокая степень возможности получить свою потребность. В тоже время, по мнению П. В. Симонова [20], если человек отрицательно оценивает ход событий, позволяющий удовлетворить свою потребность, то он будет испытывать отрицательные эмоции и, наоборот, в случае положительной оценки процесса получения потребности, индивид будет испытывать соответствующие, то есть положительные эмоции.

Единая концепция эмоций и сознания, выдвинутая в 1995 г. Юрием Иосифовичем Александровым [1] акцентирована на идее о том, что любая эмоция отражает реализацию систем, которые дифференцируются и формируются у человека с самого рождения. Сознание характеризует то, как сформированные на поздних этапах развития, системы реализуются в условиях прогрессирующего процесса дифференцированности в соотношении усложнение поведения и организма-среды. При этом все системы ориентированы на получение положительных адаптивных результатов деятельности и поведения.

Классификация эмоций

На сегодняшний день существует ряд классификаций эмоций. Так, например, Эдвард Брэдфорд Титчнер (Edward Bradford Titchener) [22] разделяет **все эмоции на два вида: неудовольствие и удовольствие**. В отличие от Вильгельма Максимилиана Вундта (Wilhelm Maximilian Wundt), который в основу эмоциональных состояний вкладывает шкалу выраженности чувствования и чувств и считает базовым критерием эмоций, настроения, эмоциональных состояний удовольствие человека.

В классификации Бориса Игнатьевича Додонова [7] эмоции разделяются **на отрицательные и положительные**. При этом важную роль в жизнедеятельности человека играют именно отрицательные эмоции. Эти

эмоции у человека ярко выражены уже с первых дней жизни. В то время как эмоции положительного спектра, по мнению автора, формируются гораздо позже. Положительные эмоции несут в себе радость и чувство возвращенного благополучия. Безусловно, человек быстро адаптируется в контексте положительных эмоций. Совсем другой характер имеют в себе отрицательные эмоции: они имеют особенность медленного наступления и усиления. Помимо этого, они являются застойными, что негативно отражается на здоровье человека. Отрицательные эмоции подразумевают под собой тревогу, отвращение, гнев и страх, а также опасность для жизни и организма.

Борис Игнатъевич Додонов классифицирует эмоции на следующие типы:

- акизитивные;
- альтруистические;
- гедонистические;
- глорические;
- гностические;
- коммуникативные;
- практические;
- пугнические;
- романтические;
- эстетические.

С точки зрения Кэррола Эллиса Изарда (Carroll Ellis Izard) [9], все эмоции следует классифицировать по принципу интеллектуальной насыщенности, то есть валентная окраска должна отсутствовать в рамках эмоционального содержания. Автор отмечает, что это не чистые эмоции, однако аффективно-когнитивные компоненты являются результатом процесса познания и эмоционального реагирования. По Кэрролу Эллису Изарду (Carroll Ellis Izard) [9] существует десять основных базовых эмоций: вина, гнев, дистресс (страдание-горе), интерес, отвращение, презрение, радость, страх, стыд и удивление.

В классификации Роберта Плутчика (Robert Plutchik) [43] четыре пары основных базовых эмоций, которые указывают на определенное действие:

- ориентация-исследование (удивление — ожидание);
- лишнее — воспроизведение (уныние — радость);
- отвержение — принятие (отвращение — одобрение);
- защита — разрушение (страх — гнев).

В работах Леонида Васильевича Куликова [11] представлена **классификация эмоций, разделяющая все эти состояния на активационные, самооценочные и тензионные**. В первую категорию входят такие чувства как азарт, бодрость и радость. Во вторую категорию входят растерянность, стыд, вина и печаль. Третья категория представляет собой эмоции напряжения и объединяет в себе тревогу, страх и гнев.

По мнению Евгения Павловича Ильина [10], не существует общей единой классификации эмоций, так как нет всеобщих критериев, разделяющих и объединяющих эмоции по группам. Условно такими признаками могут быть причины, механизмы, устойчивость и интенсивность эмоциональных состояний, влияющих на деятельность и поведение человека.

В заключении следует отметить, что несмотря на наличие большого количества теорий об эмоциях в различных психологических направлениях, на сегодняшний день не существует единого и чёткого определения понятию «эмоциональное состояние». Исходя из этого, отсутствуют четкие критерии отделения эмоциональных состояний от эмоций. Поэтому каждый исследователь даёт своё определение каждому в данной категории психологическому явлению.

На наш взгляд, эмоциональное состояние — это *многоаспектный и сложный процесс, включающий в себя ряд составляющих, к числу которых относятся когнитивная, мотивационная, моторная, нейрофизиологическая*.

К числу эмоциональных состояний относят настроение, чувства, аффекты и эмоциональный тон ощущений. Эмоциональные состояния очень разнообразны и разделяются по своей интенсивности, модальности, степени выраженности, динамике и качеству эмоций.

Литература:

1. Александров, Ю.И. Закономерности актуализации индивидуального опыта и реорганизации его системной структуры: комплексное исследование. [Текст] — М.: Труды института системного анализа Российской Академии Наук, 2011. — Том 63. № 3. — с. 3-24.
2. Анохин, П.К. Проблемы высшей нервной деятельности. М.: Издательство Академии Медицинских Наук СССР, 1949. — 690 с.
3. Бергфельд, А.Ю. Особенности восприятия эмоциональных переживаний студентами-психологами. [Текст] — Пермь: Актуальные проблемы современной социальной науки: Сб. статей. 2001. — с. 187-195.
4. Выготский, Л.С. Учение об эмоциях. [Текст] — М.: Смысл. Собр. соч., т. 6., 1984. — с. 160-284.
5. Выскочил, Н.А. Детерминанты уровня эмоционального интеллекта. [Текст] — М.: Казанский педагогический журнал, 2009, № 11-12 (77-78). с. 123-129.
6. Грей, Д.А. Нейропсихология темперамента. [Текст] — М.: Иностранная психология. 1993. № 2. С. 24-36.
7. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность. [Текст] — М.: Политиздат, 1977. — 272 с.
8. Дроздова, Е.В. Влияние групповой оценки и самооценки внешнего облика на социально-психологический статус в группе. [Текст] — М.: Науч. материалы V съезда РПО, 2012. — Том 2. — с. 241.
9. Изард, К.А. Психология эмоций. [Текст] — СПб.: Питер, 2000. — 464 с.

10. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. [Текст] — СПб: Питер, 2001. — 752 с.
11. Куликов, Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов. [Текст] — СПб.: Питер, 2009-460 с.
12. Ланге, К. Г. Эмоции: Психофизиол. этюд. [Текст] — М.: маг. «Книжное дело», 1896. — 95 с.
13. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. [Текст] — М.: Политиздат, 1978. — 248 с.
14. Льюис, М., Голдберг, С. и Кэмпбелл, Х. (1969). Развивающее исследование обработки информации в течение первых трех лет жизни: уменьшение реакции на избыточный сигнал. Монографии Общества исследований в области развития ребенка, 34 (9, Серия № 133).
15. Мак-Дуголл, В. Основные проблемы социальной психологии/У. Мак-Дауголл; Пер. с 4-го англ. изд. М. Н. Смирновой, под ред. Н. Д. Виноградова. [Текст] — М.: Космос, 1916. — XIV, 282 с.
16. Минделл, А. Сила безмолвия. Как симптомы обогащают жизнь. [Текст] — М.: АСТ, 2003. — 352 с.
17. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы. [Текст] — М.: ЁЁ Медиа, 2012. — 426 с.
18. Психологический словарь/Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 440 с.
19. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. [Текст] — М., 1946 (переиздание — СПб.: Питер, 2002) — 720 с.
20. Симонов, П. В. Информационная теория эмоций. [Текст] — М.: Просвещение, 1987. — с. 232-238.
21. Симонов, П. В. Эмоциональный мозг. [Текст] — М.: Наука, 1981. — 215 с.
22. Титченер, Э. Б. Очерки психологии/An Outline of Psychology (1896). Русское издание: Титченер, Э. Б.: Очерки психологии, СПб: Типография Высочайше утвержденного Товарищества «Общественная Польза», 1898.
23. Шерер, К. Р. Компонентные модели эмоций могут помочь в поиске эмоциональной компетентности. Под ред. М. Мэтьюз, и Р. Д. Робертс. Наука об эмоциональном интеллекте: известное и неизвестное. [Текст] — Нью-Йорк: Издательство Оксфордского университета. 2007. — с. 101-126
24. Экман, П. Психология эмоций [Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life]/Пер. с англ.: В. Кузин. — СПб.: Питер, 2010. — 336 с.
25. Cannon, Walter (December). «The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory». *The American Journal of Psychology*. 39: 1927. — P. 106-124.
26. Carr, A., Harris, D., James, Ch. The Derriford Appearance Scale (DAS-59): A new scale to measure individual responses to living with problems of appearance //British Journal of Health Psychology. 2000. № 5.
27. Damasio, A. R. «The somatic marker hypothesis and the possible functions of the pre-frontal cortex». *Transactions of the Royal Society. (London)* 351:1413-1420. 1996.
28. Darwin, Ch. Narrative of the surveying voyages of His Majesty's Ships Adventure and Beagle between the years 1826 and 1836, describing their examination of the southern shores of South America, and the Beagle's circumnavigation of the globe. *Journal and remarks*. 1832-1836. — London: Henry Colburn, 1839. — Vol. III.
29. Frijda, N. H. and B. Mesquita: 1992, «Emoties: natuur of cultuur?», *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 47, pp. 3-14.
30. Frijda, N. H.: 1987, De wetten van het gevoel, Rede uitgesproken ter gelegenheid van de zevende Duijkerlezing op woensdag 18 maart 1987 (Van Loghum Slaterus, Deventer).
31. Frijda, N. H.: 1988, De emoties; een overzicht van onderzoek en theorie (Bert Bakker, Amsterdam).
32. Hebb, D. O. *Textbook of Psychology (Psychology Revivals)*. D. O. Hebb, D. C. Donderi. Psychology Press, 2013. — 398 p.
33. James, W. What is an emotion? — *Mind*, 1884, v. 9, № 34, pp. 188-205.
34. Johnson-Laird, P. N., Oatley, K. The Language of Emotions: an Analysis of a Semantic Field // *Cognition and Emotion*, 1989, vol. 3 (2). — P. 81-123.
35. Lazarus, Richard S. *The Nature of Psychological Inquiry*, 1964.
36. MacLean, Paul D. *The Triune Brain in Evolution Role in Paleocerebral Functions*. — Plenum New York. — 1990.
37. Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
38. Mayer, J. D., Panter, A. T., & Caruso, D. R. (2012). Does personal intelligence exist? Evidence from a new ability-based measure. *Journal of Personality Assessment*, 94, 124-140. doi:10.1080/00223891.2011.646108
39. Oatley, K. *Best laid schemes: the psychology of emotions*. Cambridge University Press. 1992. ISBN 978-0-521-42387-8
40. Panksepp, J., and Davis, K. (2018). *The Emotional Foundations of Personality: A Neurobiological and Evolutionary Approach*. New York: W. W. Norton & Company.
41. Panksepp, Jaak, 1943— (1998). *Affective neuroscience: the foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press. ISBN 0195096738. OCLC 38580282.
42. Papez, J. W. 1937. A proposed mechanism of emotion. 1937. *J Neuropsychiatry Clin Neurosci*. 1995 Winter;7 (1):103-12.
43. Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience, Theories of emotion (Vol. 1, pp. 3-33)*. New York: Academic Press.

44. Schachter, S. A Distinctive Approach To Psychological Research. Edited By Neil E. Grunberg, R. E. Nisbett, Judith Rodin, Jerome E. Singer. 1st Edition. 1987. — 248 p.
45. Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State. *Psychological Review*, 69, pp. 379-399.
46. Scherer, K. R. (2000). Psychological models of emotion. In J. Borod (Ed.). *The neuropsychology of emotion* (pp. 137-162). Oxford/New York: Oxford University Press.
47. Tomkins, Silvan S.; Izard, Carroll E. (1966). «Affect and Behavior: Anxiety as a Negative Affect». In *Anxiety and Behavior*, edited by Charles D. Spielberger. New York: Academic Press. pp. 81-125.

Психолого-педагогические аспекты склонности подростков к аддиктивному поведению и их профилактика в образовательном учреждении

Рогожникова Наталья Александровна, аспирант
Самарский государственный социально-педагогический университет

В последние десятилетия особенно ощутима стала проблема аддиктивного поведения у подростков, связанного с употреблением разнообразных психоактивных веществ, а также алкоголя. Это во многом связано с изменениями, происходящими в современном российском обществе: усиление влияния псевдокультуры, изменений в содержании ценностных ориентаций молодёжи, политическая, социально-экономическая и экологическая нестабильность общества, неблагоприятные семейно-бытовые отношения и многое другое [3, с. 255].

Признавая пагубную роль аддиктивного поведения, исследователи часто выделяют разнообразие подходов к профилактике, предупреждению и лечению зависимого поведения.

Психологическая профилактика аддиктивного поведения подростков в образовательном учреждении — это интеграция комплекса психолого-педагогических и здоровье-сберегающих методов и средств, направленных на формирование негативного отношения подростков к употреблению психоактивных веществ за счет развития разных сфер жизни, повышения уровня стрессоустойчивости, а также готовности индивида к здоровому образу жизни [4, с. 385].

В России, Западной Европе и США сложились различные направления психологической профилактики аддиктивного поведения подростков: закрепительное направление, информационное направление, пропаганда здорового образа жизни и реализация программ по укреплению здоровья, личностно-ориентированное направление, направление, основанное на эмоциональном (аффективном обучении) и другие [2, с. 362].

Профилактическая деятельность в образовательной среде согласно концепции комплексной активной профилактики и реабилитации основывается на следующих принципах: комплексность, аксиологичность, многоаспектность, последовательность, легитимность и другие [5, с. 455].

Основными задачами профилактической работы с подростками склонными к аддиктивному поведению в образовательных учреждениях являются:

- 1) формирование культуры здорового образа жизни;
- 2) создание условий для доверительного общения, адекватного восприятия информации, творческой атмосферы работы в коллективе;
- 3) информирование о действии психоактивных веществ и последствиях злоупотребления ими, о причинах и формах заболеваний связанных с ними, а также о способах преодоления зависимости;
- 4) развитие личностных ресурсов: формирование адекватной самооценки, позитивного отношения к себе, своим возможностям и недостаткам; формирование собственной системы ценностей, целей и установок, стимулирование способности делать самостоятельный выбор, контролировать свое поведение, уметь решать жизненные проблемы, уметь оценивать ту или иную ситуацию и свои возможности по ее контролю; формирование умения общаться с окружающими, понимать их поведение, сопереживать им и по мере необходимости оказывать психологическую поддержку; развитие навыков ведения диалога, разрешения конфликтных ситуаций, выражения собственных чувств;
- 5) формирование стратегий и навыков поведения, направленных на формирование здорового образа жизни [1].

Психологическая профилактика аддиктивного поведения включает ряд важных этапов: диагностический этап, информационно-просветительский этап, тренинги личностного роста с элементами коррекции отдельных личностных особенностей и форм поведения подростков.

Наиболее распространены две модели обучающих программ первичной профилактики для подростков склонных к аддиктивному поведению: программы достижения социально-психологической компетентности; программы обучения жизненным навыкам.

Профилактическая работа в процессе консультирования наиболее эффективна в форме воздействия на условия и причины, вызывающие аддиктивное поведение, на ранних этапах проявления проблем.

Выбор формы психологического консультирования зависит от особенностей подросткового возраста и от выраженности аффективных проблем.

Для подростков наиболее привлекательной является групповая форма психопрофилактической работы, поэтому эффективными являются групповые психологические консультации, на которых могут быть использованы модельные ситуации, творческие задания, тренинговые упражнения, направленные на поиск альтернатив девиантному (аддиктивному) поведению, а также упражнения, ведущие к расширению возможностей в социальной жизни в связи с отходом от аддиктивного поведения.

Основными задачами групповых консультаций с подростками склонными к аддиктивному поведению являются: обучение подростков в способности ориентироваться в своих и чужих эмоциях, в формировании чувства эмпатии; организация деятельности подростка альтернативной аддиктивному поведению; организация здорового образа жизни у подростков; развитие умения у подростков успешно противостоять неблагоприятным факторам среды; активизация личностных ресурсов подростков; уменьшение негативных последствий аддикций.

Таким образом, для успешного решения вопросов профилактической работы с подростками, склонными к аддиктивному поведению, наиболее эффективно использовать групповую форму работы используя различные упражнения, нацеленные на самопознание, самовоспитание, а также выработку навыков здорового образа жизни.

Литература:

1. Киоссе, А. М. Психолого-педагогические основы профилактики аддиктивного поведения у учащихся // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»
2. Харевич, Т. В., Пиунова Н. А., Чухлей Г. Л. Основные психолого-педагогические подходы к проведению профилактической работы по предупреждению компьютерной зависимости у подростков в учреждениях образования // Психологическое сопровождение образовательного процесса. 2014. Т. 1. № 4-2. с. 362-368.
3. Сирота, Н. А. Профилактика наркомании и алкоголизма в подростково-молодежной среде: методическое пособие/Н. А. Сирота, Е. А. Чистова, З. И. Суховерхова, О. Ю. Васильченко. — М., 2000. — 255 с
4. Кулаков, С. А. Психотерапия и психопрофилактика аддиктивного поведения у подростков. — СПб.: Гардарика, 2003. — 385 с
5. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям/Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. — М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. — 455 с.

ПЕДАГОГИКА

Методика преподавания русской поэзии XX века на уроках литературы в 11-м классе

Абильдинова Жанара Бериковна, кандидат филологических наук, старший преподаватель;
Жасузакова Акмарал Батырханкызы, студент
Международный университет Астана (Казахстан)

Данная статья посвящена методике преподавания современной русской поэзии на уроках литературы в 11-м классе общеобразовательной школы РК. В статье подробно проводится анализ учебника, выявляются основные этапы работы над лирическими произведениями, также предлагаются различные методы, приемы и средства обучения, основанные на принципе системности и творческом подходе к формированию представлений об особенностях стихов русских поэтов XX века, формированию представлений учащихся о современном литературном процессе, развитию представлений учащихся об особенностях русской лирики на основе знакомства с творчеством русских поэтов XX века.

Ключевые слова: литература, поэзия, школа, уроки, Казахстан, 11 класс, обучение, стратегия, этапы, методы, подходы.

Сегодня в системе образования Казахстана происходят существенные изменения, связанные с условиями развития экономики страны, с интеграцией Казахстана в мировое образовательное пространство. Образование находится на новом этапе развития, для которого характерно усиление демократических процессов, возрастание роли гуманизации и гуманитаризации образования. Это в свою очередь предопределило изменение стратегии обучения современных школьников, определяющей образование как целостный, непрерывный социокультурный процесс, как единство социализации и индивидуализации развивающейся личности. *Если раньше цели образования были ориентированы только на знание предмета, то в настоящее время к этим целям, логически присоединились цели, ориентированные на приобретение школьниками ключевых компетенций.*

Среди цикла гуманитарных учебных предметов в школе литература занимает важное место, так как она прививает духовно-нравственные ценности, развивает эстетическое мышление и кругозор учащихся. В условиях новой структуры и содержания литературного образования его приоритетными целями становятся «формирование у учащихся способности к восприятию и пониманию художественной литературы как искусства слова, развитие читательских интересов, эстетического вкуса и образного мышления, обучение навыкам анализа художественного произведения» [1].

Значимую роль в обучении школьников литературе играет лирика. Приобщение учащихся к поэзии —

важный этап формирования мировоззрения и эстетического вкуса юных читателей, приобщения их к мировому искусству, к вдумчивому «взрослому» чтению [2]. Кроме того, поэзия наполняет нравственный мир, развивает когнитивные и языковые способности человека, обогащает опытом восприятия жизни в самых многообразных её проявлениях, поэтому является неотъемлемой частью школьного курса литературы. Понимание своеобразия лирики способствует глубокому осмыслению природы человека и окружающей его действительности. Без поэзии литература была бы неполной и не смогла бы выполнить стоящую перед ней задачу — быть средством формирования гармонично развитой личности.

В методической литературе уделяется достаточное внимание исследованию специфических особенностей лирики, как особого искусства. Сюда можно отнести научные труды А.А. Михайлова, В.Ф. Огнева, М.А. Палкина, Г.Н. Поспелова, И.Т. Сильман и др. Вопросы методики работы над лирическими стихотворениями рассматриваются в трудах Н.Ф. Бунакова, Н.П. Каноникина, В.Я. Стоюнина, Т.П. Сальниковой, К.Д. Ушинского, Н.А. Щербаковой и др. Однако в имеющихся исследованиях проблема обучения старшеклассников умению интерпретировать художественный (лирический) текст представляется недостаточно разработанной, поэтому эта проблема требует дальнейшего исследования.

Изучение поэзии в школе начинается в начальном звене и далее продолжается в средних и старших классах. Согласно обновленному содержанию казахстанского образования

в школьную учебную программу для 1-4 классов по предмету «Литературное чтение» включено знакомство с произведениями казахской, русской и зарубежной поэзии. Это в первую очередь стихотворения таких поэтов-классиков, как А. С. Пушкин, Ф. И. Тютчев, О. Уайльд, Р. Киплинг. Знакомятся дети и с поэзией поэтов-современников: А. Мальцев, Г. Сагир, Н. Сладков, Я. Аким, М. Алимбаев, В. Запуниди, Н. Лушникова, А. Сопыбеков, О. Аубакиров и др.

В Типовую учебную программу для 5-9 классов включено изучение творчества казахских, русских поэтов XIII, XIX и XX века, а также советских поэтов-современников. Сюда вошли баллады, песни, природная, патриотическая и гражданская лирика, обрядовая поэзия, поэзия серебряного века: А. С. Жуковский, А. С. Пушкин, Г. Р. Державин, М. Ю. Лермонтов, А. Кунанбаев, А. А. Фет, Н. А. Некрасов, С. А. Есенин, В. А. Брюсов, К. Д. Бальмонт, З. Н. Гиппиус, А. А. Ахматова, М. И. Цветаева, «Б. Л. Пастернак, Н. А. Заболоцкий, Ю. П. Казаков, Г. Бельгер, А. Шмидт, В. Киктенко и др. В программу по русской литературе включены классические произведения зарубежных авторов с целью ознакомления учащихся с лучшими образцами мировой литературы, «вечными образами» Фауста, Гамлета.

Программа 9 класса концептуально и тематически связана с программой 10 класса. Согласно учебной программе, продолжается изучение творчества А. С. Пушкина, здесь для изучения представлено лиро-эпическое произведение «Евгений Онегин». Собственно лирические произведения А. С. Пушкина не рассматриваются, но уделяется внимание значению поэзии поэта для мировой литературы. Далее согласно учебной программе представлены в основном эпические и драматические произведения: роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», роман Л. Н. Толстого «Война и мир», драма Н. А. Островского «Бесприданница».

В 11 классе согласно Типовой учебной программе для изучения представлены как прозаические произведения (Р. Брэдбери «Улыбка», Б. Пастернак «Доктор Живаго», А. Рыбаков «Дети Арбата», В. Кондратьев «Сашка», рассказы М. Горького), так и лирические произведения. Большое внимание уделяется изучению поэзии Серебряного века, военной поэзии, поэзии бардов и поэзии поэтов-шестидесятников (С. Есенин, А. Ахматова, А. Твардовский, В. Высоцкий, Б. Окуджава, Е. Евтушенко).

Изучение поэзии в 11-м классе представляет собой сложный и многогранный процесс, направленный на формирование личности старшеклассника. Именно в этом возрасте у учащихся пробуждается интерес к внутреннему миру человека, рождается стремление постичь самого себя, окружающий мир, найти ответы на многие волнующие вопросы. Особенность работы над лирическими произведениями заключается в том, что приходится решать сложные задачи обучения, развития и воспитания. Автор лирического произведения выражает внутренний мир человека, процесс мышления и переживаний в развита. Другими словами, художественным содержа-

нием лирического произведения является то, что скрыто от внешнего наблюдения, т. е. духовная жизнь человека, художественно осмысленная поэтом и здесь необходимо проводить поэтапную работу.

В учебнике по «Русской литературе» под ред. С. Д. Абишевой [3] для 11-го класса как раз представлена стратегия обучения, состоящая из нескольких этапов:

1. Введение в тему. Учащимся дается информация о том, чему они научатся, что нового узнают из раздела.

2. Предварительная диагностика. Учащимся представлен список вопросов, который позволяет диагностировать их знания касательно творчества того или иного поэта. Кроме того, вопросы помогают погрузиться в тему занятия, обратить внимание на ключевые моменты творчества изучаемого поэта. Как правило, перед каждым разделом дается эпиграф к творчеству, и учащиеся анализируют его содержание.

3. Знакомство с жизнью и творчеством поэта. Вслед за вопросами следуют рубрики «Хронограф», «Биография/автобиография поэта», в которых подробно раскрываются основные вехи жизни и творчества поэта, далее следует переход к воспоминаниям о поэте, известные цитаты о поэте и его творчестве. На данном этапе проводится работа в группах для закрепления пройденного материала.

4. Знакомство с основными темами, мотивами, образами лирики поэта. На данном этапе учащиеся учатся анализировать стихотворения: находить в нем строки, цитаты, фрагменты, связанные с проблематикой и выражением авторской позиции; выявлять средства и приемы создания образов, художественного пространства и времени, изобразительные средства и фигуры поэтического синтаксиса, объяснять, с какой целью их использует автор. Здесь предусмотрена индивидуальная работа, работа в группах, творческая работа. В помощь учащимся даются рубрики «Терминологическая консультация» и «Это интересно», которые направлены на изучение незнакомых терминов и понятий, а также дают дополнительную информацию по творчеству поэта.

5. Завершение темы. На данном этапе проводится закрепление темы, учащиеся выполняют исследовательскую работу, им предлагаются темы для проведения проектов. После проведения научно-исследовательской работы предлагаются темы для написания эссе и сочинений по пройденному материалу.

Анализ содержания учебника на предмет изучения лирических произведений показал, что в нем используются методы и приемы эмоционально-образного постижения художественного текста и методы и приемы истолкования литературных произведений, а также методические приемы, активизирующие деятельность учащихся на уроках литературы.

Применяемые в учебнике методы и приемы работы над лирическими произведениями 11-х классах обеспечивают комплексное и системное формирование ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных

и коммуникативных компетенций. Однако, несмотря на то, что учебная программа предлагает богатый лирический материал для изучения, а также комплексные задания, разрабатанные согласно таксономии Блума, необходимо применение дополнительных методов, технологий и средств обучения. Тем более, что каждый учитель, хотя и придерживается учебной программы, выстраивает свой урок по-разному, наполняя его оригинальным содержанием.

Ученые, методисты (М.Л. Гаспаров, В.В. Виноградов, В.М. Жирмунский, Л.Я. Гинзбург, Л.Г. Кихней, О.А. Клинг, Л.А. Солобаева, Ю.М. Лотман, А.И. Павловский, А.Г. Соколов, В.В. Мусатов, Е. Эткинд и др.) описывают творчество поэтов XX века как выдающееся явление, характеризующееся экспрессивностью образов, своеобразием философских размышлений, ассоциативностью, психологизмом, неповторимыми художественными средствами изображения. Поэзия этого периода литературы ценна тем, что в ней ярко выражены черты переломной исторической эпохи, передана политическая обстановка, отражены дух времени и правдивая история народа.

Эффективность методики изучения русской поэзии XX века в 11-м классе общеобразовательных школ Казахстана обусловлена поиском наиболее продуктивных путей, средств, приемов, усиливающих творческую деятельность учащихся, углубляющих их аналитическую и ассоциативную деятельность. С учетом вышесказанного дополнительно предлагается применять следующие методические приемы и средства обучения:

— использование метода «Эвристической беседы» как метода проблемного обучения помогает повысить мотивацию учеников, включиться в процесс поиска ответов на поставленные вопросы. Используя систематику эвристических вопросов, стимулирующих овладение знаниями, развивающих умения и творческие способности, учитель должен обладать профессиональным мастерством. Приведем примеры вопросов: Какова главная идея стихотворения? В чем суть? В чем причины? Согласны ли вы с этим утверждением? Отвечая на вопросы учителя, учащиеся осуществляют анализ текста произведения: эпизодов, образов героев, языка, композиции и других элементов произведения.

— использование приема «Личных ассоциаций», заключающегося в попытке перевоплощения лирического героя, его внутреннего мира. Так, при изучении творчества С. Есенина и анализе его стихотворения «Я покинул родимый дом» можно дать задание: найти ассоциации к образам лирического героя, родителей, родины, частным образам (луны, звезд, дождя, старого клена). Применяя данный прием, можно подойти к изображению ассоциаций с помощью рисунков, провести параллель с музыкальным произведением. Учащиеся объясняют, чем вы-

званы эти ассоциации, рассказывают о своих чувствах, но должны хорошо понимать лирического героя.

— использование приема круг «Вена» — сходящиеся друг с другом окружности, в каждой из которых пишется, например характеристика героев, а в месте пересечения окружностей (вене) указывается общее в образах. Настоящий прием применяется для сопоставления лирических произведений, образов, временных отрезков и т.д.

— использование приема «Тайные мысли», суть которого заключается в том, чтобы помочь учащимся выразить свое мнение, «вытащить» наружу скрытые вопросы, которые их волнуют, тайные убеждения, которые боятся сразу высказать вслух. К данному приему целесообразно прибегнуть на этапе анализа идейно-художественного смысла стихотворения, характер лирического героя, когда у учащихся возникают те или иные мысли и идеи, с которыми они согласны, либо не согласны.

— использование приема «Лексическая цепочка», главное в котором — опора на опыт учащихся, правильную и четкую формулировку вопросов, то есть многократное повторение самого главного, того, что взволновало, побудило ученика задуматься и удивиться. Иногда из этой «лексической цепочки» возникает проблема, которую следует решить на следующем уроке. Данный прием помогает развить логическое мышление и речевые навыки учащихся.

— использование постерной технологии, суть которой заключается в творческом подходе к анализу лирических произведений. Применение данной инновационной технологии поможет учащимся раскрыть свои креативные способности и интерпретировать собственное восприятие произведения в другом формате.

— применение аудиовизуальных средств обучения (фрагменты экранизаций литературных произведений, слайды, различные виды звучащей речи, учебные фильмы и т.д.), которые, по мнению психологов, дают отличные результаты в обучении. Они оказывают комбинированное воздействие визуальной и аудиальной информации на органы зрения и слуха, тем самым увеличивая коэффициент раздражителей и воздействуя на долговременную память.

Таким образом, подводя итоги нашего исследования, отметим, что изучение лирических произведений на уроках русской литературы в 11-м классе является важным этапом и необходимым звеном в системе литературного образования современных школьников. Как показало исследование, проблема обучения старшеклассников умению интерпретировать лирический текст, представляется недостаточно разработанной, требует осмысления и применения методики преподавания с учетом традиционных и инновационных методов, приемов и средств обучения.

Литература:

1. Типовая учебная программа для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с русским языком обучения). — Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2015. — 35 с.

2. Якименко, Р.В. Методика изучения поэзии XX века на заключительном этапе школьного литературного образования: автореф. дис. ... доктора. пед. наук. — Москва, 2005. — 40 с.
3. Абишева, С. Д., Асылбекова М. С., Поляк З. Н., Сабирова Д. А. Русская литература. Для учащихся 11 класса естественно-математического направления общеобразовательной школы — Алматы: Алматыкітап баспасы, 2020. — 304 с.

Организация проектной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта

Аляудинова Юлия Викторовна, воспитатель

ГБУ г. Москвы Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Семь-Я»

В данной статье раскрыты особенности проектно-исследовательской деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта, представлен практический пример проекта, который можно организовать в условиях специальных учреждений для образования детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, младшие школьники, нарушения интеллекта.

В Федеральном государственном образовательном стандарте образования лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) выделены особые образовательные потребности, к которым так же можно отнести систематическую актуализацию сформированных у детей знаний и умений, специальное обучение с учетом изменяющихся условий учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций. То есть в рамках реализации ФГОС остроактуальным является использование в образовательном процессе методов, приемов и технологий, которые формируют у детей навыки самостоятельности, умение правильно отбирать необходимую информацию, самостоятельно принимать решения. Все эти задачи можно решить с помощью организации проектно-исследовательской деятельности в образовательном учреждении. [2]

Учебный проект — самостоятельная, творческая, продуктивная деятельность ребенка, которая соответствует его возрасту и помогает реализовать имеющиеся возможности. Данный вид деятельности позволяет проявить себя, применить полученные знания и умения на практике, опытным путем сделать выводы и поделиться ими публично. Младшие школьники с интеллектуальными нарушениями имеют трудности в планировании своей деятельности, умении поэтапно решать поставленные задачи, умении подводить итоги. По этой причине организовывать проектно-исследовательскую деятельность с младшими школьниками с нарушениями интеллекта следует с контролирующей и направляющей помощью педагога. Целесообразно использовать метод совместной деятельности педагога и детей в условиях образовательной организации, с целью активизировать познавательную деятельность детей. [1]

Опыт работы с детьми младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями позволяет сделать

вывод, что для целенаправленной проектной деятельности необходимо подготовить алгоритм работы, причем педагог должен оказывать помощь на всех этапах работы над проектом.

Этапы работы над проектом:

- работа над выбором темы;
- формулировка цели проекта;
- формулировка задач проекта;
- составление плана работы;
- работа над поиском информации;
- исследовательская работа;
- представление результатов проекта. Защита проекта.

Проекты различаются по продолжительности: мини-проекты (одно занятие или часть занятия), краткосрочные (3-6 занятий), недельные (1-2 недели), долгосрочные (от нескольких месяцев до года).

В зависимости от количества участников проекты бывают: индивидуальные, парные, групповые, коллективные.

Исследовательский проект может выполняться в рамках одного предмета (монопроект). Монопроекты могут быть литературно-творческими, естественнонаучными, языковыми, спортивными, историческими, географическими, музыкальными и т.д. Проект может быть межпредметным и охватывать одновременно несколько предметных областей. Межпредметные проекты выполняются под руководством нескольких педагогов. Возможными результатами проектной деятельности могут стать: макет, модель, газета, альбом рисунков, учебное пособие, фотоальбом, видеофильм, презентация, праздник, спектакль, концерт, выставка, ярмарка, коллекция.

Приведем пример проекта, который проводился с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушения интеллекта.

Экологический проект «Мир вокруг нас» (долгосрочный, межпредметный, коллективный). Проект готовился с детьми младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Цель проекта: формирование элементарных представлений об экологии.

Задачи проекта:

- дать представления о предметах и явлениях окружающего мира;
- развивать мышление, речь, память, внимание, восприятие, крупную и мелкую моторику;
- учить взаимодействовать со сверстниками и педагогами;
- воспитывать мотивацию к трудовой деятельности, бережное отношение к окружающему миру.

Мероприятия в рамках проекта:

- Проведение тематических занятий. Были проведены занятия в форме беседы, организованы занятия-викторины, познавательные занятия.
- Посещение библиотеки, где ребята познакомились с литературой о природе, животных, растениях. Проводились чтения художественной литературы, тематические кукольные спектакли.
- Организация выставки рисунков, поделок. На занятиях дети совместно с педагогами рисовали рисунки, выполняли поделки из природного и бросового материала по теме окружающего мира.
- Участие в акции «Спасите птицу от мороза». В рамках акции ребята совместно со своими педагогами создавали

кормушки для птиц, украшали их и вешали на территории района. Во время прогулок дети кормили птиц.

— Участие в акции по сбору макулатуры.

— Участие в экологической акции «Сделаем вместе».

В рамках акции младшие школьники вместе с педагогами проводили уборку территории, высаживали зеленые насаждения.

— Проведение интеллектуального квеста «Мир вокруг нас». В ходе квеста ребята отвечали на различные вопросы, выполняли творческие и интеллектуальные задания, подготовленные педагогами.

— Благоустройство клумбы на территории. Ребята под руководством педагогов сажали семена цветов, ухаживали за рассадой и затем высаживали выращенные растения в клумбы и ухаживали за ними.

— Подготовка видеофильма. По итогу проведённой работы ребята вместе с педагогами создали фильм, где показали итоги своей проектно-исследовательской деятельности.

— Подведение итогов. Результаты проведенной работы дети представили перед своими сверстниками и педагогами.

Таким образом, организация проектной деятельности является одним из наиболее эффективных средств развития детей с нарушениями интеллекта. С помощью нее может добиться развития не только творческих способностей, самостоятельности и коммуникативных навыков, но и успешно адаптироваться в окружающей действительности.

Литература:

1. Колесникова, И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений. — М.: издательский центр «Академия», 2005.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 N 1599 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Расширение возможностей образования: повышение эффективности изучения русского языка и литературы в школах за счет интеграции искусственного интеллекта

Андасбаева Ульзана Мауленовна, учитель русского языка и литературы
КГУ «Средняя школа имени Жамбыла с пришкольным мини-центром» ГУ «Отдел образования по Коксукскому району
Управления образования области Жетысу» (Казахстан)

В данной статье рассматривается вопрос усиления образования в контексте повышения эффективности изучения русского языка и литературы в школах за счет интеграции искусственного интеллекта (ИИ).

В статье анализируются преимущества интеграции ИИ в обучение, включая персонализированное обучение, виртуальные дискуссии, интерактивные учебники и мультимедийные ресурсы, а также роль ИИ в анализе текстов, адаптации учебных программ и оценке знаний.

Ключевые слова: интеграция искусственного интеллекта, образование, русский язык, литература, школы, эффективность изучения, персонализированное обучение, виртуальные дискуссии, мультимедийные ресурсы, анализ текстов, этические аспекты.

Изучение русского языка и литературы давно стало краеугольным камнем образования, способствующим пониманию культуры, языка и человеческого опыта. По мере того, как мир стремительно вступает в цифровую эпоху, интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в учебный процесс привела к изменению парадигмы в методике преподавания. В данной статье рассматривается, как искусственный интеллект революционизирует школьный предмет «Русский язык и литература», повышая эффективность преподавания и обучения [1, с 75].

ИИ на уроках русского языка: Современный подход

Традиционный подход к преподаванию русского языка и литературы часто предполагает заучивание и линейный анализ, что иногда может препятствовать энтузиазму учащихся и более глубокому восприятию материала. На помощь приходит искусственный интеллект, который предлагает динамичные инструменты для привлечения внимания учеников и интерактивного обучения. Технологии вдохнули новую жизнь в учебный процесс: от языковых упражнений, адаптирующихся к индивидуальному уровню владения языком, до виртуальных дискуссий под руководством ИИ-модераторов.

Персонализированные учебные маршруты

Одной из замечательных особенностей искусственного интеллекта является его способность адаптироваться к индивидуальным стилям и темпам обучения. Применительно к русскому языку и литературе это означает, что ученикам больше не нужно соответствовать универсальной программе обучения. Платформы, работающие на основе искусственного интеллекта, могут адаптировать учебные задания, рекомендации по чтению и стратегии оценки с учетом сильных и слабых сторон каждого ученика, создавая более персонализированный и эффективный процесс обучения [2, с 144].

Исследование литературных ландшафтов с помощью ИИ

Литература, являясь отражением общества и истории, богата сложными темами, персонажами и сюжетами. Ана-

литические возможности ИИ идеально подходят для того, чтобы проникнуть в глубины шедевров русской литературы. Изучая огромные массивы текстов, ИИ может выявить повторяющиеся мотивы, языковые изменения в разные эпохи и даже дать представление о социокультурном контексте, сформировавшем литературу. Это не только улучшает понимание материала учениками, но и способствует развитию критического мышления и навыков литературного анализа [3, с 48].

Возрождение интереса и доступность

В век цифровых развлечений поддержание интереса учеников к классическим русским произведениям может оказаться непростой задачей. Мультимедийные ресурсы на базе искусственного интеллекта, такие как интерактивные электронные книги, экскурсии в виртуальной реальности по историческим местам и приложения для изучения языка, приносят в изучение русского языка и литературы новое и увлекательное измерение. Кроме того, возможности перевода с помощью искусственного интеллекта устраняют языковые барьеры, делая эти литературные сокровища доступными для широкой мировой аудитории.

Этика и связь с человеком

Несмотря на очевидные преимущества ИИ, важно найти баланс между технологическими инновациями и сохранением человеческих связей. Преподаватели играют незаменимую роль в развитии критического мышления, сопереживания и дискуссий в классе, которые не может повторить ИИ. Человеческое прикосновение незаменимо для того, чтобы провести учеников через эмоциональные и философские ландшафты русской литературы [4, с 45].

По мере развития искусственного интеллекта возможности его применения в обучении русскому языку и литературе становятся безграничными. При постоянных исследованиях и разработках системы искусственного интеллекта могут создавать адаптивные и развивающиеся

учебные программы, учитывающие новейшие открытия в области лингвистики, литературы и культуры.

Интеграция искусственного интеллекта в школьное преподавание русского языка и литературы привела к появлению множества инструментов и технологий, повышающих эффективность обучения. Эти инструменты используют возможности ИИ для персонализации обучения, получения информации и вовлечения учащихся в инновационную деятельность. Ниже приведены примеры инструментов, которые используются в школах для преподавания русского языка и литературы с применением ИИ:

Платформы адаптивного обучения: Эти платформы используют алгоритмы искусственного интеллекта для адаптации учебных материалов и занятий с учетом успехов, сильных сторон и областей, требующих улучшения, каждого учащегося. В контексте русского языка и литературы эти платформы могут корректировать задания по чтению, языковые упражнения и тесты в соответствии с индивидуальным уровнем обучения, обеспечивая оптимальный темп обучения для каждого студента.

Виртуальные модераторы дискуссий: Чат-боты или модераторы дискуссий, работающие на основе искусственного интеллекта, могут способствовать обсуждению литературных произведений в режиме онлайн. Эти инструменты могут подсказывать студентам вопросы, предоставлять необходимую справочную информацию и даже модерировать дискуссии, обеспечивая вдумчивый анализ материала.

Интерактивные электронные книги и мультимедиа: Электронные книги и мультимедийные ресурсы с поддержкой искусственного интеллекта позволяют погрузиться в процесс обучения. Они могут включать интерактивные аннотации, аудиозаписи, наглядные пособия и даже компоненты виртуальной реальности, которые переносят студентов в атмосферу классических русских литературных произведений, повышая уровень их понимания и вовлеченности.

Приложения для изучения языка: Приложения для изучения языка, управляемые искусственным интеллектом, предлагают динамичную языковую практику, соответствующую уровню подготовки каждого студента. Эти приложения позволяют сосредоточиться на грамматике, лексике, произношении и культурных нюансах, способствуя всестороннему пониманию русского языка.

Инструменты анализа текста: Средства анализа текстов, управляемые искусственным интеллектом, помогают студентам разобраться в сложностях русских литературных произведений. Они позволяют выявлять темы, мотивы, взаимоотношения персонажей и культурные отсылки в текстах, помогая студентам постигать глубинные слои материала.

Литература:

1. Иванова, Е. А. Использование искусственного интеллекта в образовании: современные тенденции и перспективы / Е. А. Иванова // *Инновационные технологии в образовании*. — 2021. — № 2 (34). — с. 75-81.

Письменный и устный перевод: Средства перевода на базе искусственного интеллекта помогают студентам получить доступ к русским литературным текстам, даже если они не владеют языком. Хотя эти инструменты и не заменяют изучение языка, они могут обеспечить быстрый перевод и контекст для облегчения понимания.

Электронные библиотеки и архивы: ИИ может помочь в создании электронных библиотек и архивов русских литературных произведений. Эти платформы могут предоставить студентам множество ресурсов для изучения, облегчая доступ к широкому кругу текстов и авторов.

Автоматизированные оценки и обратная связь: ИИ может автоматизировать оценивание контрольных работ, эссе и заданий, своевременно предоставляя студентам обратную связь. Это позволяет высвободить время преподавателей для углубленного обсуждения и индивидуального консультирования.

Системы рекомендаций по содержанию: Рекомендательные системы на базе искусственного интеллекта могут предлагать дополнительную литературу, авторов или произведения, основываясь на интересах и предпочтениях студента, побуждая его к поиску новых знаний за пределами учебной программы.

Оценка уровня владения языком: Средства оценки уровня владения языком, управляемые искусственным интеллектом, позволяют определить уровень владения языком и выявить области, требующие улучшения. Эти данные могут помочь преподавателям скорректировать стратегию обучения.

Важно отметить, что, хотя эти инструменты оказывают ценную поддержку, они наиболее эффективны, когда продуманно интегрированы в более широкую образовательную систему. Человеческое руководство и интерпретация по-прежнему важны для развития критического мышления, эмпатии и понимания культуры, которые являются ключевыми для изучения русского языка и литературы [1, с 75].

Внедрение искусственного интеллекта в школьное преподавание русского языка и литературы знаменует собой интересную главу в развитии образования. Используя возможности технологий, преподаватели могут вовлечь учащихся в немыслимые ранее процессы, привить им глубокое понимание тонкостей языка и литературных шедевров, формирующих культурную идентичность. По мере того, как образование с использованием искусственного интеллекта становится нормой, преподаватели и политики должны сотрудничать, чтобы гарантировать, что сердце образования — связь с человеком, критическое мышление и понимание культуры — остается на переднем крае учебного процесса.

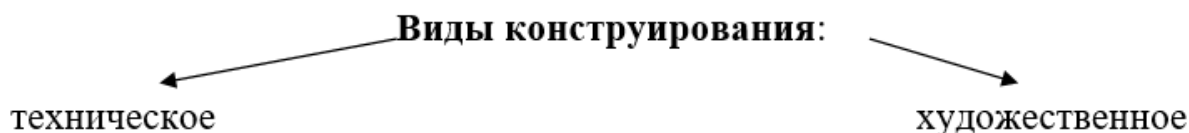
2. Петров, В.Н. Искусственный интеллект в современном образовании: преимущества и вызовы/В.Н. Петров, О.В. Смирнова // Вестник образования и науки. — 2022. — Т. 13, № 3. — с. 144-156.
3. Соколова, О.В. Применение технологий искусственного интеллекта в изучении русского языка и литературы в школе/О.В. Соколова, Е.Г. Павлова // Информатика и образование. — 2020. — № 5 (329). — с. 48-54.
4. Громова, И.С. Искусственный интеллект как средство индивидуализации обучения русскому языку и литературе/И.С. Громова, А.А. Соколова // Российский научно-практический журнал учителя русского языка и литературы. — 2021. — Т. 31, № 2. — с. 45-52.

Робототехника — дошкольникам

Беликова Нина Александровна, воспитатель;
 Колосова Зоя Павловна, воспитатель;
 Мелентьева Наталия Евгеньевна, воспитатель;
 Зубрилина Виктория Леонидовна, воспитатель
 МБДОУ Детский сад № 40 «Золотая рыбка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В Федеральном государственном образовательном стандарте ДОУ конструирование относится к образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Конструирование — один из видов деятельности, направленных на получение определённого продукта. Следует отметить, что конструирование необходимо для развития пространственных ориентировок. Понятие о простран-

стве при конструировании формируется из конкретных признаков: величина, длина, протяженность, ширина, высота, цвет, объёмность предметов. Кроме того, каждый ребёнок пользуется анализом ведь ему надо определить структурные единицы объектов (его части, детали, материалы) и синтезом, пытаясь понять, какие объекты можно получить, соединив различные детали.



Техническое конструирование — прежде всего создание реально существующих, знакомых детям предметов и объектов, а также конструкций, вызывающих у детей конкретные ассоциации с виденными в жизни ситуациями и объектами.

Художественное конструирование — создание образов, в первую очередь, выражающее отношение дошкольника к объекту, предмету, ситуации. При художественном конструировании дошкольник старается передать характер конструкции, используя дополнительные возможности: он продумывает образ поделки (обдумывает размер деталей, их цвет и материал). Продумывая образ объекта, ребёнок показывает своё отношение к нему.

Дети обладают неограниченной фантазией и воображением., Продукты их деятельности остроумны, оригинальны, необычны.

Они учатся конструировать шаг за шагом, выполнять этот вид деятельности в собственном темпе, решать новые, более сложные задачи и получают от этого необыкновенные впечатления и знакомятся с ощущением победы.

Педагог же должен помнить об индивидуальном подходе и возрастных особенностях дошкольников, иначе он не сможет создать благоприятные условия для ком-портной работы детей, для создания ситуации успеха.

Робототехника — направление, которое сейчас очень популярно, хотя появилось оно давно.

«**Робототехника** (от робот и техника; англ. *Robotics* **роботика** [1], *роботехника* [2]) — прикладная наука, занимающаяся разработкой автоматизированных технических систем и являющаяся важнейшей технической основой развития производства [3].

Робототехника опирается на такие дисциплины, как электроника, механика, кибернетика, телемеханика, мехатроника [4], информатика, а также радиотехника и электротехника. Выделяют строительную, промышленную, бытовую, медицинскую, авиационную и экстремальную (военную, космическую, подводную) робототехнику». [2]

Так как в данной образовательной деятельности воспитатели пользуются разнообразными методами и приёмами, то использование LEGO конструктора — это уже **технология**.

«Технология, и, ж. Совокупность производственных процессов в определённой отрасли производства, а также научное описание производства. *Т. волокнистых веществ. Т. производства. Нарушение технологии*//прил. **технологический**, — ая, — ое. *Т. процесс*». [1]

Lego-технология — является примером объединения разных видов деятельности в организованной образовательной деятельности. Кроме того, дети используют её в самостоятельной работе.

Цель применения Lego-технологий — формирование у дошкольников конструктивного мышления средствами робототехники. [3]

— **познавательное развитие** (в ходе работы дети усваивают счёт и состав числа, практикуются в решении арифметических примеров, составлении и решении задач, появляющихся в процессе работы.);

— **речевое развитие** (до создания и в ходе работы над объектом обсуждаются отдельные моменты конструкции, ведётся беседа о необходимости тех или иных частей объекта их функционале вследствие чего происходит развитие речи ребёнка, обогащение его активного словаря.);

— **художественно-эстетическое развитие** (дошкольники на начальной стадии строительства изучают, а позже повторяют и закрепляют форму, высоту, цвет, орнаменты, которые необходимо детям создать путём чередования цветов при создании объекта)

— **Социально коммуникативное развитие** (детям приходится учиться работать совместно, в одной команде. Им приходится распределять роли, ведь кому-то нужно взять на себя ответственность и стать лидером, а кому-то нужно понять, что в данном конкретном случае ему не хватает лидерских качеств. Т. о. дети делают первые шаги в определении себя в обществе как личности);

— **Физическое развитие** (для дошкольников важно развитие моторики обеих рук (как мелкой, так и крупной) А вот детали конструктора, так же как и готовые конструкции, удобно использовать в условиях организованной образовательной деятельности и в качестве атрибутов для подвижных игр, эстафет и спортивных праздников);

— В процессе конструирования дети могут провести необходимые им **эксперименты** с частями и материалами конструктора.

— Не всегда у ребёнка получается всё с первого раза, иногда приходится делать много попыток. В случае неудач, ребёнок учится не опускать руки, пока не доведёт начатое дело до завершения и не добьётся желаемого результата. В ребёнке воспитываются упорство, ответственность, усидчивость, настойчивость.

В процессе обучения дети используют конкретное оборудование и материалы. Обучение проходит параллельно игре. Одновременно ребята подключают своё воображение и фантазию., они могут задуматься о своей будущей профессии, представив себя в роли строителя, архитектора, дизайнера или человека др. специальностей.

Количественный состав коллектива дети могут определить самостоятельно. Не обязательно работать большим составом. Допускается индивидуальная работа и работа в подгруппах.

В обучении конструированию педагог должен учитывать следующие этапы работы:

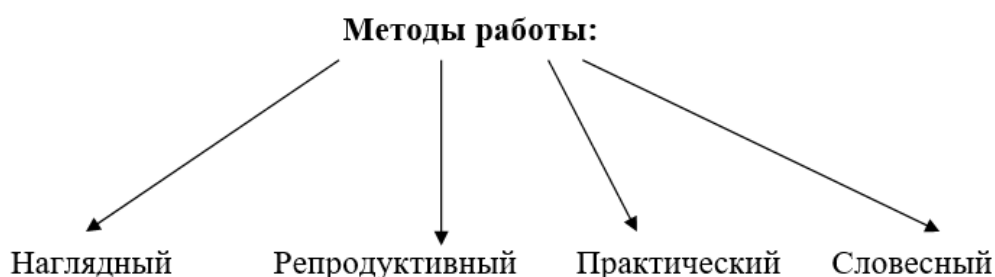


Очень важно, чтобы предметно пространственная среда группы предусматривала возможность работы до-

школьников на всех необходимых этапах работы. Вот эти этапы:



Любой воспитатель, который работает с данной технологией должен легко ориентироваться в разнообразии методов и приёмов.



В ходе обучения являются действенными данные педагогические приёмы:

— **Вступительная беседа**, (она необходима, так как с её помощью преподаватель заинтересовывает и мотивирует детей.

Один из вариантов беседы: в начале образовательной деятельности воспитатель рассказывает сказку о роботах, которые жили в стране Роботоландия, но никак не могли найти общий язык и постоянно ссорились. Однажды жители страны обнаружили, что у них у всех много общего. Ведь в стране Роботоландия всё состоит из множества похожих деталей: дороги, мосты, машины, дома и, конечно, сами жители. Если всё это правильно собрать, то у жителей не будет больше конфликтных ситуаций и они будут дружны и очень счастливы.

— **Проблемная ситуация**, переключит внимание детей с предыдущего вида деятельности и пробудит интерес ребёнка к конструированию.

Один из вариантов проблемной ситуации: Дети неожиданно видят инопланетянина, который рассказывает им о своей родной планете. Он очень скучает по Родине поэтому просит ребят по сохранившимся у него фотографиям (схемам) сконструировать родные для него инопланетные объекты.

— **Сюжетно-ролевая игра и игра театрализация** За что воспитатели и воспитанники особенно любят конструирование? Конечно, за то, что все созданные объекты можно использовать как атрибуты в **сюжетно-ролевых играх**, а также сочинять о них сказки рассказы, а затем показывать театральные постановки и организовывать **игры — театрализации**, в ходе которых у воспитанников развивается память, речь, актёрские способности, обогащается активный словарный запас.

— **Дидактические упражнения**, развивающие сенсорные и пространственные понятия

- 1) «Что в мешочке»;
- 2) «Узнай на ощупь»;
- 3) «Распредели по множествам»;
- 4) «Что пропало»;
- 5) «Что появилось»
- 6) «Что изменилось»
- 7) **Дидактические игры** [4]
- 8) «Построй один из видов транспорта»
- 9) «Дом для человека»
- 10) «Жилище» для зверька

Очень важно, чтобы дома родители тоже поддерживали детское желание конструировать и создавали все необходимое для реализации детского творчества.

Литература:

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка/Под ред. Чл. — корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. — 18 — е изд, стереотип. М.: Рус. яз., 1987. — 797 с.
2. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Робототехника>
3. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/03/27/robototekhnika-i-tehnicheskoe-tvorchestvo-v-obrazovatelnom-prostranstve>
4. <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2022/07/11/kartoteka-didakticheskikh-igr-po-konstruirovaniyu>

Детская журналистика как средство формирования культуры общения в социальном контексте

Бешук Светлана Анатольевна, старший преподаватель
Институт развития образования Краснодарского края

Лезенкова Елена Владимировна, старший воспитатель;
Елисеева Алла Вячеславовна, учитель-логопед
МБДОУ детский сад № 19 г. Крымска

В статье описан опыт работы использования технологии «Детская журналистика» в образовательном пространстве. Предложена модель педагогической практики в дошкольной организации, которая направлена на осуществление инновационных идей по эффективной реализации задач воспитательной деятельности в ДОО и формированию традиционных ценностей у дошкольников. Особое внимание посвящено интеграции вышеуказанной технологии с реализацией задач программы воспитания в ДОО. Содержание воспитательной работы, ориентировано на мотивированное освоение детьми социокультурных ценностей.

Ключевые слова: детская журналистика, традиционные ценности, программа воспитания, медийно-информационное пространство.

Одной из основных целей в области дошкольного образования считается гарантия высокого качества Российского образования, которое не ограничивается только подготовкой воспитанников к обучению в школе, дающей набор знаний, умений и навыков, но связано с воспитанием и включением их в окружающий мир.

Передача накопленного опыта детям является важным условием развития и существования общества, что предполагает наличие обязательной общественной функции — **воспитание подрастающего поколения**. В социальной и культурной среде человек растёт и развивается. Общество постоянно претерпевает изменения, и воспитательная работа трансформируется, ориентируясь на видоизменяющиеся социальные условия, на возникновение новых потребностей, возможностей, целей и идеалов.

Запросы общества и государства нацеливают педагогов стремиться искать методы эффективной воспитательной деятельности, совершенствовать приёмы и технологии воспитательной работы с учетом обновления единого ядра содержания дошкольного образования в котором воспитание и обучение необходимо объединить в единый образовательный процесс.

Проанализировав и обобщив действующие нормативные документы, определяющие приоритеты государственной политики Российской Федерации, в том числе в сфере образования, а также современные научные подходы, рассматривающие воспитание, в МБДОУ детском саду № 19 города Крымска были созданы условия для реализации инновационных идей воспитательной деятельности по семи направлениям воспитания, которые оказывают влияние на формирование системы ценностей. В ДОО разработана педагогическая модель, основанная на технологии «Детская журналистика», которая заключается в использовании медийно-информационного пространства для активизации интереса воспитанников к деятельности. И тем самым способствует педагогам успешно

интегрировать воспитательную работу, направленную на приобщение детей к ценностям российского общества в образовательный процесс.

Работа с детьми в данном направлении представлена в шести форматах, обладающих высоким воспитательным потенциалом, что предполагает организацию разных видов совместной деятельности детей и взрослых: «Читаем вместе», «Смотрим вместе», «Рассуждаем вместе», «Играем вместе», «Трудимся вместе», «Мастерим вместе». Каждую предложенную форму работы мы интегрируем в реализацию проекта, основой которого является развитие социально-коммуникативной активности детей дошкольного возраста посредством медиапространства.

В каждом месяце выделяется «ценность — доминант» в январе — это здоровье, феврале — дружба, в соответствии с перспективным планом работы.

«Мастерим вместе» — это изготовление технологических карт для интервью и репортажа, создание эмблемы и оформления к мероприятиям.

«Рассуждаем вместе» — подготовка и съёмка рубрики «Рассуждалки». Воспитанники рассуждают на тему месяца «Что такое здоровье?», «Что такое крепкая дружба?». Каждый блок направлен на развитие у детей умения понимать значение и смысл слов, в которых раскрывается содержание традиционных ценностей.

«Трудимся вместе» — предполагает сбор материала к созданию выпуска «Детских новостей», газеты, социальной рекламы, прогноза погоды. В группах есть интерактивные стенды, на которых ребята отмечают важные даты, интересные факты, происходящие в детском саду в течение месяца. По итогам прошедших событий продуктом совместной деятельности, является — газета. Выпуск новостей закладывает сюжеты и интервью, которые ребята копили в течение месяца. Организация данной работы строится на основе сотрудничества «ребёнок-ребёнок», «ребёнок-взрослый».

В настоящее время медийно-информационное пространство постепенно становится доминирующим в социализации подрастающего поколения. И уже сейчас усиливает свое воздействие на личность и социальное функционирование. Что требует от системы образования подбора методик в области использования данного пространства.

В соответствие с ведущими инновационными идеями коллектив педагогов создал в среде детского сада островок смоделированного медиапространства в формате центра детской телестудии. Центр включает в себя видеокамеры, фотоаппараты, аппаратуру для монтажа материала, звукозаписывающие и световое оборудование. В группах детского сада созданы центры медиаторчества для самостоятельной игровой деятельности дошкольников, оснащённые атрибутами профессий СМИ.

В целях развития коммуникативных способностей детей важно выбрать педагогическое средство, с помощью которого в образовательной среде станет возможным создание свободного опыта продуктивной коммуникации со сверстниками и взрослыми в процессе творческих работ, используя медиаресурсы. Свободный опыт предполагает общение детей, высказывание своих творческих

идей и мыслей. С помощью организации такой среды воспитанники получают информацию и социальный опыт непринужденно, в игровой, интересной и безопасной для них форме.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства образовательной организации. Работа в данном направлении тесно связана с социальными партнёрами. Это телевидение, учреждения культуры и спорта. Важную роль в реализации и внедрении технологии играет родительская общественность, как участники и партнеры образовательных отношений. Активное участие семьи, этому подтверждение. Родители вовлечены в процесс работы, участвуют в культурных практиках совместно с детьми. Например, рассуждают о том почему дружба называется крепкой. Или что значит традиция гостеприимства и создают репортажи, пишут заметки в газеты.

Технология «Детская журналистика» открывает перед педагогами новые возможности для широкого внедрения в свою практику обновленных методических подходов, которые эффективно решают задачи по формированию традиционных ценностей у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. ФИКО «Методические рекомендации по внедрению в практику образовательных организаций современных разработок в сфере воспитания подростков и молодежи на основе разработок российских ученых».
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
4. Практическое руководство «Воспитателю о воспитании».

Исполнительство на музыкальных инструментах как вид деятельности музыкально-эстетического воспитания в детском саду

Буцкая Жанна Николаевна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В статье рассматривается значение исполнительства на музыкальных инструментах как вида деятельности музыкально-эстетического воспитания в детском саду. Автор делится собственным опытом работы, анализирует этапы работы на примере создания детского оркестра в группах детей разных возрастов, приводит положительные стороны влияния игры на детских музыкальных инструментах в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: ансамбль, динамический слух, металлофон, музицирование, музыкальные инструменты, музыкально-эстетическое воспитание, принцип активного музицирования, шумовой оркестр.

Первые музыкальные инструменты появились в Древней Руси; детский оркестр впервые был сформирован в начале двадцатого столетия и имел такие разновидности, как шумовой оркестр, ансамбль, смешанный оркестр. Ансамбль состоит из одинаковых или однотипных музыкальных инструментов, а игра в нём требует синхронности исполнения. Следовательно, смешанный

оркестр включает в себя различные типы инструментов. Игра в подобном оркестре способствует развитию слухового восприятия и музыкальной памяти. Знаменита особая система коллективного музицирования, выработанная немецким педагогом Карлом Орфом. «Принцип активного музицирования» и разработка ряда упражнений и попевок, создание специального набора инстру-

ментов, именуемого «Орфовский набор» — заслуга Орфа, который заметил, что задачей педагогов является развитие в детях творческого начала и мышления [1].

Музицирование как форма коллективного творчества способствует сплоченности детей и преодолению стеснения в общей деятельности. Игра на музыкальных инструментах развивает память и оказывает влияние на развитие звуковысотного и динамического слуха. Игра в оркестре побуждает школьников с позитивным отношением относится к своему музыкальному опыту, развивает чувство товарищества и ответственность за общее дело.

Для такого вида деятельности, как музицирование в детском саду, подобраны следующие музыкальные инструменты: бубенцы, ложки, погремушки, маракасы, трещотки, колокольчики, треугольники и металлофоны.

Во время обучения дошкольники, используя музыкальные инструменты, осваивают различные приёмы игры такие как, например, освоение музыкальных ритмов, мелодий, которые строятся на паре-тройке звуков, мелодий с большим количеством звуков и содержащих широкие интервалы.

Работа над обучением дошкольников игре на детских музыкальных инструментах содержит в себе следующие этапы:

1. Подготовительный этап. Знакомство с основами игры в оркестре происходит на музыкальных занятиях совместно с воспитателем и музыкальным руководителем. Дети слушают произведения и стараются определить его характер и настроение.

2. Групповой этап. Музыкальный руководитель изучает ритмический рисунок с группой детей.

3. Индивидуальный этап. При отличном усвоении ритма мелодии каждый ребенок должен научиться управлять своим музыкальным инструментом, хорошо слышать ритм и правильно вступать в свою партию во время совместной игры.

4. Коллективное музицирование. Полноценная игра в оркестре или ансамбле.

Шумовой оркестр является самым первым и простым видом музицирования в детском саду. В его состав входят такие ударные инструменты, как бубны, колокольчики,

треугольники, маракасы, трещотки и так далее. Главную партию исполняет музыкальный руководитель. Основной задачей является научить детей чувствовать ритмический музыкальный рисунок. Ритмическое многоголосие пока ещё недоступная задача для этого возраста, поэтому этот оркестр можно организовать уже в младшей группе.

Знакомство детей с музыкальными инструментами начинается уже в младшем дошкольном возрасте. Они пробуют себя в игре на музыкальных инструментах, не имеющих звукоряда. Во второй младшей группе привлекается внимание к выразительности тембра исполнения, вырабатывается эмоциональная отзывчивость на знакомые музыкальные инструменты и желание самостоятельно взаимодействовать с ними. В средней группе добавляется музыкальный инструмент с определенным звукорядом (например, металлофон).

Исполнительство на музыкальных инструментах детей старшей группы требует постановки сложных задач в соответствии с разработанной музыкальным руководителем программой. Обучение игре следует проводить как в небольших группах, так и организовывать индивидуально. Для начала разучиваются различные попевки и произведения, а потом дошкольники знакомятся с более сложными произведениями. То же самое с музыкальными инструментами: работа с инструментами, не имеющими звукоряд, например, погремушки или бубенцы, а дальше уже осуществляется работа с колокольчиками и металлофонами [2].

В результате активного музицирования дети старшей группы могут слушать оркестровые произведения и узнавать знакомые им музыкальные инструменты; владеть приёмами игры на металлофоне и шумовых музыкальных инструментах, играть простые ритмы и попевки.

Дети подготовительной группы умеют владеть большим количеством музыкальных инструментов. Обучение в оркестре состоит в том, чтобы дети могли играть как индивидуально в оркестре, так и вместе с другими участниками, играть с динамическими оттенками.

Игра в оркестре также развивает основу для успешной социализации детей старшей и подготовительных групп, что станет отличной базой для детской коммуникации.

Литература:

1. Баренбойм, Л. М. Карл Орф и институт его времени / Л. М. Баренбойм // Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. — М.: Просвещение, 1978.
2. Ветлугина, Н. А., Дзержинская, И. Л., Комисарова, Л. Н. Музыка в детском саду (Старшая группа) / Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, Л. Н. Комисарова. — М.: Музыка, 1989.

Планирование как основа тайм-менеджмента студента в условиях цифровизации образования

Гильдебрант Елена Юрьевна, студент магистратуры
 Научный руководитель: Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор,
 заместитель директора по научной работе
 Московский педагогический государственный университет

Описывается значение тайм-менеджмента для студента, анализируется важность умения планировать обучающимся своей жизни, перечисляются инструменты планирования, рассматриваются цифровые ресурсы для управления временем.

Ключевые слова: цифровизация образования, тайм-менеджмент, планирование, инструменты планирования, цифровые ресурсы управления временем.

Planning as the basis of student time management in the context of digitalization of education

Gildebrant Elena Yuryevna, student master's degree
 Scientific adviser: VaIndorf-Sysoeva Marina Efimovna, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor, deputy
 director for scientific work
 Moscow State Pedagogical University

The importance of time management for a student is described, the importance of the ability to plan students' lives is analyzed, planning tools are listed, digital resources for time management are considered.

Keywords: digitalization of education, time management, planning, planning tools, digital time management resources.

Сегодня мир сталкивается с новыми глобальными вызовами, высоким темпом развития технологий в культурной, социальной, экономической сферах жизни современного общества. Спутниками современной жизни стали многозадачность и состояние цейтнота.

Новые вызовы эпохи ВANI-мира, характеризуемого, как хрупкий, тревожный, нелинейный, непостижимый, оказывают влияние на современное образование.

В образовании **цифровизация**, в том числе, направлена и на обеспечение непрерывности процесса обучения, т.е. обучение в течение всей жизни, а также его индивидуализации на основе технологий продвинутого обучения [1, с. 23].

Перед современным студентом стоит сейчас задача научиться планировать свой день, правильно расставлять приоритеты.

Неумение студента себя организовать в условиях цифрового мира часто приводит к состоянию стресса, нервозности и информационным перегрузкам. Неотъемлемым помощником в организации времени для обучающегося в Высшей школе может стать тайм-менеджмент.

Исследователи дают различные толкования термину «Тайм-менеджмент». Мы придерживаемся следующего толкования категории «тайм-менеджмент» — управление человеком собственной деятельностью, организацией выполнения задач и распределением всех ресурсов [3, с. 14]. Грамотное использование технологии тайм-менеджмента является эффективным антистрессовым инструментом.

Под категорией «планирование» мы понимаем процесс, в ходе которого осуществляется составление перечня задач, которые необходимо выполнить за определенный промежуток времени. Расстановка приоритетов — выбор приоритетов в задачах.

Савина Н.В., Лопанова Е.В. отмечают, что заранее составленный список заданий и действий увеличивает продуктивность любого вида деятельности на 25% [2, с. 20].

Архангельский Г.А. считает, что искусство эффективного управления задачами и рационально организованного планирования состоит в том, чтобы не пытаться решить все проблемы одновременно, а уметь сконцентрироваться на одной, имея в виду несколько и забыв об остальных [3, с. 122].

Таким образом, суть тайм-менеджмента — умение успевать делать главные дела.

Тайм-менеджмент включает планирование не только учебного времени, но и личного времени обучающегося. Под учебным временем мы понимаем занятия в университете, выполнение самостоятельной работы. Личное время обучающегося в вузе — свободное время, домашние обязанности, посещение спортивных секций и т.д.

В классическом тайм-менеджменте выделяют краткосрочное, среднесрочное и долгосрочное планирование.

Каждый обучающийся имеет возможность научиться эффективно составлять план своего учебного процесса.

По мнению Бойко К. Ю. планирование включает такие важнейшие процедуры, как подготовка списка необходимых дел и определение первоочередных направлений работы [4, с. 34].

В результате планирования образуется большой список задач, который сложно удержать в голове. Со временем информация забывается, теряется. Поставленные задачи надо выгружать из головы на материальные или цифровые носители. Следует отметить важное правило формулировки задач — результатно-ориентированный ее вид.

В процессе исследования нами определен перечень эффективных инструментов планирования, таких как:

— список дел (to do list) — перечень задач на день, неделю или другой период времени, составленный в свободном порядке;

— план дня — алгоритм, требующий четкого выполнения шагов к конкретной дате;

— контекстный список задач — перечень дел при наступлении удобного момента для их совершения;

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения/М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Диона», 2020. 244 с. ISBN 978-5-6044243-0-8.
2. Савина, Н. В., Лопанова Е. В. Тайм-менеджмент в образовании: учебное пособие для вузов/Н. В. Савина, Е. В. Лопанова. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 162 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12668-6. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/518978/p>. 11 (дата обращения: 03.03.2023).
3. Архангельский, Г.А. Тайм-менеджмент. Полный курс: учебное пособие/Г.А. Архангельский, С.В. Бехтерев, М.А. Лукашенко, Т.В. Телегина. — Москва: АльпинаПаблишер, 2021. — 311 с. ISBN 978-5-9614-6633-1.
4. Бойко, К. Ю. Самообразовательная деятельность студентов-музыкантов на основе использования педагогических технологий тайм-менеджмента в вузе/К. Ю. Бойко. — Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 62-3. — с. 31-34. — URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37035681_30529000.pdf (дата обращения: 31.03.2023).

Применение интерактивных методов в обучении иностранным языкам

Жаксыбаева Раушан Мирашевна, студент
Международный университет Астана (Казахстан)

Какие бы изменения ни происходили в современном обществе, главными являются новшества, происходящие в образовании, так как образование в целом затрагивает все аспекты изменения общества.

И в настоящее время в связи с гуманизацией педагогического процесса и наделением ученика статусом главного субъекта образования, начали внедряться современные подходы и методы обучения. Здесь особо стоит заострить внимание на интерактивных методах обучения.

Под термином «интерактивность» подразумевается воздействие друг на друга и взаимодействие в решении определенных задач.

— майнд-менеджмент — планирование в форме интеллект-карты;

— двухмерные графики — графическая форма плана.

Планировать свою занятость возможно с помощью графиков, календарей, ежедневников. Многие интернет-сервисы также предлагают набор специальных офисных средств, которые способствуют в управлении временем: Any.do, Todoist, TickTick, Google-календарь, Coggle.it и др.

В современных реалиях ресурсозамещения имеет смысл использовать отечественные цифровые инструменты: WEEEK, ЛидерТаск, Яндекс-календарь, IOctopus и др.

Таким образом, планирование — это основа тайм-менеджмента обучающегося вуза. Владение навыком управления временем необходимо студенту для эффективной организации своей жизни, рационального использования времени, отводимого на обучение, самосовершенствование и профессиональное становление.

Также термин «интерактивность» употребляют при определении ряда методов обучения, при котором основным признаком является деятельность в данном случае педагога и ученика. Само слово «интерактивный» происходит от английского «interact» — взаимодействовать, влиять друг на друга. [2]

При интерактивном обучении меняется роль учителя и ученика, активность педагога уступает место активности обучающегося. В данном случае педагог выступает как модератор, направляя действия обучающегося в нужное русло. Основным при таком обучении является создание комфортных условий для взаимодействия обучающихся

друг с другом, где основной целью является решения конкретных задач урока. Весь учебный процесс при таком обучении проходит таким образом, когда каждый обучающийся вовлекается в процесс, и каждый ищет пути решения поставленных задач, целей приобретения новых знаний или же закрепления знаний и навыков по конкретной теме. Интерактивные методы обучения вариативны и гибки по своему содержанию, что дает возможность быстрого внедрения в образовательный процесс и особо в преподавание английского языка. [3]

Все мы знаем, что целью учебной дисциплины является формирование у обучающихся коммуникативных навыков, предусматривающих умение использовать иностранный язык в различных сферах как средство общения.

Одним из значимых достоинств интерактивных методов обучения языку состоит в том, что метод позволяет обучающимся преодолевать психологический барьер при использовании английского языка, наряду с этим обучающиеся овладевают практикой использования языка в жизни.

В процессе применения интерактивных методов обучения обучающиеся приобретают навыки использования иностранной речи в практике, что является основной целью изучения языков. [1]

Дискуссии, ролевые игры, презентации, беседы, курсы, проекты и их обсуждение, использование мультимедийных программ и различные творческие мероприятия относятся к интерактивным методам обучения.

Если остановиться на одном из них, например: дискуссия.

Дискуссия бывает нескольких видов: интерактивная, тематическая, учебная.

Любой из этих видов дискуссии мотивирует обучающихся к активному участию в обсуждении темы, таким образом содействует развитию критического мышления и поиску эффективных аргументов для выстраивания своей точки зрения.

Существуют следующие виды игр в форме дискуссии:

1. Roundtable — игра на решение общей проблемы в коллективе.
2. Scientificdebate — диалог в виде спора, где обучающиеся, являясь представителями различных направлений, отстаивают свою точку зрения. Игра представляет форму дебатов.
3. Competition in small groups — когнитивная игра, которая мотивирует учащихся к активности.
4. Situation — форма игры, где учащиеся развивают умения и навыки быстрой реакции.
5. Judicialsitting — игра, где учащиеся распределяют сами роли и ищут конструктивные ответы на поставленные цели.
6. Training — игровая форма с применением различных методов работы с малыми группами по совершенствованию навыков в процессе моделирования и обсуждения задач и целей.

7. Debriefing — обсуждение и анализ результатов работ, выполненных ранее и эффективности опыта для решения задач.

Здесь проводится оценка достижения педагога и обучающихся в ходе обучения и планирование дальнейших задач для решения поставленных целей. [4]

Дискуссии. Значительно часто применяются дискуссионные методы обучения — это целенаправленный обмен мнениями и утверждениями, основной целью которого является формирование у обучающихся определенной точки зрения. Ограничение дискуссии одним вопросом или же темой являются главными условиями такой формы обучения. И любое мнение или мысль, высказанная в ходе дебатов или дискуссии, должна быть аргументированной.

Мозговой штурм. Спонтанность — главный принцип мозгового штурма, этим он и заслуживает особого внимания, так как при таком методе обучающиеся полностью вовлекаются в процесс обсуждая поставленные проблемные вопросы и задачи. Обучающиеся при такой форме должны предоставить как можно больше вариантов решения того или иного проблемного вопроса. Учитель должен принимать во внимание все ответы учащихся, так как любой ответ может нести в себе гениальное решение или же нестандартный творческий подход. При такой форме неподготовленность способствует активному применению словарного запаса и поиску новых слов для выражения своих мыслей.

Ролевая игра. Это форма обучения — наиболее доступный вид деятельности, где ярко проявляются особенности мышления и воображения, активность учащихся и эмоциональность. Интересная ролевая игра имеет огромное значение для развития критического мышления и развитие ребенка как личности. Учебные игры имеют две важные функции: первая — развивающая — обеспечивает развитие самостоятельности и творческого потенциала обучающихся, вторая — коммуникабельная — развитие личности обучающегося через организацию общения и регулирование межличностных отношений.

Использование интерактивных методов обучения способствует результативному усвоению материала, повторению, пополнению словарного запаса, усвоению навыков правильной артикуляции, развитию внимания и мышления, наряду с этим формированию умения работать в группах.

Также хочется отметить, что приведенные примеры не ограничены, есть множество приемов и методов интерактивного обучения, которые обеспечивают возможность выбора для педагога [5]. При выборе этих форм обучения необходима тщательная подготовка к каждому уроку, также следует отметить необходимость чередовать их с традиционными методами, чтобы избежать утомляемости обучающихся и создать условия для решения поставленных целей урока.

Литература:

1. Багиев, Г.Л. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода/Г.Л. Багиев, В.Н. Наумов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.marketing.spb.ru>
2. Бухбиндер, А.П. Основы методики преподавания иностранных языков./А.П. Бухбиндер, В. Штраус; под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. — Киев: Высшая школа, 1966.
3. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие/Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. — М.: Айрис-пресс, 2004-240 с.
4. Коньшева, А. В Игровой метод обучения иностранному языку.-Спб: Каро; Минск: Четыре четверти, 2008-192 с.
5. Language teaching: methods and approaches. — Longman, 2002.

Ролевые игры как способ смены деятельности на уроках иностранного языка

Кузьмина Любовь Сергеевна, студент

Научный руководитель: Быстрой Елена Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В статье предлагается рассмотреть особенность использования ролевых игр на уроках иностранного языка. Особое внимание уделяется специфике ролевой игры, детальное изучение которой дает представление о её функциях, видах и целесообразности применения.

Ключевые слова: ролевая игра, интерактивные методы преподавания, практика говорения на уроке иностранного языка.

В силу глобализационных процессов во многих видах человеческой жизнедеятельности особую значимость приобретают иностранные языки как средство межкультурной коммуникации, кроме того, сегодня человечество конфронтирует с такими проблемами как пандемия, парниковый эффект, ряд других экологических проблем, техногенные катастрофы и др., решить которые можно только сообща, то есть коммуницируя с представителями разных стран. Средством общения в данной коммуникации выступает иностранный язык. В этой связи актуализируется поиск новых приемов и методов обучения иностранным языкам.

В настоящий момент широко распространяются интерактивные методы преподавания. Одним из таких методов является ролевая игра, которая позволяет эффективно подготовить обучающихся к коммуникации, так как уже принимая участие в разыгрывании ролей на учебных занятиях, они воссоздают реальные ситуации общения. Кроме того, ролевая игра способствует формированию умения взаимодействовать с партнерами по общению, воспитанию чувства соучастия, командного духа и чувства «зависимой ответственности» (А.С. Макаренко).

Ролевая игра — это интерактивный метод обучения, который представляет собой моделирование различных ситуаций прямо на уроке. Такая методика преподавания иностранного языка используется для освоения нового материала и закрепления ранее пройденного.

Несмотря на то, что во время ролевой игры происходит активная мыслительная деятельность обучающихся,

им предоставляется возможность переключить внимание с повседневных этапов урока на тренировку навыков речевой деятельности в интересной и увлекательной форме. Это позволяет отвлечься от монотонной и однообразной работы на уроке иностранного языка и подкрепить интерес обучающихся к изучаемому языку.

Ролевая игра несет в себе множество функций. Например, игра удовлетворяет потребность в отдыхе и разрядке, потому как вносит новизну в учебный процесс. В этой связи целесообразно отметить тезис Ивана Михайловича Сеченова о том, что отдых должен сводиться не к полному покою, а к смене деятельности, что мы и можем организовать с помощью ролевой игры. Обучающимся предоставляется возможность не только поговорить на предложенную тему и попрактиковать говорение на уроке иностранного языка, но и попробовать себя в новой роли, применив творческий подход. Ролевая игра, по присущим ей особенностям, имитирует реальность и в связи с этим рассматривается как наиболее точная модель общения, в ходе игры, как и в жизни, вербальное и невербальное поведение партнеров переплетается.

Ролевая игра дает обучающимся мотивационно-побудительные импульсы. Очень важно, чтобы разыгрываемые роли были им интересны, так как в данном случае каждый из участников ролевой игры идентифицирует свое «Я» через «Я» персонажа.

Ролевая игра значительно расширяет ассоциативно-лексический ряд, так как обучающийся использует в своей речи аутентичные фразы, вживаясь в роль своего

персонажа, в рамках ситуации, моделирующей реальное общение. Кроме того, следует отметить, что ролевая игра расширяет также психологические горизонты обучающихся, способствуя развитию у них чувства сопереживания и соучастия преодолевая возникшие трудности общения.

Ролевая игра дает эмоциональные импульсы каждому обучающемуся, инициирует развитие духа партнерства и сотрудничества в группе. Она гармонизирует отношения в коллективе, благоприятствует созданию дружественной атмосферы, стимулируя взаимодействие всех участников группы. В процессе реализации ролевой игры они имеют возможность самореализации так же и в форме невербального общения, жестикулируя, используя различную мимику. В этой связи даже слабоуспевающие обучающиеся, обладающие подчас еще и застенчивостью могут стать равноправными участниками разыгрываемых ситуаций.

Ролевые игры расширяют кругозор обучающихся. В процессе их реализации они знакомятся пусть с самыми простыми, но все же правилами театральной постановки. Кроме того, данные игры стимулируют развитие творческого начала участников драматизации, которые собственными руками изготавливают театральные реквизиты.

Многие ролевые игры реализуются в подвижной форме, например, игра для младших школьников «Цирк».

Обучающиеся разбиваются на пары. Один из участников берет на себя роль дрессировщика, другой же животного. Дрессировщик сообщает: «Это обезьяна. Она любит бананы. Она умеет прыгать». (тот, обучающийся, кому адресовано указание выполняет его).

«Es ist ein Affe. Er liebt Bananen. Er kann springen» — (springen).

В данном случае помимо закрепления лексического материала, обучающийся показывает движения животного,

что служит физической разминкой, это позволяет снять напряжение и сделать паузу от рутинной деятельности.

Другой вариант такого задания можно представить следующим образом: один обучающийся изображает какое-либо животное, остальные пытаются отгадать, кого изображает их одноклассник.

Ролевые игры для старшеклассников более сложные, потому как рассчитаны на достаточное знание грамматики и лексики. Например, им можно предложить представить себя известным актером, музыкантом или какой-либо другой медийной личностью. Игру следует назвать так: «Если бы я был...» Обучающимся необходимо описать себя внешность, стиль, манеру общения и так далее, используя жесты и различные движения.

Кроме того, ролевые игры рассчитаны на то, что обучающиеся уже имеют значительный уровень знаний в рамках определенной темы и могут вполне свободно излагать свои мысли на иностранном языке. Например, Small talk. Обучающимся можно предложить разыграть сценки на тему «Пребывание в стране изучаемого языка». Обучающиеся разбиваются на мини-группы и обыгрывают предложенные для обсуждений места: «Am Flughafen, im Restaurant, im Museum» и другие. Обучающимся можно использовать реквизит и даже заранее подготовить необходимый речевой материал.

Описываемый нами метод преподавания, возможно использовать на всех этапах урока, так как он открывает перспективы развития обучающихся в образовательном, воспитательном и творческом аспектах.

Таким образом, рассмотрев ролевую игру на уроке иностранного языка как один из способов смены деятельности, отметим, что ролевая игра-это речевая, игровая и учебная деятельности одновременно, и к тому же это хороший способ занять обучающихся, сделать перерыв и избежать однообразную рутину при обучении иностранному языку.

Литература:

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М.: АРКТИ — ГЛОССА, 2000.
2. Говене, Э. Игра на уроке иностранного языка // Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом/Сост. е. В. Синявская, М. М. Васильева, С. В. Калинина. — М.: Просвещение, 2002.
3. Коньшева, А. В. Игровой метод в обучении иностранным языкам. — СПб.: КАРО, Мн.: Изд-во «Четыре четверти», 2006.
4. Кулапов, М. Н. Практикум: ролевые и деловые игры. — М.: Экзамен, 2003.
5. Мильруд, Р. П. Организация ролевой игры на уроке. Иностранные языки в школе, № 3.
6. Эльконин, Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978.

Информационно-аналитическое обеспечение организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Никитенко Ирина Михайловна, заведующий центром методического сопровождения образования детей с ОВЗ;
Касторных Екатерина Андреевна, методист
Белгородский институт развития образования

В статье рассматривается создание специальных условий информационно-аналитического обеспечения организаций работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Даются пути решения и практические рекомендации при возникающих проблемах информационно-аналитического обеспечения работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Проблема организации работы с данной категорией детей в настоящее время приобретает особую актуальность, т. к. число таких детей с каждым годом увеличивается.

Ключевые слова: информационно-аналитическая работа, ограниченные возможности здоровья, информационно-аналитическое обеспечение, система повышения квалификации, статистические данные, анализ.

Количество детей, которым необходимо создание специальных образовательных условий, ежегодно возрастает. К этой категории детей относятся обучающиеся, которые имеют юридически подтвержденный статус «ребенка с ОВЗ». Соответствующее заключение выдается органами психолого-медико-педагогической комиссии на основании имеющихся у ребенка недостатков в физическом и (или) психологическом развитии. В данном заключении содержится информация о необходимости создания специальных образовательных условий, предоставляемых образовательной организацией, без которых получение образования ребенком становится невозможным.

Проблема организации работы с данной категорией детей всегда была и остается актуальной, заслуживая особого внимания органами государственной власти, муниципальными органами, осуществляющими управление в сфере образования. Создание специальных условий образования, доступных всем детям данной категории, повышение качества их обучения и воспитания являются главными целями организации работы с данной категорией обучающихся.

Успешность ее во многом зависит от способности выстраивать эту работу на основе системного подхода. Одним из важных элементов системы работы с детьми с ОВЗ является ее информационно-аналитическое обеспечение. Под информационно-аналитическим обеспечением в целом понимается процесс, направленный на удовлетворение конкретных потребностей в информации, основанный на применении специальных методов и приемов, способствующий накоплению и систематизации информации, структуризации ее в виде баз данных и выдаче в удобном для использования виде.

В свою очередь, информационно-аналитическое обеспечение организации работы с детьми с ОВЗ — деятельность, заключающаяся в приобретении и распространении сведений, необходимых для осуществления конкретных действий, принятия решений в организации данной работы, которая должна осуществляться поэ-

тапно. Она начинается со сбора данных, накопления различных информационных материалов, которые будут использованы в процессе анализа. Суть анализа заключается в переработке информационного материала, отсеивании лишней информации, структуризации необходимых сведений. По результатам этой работы формируется определенный информационный продукт, на основании которого определяются пути решения имеющихся проблем.

Как правило, процесс обучения детей с ОВЗ регулируется органами, осуществляющими управление в сфере образования и подведомственными ему организациями. Специалистами этих организаций систематически организуется работа по информационно-аналитическому обеспечению работы с детьми с ОВЗ. При появлении запроса по интересующему вопросу, касающемуся процесса организации работы с детьми с ОВЗ, подведомственные учреждения направляют информацию в электронном виде. После этого специалистами отделов обрабатываются предоставленные данные и формируются итоговые отчеты по всем организациям.

Вместе с тем в ходе проведения деятельности по сбору статистических данных обозначаются основные проблемы: несвоевременность представления информации от организаций, недостаточное обеспечение информацией родителей по различным вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ, отсутствие отлаженного механизма обмена информационными данными между участниками, низкий уровень готовности работников органов, осуществляющих управление в сфере образования к информационно-аналитической деятельности, дефицит подготовленных кадров, неэффективная система обратной связи.

Основная причина этих проблем заключается в отсутствии системы ее организации. Требования и запросы, представляемые обществом, постоянно возрастают, а практики информационно-аналитического обеспечения меняются медленно, слабо используются возможности современных информационно-телекоммуникационных технологий, не сформирована система связи с родительской общественностью. Имеют место издержки бюрократ-

тизации, работа специалистов, осуществляющих информационно-аналитическое обеспечение, характеризуется низким уровнем методического обеспечения.

Для решения возникающих проблем необходимо выстроить работу на системной основе, четко разграничив специфику каждой составляющей ее части: информационной и аналитической.

Базовым основанием системы информационно-аналитического обеспечения становится процесс формирования и совершенствования информационного пространства, накопление баз данных, проведение их структуризации и систематизации. Только имея подготовленную информационную базу, можно говорить о качественной аналитике, предполагающей обобщение, классификацию, анализ, синтез знаний, подготовку предложений, рекомендаций и прогнозов по запросам потребителей.

Система информационно-аналитического обеспечения работы с детьми с ОВЗ должна строиться на этих двух фундаментальных блоках, и вся деятельность осуществляться согласно схеме: постановка цели, сбор информации, структуризация данных, подготовка содержания аналитического документа, подготовка итогового документа.

Для повышения качества информационно-аналитического обеспечения работы с детьми с ОВЗ необходимо оптимизировать процессы сбора и обработки информации. Этому может помочь внедрение современных информационно-телекоммуникационных технологий, представленных в виде структурированных цифровых баз данных, электронного документооборота, автоматизированных информационных систем, облачных технологий.

Помимо активного использования современных технологий условием совершенствования информационно-аналитического обеспечения организации работы с детьми с ОВЗ может стать институционализация данного процесса в форме экспертной группы. Участники этой группы должны быть опытные специалисты, ученые, общественные деятели и т. д., в обязанности которых входит осуществление аналитической деятельности и подготовка отчетных данных. Такой подход позволит оптимизировать всю информационно-аналитическую работу. Данные напрямую будут поступать в распоряжение экспертов, а в случае востребованности их передаваться заинтересованным авторам.

Для улучшения информационно-аналитического обеспечения организации работы с детьми с ОВЗ необходимо решение таких задач как совершенствование работы с кадрами, повышение уровня оценки качества предоставляемых услуг, осуществление обратной связи, привлечение заинтересованных лиц, решение методических проблем.

Формирование системы информационно-аналитического обеспечения организации работы с детьми с ОВЗ на местном уровне должно носить долгосрочный характер, проводиться посредством институционализации,

поэтапного планирования и решения стратегических задач, на основе алгоритмического подхода.

Приоритетными направлениями в данной связи являются:

- создание, накопление и обогащение имеющихся баз данных, содержащих информацию, касающуюся организации работы с детьми с ОВЗ;
- внедрение информационно-телекоммуникационных технологий, разработка и поддержание баз данных в цифровом формате на специальных платформах;
- решение методических вопросов, совершенствование имеющихся навыков работы с информацией, освоение новых технологий, применяемых в информационно-аналитической деятельности;
- совершенствование работы с кадрами путем создания благоприятных трудовых условий, оказание методической помощи специалистам;
- поиск партнеров, заинтересованных в развитии системы информационно-аналитической работы;
- исследование общественного мнения по рассматриваемой проблематике;
- совершенствование системы оценки качества предоставляемых услуг с целью выявления проблем и принятия прозрачных решений власти.

В организационном отношении система информационно-аналитического обеспечения организации работы с детьми с ОВЗ должна включать в себя взаимодействие трех групп участников: органы, осуществляющие управление в сфере образования, экспертная группа и привлеченные организации. Управление выступает инициатором создания данной системы и основным координатором работы. В процессе формирования и создания самой системы к работе подключаются работники экспертной группы, в состав которой входят специалисты с большим опытом работы в информационно-аналитической деятельности, ученые, общественные добровольцы, депутаты, журналисты, руководители различных социальных организаций. Помимо экспертной группы к работе подключаются участники привлеченных организаций — различные фонды социальной поддержки, благотворительные организации, некоммерческие организации. Совместно ими осуществляется планирование работы, обсуждаются и формируются этапы ее реализации.

Вышеуказанное позволяет сформулировать ряд практических рекомендаций:

- органам, осуществляющими управление в сфере образования, совместно с подведомственными организациями для организации системы информационно-аналитического обеспечения организации работы с детьми с ОВЗ необходимо инициировать создание экспертной группы, в состав которой будут входить специалисты с большим опытом работы в информационно-аналитической деятельности, ученые, общественные добровольцы, депутаты, журналисты, руководители различных социальных организаций; осуществить подготовку пакета нормативных документов;

— для оказания подведомственным Управлению учреждениям помощи в организации информационно-аналитической деятельности необходимо разработать методические рекомендации;

— организовать систему повышения квалификации сотрудников, осуществляющих процесс информационно-аналитического обеспечения, не реже, чем раз в три года, осуществляя ее как дистанционно, так и в очном формате;

— организовать информационно-аналитическую работу с применением современных информационно-телекоммуникационных технологий: перевести базы данных в цифровой формат, организовать их облачное хранение, для осуществления электронного документооборота между организациями применять автоматизированные информационные системы, информирование родителей

детей с ОВЗ посредством интернет-порталов и социальных сетей;

— организовать систему обратной связи, позволяющую получать информацию о качестве оказываемых услуг от родителей детей с ОВЗ.

Несмотря на то, что основные задачи работы решены, в настоящее время все же остается несколько проблем, предполагающих дальнейшее исследование различных аспектов темы. К ним относятся:

— разработка критериев оценки эффективности информационно-аналитического обеспечения организации работы с детьми с ОВЗ;

— исследование запросов родителей детей с ОВЗ, возникающих в процессе организации работы с детьми с ОВЗ, наладить систему ее мониторинга.

Литература:

1. Артюшенко, Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 — Н. П. Артюшенко. — Томск, 2019. — 164 с.
2. Бахарев, А. В. Развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 — А. В. Бахарев. — М., 2018. — 157 с.
3. Бермус, А. Г. К новой парадигме управления инновационными процессами в образовании [Текст]/А. Г. Бермус — Непрерывное образование: XXI век. — 2016. — № 1 (13). — с. 1-13.
4. Делокаров, К. Х. Рационалистическая парадигма и инновационное управление: проблемы и перспективы [Текст]/К. Х. Делокаров. — Образование и общество, Орел, 2017. — с. 60-64.
5. Коршунова, Н. В. Сетевые формы взаимодействия образовательных организаций: проблемы реализации образовательного законодательства [Текст]/Н. В. Коршунова // Вестник ЧГПУ. — 2017. — № 7. — с. 43-50.
6. Куликова, М. Х. Информация и ее безопасность. Понятие информации [Текст]/М. Х. Куликова, А. Х. Агаев, А. А. Амаев. — Актуальные вопросы технических и естественных наук. Сборник научных трудов, приуроченный к году науки и технологий. — Нальчик, 2021. — с. 175-179.
7. Курносоев, Ю. В. Аналитика: методология, технология и организация информационно аналитической работы [Текст]/Ю. В. Курносоев, П. Ю. Конотопов. — М.: РУСАКИ. — 2004. — 512 с.

Dörnyei's Theory of Motivation in Second Language Acquisition

Novikova Viktoriya Sergeevna, student
Moscow State Pedagogical University

Dörnyei's Theory of Motivation in second language acquisition explores the concepts of the L2 Motivational Self System, instrumental and integrative motivation, and motivational strategies. This theory highlights the significance of learners' self-perceptions, goals, and intrinsic interest in language learning. By implementing effective strategies such as goal setting, creating a supportive environment, and promoting learner autonomy, educators can enhance learners' motivation and engagement, leading to successful language acquisition.

Keywords: *Dörnyei's Theory of Motivation, second language acquisition, instrumental motivation, integrative motivation.*

Теория мотивации Дёрнеи в области освоения второго языка

Теория мотивации Дёрнеи в области освоения второго языка исследует концепции системы мотивационного «Я» второго языка, инструментальной и интегративной мотивации, а также мотивационных стратегий. Эта теория

подчеркивает значение самооценки, целей и внутреннего интереса учащихся к изучению языка. Путем применения эффективных стратегий, таких как постановка целей, создание поддерживающей среды и развитие автономности учащихся, педагоги могут повысить мотивацию и заинтересованность учащихся, что приведет к успешному освоению языка.

Ключевые слова: теория мотивации Дёрнеи, освоение второго языка, инструментальная мотивация, интегративная мотивация.

Motivation plays an important role in second language acquisition (SLA), influencing learners' engagement and ultimate success in language learning. Among the various theories of motivation in SLA, Dörnyei's Theory of Motivation stands out as a comprehensive framework that shows the complicated interplay of psychological, social, and individual factors [1]. Developed by Zoltán Dörnyei, a prominent scholar in the field, the discussed theory offers valuable insights into understanding and enhancing motivation in language learners. This article aims to delve into the main concepts of Dörnyei's Theory of Motivation, providing a detailed exploration of its key components.

At the core of Dörnyei's Theory of Motivation lies the L2 Motivational Self System, a concept that highlights the crucial role of the self in shaping motivation [1]. This system comprises three key components:

- Ideal L2 Self: The ideal L2 self represents learners' vision of their desired self in terms of language proficiency, communicative competence, and cultural integration. It reflects learners' aspirations, goals, and dreams regarding their language abilities.

- Ought-to L2 Self: The ought-to L2 self reflects learners' perception of their obligations, duties, and external expectations related to language learning. It includes the social and cultural pressures learners may experience, such as family expectations, educational requirements, or professional demands. Meeting these external obligations can serve as a source of motivation for learners.

- L2 Learning Experience: The L2 learning experience refers to learners' actual encounters and interactions during the language learning process. Positive learning experiences, such as success, praise, meaningful interactions, and enjoyable activities, contribute to the enhancement of motivation. So, negative experiences, such as failure, frustration, or lack of engagement, can detract from learners' motivation.

Dörnyei's Theory of Motivation distinguishes between two primary types of motivation: instrumental and integrative [2].

- a. Instrumental Motivation: Instrumental motivation arises from learners' practical goals and utilitarian purposes. It encompasses learners' desire to acquire language skills for professional advancement, academic success, passing exams, or accessing specific opportunities. Instrumental motivation is primarily driven by external factors, such as extrinsic rewards or tangible benefits associated with language proficiency.

- b. Integrative Motivation: Integrative motivation, in contrast, stems from learners' intrinsic interest, personal identification, and desire to integrate into the target language community and culture. It reflects learners' genuine fascination with

the language and their aspiration to establish meaningful connections with native speakers. Integrative motivation is characterized by a genuine curiosity and a willingness to immerse oneself in the target language society.

Dörnyei's Theory of Motivation emphasizes the importance of implementing effective motivational strategies to enhance learners' motivation and engagement [3]. Some key strategies include:

1. Goal Setting: encouraging learners to set specific, challenging, and achievable goals helps provide direction and purpose to their language learning journey. Clear goals that are aligned with learners' ideal L2 self can fuel motivation and provide a sense of accomplishment when achieved.

2. Creating a Supportive Environment: establishing a supportive and inclusive learning environment fosters a sense of belonging and psychological safety for learners. This environment encourages learners to take risks, express themselves, and engage actively in the learning process. Supportive environments can be created through positive teacher-student relationships, collaborative activities, and a classroom culture that values diversity and mutual respect.

3. Promoting Autonomy: Allowing learners to have a sense of control and autonomy over their learning process is crucial for fostering intrinsic motivation. Providing opportunities for learners to make choices, set their own learning goals, and take ownership of their learning can enhance their motivation and sense of responsibility.

4. Enhancing Learner Engagement: Engaging learners in interactive and communicative activities that are relevant and meaningful to their lives can boost motivation. Incorporating real-life contexts, authentic materials, and technology can create a dynamic and engaging learning environment that captures learners' interest and promotes active participation.

5. Providing Feedback and Rewards: Timely and constructive feedback plays a vital role in motivating learners. Feedback that acknowledges their progress, highlights areas for improvement, and provides guidance can fuel their motivation and promote continuous growth. Additionally, offering intrinsic rewards such as recognition, praise, and a sense of accomplishment can reinforce learners' motivation and encourage them to persist in their language learning endeavors.

To sum up, Dörnyei's Theory of Motivation in second language acquisition provides a comprehensive framework for understanding and enhancing learners' motivation. The L2 Motivational Self System emphasizes the significance of learners' self-perceptions, aspirations, and external expectations in shaping their motivation. The distinction between instru-

mental and integrative motivation highlights the role of both external and internal factors in driving learners' engagement and persistence. By implementing effective motivational strat-

egies, educators can create a supportive and engaging learning environment that fosters learners' motivation and facilitates their language learning journey.

References:

1. Dörnyei, Zoltán. Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, vol. 31, no. 3, 1998, pp. 117-135.
2. Dörnyei, Zoltán. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol Centre for Applied Linguistics, University of the West of England, 2009.
3. Gardner, Robert C., and W. Lambert. Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective. *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, no. 4, 1959, pp. 266-272.

Развитие учебной автономии обучающихся на уроках иностранного языка в довузовских образовательных учреждениях

Павлова Ольга Валерьевна, преподаватель
Казанское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации (г. Казань)

В статье рассмотрены основные принципы развития учебной автономии в процессе обучения иностранному языку в довузовских образовательных учреждениях. Особое внимание уделено использованию современных технологий, таких как онлайн-платформы и приложения, а также методикам самооценки и саморегуляции.

Ключевые слова: учебная автономия, довузовские образовательные учреждения, иностранный язык, информационные технологии.

В современном информационном обществе знание иностранного языка становится все более важным и востребованным. Обучение иностранным языкам в довузовских образовательных учреждениях приобретает особую актуальность, поскольку в школе обучающиеся только начинают свой путь к профессиональной карьере. Однако, чтобы достичь успеха в изучении иностранного языка, необходимо развивать учебную автономию — способность самостоятельно организовывать и контролировать свой процесс обучения.

Учебная автономия является одним из ключевых аспектов в процессе обучения иностранному языку. Она предполагает способность обучающихся самостоятельно контролировать обучение, принимать решения и осуществлять действия, необходимые для достижения успеха в учебной деятельности [2, с. 12].

Значение учебной автономии заключается в развитии навыков самостоятельного изучения языка. В современном мире, где информация доступна практически каждому, умение находить и использовать необходимые материалы для обучения становится все более актуальным. Обучающиеся, обладающие высокой степенью автономности, могут самостоятельно выбирать методы и приемы работы над языком, подбирать материалы с учетом своих интересов и потребностей. Это позволяет им быть более эффективными в процессе обучения и достигать лучших результатов.

Кроме того, развитие учебной автономии способствует формированию ответственного отношения к своему образованию. Обучающийся становится активным участником образовательного процесса, осознает свою роль и ответственность за достижение поставленных целей. Это помогает развить самодисциплину, настойчивость и научиться преодолевать трудности.

Однако развитие учебной автономии необходимо осуществлять при поддержке преподавателя. Именно преподаватель должен создавать условия для развития автономности обучающихся, предоставлять им возможность выбора методов работы или тем изучения языка [2, с. 52].

Рассмотрим основные принципы, которые помогают развивать учебную автономию обучающихся в довузовских образовательных учреждениях.

1. Индивидуализация обучения. Каждый обучающийся имеет свои индивидуальные потребности, интересы и способы обучения. При разработке программ обучения необходимо учитывать эти особенности и предоставлять возможность выбора тех методик и материалов, которые наилучшим образом соответствуют потребностям.

2. Постепенное увеличение ответственности обучающегося за свое обучение. Начиная с первого года обучения, ученикам следует предоставлять возможность принимать активное участие в планировании своей учебной программы, выборе курсов и методик обучения. Посте-

пенно обучающимся предоставляется больше свободы и ответственности за обучение, что помогает развивать их учебную автономию.

3. Развитие навыков саморегуляции и самооценки. Обучающиеся должны научиться определять индивидуальные цели, планировать время и контролировать свой прогресс в обучении. Они также должны быть способными анализировать свои ошибки и уметь оценивать успех. Для этого необходима система регулярной обратной связи с обучающимися, а также проведение тренингов по развитию навыков саморегуляции.

4. Поддержка со стороны преподавателей. Преподаватели играют важную роль в развитии учебной автономии, и они должны создавать условия для активного участия обучающихся в процессе обучения, поддерживать дискуссии и проводить индивидуальные консультации, а также предоставлять возможность для самостоятельной работы.

5. Использование современных информационных технологий. Современные информационные технологии могут быть очень полезными инструментами для развития учебной автономии. Данные технологии позволяют получать доступ к различным источникам информации, общаться с носителями языка и самостоятельно выполнять задания, осуществляя при этом регулярный самоконтроль [1, с. 100].

Как уже ранее упоминалось, учебная автономия предполагает способность обучающегося самостоятельно планировать свое обучение, контролировать свои успехи и прогресс, а также принимать активное участие в процессе обучения. Для достижения этих целей необходимо использовать различные методы и приемы.

Один из методов, который может быть использован для развития учебной автономии, — формирование навыков саморегуляции. Саморегуляция предполагает способность обучающегося контролировать свое поведение и действия, чтобы достичь поставленных целей. В рамках изучения иностранного языка это означает осознанное планирование времени для занятий, определение приоритетных задач, а также регулярный самоконтроль за достижением поставленных целей.

Другим методом, способствующим развитию учебной автономии, является использование активных форм работы на занятиях. Активные формы работы предполагают вовлечение обучающихся в процесс обучения посредством выполнения различных практических заданий. Например, это может быть работа в группах, дискуссии, проектная деятельность и т.д. Такие формы работы помогают получить практические навыки использования языка в реальных ситуациях и развить навыки самостоятельного общения [4, с. 33].

Одним из ключевых приемов развития учебной автономии является использование инновационных технологий. Современные технологии позволяют создать интерактивные задания и игры, которые мотивируют обучающихся к самостоятельным занятиям и помогают им

применять полученные знания на практике. К примеру, это может быть использование онлайн-платформ для изучения языка или специальных приложений для мобильных устройств.

Говоря о самостоятельной работе обучающихся, стоит отметить, что данный вид работы предполагает выполнение заданий и упражнений без непосредственного участия преподавателя. В рамках этого приема обучающиеся могут самостоятельно выбирать задания, определять темп и объем работы, а также контролировать свои результаты. Такой подход позволяет развивать навыки самоорганизации, самоконтроля и самостоятельности.

Любая учебная деятельность предполагает осуществление качественной оценки. Оценка эффективности развития учебной автономии в процессе обучения иностранному языку в доузовских образовательных учреждениях позволяет определить, насколько успешно обучающиеся осваивают навыки самостоятельного изучения иностранного языка, а также оценить их готовность к дальнейшим образовательным задачам.

Основными инструментами оценки эффективности развития учебной автономии могут быть тестирование, анализ выполненных обучающимися заданий, а также наблюдение за их активностью и интересом к самостоятельной работе. Кроме того, можно использовать методику самооценки обучающимися своего прогресса в развитии учебной автономии [3, с. 318].

Тестирование позволяет проверить знания по конкретным темам или навыкам изучаемого языка и может проводиться как в формате выбора правильного ответа, так и с использованием открытых ответов. Тестирование позволяет не только оценить знания, но и выявить те области, в которых обучающимся требуется дополнительная поддержка или обучение.

Анализ выполненных заданий позволяет оценить качество самостоятельной работы. Важно обратить внимание на то, насколько обучающиеся справляются с поставленными перед ними задачами, как они применяют полученные знания и навыки в практических ситуациях. Анализ выполненных заданий также помогает выявить проблемные места в изучении языка и разработать индивидуальный подход к каждому.

Наблюдение за активностью и интересом обучающихся к самостоятельной работе является одним из ключевых факторов при оценке эффективности развития учебной автономии. Если обучающиеся проявляют интерес к предмету, активно участвуют в занятиях и выполняют дополнительные задания, это говорит о том, что они успешно развивают свою учебную автономию.

Самооценка обучающимися своего прогресса в развитии учебной автономии также играет важную роль, и навыки и знания могут быть оценены по шкале от 1 до 10 (или могут быть использованы другие методики самооценки).

Оценка эффективности развития учебной автономии может проводиться как на этапе обучения, так и после его

завершения. Важно отметить, что она должна быть объективной и сбалансированной. Оценка не должна быть только числовой — важно также учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося и его потенциал для развития учебной автономии.

Таким образом, учебная автономия играет важную роль в процессе обучения иностранному языку, поскольку она

позволяет развивать навыки самостоятельного изучения языка, формировать ответственное отношение к своему образованию и развивать личностные качества. При этом необходима поддержка со стороны преподавателя, который должен создавать условия для развития автономности и помогать обучающимся осознавать возможности и потенциал.

Литература:

1. Крутоус, А.В. Развитие учебной автономии учащихся школы посредством использования электронных ресурсов современных английских словарей (средний этап)/А.В. Крутоус, О.В. Фрезе. — Текст: непосредственный // Новые технологии в обучении иностранным языкам. — Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2020. — с. 99-103.
2. Милютинская, Ю.Н. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика)/Ю.Н. Милютинская. — Ижевск: Удмуртский университет, 2011. — 266 с. — Текст: непосредственный.
3. Насонова, Е.А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению/Е.А. Насонова. — Текст: непосредственный // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. — 2009. — № 4. — с. 318-322.
4. Broughton, G. Teaching English as a Foreign Language/G. Broughton. — London: University of London Institute of Education, 2015. — 257 с. — Текст: непосредственный.

Инновации в преподавании географии и биологии в школе

Паршина Марина Леонидовна, учитель географии и биологии
МБОУ «Центр образования — средняя школа № 22» Старооскольского г. о. (Белгородская обл.)

В настоящее время образовательный процесс в школе требует от учителя активное взаимодействие с учениками, которое в свою очередь не ограничивается оценением работы ученика во время урока и вне его. Современный преподаватель использует разнообразные методы к образованию ученика: создание алгоритма для запоминания информации, понимание и принятие его духовной стороны, помощь в выявлении ошибок и т. д. География и биология являются важными предметами в школьной программе, потому что они помогают учащимся понять окружающий мир. География помогает понять физические и культурные особенности различных регионов мира и их взаимодействие друг с другом. Биология же помогает понять живые организмы и их функционирование, что важно для понимания экосистем и взаимодействия человека с окружающей средой [1, с. 32].

Изучение географии и биологии также помогает учащимся развивать навыки анализа данных, критического мышления, принятия решений и общения. Эти навыки могут быть полезны не только в школе, но и в дальнейшей жизни.

Современные технологии и методы обучения предоставляют широкие возможности для совершенствования процесса преподавания географии и биологии в школе. Вместо традиционных учебников и лекций преподаватели могут использовать интерактивные карты, виртуальные экскурсии, игровые технологии, онлайн-ресурсы и т. д.

для более эффективного и интересного обучения. Эти инновации помогают учащимся лучше понимать географические особенности, изучать детали анатомии животных и растений, развивать навыки анализа данных и запоминать информацию с помощью игр и приложений, например. Таким образом, использование современных технологий и методов обучения позволяет значительно улучшить процесс преподавания географии и биологии в школе [2, с. 2].

Некоторые из инноваций, которые можно использовать в этой области, включают в себя:

1. Использование интерактивных карт и глобусов для обучения географии.

Использование интерактивных карт и глобусов для преподавания географии может быть очень полезным, поскольку позволяет учащимся визуально представлять различные регионы мира и их географические особенности. Это также может помочь лучше понять взаимодействие между различными регионами и научиться анализировать информацию на карте.

Интерактивные карты и глобусы также можно использовать для обучения истории, экономики и политики, поскольку они помогают понять отношения между различными государствами. Это может быть особенно полезно для учеников, интересующихся международными отношениями и геополитикой [3, с. 7].

В целом, использование интерактивных карт и глобусов для обучения географии может быть очень эффек-

тивным способом помочь учащимся лучше понять окружающий мир и развить навыки, необходимые для жизни в будущем.

2. Использование виртуальных экскурсий и 3D-моделей для изучения биологии.

Использование виртуальных экскурсий и 3D-моделей может быть очень полезным при преподавании биологии, поскольку позволяет ученикам визуально изучать различные организмы и их функции. Это также помогает лучше понять взаимодействия между различными организмами и экосистемами.

Виртуальные экскурсии могут позволить ученикам посетить различные места, которые они не могут посетить в реальной жизни, такие как глубокие океаны или джунгли. 3D-модели могут помочь школьникам лучше понять анатомию и функции организмов.

Использование виртуальных экскурсий и 3D-моделей также может быть полезно для экологии и сохранения природы, поскольку это может помочь учащимся лучше понять, как деятельность человека влияет на окружающую среду и как мы можем ее защитить.

3. Использование игровых технологий.

Использование игровых технологий также может быть полезно при преподавании географии и биологии в школе. Например, игры в виртуальной реальности могут помочь учащимся лучше понять географические концепции и местоположения, а также помочь им исследовать различные экосистемы и животных [4, с. 6].

Кроме того, игры могут быть полезны для развития навыков решения проблем и критического мышления. Игровые сценарии могут создавать реальные проблемы, требующие от учащихся поиска и принятия решений на основе знаний, полученных в результате обучения.

Использование игровых технологий также помогает детям лучше запоминать информацию и проявлять интерес к предмету. Игры могут быть интерактивными и увлекательными, что может помочь учащимся сохранять мотивацию.

4. Использование онлайн-ресурсов.

Существует множество сайтов и приложений, которые предлагают интерактивные карты, изображения экосистем и животных, а также другие образовательные материалы.

Онлайн-ресурсы также могут быть полезны школьникам, которым требуется дополнительная помощь или материалы для изучения географии и биологии. Многие сайты предлагают учебники, видеоуроки и тесты, которые помогут ученикам лучше усвоить материал и подготовиться к экзаменам.

Кроме того, онлайн-ресурсы могут быть полезны учителям, которые могут использовать их для подготовки уроков и создания интерактивных заданий для учащихся.

5. Использование мобильных устройств.

Мобильные устройства, такие как смартфоны и планшеты, также могут быть полезными инструментами для преподавания географии и биологии.

Существует множество приложений, которые предлагают интерактивные карты, визуализацию экосистем и животных, а также другие образовательные материалы.

Мобильные устройства также могут быть полезны ученикам, которым нужна дополнительная помощь или материалы для изучения географии и биологии. Многие программы предлагают учебники, видео-уроки и тесты, которые помогут лучше понять материал и подготовиться к экзаменам.

Кроме того, мобильные устройства могут быть полезны учителям, которые могут использовать их для подготовки уроков и создания интерактивных заданий для учащихся. Учителя также могут использовать мобильные устройства для организации экскурсий и практических мероприятий на свежем воздухе.

В целом, использование мобильных устройств для преподавания географии и биологии может быть очень полезным и эффективным способом помочь учащимся лучше понять материал и развить необходимые навыки. Однако, как и в случае с любым другим инструментом, важно использовать мобильные устройства со здравым смыслом и ограничивать время, затрачиваемое на них.

6. Включение в учебный процесс экспертов и специалистов в области географии и биологии.

Включение специалистов в образовательный процесс может значительно обогатить знания учащихся и повысить качество образования в области географии и биологии.

Специалисты и эксперты могут привнести свои знания и опыт в образовательный процесс, рассказать о последних научных открытиях и тенденциях в своей области, поделиться практическими навыками и методами работы. Они могут проводить лекции, семинары, практикумы и практические занятия, которые помогут ученикам лучше понять материал и углубить свои знания.

Кроме того, включение специалистов в образовательный процесс может помочь учащимся понять, какие возможности существуют в их будущей профессиональной деятельности и как они могут применить свои знания.

Чтобы реализовать эту идею, необходимо сотрудничать с университетами, научными институтами, научными центрами и другими организациями, занимающимися исследованиями в области географии и биологии. Также могут быть привлечены специалисты из местных компаний и организаций, занимающихся экологическими проблемами и охраной природы.

В целом, включение специалистов в образовательный процесс является одним из наиболее эффективных способов повышения качества образования в области географии и биологии. Это поможет ученикам лучше понять материал, применить свои знания на практике и подготовиться к будущей профессиональной деятельности.

В заключение следует отметить, что инновации в преподавании географии и биологии в школе важны для повышения эффективности обучения. Новые техники

и технологии помогают привлечь внимание учащихся и сделать занятия более интересными и понятными. Одним из важных нововведений является использование интерактивных досок, которые позволяют учащимся активно участвовать в уроке. Также важно использовать компьютерные программы и приложения, которые могут помочь визуализировать материал и сделать его более доступным. Новые методы обучения позволяют учителям лучше адаптироваться к потребностям каждого ученика и помогают им быть более эффективными. Также они способствуют развитию критического мышления и способности самостоятельно изучать материал и созданию учителем индивидуальные учебные программы, отвечающие потребностям каждого ученика.

Инновации в преподавании географии и биологии также могут помочь учащимся развить навыки сотрудничества и общения. Новые методы обучения могут помочь

учителям лучше оценить успеваемость каждого ученика и определить, где необходима дополнительная поддержка. Важно отметить, что инновации в преподавании географии и биологии должны подкрепляться соответствующими ресурсами и подготовкой учителей. Также необходимо учитывать, что не все инновации подходят для всех учащихся и классов, поэтому важно выбрать наиболее эффективные методы для конкретной ситуации. Кроме того, при выборе новых методов обучения важно учитывать мнение учащихся и их родителей.

В целом, инновации в преподавании географии и биологии важны для обеспечения качественного образования и развития школьников. Новые методы и технологии помогают учителям создавать более интересные и эффективные уроки, которые могут помочь учащимся лучше понять и запомнить материал. Все это позволяет повысить уровень образования и подготовить учащихся к будущей жизни и работе в современном мире.

Литература:

1. Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации // Вестник образования. — 1998.
2. Васянина, В. И. Упражнения на развитие творческих способностей. — 2007.
3. Гигиенические требования к условиям обучения школьников в различных видах современных общеобразовательных учреждений // Вестник образования. — 1997.
4. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева — М.: Аспект Пресс, 2001.
5. Шатных, А. В. Проекты уроков географии с использованием интерактивного оборудования и интернет ресурсов. — Курган, 2013.

Игры с массажными мячиками для детей старшего дошкольного возраста

Поддубова Юлия Ивановна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 86 «Радость» г. Белгорода

Чуева Анна Сергеевна, тьютор
МБДОУ детский сад № 25 г. Белгорода

Малахова Кристина Николаевна, воспитатель;
Горбунова Валентина Васильевна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 86 «Радость» г. Белгорода

Игры с мячом — это высокоэффективный, универсальный, доступный и абсолютно безопасный метод путем оздоровления и воздействия на активные точки, расположенные на кистях рук. Подобные игры способствуют повышению физической и умственной работоспособности детей и стимулируют речевое развитие детей.

Эффективным средством для развития кистей рук дошкольника можно считать массажные мячики. Они улучшают кровоток, оказывая непосредственное влияние на нервные окончания и активизирует кровообращение.

Массажный мячик выступает как раз таким средством, которое ускоряет капиллярный кровоток, уменьшает венозный застой и повышает кожно-мышечный тонус. За-

круглённые массажные шипы на поверхности мячика воздействуют на биологически-активные зоны кожи головы, туловища и конечностей, способствуют улучшению состояния всего организма.

Играя с массажными мячиками, ребенок усваивает важные для него понятия: «ниже», «выше», «право», «лево». Кроме того, такие игры оказывают позитивное влияние на творческие способности ребенка, обогащают воображение, что очень важно в старшем дошкольном возрасте.

Массажный мячик способствует развитию мелкой моторики, стимулирует к общению и помогает с ориентировкой в пространстве. Он регулирует силу и точность

движений. Более того, оказывает позитивный эффект на эмоционально-волевую сферу ребенка, расширяет глазомер, силу, ловкость и скорость реакции. Массажный мячик, воздействуя на участки тела своими «иглочками», выступает эффективным средством расслабления мышц и снятия напряжения. Оригинальность массажного мячика состоит в регулярном использовании. Игольчатая площадь поверхности массажного мячика воздействует на нервные окончания, улучшая приток крови и активизирует кровообращение.

Массажный мячик широко используется для самомассажа. Иголочки на поверхности массажного мячика при перекачивании оказывают непосредственное воздействие на нервные окончания, стимулируют приток крови и улучшают кровообращение.

Играя с массажным мячиком, мы проводим им по телу дошкольника, а затем задействуем обе руки ребенка. Массажные мячики хороши благодаря своему размеру. Они легко помещаются в ладони ребенка, приятны наощупь. Поэтому дети так любят с ними играть.

Можно использовать следующие игры с массажным мячиком:

— «Покажи ежику солнце»

Сесть на стульчик. Мячик зажат между стопами. Не сгибая коленей, поднять ноги и удерживать их в таком положении, на счет 1-3 — опустить.

— «Возьми — переложи»

Возьмите массажный мячик левой рукой и опустить его на ладонь правой руки. Выполнять упражнение с перекачиванием массажного мячика 8-10 раз, чередуя положение рук. Упражнение сперва делает дошкольник выполняет перед собой, затем за спиной. Для данного упражнения доступно усложнение выполнения:

Здесь живет колючий еж,

От меня ты не уйдешь.

Буду я с тобой играть,

Своим другом называть.

— «Перекачи-поле»

Исходное положение: массажный мячик находится между ладошек. Перекатить массажный мячик до кончиков пальцев одной руки вниз, затем другой руки вверх. Повторить данное упражнение 6-8 раз, приговаривая следующее двустишие:

Вот бежит колючий ежик.

У него не видно ножек.

— «Будь здоров»

Мячик положить на пол. Одну ногу положить сверху мячика. Другая нога стоит плотно на полу. Сесть ровно, спину прижать к спинке стульчика. Катать мячик ногой вперед-назад, не торопясь. То же движение выполнить другой ногой.

— «Сожми — разожми»

Исходное положение: опустить массажный мячик таким образом, чтобы он оказался между ладонями, при этом сильно сжав их. Ребенок должен ощутить «колочки», далее нужно выпрямить пальчики и сохранять

мяч между ладонями. Повторять данное упражнение надо 8-10 раз, проговаривая следующие слова:

Я хочу с тобой поладить.

Я хочу тебя погладить.

— «Подбрось и поймай»

Начинаем упражнение с броска массажного мячика в воздухе. Затем двумя руками нужно его поймать. Для этой игры можно использовать такое усложнение. Подбросить, хлопнуть в ладоши и поймать, а затем подбросить мяч в воздухе и присесть. Затем двумя руками поймать.

— «Не урони»

Положить массажный мяч на тыльную сторону ладони правой руки, накрыть его ладонью левой руки и медленно перекачать массажный мячик на ладонь правой руки. Удерживая массажный мячик в таком положении, перекачать массажный на другую руку, помогая круговыми движениями. Повторить данное упражнение 6-8 раз, меняя положение рук.

А теперь дорожкой той

Еж придет к себе домой!

— «Лови меня»

Возьмите массажный мячик в любую руку, после чего перебросьте его в другую руку. Ловим массажный мячик, несильно его сжимая. При этом важно почувствовать «бугорки». Необходимо соблюдать расстояние между ладонями около 20-30 сантиметров. Рекомендуется повторять данное упражнение 6-8 раз, проговаривая следующее несложное двустишие:

Я хочу с тобой играть,

Ловко прыгать и летать.

— «Солнышко»

На ладошку положить массажный мячик. Приступите к выполнению круговых движений по всем пальчикам ладошки, отдавая предпочтение направлению часовой стрелки. Сначала рабочая поверхность правой руки, а потом — левой руки. Следить за ощутимым нажимом ладошек. Прodelать данное упражнение 8-10 раз.

Ежик маленький бежит,

Носик-бусинка сопит.

— «Тук-тук»

На ладонь правой руки опустить массажный мячик. Кончиками пальцев левой руки стучать по «бугоркам» массажного мячика, после поменять место положения мячика и пальцами правой руки дотронуться до «бугорков». Повторите данное упражнение 8-10 раз.

Тук-тук, дверь открой!

Там в лесу охотник злой.

Ежик, ежик, заходи,

Дверь скорей запри!

— «Горка»

Исходное положение: сидя на стуле. Обувь нужно снять. Одна нога нужно будет плотно опустить на пол, другая нога должна быть прямо выставлена вперед с вытянутым носком. Возьмите массажный мячик в противоположную руку от выставленной ноги. Далее рукой начать поднимать мячик по ноге вверх. Мягко накрыть

массажный мячик другой рукой и удерживать в руках, считая до пяти, затем спустить его по горке вниз. Повторить упражнение 3-4 раза с каждой рукой.

— «Испечем мы каравай»

Данное упражнение рекомендуется выполнять, проговаривая следующее четверостишие:

Месим, месим тесто,
Есть в печи место.
Испечем мы каравай,

Литература:

1. Волошина, Л. Н. Играйте на здоровье! Физическое воспитание детей 3-7 лет: программа, конспекты занятий, материалы для бесед, методика обучения в разновозрастных группах/Л. Н. Волошина, Т. В. Курилова. — М.: Вентана-Граф, 2018;
2. Уланова, Л. А., Иордан С. О. Методические рекомендации по организации и проведению прогулок для детей 3-7 лет. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2021;
3. Шипицына, Л. М., Защиринская О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) — «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010;
4. Крупенчук, О. И. Игры со звуками и буквами для дошкольников (для детей 5-7 лет). — ИД Литера, 2009.

Работа по ранней профориентации младших дошкольников в сфере «Сельскохозяйственные профессии»

Руденко Яна Владимировна, воспитатель;
Водяникова Ирина Олеговна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 47 г. Белгорода

Проблема выбора профессии является одной из важнейших задач любого человека. Поэтому, вопросы о профессиональной ориентации детей и взрослых являются актуальными и первостепенными. Как только человек попадает в социум, он сталкивается с многогранным миром профессий, которые будут окружать его всю дальнейшую жизнь. Именно в процессе социализации личности вырабатывается отношение к профессии. Уже начиная с детского сада, дети знакомятся с трудом взрослых, получают элементарные представления о мире профессий от своих родителей, поэтому этот возраст можно обозначить началом проявления профессиональных интересов человека. Актуальность работы по ранней профориентации детей в ДОУ обоснована в ФГОС и является важнейшим звеном структуры дошкольного образования и воспитания детей. Профориентация напрямую связана с трудовым воспитанием дошкольников. Именно труд является отражением любой профессии человека. Многие отечественные педагоги рекомендуют знакомить детей с теми видами труда, которые наиболее распространены в области их проживания. В связи с тем, что в нашем детском саду 47 г. Белгород очень популярными направлениями трудового воспитания являются садоводство и огородничество, мы решили описать свой опыт работы с детьми раннего до-

Перекидывая, валяй!

Взять массажный мячик поудобнее в правую руку. Далее правой рукой перекинуть в левую руку и сжать массажный мячик. Повторить упражнение 3-4 раза.

Таким образом мы задействуем речевые центры дошкольника, развиваем память. При подготовке ребенка к обучению грамоте игровое упражнение с массажным мячиком послужит хорошей паузой, чтобы старший дошкольник немного отдохнул.

школьного возраста по профессиональной ориентации в области сельского хозяйства.

Перед нами, педагогами детского сада, в первую очередь стоят задачи подготовки детей к взрослой жизни. Мы готовим детей к тому, чтобы они в свое время могли смело вступить в самостоятельную жизнь и не боялись делать выбор в пользу своих чувств и предпочтений, в том числе, касаясь их будущей профессии. Поэтому, мы считаем, что знания о труде должны занимать одно из ведущих мест в образовательной работе детского сада.

В экономике нашей страны сельское хозяйство играет важную роль. Аграрный сектор обеспечивает 3,7-3,9% ВВП страны. Всем известно, что сельское хозяйство — неотъемлемое звено не только в экономике нашей страны, но и важнейший элемент в жизни простых людей. Без сельского хозяйства невозможно представить благополучную жизнь населения, т. к. оно обеспечивает нас продовольствием. Однако, данное направление, с каждым годом становится все менее популярным среди выпускников и будущих абитуриентов ВУЗов, так как появилось огромное количество новых, современных профессий, связанных с информационными технологиями и не требующих от человека приложения огромных усилий и выполнения физического труда. Именно поэтому, мы решили не просто рассказать детям о существовании такой от-

расли, как «Сельское хозяйство», а обеспечили целостный органический процесс по приучению детей к труду и ознакомлению их с миром сельскохозяйственных профессий.

В первую очередь мы определили для себя задачи нашей работы:

1. Сформировать у детей элементарные представления о структуре трудового процесса и его значимости в жизни человека;
2. воспитывать положительное отношение к профессиям сельскохозяйственного направления;
3. приобщение детей к профессиональному труду взрослых;
4. стимулирование познавательных, коммуникативных, творческих способностей детей раннего дошкольного возраста.

Мы поставили перед собой задачу, не просто познакомить детей с миром сельскохозяйственных профессий, а дать им возможность приобщиться к труду взрослых, обрести практический опыт. В первую очередь, была проведена колоссальная работа по изучению соответствующей научной литературы и подготовке обучающего материала. Обновили уголки «Профессий» и «Патриотический», добавили больше игрушек, связанных с сельскохозяйственным трудом. Изучали с детьми с помощью игр, видеороликов и бесед, какие существуют виды сельскохозяйственных профессий и какую трансформацию они прошли за годы существования. В первую очередь, мы старались донести детям информацию о том, что, живя в городской среде, мы постоянно встречаем результат сельского хозяйства и поэтому, данная отрасль очень важна для нас.

Каждый год в нашем детском саду проходит смотр конкурса «Огород на окне». Именно подготовка к данному конкурсу позволила нам раскрыть интерес детей к труду и сельскому хозяйству. «Огород на окне» — это не просто конкурс, кто больше вырастит растений, это отличный способ приобщения детей к труду. Он включает в себя информацию сразу о нескольких ведущих сельскохозяйственных профессиях, таких как: агроном, технолог, садовод, техник по хранению и переработке растениеводческой продукции, полевод, механизатор, дети узнают об овощных культурах, способах их выращивания и переработки, а также об их пользе для нашего здоровья.

На начальном этапе конкурса, мы решили создать в группе не просто «Огород», а сделать мини-теплицу, которая будет являться для детей наглядным вариантом ми-

ни-лаборатории по выращиванию растений. Совместно с родителями и воспитанниками группы, нам удалось воспроизвести задуманное в реальность. В первую очередь изучили с детьми перечень культурных растений, которые выращиваются в нашей области, далее посадили в пластмассовых прозрачных тарах семена, создали систему капельного полива растений и завели дневники наблюдений. Каждую неделю проводилось тематическое мероприятие, на котором дети узнавали этапность выращивания растений, кто занимается каким направлением деятельности в сельском хозяйстве, как перерабатываются полученные продукты и где используются. Дети с большим удовольствием наблюдали за каждым этапом роста растений, зарисовывали их в свои дневники наблюдений, тем самым развивали свои творческие способности и обогащали знания о культурных растениях. На этом этапе дети познакомились с разнообразной художественной литературой об овощах: поговорки, стихи, сказки, загадки, рассказы. Проводились разнообразные занятия, дидактические игры, беседы.

Следующим этапом, мы планируем высадку наших растений на настоящий огород, который находится на территории нашего детского сада. Дети будут помогать ухаживать за своими растениями. Таким способом мы позволяем воспитанникам стать частью важного и очень интересного процесса трудовых взаимоотношений взрослых, и в тот же момент, происходит процесс формирования у них представлений о важнейших сельскохозяйственных профессиях.

Знакомство детей с миром профессий через трудовое воспитание, не только способствует формированию у них теоретических (пассивных) знаний, но и дает огромную возможность приобщиться к труду взрослых, обрести опыт коммуникации со специалистами в разных сферах. Профессиональная ориентация детей дошкольного возраста имеет важнейшую задачу в процессе их воспитания и обучения в ДООУ, с помощью нее, дети расширяют и углубляют уже имеющиеся сведения о разных видах деятельности, пополняют свой активный словарный запас. Тематические беседы взрослых с дошкольниками развивают мышление, позволяют налаживать простые взаимоотношения, пробуждают интерес к труду. Проявление доброжелательности, неподдельной заинтересованности даже самыми странными вопросами малышей, а также поощрение диалога помогают детям справиться с нерешительностью, стеснительностью и замкнутостью.

Литература:

1. Алешина, Н. В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью (старший возраст) Москва 2022;
2. Беседы с ребенком. Профессии. Картинки с заданиями. М., 2013;
3. Н. Н. Бурмистова Путешествие в мир профессий// Воспитатель ДООУ. 2019. № 9; Маханева М. Д. Скворцова О. В. Учим детей трудиться. М., 2012;

О подходах к созданию учебных пособий по межкультурной коммуникации для мультилингвального обучения в неязыковом вузе

Рыбкина Светлана Никитовна, кандидат филологических наук, доцент
Уральский государственный университет путей сообщения (г. Екатеринбург)

Статья посвящена вопросам создания учебных пособий по межкультурной коммуникации для целей мультилингвального обучения в неязыковых вузах. Актуальность обращения к данной тематике связана с необходимостью оптимизации образовательных методик в условиях полиглотсии современных неязыковых вузов и ограниченного объема учебных часов, отводимых на изучение иностранных языков и представляемых ими культур. Автор формулирует свои предложения по подходам к созданию учебных пособий названного типа с учетом специфики неязыковых вузов в отношении целей обучения, сетки учебных часов, отводимых на изучение иностранных языков и культур, потенциальной сферы применения языка и иных факторов.

Ключевые слова: неязыковые вузы, полиглотсия, мультилингвальное обучение, межкультурная коммуникация, иностранные языки, родной язык, учебные пособия.

В современных условиях наличие широтой палитры предлагаемых к изучению иностранных языков наблюдается как в языковых, так и в неязыковых отечественных вузах, а также в иного рода частных и государственных учебных заведениях на различных ступенях образования.

Ситуация выбора, как и возможность, а в целом ряде случаев и обязательность в плане изучения нескольких иностранных языков нередко представляет определенный вызов для обучаемых. Вместе с тем, эта ситуация одновременно ставит задачу повышенной сложности также и для преподавателей иностранных языков, порождая необходимость совершенствования образовательных методик.

Однако, как показывает практика, задача оптимизации образовательных методик в области преподавания иностранных языков в условиях полиглотсии приобретает особую остроту прежде всего в неязыковых вузах в силу ограниченного объема учебных часов, отводимых на изучение иностранных языков с учетом их статуса «непрофильных» предметов.

Как неоднократно отмечалось авторами работ, посвященных названной тематике, одним из путей решения проблемы оптимизации процесса обучения нескольким иностранным языкам в условиях ограниченного учебного времени является применение методики мультилингвального обучения, предполагающей сопоставление языков между собой с выявлением их общих черт и различий с целью накопления прежде всего лингвистического и когнитивного опыта, приобретаемого студентами при изучении иностранных языков, а также своего родного языка [1,2,4].

Вместе с тем, одним из существенных достоинств данной методики, помимо названных аспектов, является также учет прагматического и социокультурного опыта, приобретаемого обучаемыми при знакомстве с иными языками и культурами, поскольку, как известно, знание социокультурных особенностей того или иного языкового сообщества совершенно необходимо для успешного осуществления коммуникации на иностранном языке в силу того факта, что таковая одновременно является актом

межкультурной коммуникации. Особая роль при этом отводится родному языку и родной культуре как «системообразующему» фактору, формирующему принципы и подходы к изучению других языков и культур [5, 6].

Таким образом, учебное пособие по межкультурной коммуникации для целей мультилингвального обучения в неязыковом вузе является социокультурным пособием сопоставительного типа. Приступая к составлению такого пособия, в целях обеспечения его методической эффективности необходимо учесть ряд факторов, связанных со спецификой его применения в неязыковом вузе.

Так, прежде всего следует определить методические рамки пособия, ограничивая его объем и задачи учебными целями и профилем представляемого вуза, количеством предусмотренных программой часов, отводимых на изучение иностранных языков, спецификой и количеством языков и культур, предлагаемых к освоению в том или ином вузе (или вузах), а также иными рамочными условиями.

Другим немаловажным моментом является выбор стран и представляемых ими языков и культур для целей сопоставления. Как известно, в настоящее время в современных вузах, в том числе и неязыковых, количество предлагаемых к изучению языков и культур может достигать пяти-шести и более. Кроме ставшего доминирующим в последние десятилетия английского, студенты неязыковых вузов имеют возможность изучать также немецкий, французский, испанский, итальянский, финский, китайский и ряд иных языков. С нашей точки зрения, оптимальным для целей сопоставления является выбор трёх-четырёх стран и представляемых ими культур, включая родную культуру, с учетом частотности их реального взаимодействия в учебном процессе.

Так, в представляемом нами вузе — Уральском государственном университете путей сообщения — наиболее часто встречающимися в различных комбинациях языками являются русский, предлагаемый в том числе в качестве иностранного зарубежным студентам, а также английский, немецкий и французский языки. Именно по данной причине представляемые ими культуры были

взяты для сопоставления в рамках соответствующего учебного пособия по межкультурной коммуникации работающим в вузе коллективом авторов [3].

При формировании *структуры* пособия важно не упустить из виду его цель — познакомить студентов, изучающих язык и культуру выбранных стран, с социокультурными особенностями этих стран и нормами социального поведения представителей данных лингвокультурных сообществ, поскольку знание названных особенностей необходимо для успешного осуществления межкультурной коммуникации. Структура пособия должна также обеспечить возможность сопоставления названных культур по выбранным компонентам социокультурного фактора.

В свете сказанного выше нам представляется целесообразным для достижения целей пособия выявить для всех выбранных к изучению языков и представляемых ими культур набор социокультурных факторов, или сфер, в которых с наибольшей долей вероятности будут востребованы знания обучаемых. Названия данных факторов могут быть положены в основу наименования соответствующих разделов пособия, например: «Обычаи, обряды и праздники», «Традиционно-бытовая культура», «Повседневное поведение», «Деловой этикет», «Особенности национальных «картин мира» и др. Как правило, студентам также бывает интересно познакомиться с наиболее известными фразеологизмами, отражающими особенности национального характера, которым также можно посвятить отдельный раздел. При этом специфика каждой из выбранных культур в более или менее пропорциональном объеме описывается в каждом из названных разделов. Так, например, в оглавлении пособия его структура может выглядеть примерно следующим образом:

1. Обычаи, обряды и праздники
 - 1.1. Россия
 - 1.2. Германия
 - 1.3. Великобритания
 - 1.4. Франция
2. Традиционно-бытовая культура
 - 2.1. Россия
 - 2.2. Германия
 - 2.3. Великобритания
 - 2.4. Франция
- и т. д.

Для обеспечения возможности более детального сопоставления культур можно выделить в каждом из вышеназванных разделов ряд подразделов. Например, в разделе «Обычаи, обряды и праздники» можно выделить праздники светские и религиозные, подразделы для обрядов и обычаев могут быть посвящены описанию свадеб, дней рождения и похорон в различных культурах. В разделе

«Традиционно-бытовая культура» отдельные части можно посвятить отношению к жилищу, гастрономическим пристрастиям представителей различных культур, поведению за столом, традиции дарить подарки и т. д.

Подобным образом можно структурировать каждый из основных разделов. Важно, чтобы разделы и подразделы выделялись таким образом, чтобы можно было наиболее удобно проследить различия и черты сходства в сопоставляемых культурах. Такая структура удобна как для студентов, так и для преподавателя, позволяя осуществлять сопоставление интересующих лингвокультурных сообществ по тем или иным критериям.

Нам представляется также, что структура пособия в конце каждого основного раздела должна включать в себя тесты для контроля степени усвоения материала студентами. Мы полагаем, что тестовые задания в форме «запрос выбора варианта ответа» будут представлять собой наиболее удачный вариант тестирования, поскольку такие задания включают в себя в виде «подсказок» названия нередко малоизвестных студентам реалий, исторических событий, топонимов, обычаев и т. п., делая задачу выбора правильного ответа более выполнимой. Так, в разделе «Обычаи, обряды и праздники» в части «Германия» студентам можно предложить, например, тестовые задания следующего типа:

1. Как по-другому называется Новый год в Германии?
 - а) польтерабенд
 - б) сивльвестер
 - в) адвент
2. Когда в Германии принято дарить серьезные подарки?
 - а) на Новый год
 - б) на Рождество
 - в) на день рождения
- и т. д.

Подобные тестовые задания к каждому из основных разделов можно объединить в таблицу, состоящую из 15-20 и более пунктов.

Нам представляется также, что пособие такого рода должно быть составлено на русском языке, поскольку в среднем уровень студентов неязыковых вузов находится в диапазоне А1-В1 и, как правило, является недостаточным для обсуждения рассматриваемых культурных феноменов на одном из изучаемых иностранных языков.

В заключение хотелось бы отметить, что обозначенные в статье подходы к созданию учебных пособий по межкультурной коммуникации предлагаются в качестве возможных способов решения стоящих перед преподавателем задач и могут варьироваться в зависимости от конкретных целей мультилингвального обучения в том или ином неязыковом вузе.

Литература:

1. Малых, Л. М. К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное обучение» в российской системе образования // Л. М. Малых // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. — 2021. — Т. 31. — Вып. 1. — с. 108-117.

2. Малых, Л. М., Жукова А. В. и др. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения): коллективная монография/Л. М. Малых, А. В. Жукова и др. — Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. — 208 с.
3. Межкультурные коммуникации на иностранном языке: практикум/Рыбкина С. Н., Золотарева Н. В., Хан О. Н. — Екатеринбург: УрГУПС, 2020. — 83 с.
4. Молчанова, Л. В. Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе. Автореферат дисс.... канд. пед. наук/Л. В. Молчанова. — Рязань, 2009. — 26 с.
5. Царева, Е. Е. Формирование мультиязычной и мультикультурной компетенции студентов как условие интернационализации высшего образования/Е. Е. Царева// Язык и культура. — Томск: Издательский дом, 2016. — № 24. — с. 202-206.
6. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие/С. Г. Терминасова. — М.: Слово, 2000. — 624 с.

Формирование инженерного мышления при обучении физике через внеурочную деятельность

Сазонова Тамара Николаевна, учитель физики
ГБОУ СОШ № 4 пгт Алексеевка, г. о. Кинель (Самарская обл.)

В статье рассмотрена программа внеурочной деятельности «Юный изобретатель» для учащихся 7х классов, направленная на повышение эффективности обучения детей физике и развития инженерного мышления.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, инженерное мышление, обучение.

Самарская область крупный промышленный центр России. Один из регионов страны, где предприятиям просто необходима подготовка инженерных кадров. Инженер — это человек, который, прежде всего, обладает навыками изобретателя, создает, творит новое.

В последние годы наметилась тенденция ориентации выпускников на технические специальности ВУЗов, а между тем, как отмечают преподаватели высшей школы, многие выпускники не умеют самостоятельно добывать знания, выстраивать практическую деятельность, работать с литературой. В результате снижается уровень подготовки специалистов. Имея хорошие знания по физике, выпускники школ не всегда умело применяют их при решении практических задач и плохо ориентируются в решении жизненных. Недостаточно сформированы умения анализировать, выявлять научные факты. Для успешного обучения в ВУЗе необходимо уметь самостоятельно объяснять, обосновывать и решать проблему.

Встает вопрос о повышении эффективности обучения детей физике. Важным становится формирование у школьников способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия.

На первое место выходит самостоятельная деятельность учащихся, овладение исследовательскими навыками, навыками конструирования.

Сегодня выпускники школ должны владеть не только определенными ЗУН, но и обладать творческим мышлением, которое позволит будущим инженерам нестан-

дартно решать задачи, находить новые решения проблем, стремиться к оптимизации своего труда.

Основой такого мышления является детское творчество, а значит, главной задачей по повышению эффективности обучения детей физике, является развитие творческих способностей школьников. Перед учителем встает проблема поиска путей организации творческой деятельности учащихся. Одним из путей, развития инженерного мышления у школьников, является внеурочная деятельность в рамках программы «Юный изобретатель», направленная на развитие технического и творческого мышления школьника, формирование методологических качеств, проектной деятельности, умений ставить и достигать цели. Развивает креативные качества — гибкость ума, терпимость к противоречиям, критичность, наличие своего мнения, коммуникативных качеств, обусловленных необходимостью взаимодействовать с другими людьми, выполняя различные социальные роли в группе и коллективе.

На этих занятиях ученики изготавливают приборы, игрушки или макеты по изученному разделу курса. Ученик призван творить: он думает, воображает, сравнивает, решает, воплощает свои идеи в реальную конструкцию. В каждой конструкции заложен физический смысл, в каждую внесено что-то свое новое, придуманное самим ребенком. И пусть сама идея прибора или конструкции не новая, и принадлежит она не детям, и реализуется она под руководством педагога, но и такая деятельность учащихся будет иметь творческий характер.

Деятельность учащихся, когда они в процессе работы что-то изменяют, дополняют, комбинируют, вносят «йоту нового», представляет не что иное, как творчество детей. Даже моделируя различные технические объекты, дети никогда в точности не придерживаются оригинала. Они рассматривают его по-своему, вносят новые, пусть незначительные изменения, дополнения и пр. И пусть пока эта творческая работа протекает на уровне субъективной новизны открытия для себя, в дальнейшем, чем ученик будет старше, тем больше возможностей и ее объективизации.

Получая конструкторские или практик ориентированные задания, ученики начинают более внимательно относиться к занятиям и к учебному материалу, и к предмету «Физика» в целом. Практическое творчество учащихся можно рассматривать как ключик к формированию инженерного мышления.

Выполняя задачи с элементами технического моделирования и конструирования, учащиеся не только удовлетворяют свою любознательность, но и видят результат своей деятельности (прибор или макет). Полученный результат вызывает положительный эмоциональный настрой, стимулирует их дальнейшую творческую активность. Результативность каждого выполненного творческого задания тесно связано с развитием у школьников творческого мышления, а значит, способствует формированию инженерного мышления и повышению эффективности обучения детей физике.

Таким образом, развитие творческих способностей школьников через внеурочную деятельность открывает большие возможности. Творческие задания приобщают учащихся к физической науке. Это мощный стимул познавательного процесса, пробуждающий учащихся постоянно искать что-то новое и проникать в его смысл. А значит, в дальнейшем ребята будут уже иметь «живой, яркий, сильный и глубокий интерес» к физике и свяжут свою учебную деятельность с техническими специальностями. Внеурочная деятельность по физике развивает инженерное мышление и выступает, как один из путей повышения эффективности научения детей физике.

Цель программы — формирование инженерного мышления через проектную деятельность посредством изготовления приборов и моделей.

Задачи: развить мотивацию учащихся к познанию и творчеству, изобретательства и рационализаторства; сформировать политехническое мировоззрение и пространственное мышление, ценности научно-исследовательской, конструкторской деятельности; профессионально ориентировать учащихся на технические специальности;

Программа направлена на достижение следующих образовательных результатов:

Литература:

1. Пропедевтический курс физики как средство наиболее эффективного усвоения естественно-научных знаний [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://fiz.1september.ru/view_article.php?ID=200901402. — Загл. с экрана. Тылец, Н. Н.

Личностные: проявление чувства гордости за российскую физическую науку; уважительное отношение к авторам открытий и изобретений, к творцам науки и техники; проявление веры в свои силы; осознание роли НТП в развитии науки и общества; проявление способности генерировать и воплощать идеи в реальные технические устройства; проявление креативности, эстетического вкуса, целеустремленности; понимание важности профессии инженер для развития экономики региона; осознание выбора профессии.

Метапредметные. Познавательные УУД: понимает информацию, представленную в научно-популярной литературе; осуществляет самостоятельный поиск литературы по техническому творчеству; извлекает информацию из различных источников; выделяет объекты по их техническим характеристикам; анализирует, сравнивает, обобщает, систематизирует, моделирует и воплощает идеи в конкретном приборе или конструкции; воспринимает, перерабатывает и предъявляет информацию в словесной, образной, символической формах. **Коммуникативные УУД:** работает в группах с выполнением различных социальных ролей; взаимодействует в процессе совместной деятельности, учитывает позиции других участников; ведет диалог, достигает в нём взаимопонимания; представляет и отстаивает свои взгляды и убеждения. **Регулятивные УУД:** определяет пути достижения поставленной цели, планирует свои действия, прогнозирует результаты, берет на себя ответственность, определяет цели и задачи, выбирает средства, необходимые для их реализации и применяет на практике; самостоятельно оценивает ситуацию и принимает правильное решение.

Предметные. Знает: цели технического творчества; требования к ТБ при работе на занятиях; требования к работе с простейшими столярными инструментами; приемы и технологию обработки материалов; основы конструирования; названия инструментов, используемых при работе; названия деталей и технических объектов; принцип действия изготовленных приборов на основе изученных законов. **Умеет:** работать с чертежами и эскизами реальных технических объектов; выполнять чертеж, схему прибора; подбирать материал для его изготовления; выбирать инструмент, необходимый для работы; объяснять физическое явление, лежащее в основе принципа действия прибора; собирать конструкцию по схеме; конструировать и испытывать прибор; демонстрировать принцип действия; описывать технические характеристики; составлять технический паспорт прибора; умеет презентовать прибор.

Программа рассчитана на 1 год для младших подростков от 12 до 13 лет. Занятия проходят 1 раза в неделю по 1 часу (40 минут). Основная форма обучения — групповые занятия. На практическую часть отводится 80% времени.

2. Эффект резонанса в психическом развитии школьников: теория и эксперимент [Текст]/Н.Н. Тылец. — СПб.: [б. и.], 2010. — 200 с. 2.
3. Сазонова, Т. Н. Формирование детского творчества в процессе внеурочной деятельности учащихся 6 классов [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/fizika/library/2014/11/01/formirovanie-detskogo-tvorchestva-v-protse-ssse-vneurochnoy>.

Развитие творческих способностей воспитанников младшего школьного возраста в условиях социально-реабилитационного центра

Свириденко Елена Николаевна, воспитатель;

Свириденко Вячеслав Иванович, воспитатель

ОСГБУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних Ивнянского района» Белгородской обл.

Сегодня обществу нужны инициативные, творческие люди, способные оригинально мыслить и находить выходы из нестандартных ситуаций. Актуализация творческих способностей младших школьников может повысить качество любых общественных реформ, выступая при этом противовесом регрессивным линиям развития общества. Развитие творческих способностей воспитанников младшего школьного возраста через использование технологий декоративно-прикладного искусства поможет нам решить проблемы социальной реабилитации детей, выявить их способности, развить эстетический вкус, творческие умения и навыки.

Ключевые слова: творческие способности, младший школьный возраст, творчество, способности, декоративно-прикладное искусство, пластилинография, витражная роспись.

В основных направлениях реформы общеобразовательной школы подчёркнуто: «Необходимо развивать чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы, умения понимать и ценить произведения искусства, памятники истории и архитектуру, красоту и богатство родной природы». Всё профессиональное искусство вышло из народного, которое является началом всякого искусства. Народная эстетика наиболее древняя, она — первооснова и один из главных источников современных эстетических воззрений. Знакомая с произведениями народного искусства, обогащается не только познавательный опыт ребенка, но и его эмоционально-эстетическая деятельность. Коррекционно-развивающие возможности декоративно-прикладного искусства основаны на том, что ребёнку предоставлены неограниченные возможности для самовыражения и самореализации в процессе творчества. Ребёнок утверждает своё «я», неповторимость. Интерес окружающих и принятие результатов творчества, повышает самооценку. Это обеспечивает решение задач эстетического развития и адаптации ребёнка в социальном мире. Наша задача состоит в развитии творческих способностей ребёнка через декоративно-прикладное искусство, которое способствует социализации, изменению отношений к жизни и окружающему миру, становлению личности воспитанника.

Реализуя цели и задачи, которые мы поставили перед собой, можно решить проблемы:

- адаптации детей в коллективе,
- адекватного поведения,

— развития эстетического вкуса и творческих способностей,

— самоутверждения и умения занять свободное время

Творческие способности младших школьников отличаются от творческих способностей старших школьников и взрослых людей. Для младших школьников творчество является частью создания личности, развития эстетических понятий и восприятия, а также средством самовыражения. Творчество определяет характер детей, развивает в них самостоятельность, увлечённость любимым делом. В результате творческой деятельности развивается быстрота реакции, находчивость, оригинальность мышления.

Ученые А.Н. Лука, В.Т. Кудрявцев, В. Синельников и другие выделяют самые значимые творческие способности, присущие, в том числе, и младшим школьникам:

- творческое воображение;
- способность видеть целое раньше частного;
- способность применить приобретенные ранее навыки в новых условиях;
- гибкость мышления;
- способность образного видения общей тенденции или закономерности развития целостного объекта, до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать её в систему строгих логических категорий;
- способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний;
- способность самостоятельного выбора альтернативы;
- способность к генерированию идей.

На основании проведенных исследований, которые показали низкий уровень творческих способностей воспитанников, мы пришли к выводу, что, используя технологии декоративно-прикладного искусства, сможем повысить творческие способности детей и развить их эстетический вкус.

Опираясь на опыт Н. В. Ермолаевой, Г. В. Букиной, Н. Н. Карповой, Ю. Ф. Мищенко, разработали программу «Волшебное стекло» используя рекомендованные ими методы и приёмы в условиях социально-реабилитационного центра. Создали оптимальные условия для развития творческих способностей и эстетического вкуса воспитанников, ощущения собственной успешности, значимости. Этим решаются следующие задачи:

- Создание условий для развития творческих способностей и эстетического вкуса
- Снятие нервно-психического напряжения
- Повышение самооценки и укрепление положительных личностных качеств
- Развитие коммуникативных навыков и способностей
- Самоутверждение в современном обществе
- Адекватного поведения в различных ситуациях

Занятия по программе «Волшебное стекло» проводятся с использованием таких технологий декоративно-прикладного искусства как пластилинография и витражная роспись. За время реализации программы «Волшебное стекло» воспитанники освоили способы работы с пластилином, научились самостоятельно решать вопросы конструирования и изготовления работ из пластилина, освоили различные техники нанесения витражных красок,

научились в свою работу вносить элементы фантазии, развивали эстетический вкус и воображение. При правильной организации работы дети проявляют не только старательность, тщательность, аккуратность в работе, но и много выдумки, творчества, активности. У них развивается мелкая моторика рук, воображение, эстетический вкус, умение работать в коллективе. Они овладевают различными техниками, инструментами и приспособлениями. Все это поможет им в дальнейшей жизни в плане самообслуживания.

Наши воспитанники изготовили множество работ в подарок своим близким, воспитателям и друзьям. Большинство работ детей находится на постоянно действующей выставке в учебной комнате. Работы детей ежегодно демонстрируются на выставках ко Дню Ивнянского района, Дню матери, участвуют в муниципальных и региональных творческих конкурсах.

Дети должны заниматься творчеством постоянно, непрерывно, нельзя допускать, чтобы выполнение какой-либо работы откладывалось на какое-то время, только повседневный постоянный труд обогащает духовную жизнь детей. Творческий характер занятий по пластилинографии и витражной росписи способствуют всестороннему развитию воспитанников. Каждое занятие — это совместный творческий процесс, живое взаимное общение детей и педагога.

Вовлечение детей младшего школьного возраста в деятельность по использованию таких технологий декоративно-прикладного искусства как витражная роспись и пластилинография способствует формированию всесторонне развитой личности, умению воспитанников жить и трудиться в современном обществе.

Литература:

1. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя/Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М.: Просвещение, 2010–223с — (стандарты второго поколения)
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк/Л. С. Выготский. М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
3. Григорьев, Е. И. «Современные технологии социально — культурной деятельности»/Е. И. Григорьев., Тамбов, 2004
4. Кудрявцев, В. Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности детей к развивающему школьному обучению/В. Т. Кудрявцев. М.: РИНО, 1999.
5. Симановский, А. Э. Развитие творческих способностей младших школьников. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 2007
6. Ушачев, В. П. Обучение основам творческой деятельности: Учеб. Пособие. — Магнитогорск, 2009.
7. Хуторский, А. В. Развитие творческих способностей. — М.: Владос, — 2000. — 22 с.

Использование видеоматериалов при обучении говорению учащихся 7-8-х классов

Шукурова Лайло Шамуратовна, студент магистратуры;
Кочанова Камила Шамуратовна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В данной статье исследуются особенности использования видеоматериалов при обучении говорению учащихся 7-8 классов. Результаты исследования указывают на то, что использование видеоматериалов учителем должно учитывать ряд особенностей современных детей, которые с рождения очень близки к информационному пространству. Данная статья будет полезна тем, кто обучает вышеобозначенную категорию детей, а также тем, кто просто желает усовершенствовать свои профессиональные навыки как учителя английского (или иного иностранного) языка.

Ключевые слова: образовательный процесс, иностранный язык, видеоматериал, средние классы, учитель, говорение, интерес.

The use of video materials in teaching speaking to students in grades 7-8

This article investigates the peculiarities of using video materials in teaching speaking to pupils of 7-8 grades. The results of the study indicate that the teacher's use of video materials should take into account a number of features of modern children, who are very close to the information space from birth. This article will be useful for those who teach the above-mentioned category of children, as well as for those who simply want to improve their professional skills as a teacher of English (or other foreign) language.

Keywords: educational process, foreign language, video material, middle school, teacher, speaking, interest.

Образовательный процесс — это набор взаимосвязанных и взаимодополняющих методов, которые направлены на то, чтобы ученики получили знания в полной мере, не теряли интереса к знаниям и желали познавать новое даже без подачи учителя. Пожалуй, именно для обеспечения вышеуказанных целей, процедура обучения детей должна постоянно совершенствоваться и идти в ногу со временем. Доказательством данным словам может выступить аналогия с технологиями. Образовательный процесс, который не осовременивается, можно сравнить с использованием кнопочного телефона в 2023 году — в целом, он выполняет свои основные функции, однако даже взаимодействие с этими «кнопками» создаёт у пользователя ощущение старины и отсталости. В целом, при помощи устаревших образовательных методик можно обучить детей азам иностранного языка, однако об углублении в изучение тонкостей языка и речи быть не может. Довольно популярным методом, который применяют современные учителя при обучении детей, является использование видеоматериалов во время обучения учеников говорению. Тема данной статьи обязывает описать особенности использования видеоматериалов при обучении говорению учащихся 7-8 классов. Поэтому, анализом вышеописанной процедуры мы далее и займёмся.

Изложение основного материала: Прежде, чем перейти к процедуре использования видеоматериалов, необходимо более подробно разобрать особенности группы детей, которая сейчас обучается в 7-8 классах. В данную категорию входят мальчики и девочки, от 12 до 14 лет. На момент 2023 года, учениками 7-8 классов являются дети 2009-2011 годов рождения. Главной особенностью

детей данного поколения является то, что с самого детства это поколение погружено в крайне информативный мир Интернета. Они учатся воспринимать огромные объёмы информации с самых малых лет. Наверняка, сейчас не будет удивительным то, что 4-5 летний ребёнок уже владеет основными навыками пользования со смартфоном. В данном факте кроется одна из главных особенностей восприятия современных детей — современное поколение с самого детства осваивает большое количество информации визуально-аудиальным путём. Речь идёт о мультфильмах, познавательных или развлекательных видео и т.п. Поэтому, использование видеоматериалов для того, чтобы обучить детей иностранному языку может быть чуть-ли не беспроблемным вариантом для учителя. Однако, и здесь есть свои нюансы.

С одной стороны, внимание учеников 7-8 классов характеризуется высокой переключаемостью, что поможет легко перейти от грамматики к говорению, а с другой — неспособностью удерживать внимание на одном предмете более чем на 10-15 минут. Данная особенность является проявлением клипового мышления современных детей, и её должен учитывать каждый учитель, который желает научить ребёнка иностранному языку [1, с. 24]. Поэтому, видеоматериалы не должны быть слишком продолжительными, иначе это вызовет у обучающихся скуку, а это уже сильно ослабит восприятие информации.

Следующее, что необходимо обсудить — выбор тематики видеоролика, который будет демонстрироваться детям во время обучения говорению. Здесь важно отметить тот факт, что 12-14 летние дети уже не так сильно восприимчивы к сильно «детским» видеороликам. Речь

идёт о детских мультфильмах и других различных видеороликах, которые мало того, что не дают 7-8-классникам новых знаний (так как полагается, что они это изучили ранее), так и воспринимаются не настолько радушно, как среди младшей школьной группы. Имеется ввиду то, что ученик средних классов имеет несколько повзрослевшее восприятие. В данном возрасте ребёнок вырастает из «базовых» моральных тематик, которые преподносят детям в раннем возрасте (темы «добро и зло», «семья», «совесть», «дружба» и т.п.). В 12-14 лет у детей появляются новые интересы — например, спорт, история, обществознание, психология и т.п.

Одним из наиболее удачных жанров, который может дать детям возможность получить интересующие их знания в конкретных сферах является документалистика. Документальный фильм является жанром, который отображает реальные события, знакомит детей с настоящими людьми и обучает действительно применяемым словам и словосочетаниям из речи носителей языка. Дидактический потенциал документальных фильмов заключается в возможности визуализации теоретического материала, конкретизации модели для подражания за счет аутентичности видеоресурса, проведения интерактивных занятий, повышении мотивации к изучению теоретического компонента обучения предмету и организации продуктивной самостоятельной деятельности студентов для формирования устойчивых устно-произносительных навыков и устно-речевых умений [2] Следовательно, просмотр коротких документальных фильмов на интересующие детей темы может спровоцировать у них желание выучить тематическую терминологию и применять её в дальнейшем. Именно вышеописанные результаты и являются целью процедуры обучения говорению [3].

Также, помимо того, что ученики могут обучиться с интересующей их тематикой, они смогут подробно ознакомиться и с культурой иноязычных граждан. При помощи документальных фильмов можно показать детям различия в поведении и быте между нами и иностранцами. Это поможет не только в практическом освоении иностранного языка, но и ознакомит детей с иностранными порядками, что также крайне полезно. Констатируем, что использование видеоматериалов оптимизирует обучение иноязычному говорению. Видеосюжеты, содер-

жащие социокультурную и лингво-страноведческую информацию, помогают как раскрывать особенности культуры, историю, обычаи и традиции страны изучаемого языка, так и сравнивать их с родной культурой; а также способствуют усвоению фоновым знаниям в объеме, близкому к фоновым знаниям носителя изучаемого языка и культур [4].

Результаты и выводы: Проведённым исследованием было установлено, что образовательный процесс в сфере использования видеоматериалов во время обучения учащихся 7-8 классов говорению должен учитывать некоторые обязательные особенности обучающихся. Первое, на что следует обратить внимание — это особый склад ума современных учеников. Последние характеризуются наличием у них клипового мышления, что говорит о том, что они с трудом воспринимают видеоряд продолжительностью более 10-15 минут. Впрочем, использование слишком продолжительных видеоматериалов является крайне невыгодным решением в целом — дети могут быстро заскучать и вообще утратить интерес к преподаваемой информации.

Второе, на что следует указать — тематика видеоматериалов, применяемые учителем. Необходимо использовать уже более осмысленный материал, который будет понятен и интересен детям 12-14 лет. Ведь именно в это время дети входят в переходный возраст, у них меняются интересы. Поэтому крайне важно, чтобы демонстрируемые видеоролики были им интересны, иначе никакого запоминания новых слов не будет, а их использование не будет никоим образом мотивировано. В данном контексте выгодным вариантом будет использование документальных фильмов, которые покажут ученикам, как общаются реальные люди, какой у них лексикон, традиции и т.п.

В целом, применение видеоматериалов во время обучения детей говорению само по себе является современным способом подачи информации. Однако, к сожалению, данный метод используется не везде, ввиду отсутствия необходимого оборудования для комфортного просмотра видео или желания у учителя. Однако, тот факт, что использование видео во время обучения может дать сильный толчок для освоения иностранного языка учениками можно считать неоспоримым.

Литература:

1. Кулешова, А.В., Овчаренко А.В. Особенности восприятия информации современными школьниками //Социальные отношения. — 2018. — №. 2. — с. 22-31.
2. Колесникова, А.Н. Использование видеокастов в обучении практической фонетике английского языка // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. No 1. с. 176-186.
3. Ульянов, С.С., Попова С.В. Использование документальных фильмов при обучении школьников старших классов иноязычному говорению //Наука и Образование. — 2021. — Т. 4. — №. 3.
4. Нечволод, Д.А. Использование аутентичных видеоматериалов для повышения мотивации при обучении говорению учащихся средней ступени общеобразовательной школы //Первые шаги в науке. — 2018. — с. 203-207.

Эффективные педагогические методы обучения изобразительному искусству в школе

Щеднов Александр Александрович, учитель изобразительного искусства
МБОУ гимназия № 2 г. Воронежа

Статья посвящена описанию педагогического опыта в области обучения изобразительному искусству в школе. Автором разработана и внедрена в образовательный процесс Модель эффективных педагогических методов, которая является отправной точкой в реализации федеральной образовательной программы начального общего и основного общего образования. Эффективность Модели доказана повышением результативности обучения.

Ключевые слова: эффективность, педагогические методы, изобразительное искусство, обучающиеся, школа.

Актуальность исследования. В связи с изменениями в образовательной политике Российской Федерации с 1 сентября 2023 года все образовательные организации переходят на новые федеральные основные образовательные программы (далее ФОП). Таким образом, будут реализовываться единые программы обучения, которые устанавливают обязательный базовый уровень требований к содержанию общего образования (Федеральный закон от 24.09.2022 г. № 371-ФЗ).

Профессиональная деятельность учителя ИЗО будет эффективной, если он следует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального и общего образования при реализации ФОП, совершенствует собственные профессиональные качества и использует эффективные педагогические методы обучения.

Сокольникова Н. М. считает, что педагогическая деятельность учителя ИЗО включает научно-методическую, преподавательскую, и культурно-просветительскую и направлена на общее развитие, творческое развитие, на обучение и воспитание обучающихся средствами искусства. Автор акцентирует внимание на основных аспектах преподавания ИЗО в школе — это развитие творческого потенциала личности, формирование эмоциональной компетентности и духовности, приобщение обучающихся к искусству через теоретические знания и практическую деятельность [3].

Гипотезой исследования М. В. Кармазиной является предположение о том, что «систематизация упражнений, с учетом специфики изобразительного искусства, определение целей и задач, возможного потенциала каждого вида упражнений, а также последовательное использование различных видов упражнений при обучении школьников рисунку, позволит придать процессу обучения большую целенаправленность и повысит его эффективность» [2].

Предметом диссертационного исследования Е. И. Забелиной является содержание факультативных занятий по изобразительному искусству как эффективного средства творческого развития обучающихся. Ученым теоретически обоснована и доказана необходимость использования системы графических упражнений в целях творческого развития обучающихся [1].

Изучение нормативно-правовой базы и научной литературы позволило сформулировать **цель** исследования —

поиск и использование эффективных педагогических методов обучения изобразительному искусству в школе.

Объект исследования — эффективные педагогические методы обучения.

Предмет исследования — содержание педагогических задач в рамках ФОП при обучении ИЗО.

Задачи: проанализировать педагогический опыт преподавания ИЗО в школе, разработать авторскую Модель эффективных педагогических методов обучения ИЗО в школе, проверить эффективность Модели, подготовить методические рекомендации по распространению педагогического опыта в области преподавания ИЗО.

Методы исследования и испытуемые

В исследовании приняли участие обучающиеся МБОУ гимназия № 2 города Воронежа. Участвовали школьники 2-х — 7-х классов. Разработка Модели и ее реализация началась в 2020 году. Конечные результаты получены в 2023 году. Контроль знаний, умений и навыков осуществлялся методом опроса, контрольного рисунка, викторины, выполнением творческого задания.

Результаты и их обсуждение

Разработанная и реализуемая Модель эффективных педагогических методов обучения ИЗО в школе представляет собой многоступенчатую образовательную сферу. Цель модели — создание педагогических условий для развития интереса школьников к изобразительному искусству. Для этого необходимо создать педагогические условия, способствующие повышению мотивации к изучению ИЗО. В Модели их значится пять. Эффективные педагогические методы обучения зависят от созданных условий, в связи с чем, эти две ступени модели находятся в тесной взаимосвязи. Показанную взаимосвязь дополняет современная педагогическая концепция эффективного обучения ИЗО, состоящая из четырех аспектов, включающая, в том числе, принципы современной дидактики.

Эффективность Модели проверялась выполнением творческих задач. Для каждого класса творческие задания были разные и усложнялись в зависимости от требований программы. Каждое проводимое занятие сочеталось с технологической картой урока и требованиями

ФГОС НО и ФГОС ОО. Сравнительный анализ результативности обучения приведен в таблице 1. Выполнение заданий оценивалось по 7-балльной системе, подсчитывалось среднеарифметическое значение.

Таблица 1. Сравнительный анализ результативности обучения ИЗО

Методы ИЗО	2 класс		3 класс		4 класс		5 класс		6 класс	
	1 п/г	2 п/г	1 п/г	2 п/г	1 п/г	2 п/г	1 п/г	2 п/г	1 п/г	2 п/г
Граттаж	3,56	4,67	4,23	5,98	5,43	6,03	5,78	6,65	6,32	6,76
Живопись. Акварель	2,12	3,43	3,23	3,67	4,01	4,56	4,98	5,21	5,86	6,07
Лепка	4,56	5,07	5,43	6,08	5,81	6,43	6,15	6,67	6,25	6,94

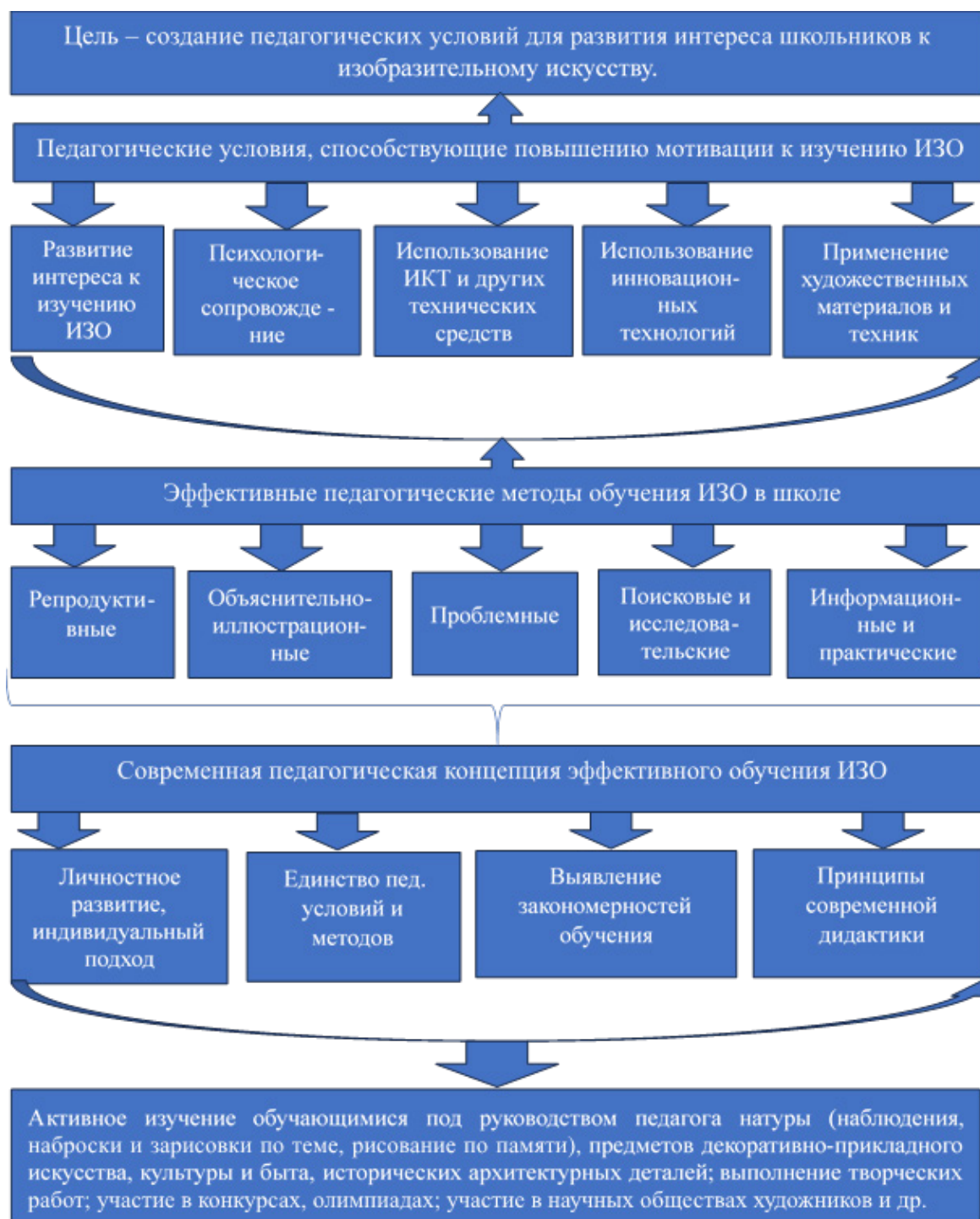


Рис. 1. Модель эффективных педагогических методов обучения ИЗО в школе

Анализ данных, показанных в таблице, доказывает эффективность методов обучения ИЗО. В каждом виде ИЗО показана достоверная разность в показателях. Наилучшие результаты достигнуты в лепке и граттаже.

Таким образом, эффективность методов обучения изобразительному искусству в школе зависит от условий их применения, педагогических принципов, концептуальных подходов, требований ФОП. Для успешного освоения программы необходимо заинтересовать детей, сформировать мотивацию к изучению ИЗО. Одним из аспектов развития творческих способностей является последовательное усложнение изобразительной деятельности, обеспечение перспектив развития художественного творчества. Посещение музеев, выставок, знакомство

с архитектурой своего города и виртуальные прогулки по другим городам способствуют закреплению интереса к различным видам изобразительного искусства.

Кроме того, эффективным методом является проведение нестандартных уроков ИЗО, например урок во дворе гимназии, где дети пятого класса рисуют с натуры одуванчик, первые распутившиеся листья на деревьях, плывущие облака и др. Детям нравится введение в урок импровизационных и проблемных задач, например таких: «Как нарисовать дождь, находясь под дождем?». Была идея нанести на альбомный лист голубую акварель. Во время небольшого дождика положить лист под дождь на 1 минуту. Дети с удовольствием изучали свой «дождь». Ни одного похожего рисунка не было.

Литература:

1. Забелина, Е. И. Система графических упражнений как средство творческого развития учащихся (На факультативных занятиях по изобразительному искусству): Дис. ... канд. пед. наук: Орел, 2000/261 с.
2. Кармазина, М. В. Упражнения как средство обучения рисунку в классах с углублённым изучением изобразительного искусства. Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02/Кармазина М. В. — Москва, 2007. — 337 с.
3. Сокольникова, Н. М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования/Н. М. Сокольникова. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 256 с

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 34 (481) / 2023

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». 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 06.09.2023. Дата выхода в свет: 13.09.2023.

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.