

**SciPress.ru**

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

**Международный  
научно-практический журнал**

**МИР ПЕДАГОГИКИ  
И ПСИХОЛОГИИ**

**№01 (42), 2020**

**Нижний  
Новгород**

**[www.scipress.ru/pedagogy](http://www.scipress.ru/pedagogy)**

УДК 37+159.9

ББК 74+88

М 63

Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2020. №01 (42). 131 с.



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

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

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

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

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



УДК 37+159.9

ББК74+88

© Научно-издательский центр  
«Открытое знание», 2020

© Коллектив авторов, 2020

© Главный редактор  
Плесканюк Т.Н., 2020

**Редакционная коллегия:**

**Плесканюк Татьяна Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет).

**Редакционный совет:**

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

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

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

**Малушко Елена Юрьевна** – кандидат педагогических наук, зам.директора института филологии и МКК по информатизации Волгоградского государственного университета.

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

**Пирожкова Алёна Олеговна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания Института филологии, истории и искусств Гуманитарно-педагогической академии (филиал), Крымский Федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Ялта.

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

**Сиротюк Алла Леонидовна** – доктор психологических наук, профессор Института педагогического образования Тверского государственного университета, руководитель программ «Педагогика и психология инклюзивного образования» и «Дефектологическое образование»

**Ханова Татьяна Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина.

**Шаймарданов Рафис Хасанович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета, главный научный сотрудник Лаборатории исследования проблем физического воспитания и этнопедагогики.

**Шалагинова Ксения Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, педагог-психолог Центра образования № 4 г. Тула.

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

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) .....</b>	<b>5</b>
Беленкова Ю. С. Понимание иноязычного текста при поисковом виде чтения .....	5
Шведова И.В., Карандеева Л.Г. Роль немецкой художественной литературы в воспитании будущих лингвистов .....	9
Эмирильясова С.С. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения грамматике английского языка в условиях неязыкового вуза.....	15
<b>Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) .....</b>	<b>20</b>
Агавелян О.К., Бочкарева Т.О., Черкашина Т.А. Некоторые проблемы современной системы образования детей с нарушениями развития .....	20
Иванова Н.В. Особенности нарушения звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дислалией и стертой дизартрией.....	27
Меженцева Г.Н., Мартынова Н.В. Особенности операций словоизменения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....	32
<b>Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры .....</b>	<b>37</b>
Андриянова Е.В., Дувалина О.Н. Психосоматическая проблема в контексте спортивной травматизации.....	37
Анисимова И.В., Альмяшева А. Ю. Развитие представлений о здоровом образе жизни у младших школьников .....	43
Сомкин А.А., Татаренцев В.Л. Личностно-ориентированный подход к развитию физических способностей студентов в творческом высшем учебном заведении с использованием дистанционных образовательных технологий.....	50
<b>Теория и методика профессионального образования.....</b>	<b>62</b>
Дудковская И.А. Особенности использования ментальных карт при обучении студентов педагогических вузов.....	62
Камышева А.В. Многообразие подходов в формировании информационной компетенции у обучающихся .....	68
Крепс Т. В. Использование видеометода как активного метода обучения в вузе ...	75
<b>Общая психология, психология личности, история психологии .....</b>	<b>80</b>
Васильева О.В. Гармония как универсальный маркер позитивных аспектов действий и состояний человека, его отношений с собой и внешним миром.....	80
<b>Психология труда, инженерная психология, эргономика .....</b>	<b>88</b>
Пасикова М. В. К вопросу о психологических факторах в парусных гонках .....	88

<b>Социальная психология .....</b>	<b>92</b>
Гагина М.П., Николаева О.А., Степанова Н.Ю. Формирование толерантности в межкультурной коммуникации у студентов вузов города Иванова.....	92
Эргашев П.С. Роль личностного фактора в продолжительности первого впечатления о другом человеке .....	99
<b>Педагогическая психология.....</b>	<b>113</b>
Денисова И.Д. Особенности психологической готовности к обучению в школе у детей 6 – 7 лет, проживающих в городской и сельской местности .....	113
Красовская Н.Р. Кризис идентичности у беженцев и вынужденных переселенцев в современных условиях .....	123

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

---

УДК 378

### Понимание иноязычного текста при поисковом виде чтения

**Беленкова Юлия Сергеевна**

преподаватель кафедры иностранных языков  
Самарский государственный технический университет, РФ, г. Самара  
yubelenkova@mail.ru

### Scanning as a reading strategy for efficient reading comprehension

**Belenkova Yulia Sergevna**

lecturer of Foreign languages department  
Samara State Technical University, Russia, Samara

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы обучения чтению иноязычного текста. В настоящее время одной из главных задач обучения иностранному языку является формирование умения читать неадаптированные тексты и извлекать из них необходимые сведения. Чтение выступает одним из главных видов речи, при помощи которого можно обучать и другим видам речевой деятельности. Поисковое чтение характеризуется как средство обучения пониманию прочитанного. Предлагается приемы обучения чтению. Приведены примеры упражнений для анализа смысловой структуры текста. Предложены виды учебной деятельности, направленные на развитие навыков работы с текстом.

**Ключевые слова:** обучение чтению на иностранном языке, виды чтения, поисковое чтение, просмотровое чтение, эффективные методы.

**Abstract.** The paper discusses questions of teaching reading of texts in a foreign language. Nowadays reading skills forming of nonadapted texts and taking from it necessary information is one of the main tasks of teaching foreign language. Reading is one of the main skills, for it helps to teach various aspects of the language. Scanning is characterized as a strategy for teaching reading and comprehension. The paper presents examples of exercises for the analysis of text semantic structure. The authors also offer types of educational activities associated with the development of the text work skills. Teaching reading and comprehension texts is a purposeful task.

**Key words:** teaching reading in a foreign language, types of reading, scanning, skimming, efficient methods.

Чтение передаёт опыт человечества во всех сферах жизни, оно обучает, воспитывает, расширяет кругозор. В процессе чтения задействованы такие мыслительные операции, как анализ, синтез, умозаключение. Чтение учит мыслить проблемно, видеть целое и выявлять противоречия, быстро находить ответы на волнующие вопросы, наиболее полно оценивать ситуацию [1].

Чтение как вид деятельности имеет мотив, цель, условия и результат. Мотивом является общение через печатное слово, печатное изложение информации; целью - получение информации. Среди основных условий - овладение графической системой языка и способами получения информации. Результатом деятельности становится понимание прочитанного с разной степенью осмысления [2].

Широко известна классификация видов чтения, разработанная С.К. Фоломкиной: поисковое, просмотровое, ознакомительное и изучающее. В зависимости от вида чтения оно направлено на получение определенного результата. Поэтому чтение текста студентом всегда необходимо ориентировать на получение этого результата и оценивать в первую очередь по этому критерию [3].

Одним из видов чтения, который мы рассматриваем как эффективный приём обучения пониманию прочитанного, является поисковое чтение. Эффективность поискового чтения связана с умением определять опоры для понимания в предложенном тексте и в собственном жизненном опыте. В процессе чтения знакомые грамматические явления, известная лексика должны просто узнаваться, в то время как более сложные лингвистические единицы должны подвергаться анализу. Но только при отсутствии достаточных опор в тексте можно воспользоваться словарём. В такой ситуации языковая компетентность выступает как необходимое, но не достаточное условие для понимания прочитанного. Ведь понимать важно не только речь, но и действительность.

При обучении чтению важным является выбор иноязычного текста. Поэтому необходимо соблюдать принцип методической значимости иноязычных текстов, который заключается в том, что использование текстового материала рассматривается как средство обучения иностранному языку и как средство формирования коммуникативных умений. Принцип уточняется через следующие критерии:

- а) критерий стереотипности языковых, структурных особенностей текстов на иностранном языке;
- б) критерий лингвистической доступности обучающих текстов;
- в) критерий коммуникативно-познавательной ценности текстов на иностранном языке [4].

При обучении чтению важным является осознание цели чтения, выбор стратегии или вида чтения, умение опереться на знакомые лексические и грамматические конструкции для понимания иноязычного текста, важно не бояться допускать ошибки, использовать языковую догадку и фантазию.

Таким образом, обучая чтению как поисковой деятельности важно научить пользоваться опорами для понимания, которые находятся в самом тексте, а также задействовать собственные знания и опыт. При чтении иноязычного текста читатель сталкивается с различного рода трудностями. Во-первых, это трудности, связанные с пониманием незнакомой лексики, фразеологических и идиоматических выражений, грамматических структур. Трудности могут быть связаны с основным содержанием текста, с пониманием культуры страны изучаемого языка, с новыми фактами и неизвестными событиями. Могут возникать трудности в процессе чтения из-за возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, бедности их кругозора и недостаточного жизненного опыта. Но всё можно легко преодолеть, если разглядеть в тексте опоры для понимания. Для общего представления о содержании текста помогут знакомые слова, знакомые ситуации, логика изложения. Большую помощь оказывают заголовок текста, географические названия, имена собственные, исторические события, которые могут быть известны читателям. Одной из опор для понимания прочитанного является мотивированная лексика, о значении которой можно догадаться из контекста. В состав такой лексики входят слова, производные от уже знакомых слов и лексических единиц, международные слова, известные слова в новом значении. Лингвистическими опорами являются различные грамматические явления, а именно аффиксы, предлоги, артикли, союзы, порядок слов в предложении. Опоры могут быть и логико-смысловыми на основе сравнения понятий и явлений, разделения, соединения, определения места, времени. Содержание конкретного текста или контекст, наш жизненный опыт могут раскрыть нам значение незнакомого слова. В конечном итоге важно научиться из минимума опор извлекать всю необходимую информацию. Один из часто встречающихся недостатков процесса чтения является умственная пассивность читающего, так как чтение текста на иностранном языке требует активизации всех умственных и учебных способностей для того, чтобы дойти до смысла читаемого, преодолев все трудности. Чтение адаптированных текстов является важным компонентом обучения чтению аутентичных текстов. Оно обеспечивает накопление опыта узнавания известных грамматических конструкций и лексических единиц, повышает скорость чтения, дает уверенность в своих возможностях [5]. Поэтому в процессе обучения необходимо сочетать разные по сложности формы чтения.

В любом тексте можно встретить огромное количество опор для понимания прочитанного. Так, в научных текстах опорами являются известные научные теории, научные открытия учёных, сведения об изобретениях. При чтении текстов на



иностранном языке мы часто встречаемся с именами людей, которые оставили след в истории, литературе, культуре. Знакомое имя помогает определить о чём или о ком пойдёт речь в тексте, предугадывать факты биографии.

Географические названия имеют важное значение для правильного понимания текста. Они знакомят читателя с местом действия, создают понимание атмосферы, правильную направленность мысли. Географические названия обычно отражают определённые природные или погодные условия, занятия, обычаи и традиции людей.

При обучении чтению мы рекомендуем обязательно пользоваться таким приёмом как постановка вопросов к тексту. Но здесь важно отметить, что речь идет не о вопросах к отдельным членам предложения, ответы на которые можно легко взять из текста; целью такого приема является обеспечить более глубокое осмысление содержания текста. Мы предлагаем использовать следующие вопросы: О чем говорится в тексте? Что нам уже известно об этом факте? Что именно об этом сообщается? Чем это можно объяснить? Как это соотносится с тем, что я уже знаю? Где мы можем использовать данную информацию? Что вы знаете об авторе? Что вы знаете о месте, где происходят события? Что нового я узнал из данного текста? Что мне понравилось, удивило, заставило задуматься? Некоторые из этих вопросов можно обсудить перед чтением самого текста, а другие возникают в процессе чтения или после него.

Но извлечение информации из текста не является завершающим этапом работы, так как теперь необходимо научиться использовать полученную информацию. Полученные знания можно применить для выступления на конференции, семинаре, подготовки проекта, научной статьи. Эта ступень имеет огромное значение для мотивации работы над текстом. Учебный процесс целесообразно построить на использовании активных методов обучения, так как современные студенты успешно справляются с поиском информации, но не умеют её обрабатывать [6].

Таким образом, мы рассмотрели процесс обучения пониманию при поисковом виде чтения, который способствует, на наш взгляд, целенаправленному развитию интереса к чтению на иностранном языке. В результате данный вид речевой деятельности становится средством получения информации, расширения кругозора, повышения культурного уровня, источником саморазвития и самообразования.

### **Список литературы**

1. Мишина Е.Ю., Тартаковская Е.В. Обучение чтению как виду речевой деятельности в процессе изучения языка для специальных целей// Известия МГТУ МАМИ №2(20), 2014, т.5. С. 178-186.

2. Лупиногина Ю. А., Зарочинцева И. В.. Обучение чтению иноязычных текстов студентов неязыковых вузов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, №4, 2015.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтения на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов / С.К. Фоломкина. - М.: Высш. шк., 1987. - 207 с.
4. Чичерина Ю.В. Межкультурный подход к отбору содержания обучения чтению на иностранном языке // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. С. 86-89.
5. Сметанникова Н.Н. Методика обучения беспереводному чтению. - М., Просвещение, 1984. С. 155-165.
6. Полякова Т.Ю. Учет особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки по иностранному языку в вузе // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (796) / 2018. С. 43-54.

УДК 37.032

### **Роль немецкой художественной литературы в воспитании будущих лингвистов**

**Шведова Ирина Викторовна**

канд. филол. наук, доцент кафедры германистики и лингводидактики  
Институт иностранных языков, Московский городской педагогический  
университет, РФ, Москва  
schwedowa@yandex.ru

**Карандеева Людмила Георгиевна**

канд. филол. наук, доцент кафедры теории и практики  
иностраннных языков, Институт иностранных языков  
Российский университет дружбы народов, РФ, Москва  
karandeevalg@mail.ru

### **The role of the German literature in training of the future linguists**

**Shvedova Irina Viktorovna**

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Germanic studies and  
linguodidactics, the Institute of Foreign Languages, MCU University  
Russia, Moscow

**Karandeeva Lyudmila Georgievna**

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of  
Foreign Languages, the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University  
of Russia (RUDN University), Russia, Moscow

**Аннотация.** Данная статья посвящена выявлению роли немецкой литературы в воспитании будущих лингвистов. Использование литературных произведений является одним из эффективных средств обучения иностранному языку. Иностранный язык, как и родной, выполняет все четыре функции: служит средством познания; является хранителем национальной культуры, средством общения и выражения отношения к миру; выступает в качестве инструмента развития и воспитания. С помощью художественной литературы у будущих лингвистов формируется не только языковая компетентность, но и нравственные качества: толерантность, патриотизм, ответственность и др.

**Ключевые слова:** немецкая литература, воспитание будущих лингвистов, культура, немецкий язык.

**Abstract.** The article is devoted to identifying the role of German literature in the education of future linguists. The use of literary works is one of the effective means of teaching a foreign language. A foreign language, like a native one, performs all four functions: it works as a means of cognition, it can be recognized as a keeper of national culture, a means of communication and expression of the attitude to the world, it also acts as an instrument of development and education. With the help of fiction, future linguists develop not only linguistic competence but also moral qualities: tolerance, patriotism, responsibility and many others.

**Keywords:** German literature, future linguists training, culture, German language.

Мировая зарубежная литература с античных времен и до наших дней оказывает огромное влияние на культуру всех стран, на развитие других видов искусств: музыки, живописи, архитектуры и т.д. С ранних лет перед людьми открывается прекрасный мир литературы. Будущему лингвисту важно овладеть духовным богатством человечества, уметь разбираться в основных литературных жанрах, направлениях, видах искусства в их взаимовлиянии и в развитии [1]. Знание богатого наследия зарубежной литературы будет способствовать формированию культурного человека, всесторонне образованного лингвиста [2].

Литература в целом – это один из способов познать мир, человечество, самого себя. Она передаёт мысли, взгляды писателя, его отношение к реальности. Каждый автор создаёт свой художественный мир, с которым читатель согласится или нет. «Оружие писателя – слово. Художественная литература – это искусство слова» [3, с. 661].

Использование литературных произведений является одним из эффективных средств обучения иностранному языку. При чтении будущий лингвист видит осознанное использование автором языковых средств для передачи своей мысли и знакомится с аспектами функционирования языка в иноязычном дискурсе, его разновидностях.

Иностранный язык, как и родной, выполняет все четыре функции: служит средством познания; является хранителем национальной культуры, средством

общения и выражения отношения к миру; выступает в качестве инструмента развития и воспитания. Именно работа с художественной литературой способствует овладению национально-культурной спецификой речевого поведения в стране изучаемого языка, помогает сформировать у студентов представление о различных сферах современной жизни другого общества, его истории и культуры [4]. С помощью художественной литературы у будущих лингвистов формируются не только ценностные представления о культуре народа страны изучаемого языка, но и нравственные качества (совесть, долг, вера, ответственность, гражданственность, патриотизм), нравственный облик (терпение, милосердие), нравственная позиция (способность к различению добра и зла, готовность к преодолению жизненных испытаний) и многое другое.

Художественная литература может быть использована как образец современной аутентичной разговорно-литературной речи для достижения ведущих целей обучения и для развития творческих способностей обучающихся [4]. Эффективность использования образцов немецкой классической литературы в значительной степени зависит от правильно организованной работы, которая должна стимулировать мыслительную деятельность обучаемых и способствовать развитию у них мотивации.

Следует отметить, что мотивационная сфера имеет в своем составе несколько аспектов – ряда побуждений: идеалов и ценностных ориентаций, потребностей и познавательных интересов [5]. Приобщение к материалам культур содействует пробуждению познавательной мотивации, то есть обучающиеся не только осваивают программный материал, но и знакомятся с неизвестными фактами культуры, что вызывает у них дополнительный интерес к немецкому языку и немецкой культуре. Поэтому процесс обучения с учетом интересов будущих лингвистов становится особенно эффективным.

Из всего многообразия немецкой литературы для преподавания необходимо отбирать наиболее характерное и важное. Выбор авторов определяется в первую очередь спецификой преподавания в вузе и спецификой специальности. В курсе зарубежной литературы дается обзор какой-либо определенной эпохи (Возрождение, Классицизм, Бидермайер и т.д.), краткая биография и краткий обзор творчества авторов. На семинарах подробно обсуждается творчество различных авторов данной эпохи, сравниваются различные периоды творчества одного и того же поэта или писателя (например, И.-В. Гете) и т.д.

Известно, что курс зарубежной литературы ведется согласно программным требованиям на русском языке, что приводит к ряду проблем, связанных с изучением произведений различных авторов.

Так, некоторые обороты немецкого языка невозможно точно перевести на русский язык. Немецкая идиома не является русской идиомой, большая часть немецких устойчивых выражений имеет трактовку, даже отдаленно не похожую на русскую („weit und breit“ – „езде и повсюду“, дословно переводится как „далеко и широко“, „Leben Sie denn noch!“ – „Сколько лет, сколько зим!“, переводится на русский как „Живите же еще!“, выражение „richtig liegen“ имеет значение „правильно поступать“, а переводится как „правильно лежать“.)

Переводчики вносят в текст свой стиль, свои выражения. Им кажется, что такой перевод слова, фразы, предложения будет лучше, точнее. Безусловно, на русском языке это будет звучать красиво, логично, стилистически правильно, но это будет не то, что сказал автор. Это будет мысль переводчика.

Возьмем для примера следующее стихотворение Гете:

*Auf allen Gipfeln ist Ruh.  
In allen Wipfeln spürest du  
Keinen Hauch.  
Die Vöglein schweigen im Walde.  
Warte nur, balde  
Ruhest du auch.*

В переводе великого русского поэта М.Ю. Лермонтова это стихотворение звучит следующим образом:

*Горные вершины спят в тиши ночной,  
Тихие долины скрыты свежей мглой.  
Не пылит дорога,  
Не шумят кусты,  
Подожди немного,  
отдохнешь и ты.*

В стихотворении Лермонтова мы видим стиль, язык, присущий этому поэту, а никак не Гете. Хотя это и является переводом, но большинство людей не помнит об этом и искренне считает, что это стихотворение Лермонтова.

Если же сделать дословный перевод, то мы получим следующий вариант:

*На всех горных вершинах покой.  
В ветвях деревьев ты не чувствуешь  
Дыхания.  
Птички молчат в лесу.  
Подожди только, скоро  
Успокоишься ты тоже.*

Здесь не передается ни стиль произведения, ни его настроение. Мы не можем сделать никаких выводов о том, характерно ли это стихотворение для Гете, и если характерно, то для какого периода творчества поэта. От его произведения ничего не осталось, только слова те же.

Одно и то же произведение, переведенное разными людьми, будет выглядеть по-разному. Ярким примером этому является баллада Ф. Шиллера «Der Taucher» – даже ее название переводят по-разному. В.А. Жуковский перевел ее как «Кубок», другие авторы (Н.С. Державин, А.И. Новиков, Д.В. Цветаев) – «Ныряльщик» [6, с. 18].

В этой связи представляется необходимым в курсе обращаться именно к оригинальному произведению. Произведения Э.М. Ремарка, Г. Гессе, Т. Манна, Э. Гофмана, Г. Грасса, К. Функе и др. обладают огромным воспитательным потенциалом и могут внести существенный вклад в воспитание и формирование поликультурной личности будущих лингвистов.

После окончания курса немецкой литературы будущие лингвисты должны уметь понимать национальную специфику изучаемой литературы и междисциплинарные связи (особенно с русской литературой), рассматривать литературный процесс в культурном контексте эпохи, анализировать литературные произведения в единстве формы и содержания, пользоваться справочной и критической литературой (литературными энциклопедиями, словарями, библиографическими справочниками), владеть основными сведениями о биографиях крупнейших писателей, приобрести навыки реферирования и конспектирования критической литературы, овладеть навыками ведения дискуссии по проблемам курса.

Для изучения немецкой литературы будущие лингвисты могут пользоваться аудиобиблиотекой онлайн и ее ресурсами [7].

Мы считаем, что для достижения более эффективных результатов изучения этого курса на языковых отделениях вузов следует использовать различные формы работы в зависимости от конкретных условий. Это:

- чтение отрывков из оригинальных художественных текстов, изучаемых в курсе литературы Германии на занятиях, и их переводов; сравнительный анализ языковых и стилистических средств передачи смысла;
- выделение теоретических понятий, вводимых в курс литературы Германии;
- запись их определений в словарь литературоведческих терминов (словарь рассчитан на углубление содержания этих понятий в последующих курсах зарубежной литературы);
- анализ изображаемой эпохи, качеств героев, их поступков и др.

Для расширения кругозора студентов целесообразно давать им задания для самостоятельной работы: написание рефератов, работу со словарями, учебными пособиями, справочниками, монографиями по проблемам немецкой литературы. Контроль за чтением текстов может осуществляться через систему коллоквиумов, контрольных работ и других видов отчетности.

Таким образом, изучение немецкой литературы в процессе обучения будущих лингвистов вносит существенный вклад в их воспитание. Поддерживая интерес к языку как средству общения, необходимо развивать интерес к нему как носителю своеобразной культуры. И немаловажную помощь в этом отношении может оказать использование литературы страны изучаемого языка, которая, благодаря наличию вербального текста, способна точно и образно отразить стороны социальной жизни народа страны изучаемого языка. Студенты не только знакомятся с культурой стран изучаемого языка, но путем сравнения лучше понимают и воспринимают особенности своей национальной культуры, знакомятся с общечеловеческими ценностями, что содействует воспитанию будущих лингвистов в контексте “диалога культур”.

### **Список литературы**

1. Белозерова А.А. Межкультурное иноязычное обучение и воспитание студентов-лингвистов (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Екатеринбург: УГПУ, 2018. – 263 с.
2. Горбунов Ю.И., Горбунова О.Ю. Профессиональная компетентность лингвиста-переводчика: ее сущность и содержание // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – Т. 25. – № 3. – 2019. – С. 148-155.
3. Балатукова З. И. Роль художественной литературы в воспитании молодого поколения // Молодой ученый. – 2015. – № 15. – URL: <https://moluch.ru/archive/95/21305/> (дата обращения: 05.12.2019).
4. Полубиченко Л.В. Роль и место художественной литературы в подготовке современного лингвиста [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 4. – С. 145-158. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/470050> (дата обращения: 20.12.2019).

5. Колесникова Е.Я. Формирование готовности студентов языкового факультета педагогического вуза к изучению и преподаванию немецкой литературы с использованием межпредметных связей: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2007. – 25 с.
6. Худорожкова О.В. Рецептивная история баллад Ф. Шиллера «Der Taucher» («Нырятьщик») и «Der Handschuh» («Перчатка») в русской словесности XIX-XXI вв.: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Томск: ТГУ, 2009. – 23 с.
7. Красовицкая Ю.В. Аудиобиблиотека онлайн и ее ресурсы для изучения немецкого языка на всех уровнях // Преподавание иностранных языков и новые подходы к академическому сотрудничеству в эпоху интернета. Сборник научных трудов и материалов международной научно-практической конференции. – М.: Издательство: "РЕЛОД", 2018. – С. 32-39.

UDC 378

### **Fostering communicative competence through English language grammar at non-linguistic universities**

**Emirilyasova Susanna Seitbilyalovna**

Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor of Foreign languages department  
Crimean branch of the Russian State University of Justice  
Republic of Crimea, Simferopol

### **Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения грамматике английского языка в условиях неязыкового вуза**

**Эмирильясова Сусанна Сеитбиляловна**

к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков, Крымский филиал Российского государственного университета правосудия, Республика Крым, г. Симферополь  
emirilyasova@mail.ru

**Abstract.** The article touches upon the issue of communicative competence during foreign (English) language lessons (EFL) as a way of expressing thoughts in the target language and understanding other people's ideas. The correct use of grammar structures proves one of the most important components of communicative competence. The text gives valuable information on peculiar features of grammar lessons that assist to make the educational process more appropriate for students of a non-linguistic university.

**Keywords:** communicative competence, academic process, English, grammatical structures, audio-lingual approach.

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема коммуникативной компетенции при обучении английскому языку как о способе формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других. Правильное использование грамматических форм служит одним из важнейших компонентов коммуникативной компетенции. В данной статье описаны характерные особенности преподавания грамматики, помогающих построить учебный процесс с учетом особенностей студентов неязыкового вуза.



**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, учебный процесс, английский язык, грамматические конструкции, аудиолингвальный метод

Communicative competence is undoubtedly considered a significant skill for contemporary learners of the 21st century, especially for students of a non-linguistic university. Coined by Dell Hymes in 1966, communicative competence is a term in linguistics which refers to a language user's grammatical knowledge of syntax, morphology, phonology and the like, as well as social knowledge about how and when to use utterances appropriately [5].

Being a worldwide language, English is learned by many students of a non-linguistic university to fit with international environment. The great number of mistakes in vocabulary, pronunciation, sentence structure and grammar as well prevents most students from speaking a language fluently. Thus, it's a teachers' primary goal to encourage learners not to pay too much attention to mistakes. It's a matter of topmost priority to determine student's strengths and weaknesses to assist them to sound like a native speaker.

Teaching grammar has always been a controversial aspect in terms of language learning. Some linguists suggest that grammar should be excluded when it comes to learning a foreign language, others think otherwise. Despite all these long-term arguments, it is vital to highlight that grammar is one the most crucial constituents of any language.

Students of a non-linguistic university usually spend a substantial amount of time putting too much emphasis on learning grammar. It's worth mentioning that their English communicative competence and grammar are closely related. This interrelation needs to be taken into account and implemented into the academic process by teachers.

EFL teachers are responsible for educating learners to find proper and effective ways for developing communicative competence. A speaking-oriented grammar lesson offers students a chance to work on the target grammar rules through special communicative exercises. Teachers will enable students to use the language by bettering various grammar tasks and activities through their technology-based ideas and online resources.

There are plenty of EFL learning approaches which aim at developing reading, writing, speaking and listening skills. One of the most efficient methods is an audio-lingual one (ALM) that has been widespread among US language learners since 1950s and 1960s. Due to the Yale professor Nelson Brooks, this new method turned language teaching into a science [2]. Giorgio Shenker and Robin Callan were among the most well-known linguists who supported this approach. It was concentrated more on acquisition of common structures rather than comprehension of words. The main peculiarities of it are: drills are used to teach structural patterns, set phrases are memorized with a focus on intonation,

grammatical explanations are kept to a minimum, vocabulary is taught in context, audio-visual aids are used, and focus is on pronunciation.

The ALM is common nowadays as well. It is much more preferable for private classes rather than as the basic course. These individual lessons are known to be effective due to their simplicity and the students get used to this way of teaching very quickly.

Thus, one of the main features of ALM is formation of communicative competence. Developing communicative competence implies having a set of grammar both learning and teaching techniques that result in the ability to speak fluently.

When it comes to choosing between a communicative grammar (CG) and a traditional one, it is much more preferable for English language educators to teach grammar rules in a proper context. A major goal of CG is to put the emphasis on communication itself that enables a learner to develop speaking skills. The ability to express ideas and thoughts fluently in a foreign language requires certain skills of listening as well. It goes without saying that top specialists with perfect communication skills are highly likely to succeed in their professional life.

Being an English language teacher requires an educator to be experienced, to have good speaking and writing skills for sometimes these language specialists are the only ones to represent a foreign language environment, especially for students of a non-linguistic university

To be a model for the EFL students takes much time for preparation: constant search for new online and offline language techniques and activities that aim to form and better the fluency with the grammar knowledge involved.

There are too many resources within the Internet that are intended for EFL teachers. Most of the materials share the same objectives to get students communicate effectively: formation learners' grammatical competence, teaching significant word-formation structures, thematic lists of English language expressions.

Upon completion of an ESL course students are to know communicative grammar using numerous techniques and perform them effortlessly. If you are about to start learning a foreign language, then a lot of language learners would claim that a good command of the grammar is in a certain extent the fundamentals of any language.

Indeed, grammar is really essential for an ESL student. Undoubtedly, knowledge of grammar enables you with the required structure to transmit your messages. Based on his grammatical competence analysis, Fikron M. states that proper grammatical competence enables the students to perform the language correctly [7].

Any language learner would appreciate that combination of both speaking and grammar skills will help perform efficiently. As for the traditional grammar teaching, most EFL learners of a non-linguistic university are exposed to have lessons oriented to grammar exclusively. Having too many only-grammar-oriented methodological techniques, EFL learners are perfectly equipped with grammar rules, and they are even very good at reciting some of them. But when it comes to expressing ideas and thoughts in a language, learners sometimes find it difficult and hesitate to say a word.

Surely, it is vital to present internal grammar thoroughly and consistently for advanced students. According to Brown H., using definite method in teaching grammar not only make the teaching and learning process more efficient but also enhances the learners' competence in understanding the grammar rules [1]. Thus, for example, Nahid Y. implemented conscious-raising approach to teach grammar which enabled the students to render grammar rules from the exercises and discuss the rules with their friends [6]. Only-grammar-oriented approach appears to be much more helpful for proficient learning to pass an international exam to study abroad. But most students do not need to have a good command of an English language, only the foundations of a foreign language. First and foremost, EFL educators are to aware precisely what their students are prepared for. If you aim to get them speaking, then learners are to be involved into communicative situations with some lexical and grammar material prepared for a lesson beforehand.

We are great mother tongue users for we do it intuitively but learning a foreign language requires a special approach. If a learner does not know the basic grammar patterns, s/he will not be able even to start speaking a foreign language. When teaching English as a foreign language, an educator should keep in mind a major purpose: to prepare language users but not grammarians.

Thus, it is vital to consider some essential components to “design” users. What matters at the very beginning is a target topic. Introduce new thematic key vocabulary and get them engaged into the real situation to create a language environment. When learners are well aware of the needed context, try to have them highlighted on special grammar patterns. Consequently, as soon as students have experienced their listening and grammar skills it is time for them to start using the learned material. The great number of exercises is an efficient way to practice the new drills and patterns. Using these fundamental grammar structures in practice the learners will be able to keep them in mind for a long-term period. According to Eckerth, if ESL learners have explicit knowledge of a certain feature of English, they are more likely to notice its occurrence in the communicatively imbedded input they receive [4].

Doing homework has always been an effective way to have your students to remember as a home assignment is meant to practice writing skills. So, it is very helpful to fix the target material at a later time. Do your best as an EFL teacher to revise a new topic profiting from the lesson time to speak and use various interactive methodological techniques.

According to Julio Foppoli, ESL a teacher, the time given by curriculum is strongly recommended being used for providing students with plenty of language interactive activities [8]. Unless they find it easy to use the learned material, remember to master the patterns in real-class situations and encourage learners to make use of opportunities to speak even with mistakes time and again. If you doubt if this methodology ever works, then concentrating on its teaching superiority will be quite beneficial: an English grammar lesson of this kind provides necessary communicative situations and all objectives are met.

Communicative tasks are important because, as DeKeyser has described, they allow learners to practice the target grammar feature under “real operating conditions”. Communicative grammar practice has often focused on speaking activities; however, writing activities are also an important and valid way to practice using grammar communicatively [3].

To be a successful English teacher render grammar info communicatively and have your students of a non-linguistic university use grammar through detailed situational contexts. Browse the Internet to explore innovative grammar lessons plans to create a real English language atmosphere and meet all language teaching requirements.

### **List of references**

1. Brown H. D. & Lee, H. Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. United States: Pearson, 2015. pp. 688.
2. Brooks N. Language and Language Learning: Theory and Practice (2nd ed.). New York and Burlingame: Harcourt, Brace & World, 1964. pp.300.
3. DeKeyser R. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second Language acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. pp. 42-63.
4. Eckerth J. Investigating consciousness-raising tasks: pedagogically targeted and non-targeted learning gains. International Journal of Applied Linguistics. Vol. 18(2), 2008. pp. 119-145.
5. Hymes Dell. Two types of linguistic relativity. In Bright W. (ed.). Sociolinguistics. The Hague: Mouton, 1966. pp. 114–158.
6. Nahid Y., Ghalaee A. F., Sani, S. F. The Effect of Teaching Grammar through Consciousness Raising Tasks on High School English Learners' Grammatical Proficiency. Mediterranean Journal of Social Sciences, [S.l.], v. 6, n. 3 S1, 2015. p. 401.
7. Fikron M. Grammatical Competence within L2 Communication: Language Production, Monitor Hypothesis, and Focus on Forms Instruction. Pancaran Pendidikan. FKIP Universitas Jember Vol. 7, No.1, 2018. pp. 101-112.

8. Foppoli J. Is Grammar Really Important for a Second Language Learner? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.eslbase.com/teaching/grammar-important-second-language-learner> (дата обращения 05.02.2020).

---

## **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)**

---

УДК 376

### **Некоторые проблемы современной системы образования детей с нарушениями развития**

**Агавелян Оганес Карапетович**

Доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск  
oganesagavelyan@yandex.ru

**Бочкарева Татьяна Олеговна**

Студентка 1 курса магистратуры кафедры логопедии и детской речи Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск  
tatyana.bochkareva.belk@mail.ru

**Черкашина Татьяна Алексеевна**

Студентка 1 курса магистратуры кафедры логопедии и детской речи Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск  
ta-cherkashina@yandex.ru

### **So Some problems of the modern education system for children with developmental disabilities**

**Aghaelyan Oganesh Karapetovich**

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood  
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

**Bochkareva Tatyana Olegovna**

1st year student of the Department of Speech Therapy and Children's Speech at the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

**Cherkashina Tatyana Alekseevna**

1st year student of the Department of Speech Therapy and Children's Speech at the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

**Аннотация.** В данной статье нами выделены различные проблемы специального и инклюзивного образования, которые существуют в отечественной образовательной системе. Актуальность тематики состоит в том, что социальные вызовы современности требуют осмысления и анализа этих проблем для эффективного решения задач качественного образования детей, имеющих нарушения в развитии, на разных уровнях – психолого-педагогическом, организационном, социально-экономическом. Рассмотрим выделенные проблемы на основе теоретических положений и практических обобщений в данной области.

**Ключевые слова.** Проблемы специального и инклюзивного образования, дифференциальная диагностика, ранняя диагностика, комплексное изучение, преодоление нарушений развития, педагогические кадры.

**Abstract.** In this article, we highlighted the various problems of special and inclusive education that exist in the domestic educational system. The relevance of the topic is that the social challenges of our time require understanding and analysis of these problems to effectively solve the problems of quality education of children with developmental disabilities at different levels - psychological, pedagogical, organizational, socio-economic. Consider the identified problems on the basis of theoretical principles and practical generalizations in this area.

**Key words.** Problems of special and inclusive education, differential diagnosis, early diagnosis, comprehensive study, overcoming developmental disorders, teaching staff.

Современная социальная и образовательная ситуация в России вызывает множество проблем образования детей, нуждающихся в создании специальных образовательных условий, которые включают обязательную коррекционно-развивающую помощь и поддержку таким детям. Это связано с социально-экономическими обстоятельствами, проблемами управления, а также с целым рядом исторических аспектов развития специального образования, становлением инклюзивного образования, параллельное развитие которых зачастую встречает определенные преграды.

Нами были выделены следующие актуальные, на наш взгляд, проблемы:

- 1) проблема дифференциальной диагностики;
- 2) проблема ранней помощи;
- 3) проблема развития инклюзивных практик;
- 4) проблема комплексного изучения и преодоления нарушений в развитии;
- 5) проблема подготовки кадров;
- 6) проблема формирования доступной среды;
- 7) проблема экономического обеспечения образовательного процесса.

Теперь рассмотрим подробнее каждую из них.

1. Проблема дифференциальной диагностики.

Дифференциальная диагностика - очень важная составляющая верной постановки диагноза и/или заключения. Потребность в решении проблемы

дифференциальной диагностике вызвана тем, что механизмы недоразвития при сходных симптомах сложно диагностировать. Если не определить, какой именно патологический механизм лежит в основе выявленного нарушения, то будут недостаточно продуктивны коррекционные мероприятия.

В современных условиях наблюдается возрастание числа детей со сложной структурой дефекта, с тяжелыми множественными нарушениями развития. К сожалению, не все специалисты имеют навыки правильной дифференциальной диагностики таких сложных нарушений, вследствие чего может быть рекомендована и проведена коррекционная работа, которая не принесет нужного результата.

## **2. Проблема ранней помощи**

Проблема ранней помощи, кроме всего прочего, это проблема сочетания диагностики и коррекции, понимания того, что при обследовании детей раннего возраста число диагностических ошибок может резко возрасть из-за ряда причин:

- 1) недостаточности стандартизированных и валидных методик диагностики;
- 2) вариативности траекторий раннего психического развития ребёнка в онтогенезе и в условиях дизонтогенеза.

Анализируя представленное в работах академика В. И. Лубовского положение о состоянии диагностической и коррекционной работы с детьми данной возрастной категории, мы отметили, что автор сформулировал в свое время ряд задач, решение которых остается и на данный момент незавершенным [8]. Эти задачи относятся к организации своевременной помощи квалифицированными специалистами:

- система воспитания и обучения детей раннего возраста не рассчитана на детей с нарушениями в развитии;
- педагоги и родители обладают низким уровнем готовности и способности оказывать адекватную психолого-педагогическую помощь ребенку с нарушением в развитии в раннем возрасте, эта помощь ограничивается только медицинским воздействием;
- чувствуется острая нехватка педагогов-дефектологов, имеющих соответствующую подготовку для работы с детьми данной возрастной группы;
- адекватная помощь детям раннего возраста требует комплексных и долговременных научных исследований в области сензитивных этапов в развитии функций у детей с нарушениями в различных сферах.

Результаты комплексного психолого-медико-педагогического изучения ребенка имеют особое значение для определения условий воспитания и развития, характера помощи в раннем детстве. Раннее выявление, своевременная компенсация

и коррекция отклонений в развитии являются основополагающими принципами дефектологической науки и развивающимися направлениями в системе специального и инклюзивного образования.

### 3. Проблема специального и инклюзивного образования

Впервые термин «инклюзия» введен в 1994 г. в Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями в развитии. Инклюзивное образование - такой процесс обучения, когда все дети, вне зависимости от каких-либо особенностей (психофизических, интеллектуальных, культурно-этнических и других), включены в общую систему образования, обучаются в единой социальной среде [10].

Процесс становления инклюзивного образования – процесс преодоления различных барьеров. Эти барьеры условно делят на социальные и ресурсные.

По мнению Л. В. Голубевой [4], к ресурсным барьерам относятся не только материальные ресурсы, но и люди, знания и информация. Под материальными ресурсами мы понимаем финансовые ориентиры в развитии инклюзивного образования и отсутствие необходимого оборудования для реализации инклюзивного образования. Под знаниями и информацией имеется в виду то, что на современном этапе развития инклюзивного образования существует достаточно слабая образовательная политика в сфере подготовки кадров. Также отсутствует опыт коллективного обсуждения и решения зреющих проблем. Под таким барьером, как «люди», понимается отношения людей друг к другу, недостаток у людей имеющихся знаний по данной проблеме, стереотипность мышления.

Социальные барьеры М. Ю. Перфильева и др. делят на несколько уровней [10].

1. Макроуровень. Под данным уровнем автор подразумевает те проблемы, за решение которых в большинстве случаев отвечает работа государственных, политических и социально-экономических институтов, и система несовершенного законодательства. К этому можно отнести неполноту федерального законодательства в области образования людей с ОВЗ и инвалидностью.

2. Мезоуровень. Данный уровень имеет связь с мировоззрением, социальными отношениями в сфере образования и СМИ. Самым значимым барьером на мезоуровне является наличие культурных стереотипов в отношении к людям с ОВЗ.

3. Микроуровень. Это уровень психологического принятия самим педагогом принципа инклюзивного образования, психологической готовности педагога к совместному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений.



На наш взгляд, основой основ создания инклюзивного психолого-педагогического пространства является принцип субъектности – выстраивание субъект-субъектных отношений со всеми детьми, в том числе, имеющими проблемы в развитии.

С. В. Алехина выделяет проблемы, которые существуют только на уровне российского инклюзивного образования [1]. К таким проблемам относятся: готовность здания школы, транспортная поддержка, готовность образовательной среды и готовность педагогов и коллектива к инклюзивному образованию.

#### 4. Проблема комплексного изучения и преодоления нарушений в развитии

Поиск путей преодоления недостатков развития детей требует организации пролонгированных комплексных исследований, организации экспериментальной деятельности для получения объективных данных об особенностях развития современной популяции детей с нарушениями развития, об эффективности современных специальных и инклюзивных образовательных практик [5]. На объединение средств, приёмов, методов для проведения исследования направлены комплексный и системный подходы. Главным отличием двух подходов является объект изучения. Так, при комплексном подходе объектом исследования выступает определенная сущность явлений и процессов с учетом места и времени. При системном подходе внимание уделяется связям между частями объекта. Цель – познание соотношений. Исследователь тоже опирается на существующие факты, данные, здравый смысл, что характеризуется более отчетливым пониманием возможной недостоверности, обманчивости, погрешности [2]. С каждым годом разрабатывается всё больше и больше программ коррекции нарушений у дошкольников, которые строятся на сочетании основных подходов, таких как системный подход, комплексный, деятельностный, личностно-ориентированный. Вся коррекционно-развивающая работа направлена на формирование полноценной личности, на подготовку жизни в обществе [3].

5. Существует ещё одна проблема— это проблема подготовки кадров. Без подготовки специалистов невозможно проводить работу по коррекции тех или иных дефектов развития, даже если обеспечить необходимым оборудованием организации [7].

В настоящее время не во всех общеобразовательных организациях (отдельных и инклюзивных) работают разные узкие специалисты – педагоги-дефектологи, учителя-логопеды. Как отечественные, так и зарубежные источники указывают на то, что в современном мире с каждым годом увеличивается число детей с особенностями

развития [11, 12]. Разнородность нарушений говорит о том, что необходимы кадры для работы с разными категориями лиц с отклонениями в развитии (с людьми, имеющими нарушения зрения, слуха, интеллекта, речи, эмоционально-волевой сферы и поведения). В нашей стране существуют вузы, в которых проводится подготовка узких специалистов. Проблема заключается в том, что многие выпускники дефектологических факультетов не идут работать по специальности, а выбирают другие сферы профессиональной деятельности. К сожалению, в деятельности педагогов, которые начинают свой профессиональный путь, возникают ситуации, не мотивирующие их на дальнейшую работу в образовании. Большинство молодых учителей, проработав от нескольких месяцев до двух - трёх лет, уходят из образовательных организаций.

Исследования показывают понижение среднего возраста учителя в школе — с 39,7 лет в 2000 г. до 42,8 лет в 2013 г. Если в 2000 г. возрастная группа до 20 лет составляла 1,3 %, то на 2013 г. — 0,2 %. Возрастная группа от 20 до 29 лет снизилась с 28,1 % в 2000 г. до 23,8 % в 2013г. Практически, на 2 % произошло уменьшение возрастной группы 40–49 лет (29 % в 2000 г. и 27,4 % в 2013 г.). За последние годы выросла доля групп с возрастом 50–59 лет (с 15,3 % в 2000 г. до 25,5 % в 2013 г.). Увеличивается доля возрастной группы 60–72 года, с 5,4 % в 2000 г. до 7 % в 2013 г. [6]. Возникает проблема старения педагогических кадров.

#### 6. Проблема формирования доступной среды.

На данный момент в России эта проблема одна из самых актуальных. Маломобильным людям сложно добраться куда-либо, если их путь не является доступным, безбарьерным. Установка пандусов, подъемников и другие отдельные виды работ обеспечивают доступную среду для лиц с двигательными нарушениями. Но надо учитывать и то, что инвалиды и люди с ограниченными возможностями здоровья могут иметь и другие виды нарушений в развитии. Именно поэтому необходимо комплексное оснащение всех объектов города, которые будут доступны для всех категорий людей-инвалидов и людей с ОВЗ [11]. Это необходимо для повышения качества жизни таких людей.

#### 7. Проблема экономического обеспечения образовательного процесса.

Решение всех выше названных проблем требует, в том числе, финансового обеспечения. Государственных средств для этого бывает недостаточно. В Западной Европе присутствуют уже устоявшиеся традиции благотворительности, огромная сеть негосударственных специальных учреждений, финансовые льготы для филантропов, программы подготовки и формирования общественного мнения через средства

массовой информации. В России традиция благотворительности была прервана в 1917 году, в настоящее время она возобновлена, но это еще слабое общественное движение [9]. На данном этапе неясно, за счет каких средств будут выполняться требования закона, как именно будет создаваться «безбарьерная среда» для инвалидов и лиц с ОВЗ. Для решения многих проблем дефектологии требуется повышенное финансирование.

Таким образом, вышеперечисленные проблемы специального и инклюзивного образования требуют решения на разных уровнях. Это позволит преодолеть как ресурсные, так и социальные барьеры на пути развития системы образования лиц с нарушениями в развитии.

### Список литературы

1. Алёхина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. М.: Педагогический университет "Первое сентября", 2013. 33 с.
2. Бакулина М.С. Системный и комплексный подходы: сходство и различие [Электронный ресурс] //Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2011 г. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-i-kompleksnyy-podhody-shodstvo-i-razlichie> (дата обращения: 15.11.2019).
3. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография: учебное пособие для вузов по специальности "Педагогика". М.: Академия естествознания, 2010. 339 с.
4. Голубева Л. В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт. Волгоград: "Учитель", 2014. 95 с.
5. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ А.Д.Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева; Под ред В.А. Сластенина. 2-е изд., перераб. М.: Академия, 2002. 272 с.
6. Деревнина Т. В. Выпускники педагогических вузов как ресурс развития учительства [Электронный ресурс] // Издательство Уральского университета, Екатеринбург, 2015 г. URL: [http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/38806/1/dn\\_2015\\_01\\_06.pdf](http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/38806/1/dn_2015_01_06.pdf) (дата обращения: 15.11.2019).
7. Лапчик М. П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования.: М.: Бином, 2015. С.16-17
8. Лубовский, В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития [Текст] / В. И Лубовский // Дефектология. 1994. № 2. С. 3-5.
9. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Альманах №1 Современный этап развития системы помощи детям с особыми образовательными потребностями, № 37 [Электронный ресурс] // Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. М, 2019. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/sovremennyyj-etap-v-razvitii-sistemy> (дата обращения: 15.11.2019)

10. Перфильева М. Ю., Симонова Ю. П., Прушинский С. А. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / Туркина Т. Г. М.: Министерство экономического развития Российской Федерации, 2012. 60 с.
11. Романов, П.В. Политика инвалидности. Проблемы доступной среды и возможности занятости / П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. СПб., 2011. № 2. С. 44.
12. Braunstein V. L., Peniston N. The inclusion of fathers in investigations of autistic spectrum disorders // Research in autism spectrum disorders. 2013. Vol. 7. Pp. 858-865.
13. Ramisch J. Marriage and family therapists working with couples who have children with autism // Journal of Marital and Family Therapy. 2012. Vol. 38, No. 2. –Pp. 305-316.

УДК 376.37

**Особенности нарушения звукопроизношения у детей дошкольного  
возраста с дислалией и стертой дизартрией**

**Иванова Наталья Викторовна**

канд.пед.наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии  
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск  
klunat@yandex.ru

**Кубракова Анжелика Александровна**

Студентка 4 курса кафедры специальной педагогики и психологии  
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск  
anzhelika\_kubrakova@mail.ru

**The specific nature of sound pronunciation impairment of preschool children  
with dyslalia and wrong dysarthria.**

**Ivanova Natalia Viktorovna**

PhD in Pedagogy, docent of the Department of special Pedagogy and Psychology  
Smolensk State University, Russia, Smolensk

**Kubrakova Anzhelika Aleksandrovna**

4 year student of Department of Special Pedagogy and Psychology  
Smolensk State University, Russia, Smolensk

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности нарушения звукопроизношения у детей дошкольного возраста с речевыми патологиями: дислалия и стертая дизартрия. Основное внимание в работе акцентируется на результатах обследования звукопроизношения у детей с дислалией и стертой дизартрией, вследствие чего выявлены особенности этих нарушений.

**Ключевые слова:** речь, дошкольный возраст, дислалия, стертая дизартрия, обследование, звукопроизношение.

**Abstract.** The subject of the article is the specific nature of sound pronunciation impairment of preschool children with these pathologies. There are also the results of checkup of sound pronunciation of children with dyslalia and wrong dysarthria as a result of which the specific nature of this impairments are revealed.

**Keywords:** preschool age, dyslalia, wrong dysarthria, checkup, sound pronunciation.

Речь – важнейшая психическая функция человека. Ребенок, овладевая речью, приобретает способность к понятийному мышлению, к осознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий. Речевое общение создает условия для социального контакта с окружающими людьми, благодаря которым развиваются высшие формы познавательной деятельности [5, с 5].

Потребность в общении возникает лишь в жизненной ситуации взаимодействия ребенка с окружающими его людьми. Впервые это происходит в первые два месяца жизни ребенка на основе его потребностей [2, с 5].

Правильная речь – это главное условие для всестороннего полноценного развития ребенка. Чем богаче его речь, тем легче ему высказать свои мысли и пожелания в общении с окружающими его взрослыми и детьми. Нарушение же речи приводит к замкнутости ребенка, к отказу от общения не только со сверстниками, но и с родными в целом.

Также, одной из причин неуспеваемости детей при поступлении в школу является нарушение звукопроизношения.

Звукопроизношение – важная составляющая внешнего оформления высказывания дошкольника, которое строится из звуков родного языка, а изучение языка невозможно без изучения звуков этого языка.

Не вызывает сомнения, что усвоение грамматического строя языка и связной речи ребенка строится на овладении звуковой системой языка.

Фонетика, изучающая звуковую оболочку речи, рассматривает звуки речи как явления, которые помогают словам приобрести материальную звуковую оболочку.

По мнению В.И. Селиверстова, «Звукопроизношение – процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы» [3].

Формирование произносительной стороны речи у детей – это сложный, многокомпонентный процесс, посредством которого ребенок учится воспринимать речь, обращенную к нему, и управлять органами речевого аппарата для воспроизведения речи в целях выражения своих мыслей, чувств, потребностей.

Усвоение правильной звуковой стороны речи является одной из важнейших предпосылок для достижения ребенком коммуникативной цели общения.

«Неправильное произношение звуков речи, выражающееся в их искажении или замене», по мнению Б.Г. Мещерякова, это дислалия [4].

«Сложное речевое расстройство, характеризующееся вариативностью нарушений компонентов речевой деятельности: артикуляции, дикции, голоса, дыхания, мимики, мелодико-интонационной стороны речи», по определению Е.Ф. Архиповой, стертая дизартрия [1].

Причиной искаженного произношения звуков при стертой дизартрии является недостаточная сформированность артикуляционной моторики [1].

Многие авторы отмечают, что дети дошкольного возраста с дислалией и стертой дизартрией многие звуки изолированно, в слогах, иногда и в словах произносят правильно, но в потоке самостоятельной речи могут заменять их на сходные звуки по артикуляторным и/или акустическим признакам, смешивать их или вообще не произносить (пропуск звука).

Таким образом, нарушение звукопроизношения у детей дошкольного возраста и при дислалии и при стертой дизартрии характеризуется искажением, заменами и пропусками звуков. Однако при стертой дизартрии отмечается не только нарушение звукопроизношения, но и нарушение просодических компонентов речи, которые обусловлены недостаточной иннервацией мышц речевого аппарата (дыхательного, артикуляционного и голосового отделов периферического речевого аппарата). В то время как при дислалии нарушений иннервации мышц речевого аппарата не наблюдается.

Также существует взаимосвязь между тем, как ребенок произносит звуки в самостоятельной речи и степенью сложности вида его речевой деятельности.

На основе методики обследования звукопроизношения детей дошкольного возраста О.Б. Иншаковой нами было организовано обследование звукопроизношения детей на базе двух Муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений.

В исследовании приняли участие дети дошкольного возраста (от 6 до 7 лет) с заключением «дислалия» – 10 человек и «стертая дизартрия» – 10 человек. Общее число испытуемых – 20 человек.

Цель исследования – выявить особенности звукопроизношения детей дошкольного возраста с дислалией и стертой дизартрией.

Для достижения цели, описанной выше, были поставлены следующие задачи:

1. Провести диагностическое исследование нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дислалией и стертой дизартрией.

2. Дать сравнительный анализ звукопроизношения детей дошкольного возраста с дислалией и стертой дизартрией.

Обследование включало в себя следующее задание:

*Инструкция:* посмотри внимательно на картинки и назови их.

За каждый правильно произносимый исследуемый звук ребенок получает 1 балл (max: 25 баллов).

При анализе результатов мы использовали следующие критерии:

- количество нарушений произношения звуков и их характер;
- наличие/отсутствие преобладания определенного типа искажений и замен определенного звука;
- возможность контроля правильности при произнесении слова.

Для сравнения правильности воспроизведения исследуемого звука при обработке результатов обследования нами было определено количество правильных ответов у каждого ребенка.

На основе обследования звукопроизношения детей дошкольного возраста с дислалией и стертой дизартрией нами были выявлены следующие результаты:

1. При обследовании звукопроизношения у дошкольников с дислалией и стертой дизартрией выявлено, что для этих двух групп детей характерно наличие схожих признаков: искажения, пропуски и замены звуков различных групп как отдельно, так и одновременное нарушение нескольких групп звуков одновременно (свистящие + шипящие звуки; сонорные + шипящие + свистящие звуки).

2. Для детей с дислалией характерны нарушения одного, двух или трех звуков, чаще сонорных, реже свистящих и шипящих. У 8 детей (80%) отмечалось нарушение лишь одной группы звуков (сонорные звуки); нарушение одновременно двух групп звуков (свистящие и шипящие) наблюдалось лишь у 1 ребенка (10%).

3. Для детей со стертой дизартрией характерно нарушение, как сонорных звуков, так и свистящих и шипящих. Нарушение одновременно свистящих и сонорных звуков имели 2 ребенка (20%); нарушение одновременно шипящих и сонорных звуков отмечалось у 2 детей (20%); а также одновременное нарушение всех трех звуков отмечается у 1 ребенка (10%). Нарушение лишь одной группы звуков имели 5 детей (50%).

Также для детей со стертой дизартрией было характерно межзубное и боковое произношение звуков: шипящие, свистящие и сонорные звуки заменялись

искаженными звуками (например: звук [ц] – обычно заменялся на [с] или искаженное произнесение [с]).

4. Наиболее трудными в произношении для детей с дислалией и стертой дизартрией оказались сонорные звуки ([р], [р'], [л], [л']).

Для точной оценки неврологического состояния детей со стертой дизартрией мы попросили их выполнить некоторые артикуляционные упражнения:

1) «Слоник». Инструкция: губы и зубы сомкнуты. С напряжением вытянуть губы вперёд трубочкой. Удерживать их в таком положении на счёт 1-5;

2) «Блинчик». Инструкция: улыбнуться, открыть рот. Положить широкий язык на нижнюю губу. Удерживать в спокойном состоянии на счёт 1-5;

3) «Иголочка». Инструкция: рот приоткрыть. Язык высунуть вперёд, напрячь его, сделать узким. Удерживать в таком положении на счёт 1-5;

4) «Качели». Инструкция: улыбнуться, открыть рот. На счёт 1-2 поочередно упираться языком то в верхние, то в нижние зубы;

5) «Часики». Инструкция: улыбнуться, открыть рот. Кончик языка переводить из одного уголка рта в другой на счёт 1-2.

Таким образом, помимо нарушений звукопроизношения у детей со стертой дизартрией при обследовании отмечались неточности положения артикуляционных органов, избирательная слабость некоторых мышц языка, неточность движений, что в конечном счете и приводит к неправильному звукопроизношению. Неточности органов артикуляции обусловлены паретичностью или спастичностью отдельных групп мышц артикуляционного аппарата. У детей отмечались неточности движений органов артикуляции, темп артикуляционных движений замедленный, движения губ выполнялись не в полном объеме, наблюдались трудности в растягивании губ, обусловленные спастичностью мышц артикуляционного аппарата, в то время как у детей с дислалией таких нарушений отмечено не было.

Также у многих детей со стертой дизартрией отмечались небольшие отклонения кончика языка в сторону пареза (девиация), что приводит к ограничению подвижности в средней части языка, медленному переключению с одной артикуляционной позы на другую.

Исследование особенностей звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дислалией и стертой дизартрией показало, что для этих детей характерно наличие схожих нарушений (замен, искажений, пропусков звуков) в большинстве случаев — замены звуков, реже пропуски звуков.



Таким образом, было выявлено, что дефекты звукопроизношения наблюдаются как при дислалии, так и при стертой дизартрии. В том и другом случае они имеют разную причинную обусловленность (при стертой дизартрии имеет место неврологическая симптоматика), но внешне могут выглядеть одинаково. Выявленные в ходе обследования нарушения звукопроизношения позволяют акцентировать внимание логопедов на разграничение двух речевых нарушений для правильного построения дальнейшей коррекционной работы по исправлению данных дефектов.

### **Список литературы**

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ; Астрель, 2014. 319 с.
2. Логопедия. Основы теории и практики / под ред. Н.С. Жуковой. М.: Эскимо, 2016. 288 с.
3. Селиверстов В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400с.
4. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. Изд. 3-е. М. 2002. 632с.
5. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Орлова О.С., Основы дошкольной логопедии. М.: Эскимо, 2015. 320 с.

УДК 376

### **Особенности операций словоизменения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

**Меженцева Галина Николаевна**

канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии  
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск  
galmezh@mail.ru

**Мартынова Наталья Владимировна**

студентка психолого-педагогического факультета  
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск  
na-tasha97@mail.ru

### **Features of inflection operations in preschool children with general speech underdevelopment**

**Mezhentceva Galina Nikolaevna**

PhD in Pedagogy, Docent Associate professor at the Department of Special Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Russia, Smolensk

**Martynova Natalya Vladimirovna**

Student of psychological and pedagogical faculty  
Smolensk State University, Russia, Smolensk

**Аннотация.** Статья раскрывает некоторые теоретические вопросы овладения операциями словоизменения детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Авторы представили анализ констатирующего эксперимента по исследованию операций словоизменения у дошкольников и выявили наибольшие трудности в овладении операциями словоизменения.

**Ключевые слова:** грамматический строй, общее недоразвитие речи, словоизменение, дошкольный возраст, обследование.

**Abstract.** The article reveals some theoretical issues of mastering word-changing operations by children of preschool age with general speech underdevelopment. The authors presented an analysis of a stating experiment on the study of inflectional operations in preschool children and revealed the greatest difficulties in mastering inflectional operations.

**Key words:** grammar, general underdevelopment of speech, inflection, preschool age, examination.

В настоящее время растет количество детей, имеющих речевую патологию. Одним из распространённых речевых расстройств среди детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР).

С учетом постоянного увеличения числа дошкольников с общим недоразвитием речи проблема формирования у них лексико–грамматических категорий занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о методике их развития и коррекции становится одним из самых актуальных [5, с. 26].

У всех детей с общим недоразвитием речи всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя [6, с. 127]. Несформированность грамматического строя у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи проявляется также в нарушении операций словоизменения. Под словоизменением понимается парадигма слова, то есть совокупность всех его словоформ [1, с. 3].

Овладение ребенком навыками словообразования и словоизменения имеет большое значение, потому что только морфологически и синтаксически оформленная речь может быть понятна собеседнику, а также будет служить для него средством общения со взрослыми и сверстниками. Дети с нарушениями развития речи обладают пониженной способностью как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания [4, с. 79].

Формы словоизменения появляются у детей с общим недоразвитием речи, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Но их появление характеризуется более медленным темпом усвоения и искажением общей картины речевого развития [3, с. 42].

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наибольшие трудности вызывают такие операции словоизменения как: предложно-падежные конструкции существительных, падежные окончания существительных множественного числа, изменение глаголов прошедшего времени по родам, согласование прилагательного с существительным по родам, числам и падежам. В речи детей с ОНР наблюдается большое количество морфологических аграмматизмов. Это проявляется в смешении морфем, как семантически близких, так и морфем, не входящих в парадигму одного и того же значения.

Изучив научно-педагогическую литературу по проблеме операций словоизменения у детей с общим недоразвитием речи, мы поставили цель исследования – выявить уровень сформированности операций словоизменения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для проведения эксперимента был выбран блок обследования операций словоизменения из книги Р.Е. Лалаевой «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» [2]. Методика обследования состояла из 16 заданий, каждое из которых оценивалось по пятибалльной шкале, где четыре – максимальный балл и ноль – минимальный балл.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 72 «Колокольчик» города Смоленска, в апреле 2019 года. В эксперименте участвовало десять детей в возрасте 5–6 лет с заключением у всех «общее недоразвитие речи». Исследование проходило в два этапа. На первом этапе проводилось экспериментальное исследование с помощью методики обследования операций словоизменения. В ходе второго этапа осуществлялся качественный анализ данных полученных в ходе констатирующего эксперимента, их количественная обработка и анализ полученных результатов.

При анализе полученных результатов нами был определен уровень сформированности операций словоизменения каждого ребенка, который оценивается по количеству правильных ответов в каждом задании. Всего было выделено четыре уровня сформированности операций словоизменения. Высокий уровень - владение всеми операциями словоизменения. Единичные ошибки только в непродуктивных формах словоизменения. Для среднего уровня характерны

многочисленные ошибки только в непродуктивных формах словоизменения. Низкий уровень показал многочисленные ошибки как в продуктивных, так и в непродуктивных формах словоизменения. Нулевой уровень иллюстрировал недоступность операций словоизменения.

Анализ результатов обследования состояния операция словоизменения у детей с общим недоразвитием речи выявил следующее. Высокий уровень сформированности операций словоизменения (64-51баллов) показали 20% обследуемых (два ребенка); средний уровень сформированности операций словоизменения (45-20 баллов) имеют 70% дошкольников (семь детей); низкий уровень сформированности операций словоизменения (19-6 баллов) продемонстрировало 10% (один ребенок); нулевой уровень понимания речи у обследуемых детей не обнаружен.

Для качественного анализа результатов представим характеристику на представителя каждого из выявленных уровней сформированности операций словоизменения. С низким уровнем развития операций словоизменения выявлен один ребенок. Во время процедуры обследования он не всегда понимал инструкции к заданиям, ему требовалась помощь в виде примеров, ребенок был невнимателен и легко отвлекался. В ходе проведения обследования выяснилось, что ему не доступно изменение имен существительных по числам, употребление предложно-падежных конструкций, дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени, а также употребление возвратных глаголов. Но при этом с заданиями на изменение существительных единственного числа по родам, ребенок справился, но допускал многочисленные ошибки. Например, волк без уха — *волк без ухи*, капусту козе — *капусту козу*, ножом — *ножем*. Также ребенку с трудом давались задания на словоизменение имен существительных множественного числа по родам. При выполнении этого блока обследования он допускал следующие ошибки: карандашей — *карандашов*, окон — *окнов*, листьев — *листов*, к домам — *к домиком*.

У большинства обследуемых детей был выявлен средний уровень развития операций словоизменения. Один из представителей среднего уровня набрал в ходе обследования 39 баллов. Для данного ребенка, как и для большинства представителей этого уровня оказалось недоступным задание по согласованию прилагательного с существительным в родительном падеже множественного числа. Трудности также вызывали задания на изменения имен существительных множественного числа по родам. Ребенок допускал следующие ошибки: окон — *окнов*, карандашей — *карандашов*, к домам — *к домиком*, над березами — *над березы*. Ребенок испытывал

трудности с употреблением предложно-падежных конструкций единственного числа, дифференциацией единственного и множественного числа существительных и с употреблением возвратных глаголов. В большинстве случаев испытывая затруднения обследуемый отказывался дать ответ.

Среди всех обследуемых было выявлено два ребенка с высоким уровнем операций словоизменения. Один из представителей данного уровня в ходе обследования набрал 51 балл из 64 возможных. Ребенок справился со всеми заданиями и в большинстве из них набрал максимальный балл. Большие трудности у него вызывало задание по дифференциации единственного и множественного числа существительных. Были допущены следующие ошибки: дома — *домы*, ведро — *ведры*, кольцо — *кольцы*, зеркала — *зеркалы*, ухо — *ухи*.

Также трудности вызвали задания по согласованию прилагательных с существительными в роде и числе и задание по употреблению возвратных глаголов. Допускались такие ошибки как: на машинах — *на машинами*, на деревьях — *на деревьями*. Ребенок чаще всего допускал ошибки в непродуктивных формах словоизменения.

По результатам эксперимента можно сделать вывод, что у детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформирован грамматический строй речи, в частности операции словоизменения. Можно отметить, что словоизменение имен существительных вызывало большие трудности, чем словоизменение имен прилагательных и глаголов. Большие трудности вызывали задания по дифференциации единственного и множественного числа существительных и по изменению имен существительных множественного числа по родам.

Таким образом, было выяснено, что дети с общим недоразвитием речи нуждаются в логопедической работе по развитию грамматического строя речи, в частности операций словоизменения. Выявленные в ходе обследования трудности позволяют выстроить коррекционную работу наиболее эффективно.

### **Список литературы**

1. Зализняк А.А. Русское именное словоизменение. М.: Просвещение, 2007. 576 с.
2. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. 72 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова И.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
4. Логопедия. Основы теории и практики / Под ред. Н.С. Жуковой. М.: Эксмо, 2016. 288 с.
5. Нищева Н.Г. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2018. 624 с.

6. Филичева Т.Б, Туманова Т.В., Орлова О.С., Основы дошкольной логопедии. М.: Эскимо, 2015. 320 с.

---

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

---

УДК 616.8

### **Психосоматическая проблема в контексте спортивной травматизации**

**Андриянова Елена Викторовна**

студентка 3 курса группы Б-ПФК-31, Калужский государственный университета  
организация им. К.Э. Циолковского, Российская Федерация, г. Калуга

**Научный руководитель**

**Дувалина Ольга Николаевна**

кандидат психологических наук, доцент, Калужский государственный университета  
организация им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Российская Федерация

### **Psychosomatic problem in the context of sports traumatization.**

**Andrianova Elena Viktorovna**

3rd year student of group B-PFC-31, Kaluga state University organization of them  
K. E. Tsiolkovsky, Russian Federation, Kaluga

**Scientific adviser**

**Dovalina Olga Nikolaevna**

PhD in psychology, associate Professor, Kaluga state University organization of them  
K. E. Tsiolkovsky, Russian Federation, Kaluga

**Аннотация.** В статье представлены особенности современного спорта, факторы, повышающие риск получения травмы спортсменом. Описаны виды спортивных травм и их аспекты изучения. Раскрыты психосоматические проблемы в контексте спортивной травматизации, рассмотрены способы их преодоления и определены возможности их сокращения.

**Ключевые слова:** Спортивная травматизация, виды спортивных травм, аспекты изучения спортивных травм, психосоматическая проблема, способы преодоления психосоматических проблем.

**Abstract.** The article presents the features of modern sports, factors that increase the risk of injury to an athlete. The types of sports injuries and their aspects of study are described. Psychosomatic problems in the context of sports injuries are disclosed, ways to overcome them are considered, and the possibilities of their reduction are identified.

**Keywords:** Sports injuries, types of sports injuries, aspects of studying sports injuries, a psychosomatic problem, ways to overcome psychosomatic problems.

Современный спорт сильно отличается от спорта прошлых лет. Он стал более грубым, более активным и более травмоопасным. Профессиональный спорт стал частью человеческой культуры. Он является областью проявления определенных склонностей, возможностей и способностей, человека, которая сопряжена с высокими физическими и моральными нагрузками [1].

Спортивная карьера является ускоренной траекторией жизненного пути, и имеет особые характеристики:

- раннее начало и завершение,
- экстремальные нагрузки и высокий повседневный стресс,
- пиковые переживания,
- очень высокие риски.

Профессиональный спорт всегда сопровождается травмами, которые являются частой причиной завершения карьеры. По статистике только десять процентов женщин и пятнадцать процентов мужчин спортсменов избегают серьезных спортивных травм.

Жесткая конкуренция обуславливает ускоренную ситуацию целеустремленного развития, в которой находится спортсмен. А также повышает риск психических и физических травм [2]. Выделяют следующие факторы, повышающие риск получения травмы спортсменом:

- особенности личности;
- зоны нормального функционирования;
- локус контроль;
- особенности биологических ритмов;
- эмоциональный фон;
- уровень стресса и тревоги;
- уровень возбуждения;
- снижение внимания.

Ещё одним фактором травматизации стало объективное усложнение спортивных задач, особенно это касается детского возраста. Поэтому так высок процент детского спортивного травматизма и процент отсева на ранних этапах спортивной карьеры. Поэтому так важно решение такой задачи, как сокращение процента физического и психологического травматизма в спорте.

Спортивная травма является неординарным жизненным событием. Если брать во внимание, что все спортсмены начинают свою карьеру в раннем возрасте, то

необходимо отметить, насколько сильно спортивный образ жизни влияет на личность и его психофизические свойства [3].

Со временем юный спортсмен, его психика и его тело, так привыкает к необходимости постоянных нагрузок, что при травмировании он чувствует не только физическую, но и “душевную” боль. Эта боль является отражением внутренних психологических переживаний. Всё же, выбирая данный путь, спортсмен с детства приучен к мысли, что травмы в спорте неизбежны и он отличается высокой компетентностью в стратегиях и навыках совладения.

В спортивной травме как системном явлении выделены следующие аспекты изучения: биографический, феноменологический и ресурсный.

Биографический аспект предполагает включение травмы в историю жизни спортсмена и отражает темпоральность ее течения: предшествующие события, давность травмы по отношению к моменту обследования и отсроченные последствия.

Феноменологический аспект включает рассмотрение переживаний травмы: физической боли и эмоциональных состояний.

Ресурсный аспект предполагает изучение копинг-стратегий и навыков преодоления травмы с оценкой их эффективности. Дифференциально-психологический аспект задает изучение личностных и половозрастных особенностей проживания травмы как особого жизненного события [5].

После травмы спортсмен обязательно обязан пройти курс терапии у психотерапевта. Это необходимо, так как физическая травма всегда сопровождается и психической. Психотерапевт определяет уровень психофизического состояния спортсмена, проводит диагностику его психосоматического состояния, проверяет уровень стресса, которому подвергается спортсмен.

В процедуре психосоматического исследования можно выделить два этапа: диагностический и психотерапевтический.

На диагностическом этапе используются методы диагностической беседы и психологического тестирования. Диагностическая беседа позволяет собрать психосоматический анамнез, создать целостное представление о соматических симптомах и их связи с внешней и внутренней историей развития личности. Главное на этом этапе – выявить связь между началом соматических проявлений и достоверными жизненно важными изменениями, конфликтами и кризисами, которые возникли у человека. Это предполагает знание личности, условий развития в детстве, особенностей социализации, актуальности прошлых переживаний. Диагностическая беседа начинается с вопроса: «С какими жалобами Вы пришли?».



Следующий вопрос позволяет уточнить начало болезненных переживаний: «Когда Вы это почувствовали впервые?», необходимо уточнить время вплоть до часа. Решающим является последующий вопрос: «Что случилось в Вашей жизни, когда это случилось?», который позволяет выявить провалы, ситуации искушений, неудач, изменении деятельности, ухудшение жилищных условий. Пациента просят взглянуть ретроспективно на свою жизнь: «Расскажите о себе, может быть, что-то из детства». Диагностическая беседа отчасти носит провокационный характер, психотерапевт подбадривает, задает откровенные вопросы, наталкивает на ответы, не фиксируя на них внимания, но определяя направление размышления и обращая внимание на моменты, когда пациент умолкает, когда появляется пауза, позволяющая выявить, где психическая энергия перенесена в физическую сферу.

Психотерапевт должен учитывать вербальные и невербальное поведение пациента, одежду, мимику, голос, выбор слов, вздохи, раздражительность и др., не прерывая его и давая возможность свободно высказаться, не боясь осуждения [4].

Психологическое тестирование – это использование стандартизованных психодиагностических методов для оценки (качественной и количественной) своеобразных черт личности и поведения [6].

Используют тесты, базированные на самоотчете личности и проективные тесты, с использованием различного стимульного материала.

Психотерапевтический этап базируется на сомато-ориентированной психотерапии Мауэра и личностно-ориентированной терапии Карвасарского [7]. Которые учитывают психосоциальное, личностные факторы и телесные формы функционирования человека. Цель метода - развить адекватное осознание реальности, развить самосознание.

Чтобы сократить влияние травмы на спортсмена используют такие приемы как:

- внутренний диалог,
- психогимнастика,
- релаксация,
- тренировка в общении,
- рисунки собственного тела.

Визуальные изображения, метод актуализации внутреннего психического состояния [8].

Спортсмен переживает глубокий внутренний стресс. Стресс — это состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых

обстоятельствах [9]. Он и его последствия могут пагубно сказаться на психосоматическом состоянии спортсмена.

Итак, начнем анализ психосоматической проблемы в контексте спортивной травмы. Начнем рассматривать ее с детского возраста. Проследим, какие виды физических травм могут нанести тяжелые психосоматические травмы.

Лёгкие травмы – ушибы, синяки, порезы и так далее, не страшны юному спортсмену, так как он уже готов морально, что травмы в спорте будут, и это неизбежно. Такие травмы только помогают улучшить состояние “внутреннего духа”, закрепить внутренний “стержень” спортсмена.

Тяжелые травмы – перелом какой-либо части тела, тяжелое осложнение на внутренние органы, внутреннее кровотечение в следствии разрыва внутренних органов. Такие травмы могут надолго “выбить” спортсмена из соревнований и спортивной жизни. Именно эти травмы наносят большой психосоматический ущерб душевному здоровью спортсмена. В это время спортсмен понимает, что его конкуренты могут спокойно тренироваться и приобретать всё лучшую спортивную форму, а ему предстоит восстановление, и приходится пропускать тренировки из-за травмы. Самое тяжелое в этот момент – это соблюдать предписанный врачом режим. Здесь поможет поддержка родных и близких, а также внимательный и опытный тренер, который поможет пережить травму и подскажет, какие упражнения можно выполнять, а какие нет.

Травмы могут быть по тяжести – легкие, средней тяжести и тяжкие. Малые и средние переживаются спортсменом легче, чем тяжкие. Тяжкие травмы являются самыми тяжелыми для психосоматического состояния спортсмена. Обычно они требуют очень долгого восстановления без возможностей любых тренировок. Такие травмы случаются очень часто в опасных и экстремальных видах спорта. Обычно, после таких травм спортсмен либо полностью выбывает из спорта, либо возвращается в него, но уже в качестве либо тренера, либо комментатора.

Также у спортсмена могут развиваться острые и хронические травмы. Острые возникают в следствии внезапного воздействия травмирующего фактора. А хронические травмы, связаны с постоянным воздействием травмирующего фактора на одну и ту же область организма.

Постоянные физические упражнения вызывают специфические для них травмы:

Тендиниты. Это воспаления сухожилий. Это воспалительный процесс в сухожилии, сопровождаемый болевыми ощущениями.

Растяжения связок и сухожилий. Возникают вследствие не верно проведенной разминки перед тренировкой. Недолеченные травмы или недостаточная реабилитация тоже становятся их причиной.

Бурсит. Это воспаление суставной сумки, которая содержит синовиальную жидкость. Чаще всего бывают бурситы плечевого, коленного и локтевого суставов.

Рассекающий остеохондрит. Появляется при частом соударении костей, когда отделяются небольшие частички кости или хряща. Образовывается “суставная мышь”, которая мешает работе сустава.

Перелом. Появляется при резкой нагрузке на кость. Также он сопровождается разрывом внутренних тканей. Самая частая причина перелома – неправильное падение, а правильное сказать – неправильное приземление после падения.

Ушибы. Они являются следствием резкого и сильного удара по мышечным тканям. Сопровождаются следующими симптомами: опухание, кровоподтек и образование синяка. Самым болезненным является ушиб сустава.

Все эти травмы несут психологическую нагрузку. Анализируя все данные, можно сделать вывод, что существует возможность сократить психосоматические проблемы и их влияние на спортсменов после спортивной травмы. Это достигается профессиональными действиями психотерапевта, моральной поддержкой спортсмена родственниками, тренером и другими спортсменами. Психосоматическое здоровье спортсмена прежде всего является первостепенным вопросом в работе тренера, обучающего детей. Именно детские травмы несут самую тяжелую психическую нагрузку, сопровождая спортсмена всю его последующую карьеру. Тяжесть физической травмы должна компенсироваться посредством психологического воздействия, во избежание отрицательной психосоматической реакции спортсмена. Необходимо учитывать, специфичность детской и взрослой травмы и реакцию на неё, а также возможные негативные последствия. Все окружающие спортсмена люди: близкие, родные, знакомые, коллеги, а также профессиональный спортивный психотерапевт, - могут помочь ему быстрее реабилитироваться и решить свою дальнейшую судьбу в спорте.

### **Список литературы**

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии. Психология: Журнал Высшей школы экономики. - 2005. - Том 2. - №4. - с. 3-21.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - с.299
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - 2-ое изд. - СПб.: Питер, 2001. - с.260
4. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. - М.: Институт психологии РАН, 2006. - с.512

5. Баскакова Е.Н., Ольшанская, С.А. Физическая культура, спорт - наука и практика. - 2013. - Том 3. - с. 65
6. Баскакова С.А. Социальная и клиническая психиатрия. - 2010. - № 2. - с. 96.
7. Бодров В.А. Профессиональное утомление: Фундаментальные и прикладные проблемы. М.: Институт психологии РАН, 2009. - с.560
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. - с.398
9. Бочавер К.А., Выходец, И.Т., Касаткин, В.Н., Квитчастый, А.В. Спортивный психолог. - 2012. - Том 25.-№1.- с. 38-43.

УДК37.035.6

### **Развитие представлений о здоровом образе жизни у младших школьников**

**Анисимова Ирина Владимировна**

магистрант кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, РФ, г. Нижний Новгород  
zemlianichka08@mail.ru

**Альмяшева Анастасия Юрьевна**

студент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, РФ, г. Нижний Новгород  
nastya.almyasheva@inbox.ru

### **Development of representations about a healthy lifestyle in primary school children**

**Anisimova Irina Vladimirovna**

Master student of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
Nizhny Novgorod, Russia

**Almyasheva Anastasia Yuryevna**

Student of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема по развитию представлений детей младшего школьного возраста о здоровом образе жизни. Представленная экспериментальная работа направлена на изучение и выявление проблемы представлений о здоровом образе жизни детей младшего школьного возраста, критериев и уровней его развития.

**Ключевые слова:** младший школьник, здоровый образ жизни, представления о здоровом образе жизни, критерии развития представлений о здоровом образе жизни.

**Abstract.** The article deals with the actual problem of the development of children of primary school age to a healthy lifestyle. The presented experimental work is aimed at the study and identification of the problem of healthy lifestyles of children of primary school age, criteria and levels of its development.

**Key words:** primary school student, healthy lifestyle, ideas about a healthy lifestyle, criteria for the development of ideas about a healthy lifestyle.

Одним из требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является развитие личности обучающегося, выполняющего правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни, воспитания ценности здоровья. Эти вопросы поставлены в ряд современных приоритетов образовательной деятельности школы [6].

Характерной особенностью современного начального образования является вариативность, которая обеспечивает постепенность перехода на новое содержание, создание развивающей среды. Это вызвано необходимостью развития личности каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. Важнейшей проблемой современного образования является развитие представлений о здоровом образе жизни школьников.

Исследованиям методологических и социальных аспектов здорового образа жизни посвящены работы как зарубежных, так и отечественных ученых. В психолого-педагогических исследованиях представлен ряд работ, раскрывающих сущность понятия «здоровый образ жизни» [3, 4]. Однако, по-прежнему мало освещенным выступает вопрос формирования навыков здорового образа жизни среди обучающихся образовательных организаций. Особую значимость эта проблема приобретает на этапе начального школьного образования, что связано с возрастными особенностями младших школьников, их восприимчивостью к новому, к воспитательным воздействиям.

Научные исследования подтверждают эффективность формирования здорового образа жизни на начальной ступени обучения. В исследованиях А.В. Савченко, Е.Н. Тимофеевой и других доказано, что именно младший школьный возраст выступает периодом формирования ценностных ориентаций личности, развитием мотивационной сферы, что способствует успешному усвоению знаний о здоровом образе жизни.

Актуальность данной проблемы выявила необходимость проведения опытно-экспериментальной работы по проблеме развития представлений о здоровом образе жизни младших школьников. Экспериментальной базой исследования стало Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа № 99» Ленинского

района города Нижнего Новгорода. Общая выборка испытуемых составила 100 обучающихся начального звена (1-4 классы).

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методики: анкета для обучающихся «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни» Ю.В. Науменко, анкета для обучающихся «Режим дня» и анкета для родителей обучающихся «О здоровье детей».

Анализ результатов на первом, констатирующем этапе, велся согласно авторской интерпретации. Нами были выделены следующие показатели (критерии) сформированности представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни: знание о средствах личной гигиены, осведомленность о правилах организации режима питания, осведомленность о правилах гигиены, осведомленность о правилах оказания первой помощи, личностная ценность здоровья, оценка роли поведенческого фактора в охране и укрепления здоровья, соответствие распорядка дня требованиям здорового образа жизни и оценка школьниками личностной значимости мероприятий, проводимых в школе.

На основе теоретического анализа нами были смоделированы три уровня сформированности представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни: низкий, средний, высокий.

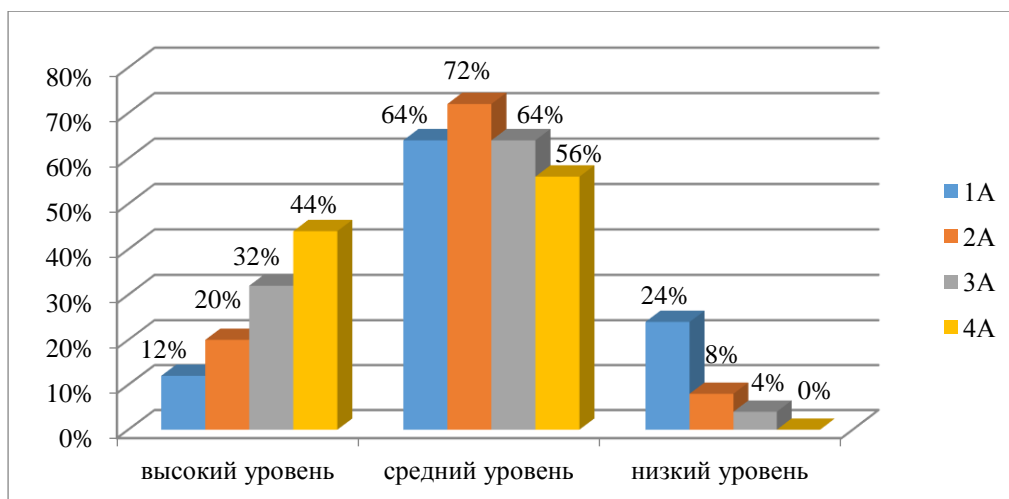
Анализ данных Анкеты для обучающихся «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни» позволил нам получить следующие результаты.

*Высокий уровень* сформированности представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни в 1А классе показали 3 человека, что составляет 12% от общей выборки обучающихся, во 2А такой показатель составил 20%, в 3А высокий уровень был выявлен у 32% обучающихся, а в 4А данный уровень составили 44%. Такие дети были осведомлены в правилах личной гигиены, организации режима питания, правильно определяли распорядок дня и другие режимные моменты, ориентировались в вопросах оказания первой помощи.

*Средний уровень* сформированности представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни составили большая часть 1А класса - 64 %, 72% во 2А классе, 64% в 3А классе и 56% в 4 А классе. Ребята были осведомлены в правилах личной гигиены, организации режима питания, но сложности возникли в вопросах, касающихся оказания первой помощи и мероприятий в школе.

*Низкий уровень* сформированности представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни показали 24% обучающихся 1А класса, 8% обучающихся 2А класса, 4% обучающихся 3А класса. В 4А классе низкий уровень зафиксирован не был.

Дети с низким уровнем не смогли ответить на часть вопросов или выбрали неверные ответы. Они не ориентировались в вопросах соблюдения личной гигиены и режимных моментах. Результаты анкетирования методики «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни» на этапе констатирующего эксперимента представлены на диаграмме (рис. 1).



**Рисунок 1. Уровень сформированности представления о здоровом образе жизни младших школьников на констатирующем эксперименте**

Второй диагностической методикой стала анкета для обучающихся «Режим дня». Целью данной анкеты было выявить отношение школьников к своему здоровью, а также знание правильного составления и выполнения режима дня. По результатам данной методики, большая часть обучающихся была осведомлена о понятии «режим дня», соблюдала режимные моменты.

Поскольку первая и вторая методики имели одну цель, нами было выполнено усреднение полученных результатов для получения итогового значения (таблица 1).

**Таблица 1. Уровни сформированности представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни младших школьников на этапе констатирующего эксперимента (%)**

уровень	класс			
	1А	2А	3А	4А
высокий	18	26	52	62
средний	64	68	46	43
низкий	18	4	2	0

Таким образом, в ходе исследования выявлена динамика сформированности представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни на протяжении младшего школьного возраста. Экспериментально доказано, что наиболее нуждаются в целенаправленном развитии представлений о здоровом образе жизни учащиеся 1 и

2 классов. Также, проведенный нами индивидуальный анализ помог определить не только уровень знаний о здоровом образе жизни каждого обучающегося, но и те вопросы, в которых ребенок не имеет достаточной осведомленности. В дальнейшем, это позволило нам улучшить индивидуальную работу, как с младшими школьниками, так и с их родителями.

С целью повышения уровня сформированности представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни нами была разработана краткосрочная программа «Здорово быть здоровым». Психологическую основу профессиональной деятельности по разработке программы составляют проектировочные действия педагога, позволяющие составлять перспективные программы развития учащихся. [2]

В апробации программы участвовали лишь два класса: 1А и 2А. Такой выбор был сделан исходя из результатов диагностики на констатирующем этапе эксперимента. Условием реализации программы стала оптимизация использования здоровьесберегающих технологий в процессе образования младших школьников. Реализация программы проводилась в течение полугода. Работа проводилась в форме теоретических и практических занятий два-три раза в неделю согласно календарно-тематическому планированию во внеурочное время. Длительность занятия варьировалась от 20 до 40 минут. Программа была построена по принципу от «простого к сложному», в логике углубления теоретических знаний и практических умений на каждом последующем этапе обучения.

Приоритетными направления программы стали следующие:

**1. Создание условий, способствующих сохранению и укреплению здоровья младших школьников.** Данное направление включало:

- разработку комплекса мероприятий, направленных на укрепление здоровья и профилактику вредных привычек;
- формирование мотивации на сохранение и укрепления здоровья и выработка потребности быть здоровым.

**2. Организация системы взаимодействия педагогического коллектива школы и родителей по сохранению и укреплению здоровья обучающихся.** Определение данного направления обусловлено тем, что детско-родительские отношения в младшем школьном возрасте по-прежнему являются определяющими для формирования ценностных ориентаций детей. [1]

Данное направление включало:

- организацию просветительской работы среди педагогов школы и родителей;



- формирование мотивации у родителей на ведение здорового образа жизни в семье;
- привлечение родителей к осуществлению совместной оздоровительной работы в школе.

**3. Организация и проведение мероприятий по охране и укреплению здоровья.** Данное направление включало:

- проведение мониторинга за состоянием здоровья младших школьников.

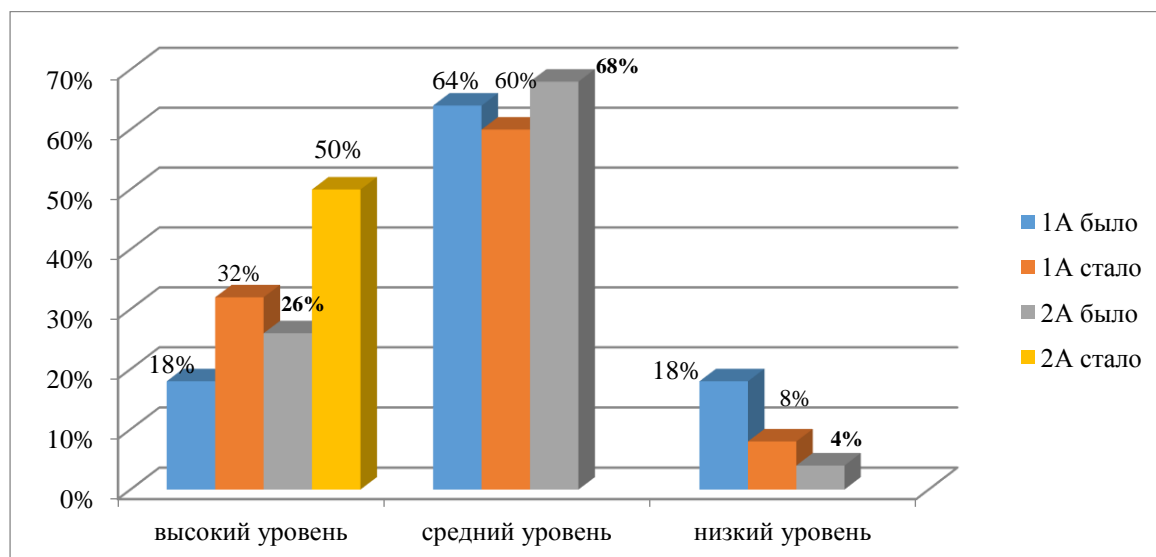
Для выявления эффективности опытно-экспериментальной работы по развитию представлений о здоровом образе жизни у младших школьников в процессе реализации здоровьесберегающих технологий был проведен контрольный этап исследования. Экспериментальной группой выступали 50 обучающихся 1А и 2А классов, которые являлись участниками программы «Здорово быть здоровым». В ходе исследования были получены следующие результаты.

*Высокий уровень* сформированности представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни на этапе контрольного эксперимента в 1А классе показали 32% обучающихся, что на 14% выше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Во 2А данный показатель составил 50%, что существенно выше, чем на первоначальном этапе.

*Средний уровень* сформированности представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни на этапе контрольного эксперимента в 1А классе продемонстрировали 60% от общей выборки. Во 2А классе данный показатель составил 50%. Таким образом, количество обучающихся, демонстрирующих средний уровень сформированности представлений о здоровом образе возрос.

*Низкий уровень* сформированности представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни на этапе контрольного эксперимента во 2А классе зафиксирован не был. В 1А классе такой показатель составил всего 8%, что на 10% ниже, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

Таким образом, после проведенной нами экспериментальной работы обучающиеся стали бережнее относиться к своему здоровью, начали заботиться о своих зубах, вовремя ложиться спать, требовательнее относиться к питанию и режиму дня. Проведенный сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента показал, что уровень сформированности здорового образа жизни у младших школьников стал значительно выше. Результаты в динамике представлены на диаграмме (рис. 2).



**Рисунок 2. Уровень сформированности представления о здоровом образе жизни младших школьников на этапе контрольного эксперимента**

К важнейшим итогам экспериментальной работы можно отнести **выявленную** положительную динамику большинства показателей, отражающих процесс формирования представлений о здоровом образе жизни и ценности здоровья у детей младшего школьного возраста. Это позволяет судить об эффективности проведенных мероприятий и успешной апробации программы «Здорово быть здоровым».

Разработанная и апробированная нами программа может представлять определённый практический интерес для учителей начальных классов [5].

### Список литературы

1. Гуцу Е.Г. Влияние детско-родительских отношений на общение младших школьников со сверстниками: Дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.Г. Гуцу. - Н.Новгород, 1997.
2. Гуцу Е.Г. Проектировочные действия преподавателя педвуза при реализации компетентностного подхода // Педагогика, 2012. - № 2. – С. 58-63.
3. Игнатова А.Ю., Миронова Н.И. Здоровье-сбережение детей на уроке как педагогическая проблема. <http://scienceforum.ru/2016/1954/23844>
4. Сергеева Б.В. Средства формирования здорового образа жизни младших школьников // Проблемы педагогики: научно-методический журнал, 2017 – № 1 (24). – С.18–20
5. Рунова Т.А. Дистанционное обучение учителей начальной школы учебному сотрудничеству и эффективному взаимодействию // Применение новых технологий в образовании Материалы XX Международной конференции. 2009. С. 376-377.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://fgos.ru/> (Дата обращения: 25.12.2019).

УДК 796.011

**Личностно-ориентированный подход к развитию физических способностей студентов в творческом высшем учебном заведении с использованием дистанционных образовательных технологий**

**Сомкин Алексей Альбертович**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения  
РФ, г. Санкт-Петербург  
somkin.van@yandex.ru

**Татаренцев Вячеслав Леонидович**

старший преподаватель кафедры физического воспитания  
Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения  
РФ, г. Санкт-Петербург  
slavatat@mail.ru

**Personality-oriented approach to the development of the creative higher education institution students' physical abilities with use of distance educational technologies**

**Somkin Alexey Albertovich**

Doctor of Pedagogical Sciences (Ed. D.), professor, Professor of Physical Education Department, St. Petersburg State Institute of Film and Television, Russia, St. Petersburg

**Tatarentsev Vyacheslav Leonidovich**

The senior teacher of Physical Education Department  
St. Petersburg State Institute of Film and Television, Russia, St. Petersburg

**Аннотация.** Данная статья посвящена личностно-ориентированному подходу при развитии физических способностей студентов творческого высшего учебного заведения – Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения. Внедрение в образовательный процесс дистанционных технологий позволяет повысить качество обучения и самостоятельной работы студентов на кафедре физического воспитания. Особое внимание в публикации уделено электронной образовательной среде Moodle и электронным учебным пособиям для студентов.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированный подход, студенты, электронная информационно-образовательная среда, дистанционные образовательные технологии.

**Abstract.** This article is devoted to the personality-oriented approach to the development of the creative higher education institution students' physical abilities – St. Petersburg State Institute of Film and Television. The educational process with its distance technologies has proved beneficial for the self-reliant learning of students at the Department of Physical Education. The special attention in the publication is paid to the Moodle-based digital education service and digital textbooks for students.

**Keywords:** personality-oriented approach, students, digital educational information service, distance educational technologies.

**Введение.** В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО 3++) студенты всех направлений подготовки (по программе бакалавриата) и специальностей очной формы обучения по обязательной (или базовой) части Блока 1 «Дисциплины (модули)» по физической культуре и спорту изучают две самостоятельные, но взаимосвязанные, учебные дисциплины:

- «Физическая культура и спорт» в объёме 72 академических часов (или 54 астрономических часов);
- «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» в объёме 328 академических часов (или 246 астрономических часов).

Эти дисциплины являются важными составными компонентами общего гуманитарного образования и служат задачам не только физического, но также интеллектуального и духовного самосовершенствования личности студентов. Для развития и поддержания у молодых людей устойчивой потребности и активно-положительного эмоционального отношения к систематическим занятиям физической культурой или определёнными видами спорта на протяжении всего периода обучения в институте необходимо, прежде всего, определиться с личностно-ориентированным подходом при формировании мотивационно-ценностного компонента при освоении данных дисциплин. В Санкт-Петербургском государственном институте кино и телевидения дисциплина «Физическая культура и спорт» состоит из следующих, взаимно дополняющих друг друга, разделов:

- восемь лекционных занятий (12 астрономических часов);
- восемь методико-практических занятий (12 часов);
- самостоятельная работа студентов (30 часов).

В результате изучения дисциплин по физической культуре и спорту у студентов должна быть сформирована (в соответствии ФГОС ВО 3++) универсальная компетенция (УК–7): «способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности».

Учебный процесс в высшем учебном заведении носит неравномерный по интенсивности, прерывистый характер. Зимняя и летняя экзаменационная сессия, которой предшествует «зачётная неделя», а затем достаточно длительные зимние и, особенно, летние каникулы часто сильно снижают эффективность практических занятий по физической культуре или различным видам спорта у студентов. Поэтому важным фактором выступает совершенствование, как структуры проведения учебных

занятий, так и активное внедрение самостоятельных занятий по физической культуре. Именно на самостоятельных занятиях у студентов может быть наиболее эффективно реализован личностно-ориентированный подход, если он будет соответствовать возрасту, полу, состоянию здоровья и уровню физической подготовленности, а также учитывать определённые мотивы самих занимающихся своим физическим совершенствованием в период их обучения в вузе [13]. Во многих непрофильных (не физкультурных) вузах ищут различные подходы. Например, введение «рабочих карточек», на которых описаны комплексы упражнений, направленные на развитие и дальнейшее целенаправленное совершенствование различных физических способностей. Получая такую личную «рабочую карточку», каждый студент будет иметь свою индивидуальную программу самосовершенствования, необходимую, например, для работы над какими-либо «отстающими» у него физическими способностями, которая позволит ему успешно выполнять предусмотренные программой обучения нормативы [14].

Практически все вузы Российской Федерации используют в практике учебного процесса дистанционные формы работы не только со студентами заочной, но и очной формы обучения. В таком варианте общение студентов с их преподавателями осуществляется, по преимуществу, в сети Интернет (on-line). Следует отметить, что интерактивные учебные комплексы, направленные на самостоятельную работу студентов, внедряются в вузах и в преподавание дисциплин по физической культуре и спорту. Дистанционные образовательные технологии позволяют формировать у молодых людей такие универсальные компетенции как самоорганизация и саморазвитие по физической культуре и спорту при освоении ими, как теоретического, так и методико-практического разделов учебной программы [2, 5]. Каждый студент имеет свой «Личный кабинет», в который преподаватель может адресовать конкретные задания для его самостоятельной работы в форме учебно-методических пособий или рекомендаций с использованием различных дополнительных фото или видеоматериалов для более чёткого и наглядного представления определённых двигательных заданий. Формат интерактивного общения позволяет студенту, при необходимости, обращаться к преподавателю за разъяснениями или дополнительными консультациями. Разрабатываются также и специальные компьютерные программы, которые позволяют проектировать индивидуальные модели по оптимальной двигательной активности и рациональной, адекватной ей, системе питания [20]. Ряд таких программ могут быть заложены в мобильные приложения для различных гаджетов (например, смартфонов), что

делает их использование ещё более удобным для молодых людей, мотивируя их к дополнительным самостоятельным занятиям физической культурой или спортом, а также контролю за ростом своих физических показателей [7]. Кроме того, внедряются такие физкультурно-оздоровительные технологии, которые направлены на двигательную реабилитацию студентов, имеющих отклонения в состоянии своего здоровья. Здесь личностно-ориентированная компьютерная программа даёт возможность студенту, во-первых, оценить исходный уровень физического состояния и физической подготовленности. Во-вторых, получить конкретные рекомендации по укреплению здоровья, повышению уровня физической подготовленности, рациональному питанию и режиму дня [3]. Наибольшее распространение получили электронные «паспорта здоровья студентов», которые являются уже необходимым средством информационного обеспечения учебного процесса и управления им, а также для индивидуальной корректировки предлагаемых заданий для каждого студента. В этих паспортах содержатся сведения о мониторинге состояния здоровья молодого человека, уровня его физической подготовленности и ряде других информативных (в том числе, психофизических) показателей. На основе этих данных преподаватель может осуществлять процесс индивидуального планирования физических нагрузок, как для учебных, так и для самостоятельных занятий студента [1]. Наиболее удобен в использовании «паспорт здоровья», разработанный на базе электронной образовательной платформы Moodle [9] – самой востребованной на сегодняшний день информационно-коммуникационной технологии в сфере высшего образования в Российской Федерации.

**Цель работы:** разработка личностно-ориентированных методических рекомендаций по развитию силовых способностей у студентов творческого вуза на основе использования электронного информационно-образовательного ресурса в системе дистанционного обучения Moodle.

**Актуальность исследования** обусловлена тем фактом, что уровень развития основных физических способностей студентов, поступающих на первый курс в непрофильное (не физкультурное) творческое высшее учебное заведение Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения (СПбГИКиТ), находится на достаточно низком уровне. Поэтому существует насущная необходимость формирования у молодых людей устойчивой потребности в систематических занятиях физической культурой или различными видами спорта на протяжении всего периода их обучения в институте. У студентов должны быть выработаны определённые и чёткие целевые установки, направленные, как на

устойчивое и положительное эмоциональное отношение к процессу своего оздоровления и физического самосовершенствования, так и на ведение здорового и физически активного образа жизни [4, 8]. Молодые люди должны определиться с «личностно-ориентированным мотивационно-ценностным компонентом» в своей учебной деятельности, в частности при прохождении таких учебных дисциплин в вузе как: «Физическая культура и спорт» и «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту». Основными установками здесь должны являться:

- укрепление здоровья и культивирование активного образа жизни;
- развитие разнообразных физических способностей, в особенности, профессионально-прикладной направленности;
- приложение осознанных волевых усилий, которые нацелены на постоянное физическое самосовершенствование личности;
- формирование красивой и привлекательной (у девушек) фигуры;
- достижение новых результатов в спорте и формирование так называемой «спортивной культуры обучающихся» [6, 10, 11].

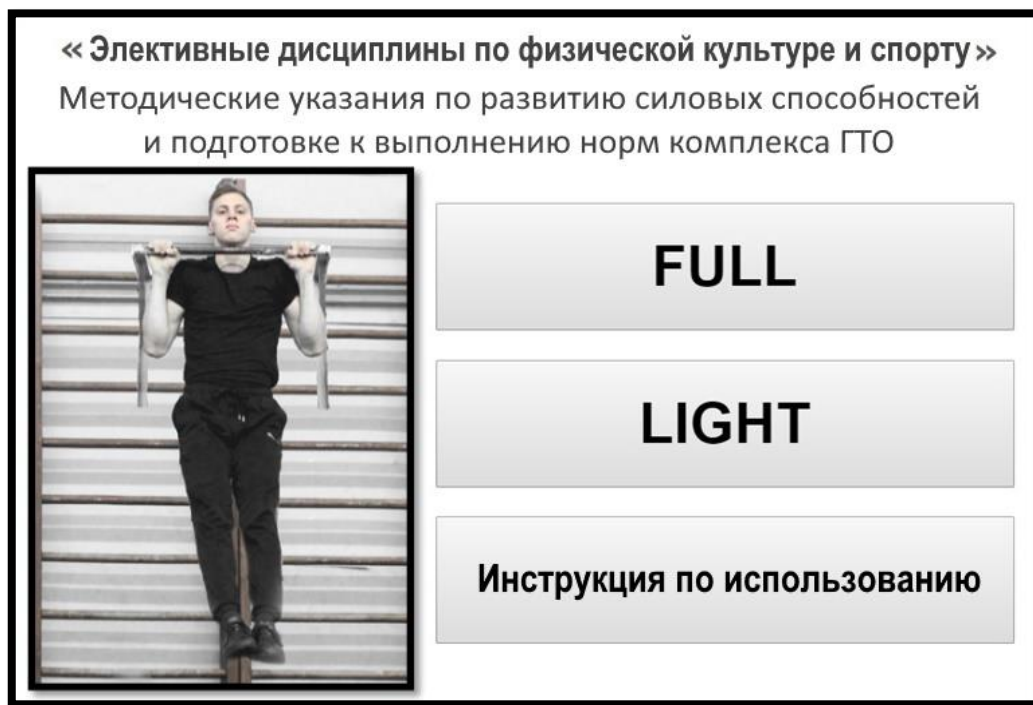
В 2018–2019 учебном году дисциплина «Физическая культура и спорт» в СПбГИКиТ для всех форм обучения, которая включает в себя лекционный курс и практические учебные занятия, начала, в основном, реализовываться в виде дистанционных образовательных технологий. Дистанционное (или on-line) обучение в СПбГИКиТ осуществляется в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) на базе системы дистанционного обучения (СДО) Moodle [16]. Одной из восьми тем лекционного курса является «Самостоятельные занятия студентов физическими упражнениями различной направленности», где рассматривается «мотивационно-ценностный» компонент выбора студентами того или иного вида самостоятельных занятий физическими упражнениями. В связи с тем, что большинство студентов непрофильных вузов не могут правильно организовать свои самостоятельные занятия, связанные с выполнением физических упражнений, актуальность разработки специальных методических рекомендаций, в том числе и для творческого вуза, несомненна [15]. Для того, чтобы контролировать результаты своей двигательной деятельности, студентам необходимо иметь возможность фиксировать достигнутые результаты и сравнивать их с нормативными в конкретном вузе, либо с требованиями ВФСК «Готов к труду и обороне», соответствующей их возрастной группе ступени. Поэтому актуальным является наличие более узкоспециализированного «паспорта физической подготовленности студента». В этом паспорте будет отражаться, за весь период обучения в вузе, развитие основных

физических способностей студента. Кроме того, здесь же преподаватель совместно со студентом может рекомендовать использование различных комплексов упражнений для развития пока ещё «отстающих» тех или иных физических способностей во время самостоятельной работы [12].

**Результаты исследования.** Первым этапом данной работы на кафедре физического воспитания в СПбГИКиТ являлась разработка электронного информационно-образовательного ресурса, направленного на перевод самостоятельной работы студентов на качественно новый личностно-ориентированный уровень получения и усвоения необходимой информации при формировании коммуникационной среды в системе взаимодействия «преподаватель – студент». Результаты проведённого исследования показали, что студенты, поступающие на первый курс в СПбГИКиТ, имеют, в своём большинстве, низкий уровень физической подготовленности. Многие из них не могут получить достаточно высокие баллы за выполнение контрольных (тестовых) нормативов и выполнить соответствующие нормы комплекса ГТО. Кроме того, их самостоятельные занятия, как показывает практика, не всегда продуктивны и, как правило, не носят системного и методически грамотного характера. В связи с этим на кафедре физического воспитания приступили к разработке и внедрению в учебный процесс дистанционной образовательной технологии по организации самостоятельной работы студентов. Первым шагом разработки является подготовка «Методических указаний по развитию силовых способностей и подготовке к выполнению норм комплекса ГТО» в рамках курса «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту». Данные указания предполагается разместить в СДО Moodle СПбГИКиТ и сделать доступными для изучения и «скачивания» студентами института. При этом, студенты, руководствуясь навигацией по «Методическим указаниям», поддерживающей удобную работу на мобильных электронных устройствах, смогут выбирать свою индивидуальную программу их изучения (рис. 1). Кнопка FULL – это полнотекстовое содержание учебно-методических пособий (в формате PDF), разработанных на кафедре физического воспитания СПбГИКиТ и направленных на подготовку студентов института к выполнению нормативов комплекса ГТО, а следовательно, и контрольных (тестовых) нормативов, предусмотренных учебным процессом. Они являются полными аналогами печатного варианта данных пособий, представленных в библиотеке института и на кафедре физического воспитания [18, 19]. Кнопка LIGHT – это набор электронных карт для самостоятельной работы студентов по подготовке к выполнению нормативов комплекса ГТО и контрольных нормативов. Они удобны для



оперативного применения студентами непосредственно во время самостоятельных занятий в спортивном зале для так называемых «экспресс консультаций» [17]. Кнопка «Инструкция по использованию» знакомит студентов с работой в данной информационно-коммуникационной среде.



**Рисунок 1. Страница навигации по методическим указаниям**

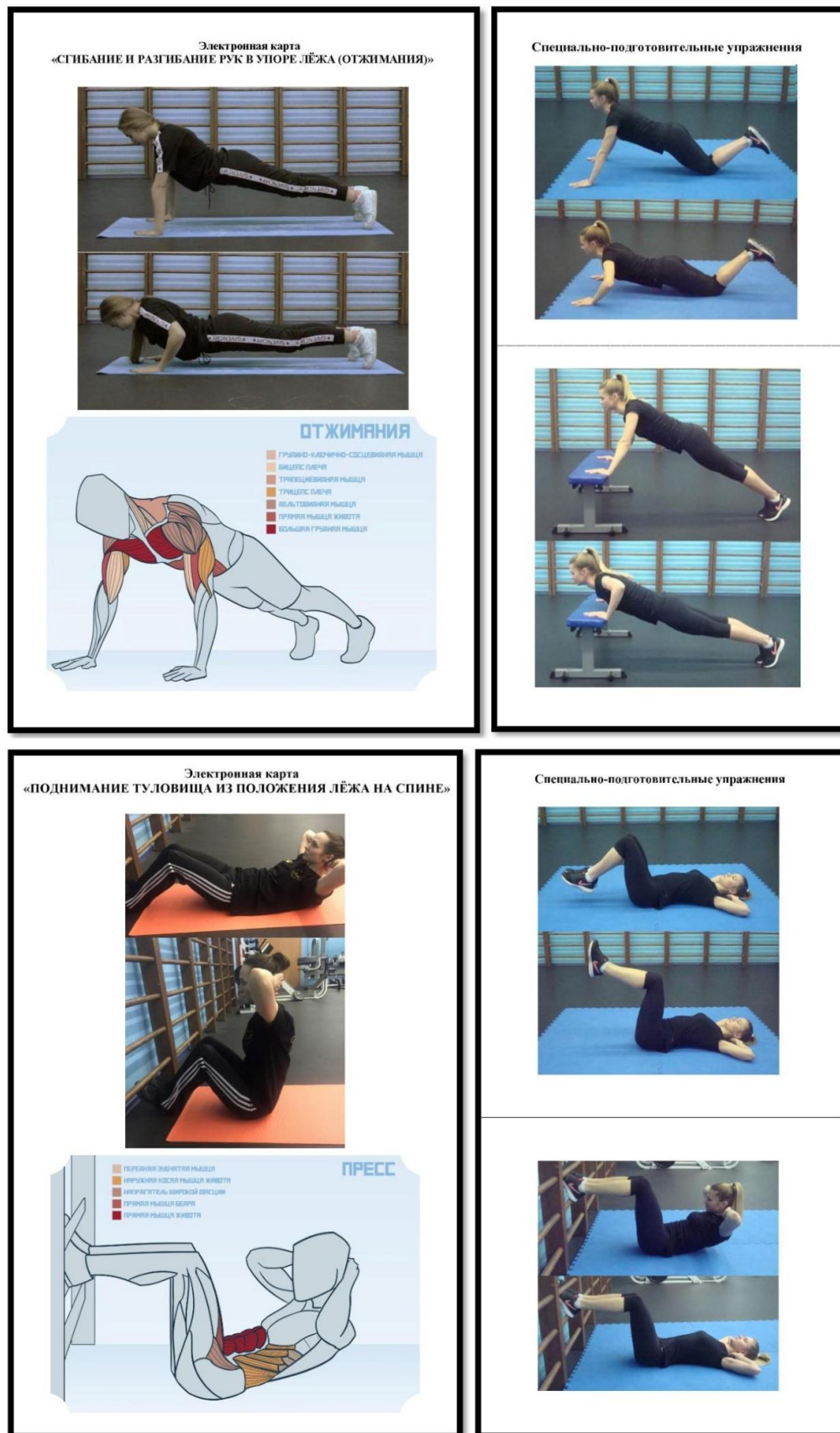
Далее подробнее разберём содержание электронных карт для самостоятельной работы студентов. Прежде всего, на них представлено технически правильное выполнение контрольного (тестового) норматива. При этом фотосъёмка упражнения произведена в знакомых для студентов условиях и на известном им оборудовании – в спортивном зале СПбГИКиТ. Затем в электронной карте представлена схема с выделением основных мышечных групп, которые должны быть задействованы при выполнении данного упражнения. На карте также представлены наиболее характерные специально-подготовительные упражнения, которые необходимо использовать во время самостоятельной работы студентами для подготовки к выполнению данного норматива. Для такого сложно-координационного контрольного норматива, как прыжок в длину с места, показана контурограмма последовательности двигательных действий при отталкивании и в фазе полёта (рис. 2).



**Рисунок 2. Контурограмма последовательности двигательных действий при отталкивании и в фазе полёта прыжка в длину с места**

Материалы, представленные при открытии кнопки LIGHT, подготовлены для просмотра с помощью мобильных электронных устройств (например, смартфонов) и, как было сказано выше, достаточно удобны для оперативного применения студентами непосредственно во время их самостоятельных занятий в спортивном зале для так называемых «экспресс консультаций». Таким образом, полный формат электронной карты содержит (рис. 3):

- технически правильное выполнение контрольного норматива – начальное и конечное положение;
- схема с выделением основных мышечных групп, которые должны быть задействованы при выполнении данного упражнения;
- специально-подготовительные упражнения для самостоятельной работы студента при его подготовке к выполнению контрольного норматива.



**Рисунок 3. Электронные карты для самостоятельной работы студентов по подготовке к выполнению нормативов комплекса ГТО – отжимания в упоре лёжа на полу и поднятие туловища из положения лёжа на спине**

## **Выводы**

1. Важным фактором совершенствования структуры учебного процесса по физической культуре и спорту в творческом вузе является активное внедрение самостоятельных занятий. На таких занятиях может быть наиболее эффективно реализован личностно-ориентированный подход, если он будет соответствовать возрасту, полу, состоянию здоровья и уровню физической подготовленности, а также учитывать основные мотивы занимающихся своим физическим совершенствованием молодых людей в период их обучения в творческом вузе. В связи с тем, что большинство студентов пока не могут правильно организовать свои самостоятельные занятия, связанные с выполнением физических упражнений, актуальным является разработка методических рекомендаций, в том числе в электронной информационно-образовательной среде на базе системы дистанционного обучения Moodle.

Первым этапом данной работы является разработка электронного информационно-образовательного ресурса, который будет направлен на самостоятельную работу студентов и формирование коммуникационной среды в системе взаимодействия «преподаватель – студент». В его основу будут заложены «Методические указания по развитию силовых способностей и подготовке к выполнению норм комплекса ГТО» с набором электронных карт. Эти карты подготовлены для просмотра с помощью мобильных электронных устройств (смартфонов) и удобны для оперативного применения студентами непосредственно во время самостоятельных занятий.

2. Для того, чтобы контролировать результаты своей двигательной деятельности, студентам необходимо иметь возможность фиксировать достигнутые результаты и сравнивать их с нормативными, либо с требованиями Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Поэтому актуальным является наличие «паспорта физической подготовленности студента». В этом паспорте должно отражаться, за весь период обучения в вузе, развитие основных физических способностей студента. Кроме того, здесь же преподаватель совместно со студентом может рекомендовать использование различных комплексов упражнений для развития «отстающих» физических способностей и выполнения контрольных (тестовых) нормативов по курсу «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» во время самостоятельной работы. Планируется разработка и внедрение электронного варианта «паспорта физической подготовленности студента», который также будет размещён в электронной информационно-образовательной среде на базе системы дистанционного обучения – СДО Moodle СПбГИКиТ. Он подразумевает

отход от традиционных бумажных носителей сбора и обработки информации. Таким образом, личностно-ориентированный подход к развитию силовых способностей студентов и подготовки их к выполнению контрольных (тестовых) нормативов и норм комплекса ГТО будет выведен на новый качественный современный уровень.

### Список литературы

1. Бородулина О.В., Ефремова Н.В., Самсонов Д.А., Сафина Н.Н., Белов М.С. Паспорт здоровья студента как инструмент педагогического проектирования контроля и качества образовательного процесса студентов специальной медицинской группы // Адаптивная физическая культура. – 2017. – № 1 (69). – С. 40-42.
2. Бочкарева С.И., Буянова Т.В., Высоцкая Т.П., Голубничий С.П., Аверясов В.В. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе физического воспитания в вузе // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 3. – С. 44-46.
3. Волкова Л.М., Волков В.Ю., Митенкова Л.В. Физическая реабилитация студентов с отклонениями в состоянии здоровья через личностно-ориентированную оздоровительную программу с использованием компьютерных технологий // Адаптивная физическая культура. – 2014. – № 3 (59). – С. 47-49.
4. Волкова Л.М., Евсеев В.В., Половников П.В. Физическая культура студентов: состояние и пути совершенствования: монография. – СПб.: СПбГПУ, 2004. – 149 с.
5. Волкова Л.М., Бушма Т.В., Волков В.Ю., Зуйкова Е.Г. Компьютерные технологии на учебных занятиях по физической культуре в вузе // Культура физическая и здоровье. – 2015. – № 1 (52). – С. 69-72.
6. Заглевская А.И., Лубышева Л.И. Онтокинезиологический подход как методология спортизации физкультурного воспитания в системе образования // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 6. – С. 6-8.
7. Кариаули А.С. Векторы использования социальных сетей и мобильных приложений в дисциплине «Физическая культура» // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2019. – № 1. – С. 51-54.
8. Кондаков В.Л. Системные механизмы конструирования физкультурно-оздоровительных технологий в образовательном пространстве современного вуза: монография. – Белгород: ЛитКараВан, 2013. – 454 с.
9. Коротаева О.В., Заглевская Н.Г. Развитие личной физической культуры студентов на базе электронной образовательной платформы LMS Moodle // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 10 (176). – С. 180-184.
10. Лубышева Л.И. Спортизация в системе физического воспитания: от научной идеи к инновационной практике: монография. – М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2017. – 200 с.
11. Митриченко Р.Х. Исследование целевых установок к занятиям физической культуры в рамках учебного расписания // Вестник спортивной науки. – 2011. – № 2. – С. 55-60.
12. Михайлова С.Н. Удовлетворённость потребителей качеством обучения студентов по дисциплине «Физическая культура» // Инновационные технологии в системе спортивной подготовки, массовой физической культуры и спорта: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с

- международным участием (17-18 октября 2019 года). – СПб.: ФГБУ СПбНИИФК, 2019. – С. 303-306.
13. Никишкин В.А., Бумарскова Н.Н., Лазарева Е.А. Эффективность физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности студентов вуза (из опыта работы кафедры физкультуры и спорта Национального исследовательского Московского государственного строительного университета) // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 4. – С. 69-75.
  14. Николенко О.А., Суворова Л.А. Самостоятельные занятия физическими упражнениями как средство совершенствования учебного процесса // Физическая культура студентов: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 13 июня 2019 г.). – СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. – С. 42-44.
  15. Пашкова Н.Н., Игнатьева М.Г. Приобщение студентов к самостоятельным занятиям физической культурой // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: материалы IX Международной научно-практической конференции (14 ноября 2019 г.). – Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т, 2019. – С. 590-593.
  16. Сомкин А.А., Састамойнен Т.В., Степанов В.С. Дисциплина «Физическая культура и спорт» в системе дистанционного обучения Moodle в творческом высшем учебном заведении // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Выпуск 61. – Часть 3. – С. 280-284.
  17. Сомкин А.А., Ляшенко О.В., Константинов С.А. Формирование электронной информационно-образовательной среды кафедры физического воспитания творческого высшего учебного заведения // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 6 (972). – С. 66-68.
  18. Степанов В.С., Састамойнен Т.В., Татаренцев В.Л. Подготовка к сдаче норм ГТО. Подтягивание на перекладине: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПбГИКиТ, 2019. – 118 с.
  19. Степанов В.С., Татаренцев В.Л., Кочергин И.А. Подготовка к сдаче норм ГТО. Отжимание в упоре лёжа: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПбГИКиТ, 2019. – 35 с.
  20. Хаупшев М.Х., Мусакаев В.М., Яхутлова Э.Б., Панченко Г.А. Компьютерное проектирование оптимальной двигательной активности и адекватного питания студентов // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 60-62.

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 378.22

### Особенности использования ментальных карт при обучении студентов педагогических вузов

**Дудковская Ирина Алексеевна**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики информатики и методики преподавания, Куйбышевский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», РФ, г. Куйбышев  
dudkovskaya@mail.ru

### Features of the use of mental maps for teaching students of pedagogical universities

**Dudkovskaya Irina Alekseevna**

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of mathematics, computer science and teaching methods, Kuibyshev branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Novosibirsk State Pedagogical University", RF, Kuibyshev

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности использования ментальных карт при обучении студентов педагогических вузов. Целью статьи является анализ изучения вопросов разработки и использования ментальных карт в учебном процессе педагогических вузов. В работе рассмотрены понятие ментальной карты, некоторые требования к ее разработке, представлены онлайн-сервисы для проектирования интеллект-карт, этапы разработки ментальной карты, также выявлены возможности использования ментальных карт при различных этапах учебного занятия.

**Ключевые слова:** Ментальная карта, требования к разработке ментальных карт, этапы разработки ментальной карты, учебный процесс, онлайн-сервис.

**Abstract.** The article discusses the features of using mental maps in teaching students of pedagogical universities. The purpose of the article is to analyze the study of the development and use of mental maps in the educational process of pedagogical universities. The paper considers the concept of a mental map, some requirements for its development, presents online services for the design of intelligence cards, the stages of developing a mental map, and also reveals the possibilities of using mental maps at various stages of the training session.

**Keywords:** Mental map, requirements for the development of mental maps, the stages of development of the mental map, the educational process, online service.

Современный этап развития общества характеризуется значительными реформами во всех сферах государственной и общественной деятельности. Эти реформы также кардинально влияют и на требования, предъявляемые к системе образования. Современный студент меньше читает, а большую часть информации

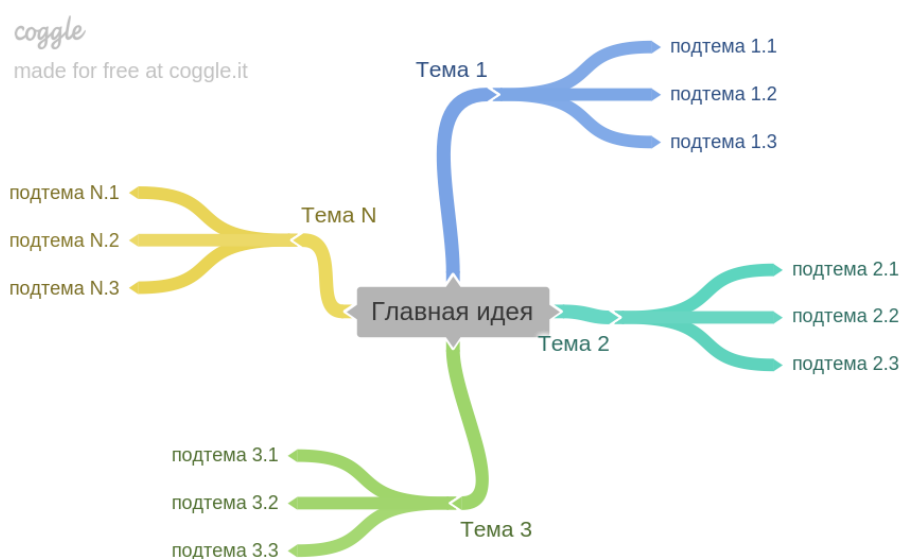
воспринимает визуально. Это указывает на необходимость в изменения управления процессом обучения [2]. Одним из способов решения данной проблемы можно считать визуализацию информации. Некоторые исследователи [1], [3] стали использовать ментальные карты в качестве средства когнитивной визуализации информации. Например, Т. Бьюзен [1] предложил правила, при помощи которых можно более творчески разработать ментальную карту. Как отмечает И.В. Ижденева [3, с.7] «Ментальные карты позволяют использовать потенциал когнитивной визуализации для активизации восприятия и понимания информации обучаемыми, конкретизации мышления, ассоциирования учебного материала с контекстом будущей профессии». Их использование направлено не только развитие визуального мышления студентов, но и также способствует активизации их познавательной деятельности [6], [7].

При обучении студентов можно использовать различные техники визуализации информации. Основными можно считать:

1. Таймлайн.
2. Интеллект-карта [1].
3. Скрайбинг [4].
4. Инфографика.

Рассмотрим более подробно особенности использования ментальных карт при обучении студентов педагогических вузов.

Общий шаблон ментальной карты состоит из центрального понятия и отходящих от него несколько стрелок (подтем) (см. рис.1).



**Рисунок 1. Шаблон ментальной карты**



Интеллект-карта в отличие от обычного представления информации, имеет ряд преимуществ:

- с помощью основного понятия, размещенного в центре листа и выделенного яркими маркерами (карандашами) легче выделить основную идею, центральный образ;

- существенные вопросы отражены на карте, студент не отвлекается на случайные понятия, мешающие восприятию;

- чем важнее идея или понятие, тем ближе к центру оно находится и естественно, идея, находящаяся на периферии менее важна в данном случае;

- карта дополняется всего лишь добавлением новых ветвей, что позволяет не зачеркивать часть информации и текста;

- при составлении ментальных карт студентам демонстрируется их индивидуальный образ мышления, восприятия, представления и ассоциативности информации [5].

Создание интеллект-карт подразумевает правила, разработанные Т. Бьюзен [1], которых необходимо придерживаться. Творческий процесс должен состоять из трёх этапов:

1 этап:

- определяется центральный образ карты или иначе, объект изучения;

- разбираются ассоциативные слова, фразы, образы, символы, связанные с центральным понятием;

2 этап состоит из построения первичной ментальной карты, рассмотрим основные правила:

- создавая интеллект-карты не следует применять тусклые цвета, синие ручки или обычные карандаши. Т. Бьюзен [1] предлагает использовать цветные маркеры, фломастеры (и т.д.), но не больше 8 цветов. Такое разноцветие поможет лучше запомнить материал;

- следует расположить слово или фразу, характеризующую основную идею в центре листа;

- не стоит игнорировать иллюстрации, рисунки, картинки для изображения центральной идеи;

- главные ветви, отходящие от основной идеи должны иметь свой цвет;

- сами ветви должны напоминать дерево, иметь изогнутую форму;

- количество расположенных над ветвью слов должно составлять 1-2 ключевых слова, написанных печатными буквами;

– не скупитесь на иллюстрации, символы, картинки и рисунки, ассоциирующие с ключевыми словами, добавляйте их везде, где это возможно.

3 этап является последним и заключается в последней корректировке перед использованием:

– пересмотрите свою ментальную карту, возможно где-то можно добавить картинки или ещё пару ветвей;

– попробуйте убрать интеллект-карту и воспроизвести её. Если вам это даётся без проблем, значит карта памяти, готова к применению в учебном процессе.

Для создания ментальных карт на сегодняшний день существуют множество онлайн-сервисов.

Наиболее известными являются:

– iMindMap – сервис от Тони Бьюзена, автора методики построения ментальных карт.

– Mind42 – онлайн-сервис с интерфейсом на русском языке и легким управлением. Включает только самые необходимые функции.

– Mindmeister – онлайн-сервис с достаточным функционалом для повседневных задач. Возможности оформления значительно выше, чем у предыдущих сервисов;

– Mindomo – онлайн сервис для создания диаграмм связей, который является условно-бесплатным;

– Coggle.it – Интернет-сервис для создания красивых ментальных карт.

Выделим возможности использования ментальных карт на различных этапах учебного занятия.

При *объяснении нового материала* на разных этапах работы с изучаемой темой и проблемой можно применять карты памяти. Такие карты обладают наглядностью, привлекательностью и запоминаемостью, что позволяет «охватить» всю карту одним взглядом, яркость и красочность пробуждает интерес разглядывать её, а запоминается карта благодаря работе обоих полушарий мозга.

При изложении нового материала. Интеллект-карта подготавливается преподавателем до занятия и представляется студентам для того, чтоб они самостоятельно ознакомились со структурными единицами темы и самим материалом, используя учебник или другой материал. Составить собственную карту памяти студент может по окончании изучения темы. Преподаватель может предложить воспроизвести карту, что будет нести контролирующую функцию, а в дальнейшем поможет скорректировать знания.

При повторении пройденного материала. Студенты используют ментальную карту для того, чтобы вспомнить основные пункты, отходящие от центрального понятия. Процесс повторения становится легче, так как данный материал является результатом изучения, анализа материала.

При обобщении и анализе изучаемого материала. Такая карта может быть создана преподавателем в качестве методического материала для подготовки студентов к контрольной работе, зачёту или итоговой работе после обучения определенной темы, раздела.

Контроль и коррекция усвоения материала. Анализируя созданные студентами интеллект-карты, определяется уровень усвоения темы, что даёт возможность скорректировать процесс обучения. Иногда приходится возвращаться несколько раз к теме, пока не будет видна вся полнота усвоения изучаемого материала.

Поисково-аналитическая деятельность. Интеллект-карта может быть продуктом мини исследования, когда студенты работают в малых группах, осуществляя поиск решения проблемы. В процессе этой деятельности они учатся выступать перед аудиторией, задавать вопросы и четко формулировать ответы на них, внимательно слушают и активно обсуждают рассматриваемые проблемы, комментируют высказывания оппонентов, предлагают свое мнение в группе.

Рассмотрим применение ментальную карту, разработанную при обучении студентов 4 курса направления подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили Математика и Информатика по разделу «Алгоритмические проблемы» по дисциплине «Теория алгоритмов» (см. рис.2).



**Рисунок 2. Ментальная карта**

Данную ментальную карту следует использовать в качестве наглядного пособия с целью получения или закрепления новых знаний. Она создавалась вместе со студентами, тем самым студенты включались в процесс ее конструирования.

Такая карта обладает наглядностью, привлекательностью и запоминаемостью, что позволяет «охватить» всю карту одним взглядом.

Таким образом, одним из важных условий успешности при работе с картой памяти – это постоянное ее использование при работе на занятии (возможно иногда в качестве домашнего задания). Именно это научит студентов лучше и легче учиться, а преподавателю упростит его работу. Одна из сложностей, которая может присутствовать при введении в учебный процесс ментальных карт – направить студентов не на запоминание, а на размышление и осознание причинно-следственных зависимостей и связей. В первую очередь, надо формировать навыки таких мыслительных операций, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация, умозаключение. Важно создание атмосферы заинтересованности и ситуации общения, в которой студенты защищают свое мнение, приводят в его защиту аргументы, доказательства, используют приобретенные знания, задают вопросы преподавателю, одногруппникам, выясняют непонятное, углубляются с их помощью в процесс познания.

### **Список литературы**

1. Бьюзен Т., Бьюзен Б., Интеллект-карты. Практическое руководство. Минск: Попурри, 2010. 368 с.
2. Дудковская И.А. Различные подходы к основам технологии проектирования учебного процесса // Педагогический профессионализм в образовании: материалы VIII Международной научно-практической конференции. 2012. С. 273-277.
3. Ижденева И.В. Методика ментально-контекстного обучения информатическим дисциплинам будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2015 - 207 с.
4. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пособие для учеников высш. пед. учеб. заведений /Г. М. Коджаспирова К. В. Петров. Москва: Академия, 2018. 256 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. Москва: Народное образование, 2018. 256 с.
6. Шукшина С. Е. Различные подходы к активизации учебно-познавательной деятельности студентов // С. Е. Шукшина. Москва: МГПУ, 2018. №1. С. 49-57
7. Шукина Г. И. Исследование проблемы активизации учебно-познавательной деятельности / Г. И. Шукина // Современная педагогика. 2018. №11. С. 46-51

УДК 37.013

## **Многообразие подходов в формировании информационной компетенции у обучающихся**

**Камышева Анна Валерьевна**

аспирант кафедры педагогического и специального образования  
БУ ВО ХМАО-Югры "Сургутский государственный педагогический университет"  
РФ, г. Сургут  
anna\_vip\_21@mail.ru

## **Variety of approaches in the formation of information competence among students**

**Kamysheva Anna Valeryevna**

postgraduate student of the Department of pedagogical and special education  
BI HE KhMAD-Yugra «Surgut State Pedagogical University», Russia, Surgut

**Аннотация.** В статье обозначены проблемные моменты в формировании информационной компетентности обучающихся высшей школы. В настоящее время общее состояние информационной компетентности студентов, к сожалению, не может быть признано удовлетворительным. Преподаватели вузов отмечают, что выпускники школ испытывают существенные затруднения на первых этапах обучения, и это является негативным следствием бессистемности, нетехнологичности информационного просвещения в учреждениях общего образования.

**Ключевые слова:** компетенция, информационная компетентность, системный подход, компетентностный подход, дисциплина, студент.

**Abstract.** The article identifies the problematic moments in the formation of information competence of students of higher education. At present, the General state of information competence of students, unfortunately, can not be considered satisfactory. University teachers note that school graduates experience significant difficulties at the first stages of training, and this is a negative consequence of the unsystematic, non-technological nature of information education in General education institutions.

**Keywords:** competence, information competence, system approach, competence approach, discipline, student.

Профессиональная готовность будущих специалистов к активному и эффективному использованию средств информационных и коммуникационных технологий имеет особую актуальность. Сегодня стратегия развития общества напрямую связана с интенсификацией процесса внедрения прогрессивных технологий во все сферы деятельности человека, о чем говорят и документы: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» до 2025 года, «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации» на период до 2017-2030 годы, федеральная целевая программа «Электронная Россия», реализуемая в рамках приоритетного национального проекта «Образование»,

Федеральный закон № 273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». В настоящее время в обществе востребованы знания, ценен уровень интеллектуального развития личности и именно эти ориентиры становятся стратегическим ресурсом и важным фактором развития экономики, что существенно повышается статус образования [13]. На образование возлагаются особые надежды, в связи с тем, что именно оно в условиях постоянно меняющейся конъюнктуры рынка позволяет человеку осваивать новые профессии, новые виды и способы деятельности. Человек играет активную роль на рынке труда, предлагая в качестве товара свой главный личный капитал – компетентность, профессионализм, квалификацию. И соответственно, чем выше уровень его квалификации, тем большую свободу выбора имеет он на рынке труда, тем больше востребован в жизни. А это значит, что выпускник высшей школы должен быть эффективным и конкурентоспособным. Он должен обладать такими качествами, как творчество, коммуникабельность, способность самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение жизни [12].

На первый план в жизни и деятельности современных молодых людей должны выходить возможности использования функциональных, деятельностных качеств, а не наличие накопленного впрок багажа знаний.

Перед российской системой образования поставлена задача сформировать у обучающихся ключевые компетенции. Ключевые компетенции - это целостная система универсальных знаний, умений, навыков, опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. Поэтому в современной российской системе образования происходят изменения, связанные с переходом к новой образовательной парадигме, в основе которой лежит компетентностный подход. В настоящее время появляется множество научно-теоретических и научно-методических работ, посвященных анализу сущности этого подхода и проблемам формирования ключевых компетенций [5]. По мнению А.В. Хуторского введение компетентностного подхода в отечественную систему образования позволит решить характерную для российской системы образования проблему, когда ученики, обладая высоким уровнем теоретических знаний, испытывают затруднения в их реализации на практике при решении конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций [15].

Компетентностный подход положен в основу Федерального государственного образовательного стандарта и является отражением социального заказа, представляя собой общественный договор, согласующий требования к образованию,

предъявляемые семьёй, обществом, государством, поэтому он должен учитывать и потребности развивающегося информационного общества. И это не случайно: чтобы успешно жить и трудиться в условиях информационного общества, ребенку необходимо адаптироваться в окружающем мире. В связи с этим основной задачей школы является выстраивание стратегии «образования для будущего» в которой смещен акцент с усвоения значительных объемов информации, накопленной впрок, на овладение способами непрерывного приобретения новых знаний и способности учиться самостоятельно.

Одной из главных задач современной системы российского образования является создание педагогических условий для качественного обучения. В современных условиях процесс эффективного формирования информационной компетентности у подрастающего поколения обеспечивается следующим комплексом педагогических условий: информатизацией учебного процесса, установлением гуманных отношений между участниками образовательного процесса, учётом индивидуальных особенностей в учебно-познавательной деятельности, обеспечением субъект-субъектного взаимодействия, дифференцированного подхода. Реализация процесса формирования информационной компетентности осуществляется на принципах системности, целостности, доступности, открытости, наглядности, самостоятельности, личностного целеполагания, проблемности, метапредметности.

Обратим внимание, что компетентностный подход в обучении появился при изучении ситуации на рынке труда: были рассмотрены требования, которые предъявляются по отношению к работнику. Поэтому современное образование должно формировать профессиональный универсализм – способность человека менять способы и сферы своей деятельности. Реализовать компетентностный подход возможно только в деятельности [6].

Отсюда вытекает название – деятельностный подход, основная идея которого заключается в том, что главный итог образования – это не разрозненные знания, умения и навыки, а способность и готовность личности к эффективной и продуктивной деятельности в разных ситуациях.

Все объекты познания в обучении, как и в окружающем мире, представлены как системы, поэтому соответствующим подходом их изучения является системный.

Системный подход – это подход, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов.

Из этих составляющих и складывается системно-деятельностный подход, который заложен в идею реализации стандарта нового поколения.

Таким образом, прослеживается четкая связь.

Компетентностный подход отвечает на вопрос: Чему учить?

Системно-деятельностный подход – на вопрос: Как учить?

С позиции компетентностного подхода фундаментальным результатом образовательной деятельности является формирование ключевых компетенций.

Обратимся к значению этих терминов.

Компетенция (от лат. *competentia*) – это знание в действии, способность человека использовать на практике полученные знания и навыки, принимать решения в условиях неопределенности и реализовывать их [1].

Можно сказать, что компетенция – это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом.

Часто понятие «компетенция» подменяют понятием «компетентность», используют эти слова как синонимы, что не совсем правильно [8].

Компетентность – интегральная характеристика личности, которая определяет ее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [12].

В более упрощенном виде можно сказать так:

Компетенция – это то, на что претендуют или то, что необходимо достичь. Термин «компетентность» определяет, что из желаемого достиг конкретный человек, т.е. носит личностный характер [7].

Другими словами, компетентность – это мера освоения компетенции.

К сожалению, педагогам, очень трудно перестроиться, осознать, что и как они должны делать в условиях нового содержания образования, для большинства из них до сих пор приоритетным является обучение, нацеленное сутобо только на передачу знаний.

К.В. Каменев отмечает, что развитая информационная компетенция предполагает сформированность навыков деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире [9]. Владение современными средствами информации и информационными технологиями: поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача [11].

Умение работать с информацией является одним из главных навыков, позволяющих существенно облегчить процессы работы и учебы. Грамотная работа с различными типами данных позволяет существенно сократить временные затраты.



Информационную компетенцию можно выразить в следующем: нужно, чтобы ученик не спрашивал, что ему нужно делать, а сам добывал информацию, ранжировал, организовывал, анализировал, преобразовывал ее в различных видах и передавал.

Рассмотрим структуру информационной компетенции. В первую группу умений входят: поиск информации, то есть умение извлекать информацию, определять ее избыток и недостаток в тексте; пользоваться словарями, справочниками; определять первичные и вторичные источники информации; использовать сноски, примечания, цитаты, библиографию.

Следующая группа умений – обработка информации. Под данной группой умений подразумевается понимание и составление зависимостей, выраженных в графической форме; анализ, сравнение, обобщение, ранжирование информации; собственная интерпретация предмета, аргументация собственной позиции.

Представление информации – это создание собственных текстов определенных жанров, владение техникой свертывания и развертывания информации, структурирование материала, группировка и перегруппировка содержания текста.

Последняя группа умений – передача информации, то есть умение различать мнения и факты в высказываниях, умение поддерживать дискуссию, высказывать собственное мнение.

Для формирования информационной компетенции необходимо свободное владение как педагогом, так и обучающимися не только традиционными источниками информации (справочные пособия, словари), но и современными средствами информации (факс, компьютер, интерактивная доска) и информационными технологиями (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) [9].

Степень сформированности информационной компетенции обучающихся выявляется путем внешнего мониторинга.

Информационную компетенцию, как компетенцию системообразующую, следует развивать на каждом занятии. Работа над ее формированием может осуществляться на любом этапе занятия.

Эффективность формирования информационной компетенции напрямую зависит от методов и способов организации учебного процесса: наименее эффективны беседы и лекции. Довольно продуктивны работа с учебником, лабораторные работы и деловые игры.

На сегодняшний день общее состояние информационной компетентности студентов, к сожалению, не может быть признано удовлетворительным.

Преподаватели вузов отмечают, что выпускники школ испытывают существенные затруднения на первых этапах обучения.

Опыт преподавательской деятельности в вузе позволяет выделить следующие проблемы в уровне владения информационной компетентностью студентами-первокурсниками:

1. Работа с информацией. Примерно треть студентов не владеют навыками поиска информации. Наиболее релевантной они считают информацию из Википедии, которую называют «лучшим другом студента». Очень часто этой информацией и ограничиваются, даже в курсовых работах ссылаются именно на Википедию, считая ее научным источником. Вторым популярный вариант – набрать в поисковике интересующий студента набор слов, а потом пройти по первой ссылке. Совершенно не важно, что это за ссылка, насколько авторитетен автор текста, источник становится основным для научной или учебной работы [7].

2. Неумение разделять свое и чужое, что проявляется в том, что студенты, не понимают, что, если они используют какие-то цитаты или просто мысли, изложенные в материалах, которые они используют, они обязаны дать ссылку на источник.

3. Неумение пользоваться программой Word, что проявляется в отсутствии навыков форматирования текста, неумении делать ссылки и сноски.

4. Незнание правил деловой этики.

5. Неумение писать тексты и выражать мысли

Выше изложенные проблемы позволяют констатировать, что зачастую в университете приходится решать проблемы, которые приходят из школы средней, но там не решаются, а иногда и формируются [3].

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что в нашем информационном, конкурентном и поликультурном мире человек может стать успешным, если он умеет пользоваться новейшими информационными технологиями.

### **Список литературы**

1. Алдакимов А.Н. Тенденции развития современной системы образования в России: историко-педагогический и социальный аспекты / А.Н. Алдакимов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-3. С. 3-9.
2. Аманацкий Ю.В. Современное отечественное образование в системе национальной безопасности России / Ю.В. Аманацкий // Юридическая наука: история и современность. 2017. № 3. С. 88-95.
3. Андреева Т.А. Модернизация системы образования в России / Т.А. Андреева // Вестник факультета управления СПбГЭУ. 2017. № 1-2. С. 438-444.
4. Андриади И.П., Тёмина С.Ю. Педагогический словарь: Справочное издание / Андриади И.П., Тёмина С.Ю. - Москва :НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 224 с.

5. Безуглая Т.И. Содержание понятия «образование» / Т.И. Безуглая // Евразийский союз ученых. 2017. № 11-2 (44). С. 16-19.
6. Галактионова Ю.Ю. Состояние системы образования в современной России и прогнозирование ее дальнейшего развития / Ю.Ю. Галактионова // Аллея науки. 2018. Т. 4. № 1 (17). С. 795-797.
7. Галушка М.А. Развитие независимой оценочной системы качества образования в России / М.А. Галушка // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 1. С. 82.
8. Давлатмуродов Ш.Ш. Концепция образования в современной России / Ш.Ш. Давлатмуродов // Аллея науки. 2017. Т. 1. № 14. С. 312-316.
9. Каменев К.В. Информационная компетентность как одна из ключевых компетентностей в современной системе образования // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 6. Ч. 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/06/55093>.
10. Кричевский В.Ю. Качественная оценка реформы системы образования в России / В.Ю. Кричевский // Непрерывное образование. 2017. № 3 (21). С. 8-14.
11. Мамяченков В.Н. Возникновение и развитие системы высшего образования в России: проблема периодизации / В.Н. Мамяченков // Научный диалог. 2018. № 2. С. 243-251.
12. Осипова М.Б. К проблеме создания системы школьной оценки качества образования / М.Б. Осипова // Научный журнал Дискурс. 2018. № 1 (15). С. 95-110.
13. Соколова Е.В. Модернизация российской системы образования в современных условиях развития общества / Е.В. Соколова // Дельта науки. 2020. № 1. С. 82-84.
14. Соколова Е.В. Система образования в РФ: модель системы образования в перспективе 2020 года / Е.В. Соколова // Устойчивое развитие науки и образования. 2017. № 5. С. 147-152.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование, 2013. -№ 2. – С. 58-64.
16. Шаповалова Е.И. Реформирование образования: инновационная составляющая / Е.И. Шаповалова // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 21 (103). С. 63-66.

УДК 378.4

## **Использование видеометода как активного метода обучения в вузе**

**Крепс Тамара Владимировна**

кандидат педагогических наук, преподаватель Гуманитарного колледжа ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет физической культуры, РФ, г. Краснодар  
tamara.nesterencko@yandex.ru

## **Using the video method as an active method of teaching at a university**

**Kreps Tamara Vladimirovna**

Candidate of Pedagogic Sciences, lecturer at Humanities college of Kuban State University of Physical Education, Sport and Tourism, Russia, Krasnodar

**Аннотация.** В статье рассмотрена необходимость использования активных методов обучения в высшей школе. Использование видеометода, как активного метода обучения, активизирует познавательную деятельность обучающихся через эмоциональное восприятие, развивает у них способность связывать теорию с практикой. В статье дается характеристика видеометода, анализируются виды видео-включений на занятиях, а также интегрирование видеоматериала в другие активные методы обучения. Предложены рекомендации по внедрению видеометода в структуру учебного занятия, при этом определена роль преподавателя и студентов.

**Ключевые слова:** активные методы обучения, видеометод, метод KWL, структура учебного занятия, вуз

**Abstract.** The article discusses the need to use active teaching methods in higher educational. Using the video method as an active teaching method develops the cognitive activity of students through emotional perception and develops their ability to connect theory with practice. The article describes the video method, analyzes the types of video inclusions as well as the integration of video material into other active teaching methods. The article offers recommendations on the implementation of the video method in the structure of the training session while the role of the teacher and students is determined.

**Keywords:** active teaching methods, video method, KWL method of teaching, structure of a study, university

Активные методы обучения направлены на активизацию учебно-познавательной деятельности учащихся. Одним из методов, побуждающих к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом, служит видеометод.

В работах Г.О. Акопян [1], Г.В. Артамоновой [2], Н.Л. Баграмянц [3], Б.В. Крамаренко [4], Р.П. Склярченко [5] рассматривается применение видеометода в высшей школе для контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации знаний. Как метод обучения с использованием экранных источников информации, видеометод позволяет получать знания в наглядной форме. Получаемая таким образом информация усваивается быстрее и легче.

Выделяются следующие виды видео-включений на занятиях:

- видео-актуализация используется в начале учебного занятия для введения в тему и повышения внимания обучающихся;
- видео-иллюстрация применяется для раскрытия или дополнения темы, а также для подтверждения слов педагога;
- видео-тренажер предлагается для развития навыков и овладения технологией.

В структуре занятия видеометод направлен на актуализацию темы и погружение в заданную на видео ситуацию, при этом обучающиеся должны четко понимать тему видео и какие задачи оно преследует. Видео-актуализация создает установки на решение задач, стимулирует обучающихся на постановку вопросов. Видео-иллюстрация направлена на мотивирование к дальнейшему обсуждению темы и ведению дискуссии. С видео-тренажером можно работать как с тренинговым упражнением. Вне зависимости от вида видео-включений на учебных занятиях, правильно применяемый видеометод служит для поддержки высокого эмоционального фона и создания эмоционального отклика.

Анализируя характеристики видеометода, можно выделить быстрое вхождение в тему за счет проекции, когда обучающийся сопоставляет видео со своим собственным опытом. Легкость подачи материала с помощью видеометода объясняется наглядностью и запоминаемостью, поскольку показаны факты «в действии», что снижает критичность восприятия материала обучающимися. Кроме того, видеометод позволяет учиться на чужих ошибках, которые показаны на видео в качестве примера.

Опрос 230 преподавателей ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма показал, что при повсеместном использовании активных методов обучения на занятиях по преподаваемым дисциплинам, что отражено в фондах оценочных средств, только примерно 38% педагогического состава дают студентам задания, связанные с использованием видеометода. А около 20% респондентов отметили, что воспринимают просмотр видеоматериалов только как дополнительный способ раскрыть тему, задавая просмотреть видео по изучаемой на занятиях теме в качестве домашнего задания. При этом педагоги отмечают следующие недостатки видеометода:

- видеоматериал часто воспринимается обучающимися как «истина», а не повод для анализа;

- влияет на динамику проведения занятия, когда после занимательного видеосюжета студентам сложно переключиться на другую работу;

- просмотр видео часто приводит к уходу обучающихся в экспертную позицию.

Более 90% опрошенных педагогов отметили трудозатратность, поскольку требуется много времени не только на поиск нужного видеоматериала по теме, но и для подготовки заданий для закрепления полученных из видеоматериалов знаний по изучаемой теме.

План работы преподавателя с включением видеометода в структуру учебного занятия можно разделить на следующие этапы:

1. Подбор видеоматериала под задачи занятия: что педагог хочет с помощью видео донести до аудитории.

2. Подготовка технической части: анализ возможности показа (продолжительность видео, ограничение по возрасту, актуальность) и дальнейшей работы с аудиторией.

3. Подготовка формата обсуждения: выбор подходящей под цель занятия структуры анализа видеоматериала, т.е. выделение ключевых понятий или моментов видео, на которые следует обратить внимание обучающихся.

4. Показ видео на занятии.

5. Обсуждение и закрепление полученного опыта обучающимися посредством видео.

6. Использование полученного опыта для дальнейшей работы на занятиях.

Для обсуждения и дальнейшей работы с видеоматериалом предлагается использовать метод KWL (англ. Know / Want to know / Learnt). Метод KWL – это формат работы с аутентичным материалом, который фиксируется в виде таблицы, состоящей из трех колонок. Метод расшифровывается как: K – Know («что знаем»), W – Want to know («что хотим узнать») и L – Learnt («что узнали»).

Работа по методу KWL начинается перед просмотром видеоматериала, соответствующего теме занятия и интересам обучающихся. В первую колонку студенты самостоятельно вписывают данные, который им известны по теме. При этом преподавателю необходимо учитывать время, которое потребуется, чтобы обучающиеся записали все свои идеи. После обсуждения с обучающимися желательно самые распространенные идеи вынести как базовые.

Во вторую колонку выносятся вопросы, которые возникают во время просмотра видео, а также тот материал, который студенты хотели бы узнать дополнительно по изучаемой теме. Преподаватель может сам ответить на возникшие у обучающихся

вопросы или предложить найти им ответы самостоятельно и подготовить материал на следующее занятие.

Во время и после просмотра видео студенты заполняют третью колонку – это новый материал, который они узнали из видео. В колонке Learnt («что изучили») тезисно фиксируются новые данные и факты. При необходимости видео можно посмотреть во второй раз, однако такой подход будет возможен только с коротким видео, так как время занятия ограничено. Затем следует дискуссия и закрепление материала.

В таблице 1 представлено как можно интегрировать видеоматериал в активные методы обучения.

**Таблица 1. Интегрирование видео в активные методы обучения**

№ п/п	Метод обучения	Интегрирование видеоматериала
1	Анализ	Анализ ситуации, показанной в видеоматериале, и ее системное представление
2	Метод описания	Описание ситуации, представленной на видео
3	Проблемный метод	Представление проблемы, лежащей в основе видеоматериала
4	Метод классификации	Создание упорядоченных перечней свойств объекта, изучаемого с помощью видео
5	Мозговая атака	Генерализация идей относительно сюжета видео
6	Дискуссия	Обмен взглядами по поводу проблемы и путей ее решения
7	Моделирование	Построение модели ситуации или развития видеосюжета
8	Игровые методы	Представление вариантов поведения героев видеосюжета

Использование данных активных методов обучения в совокупности с видеометодом будет стимулировать развитие навыков устной речи, творческого мышления, исследовательского интереса у обучающихся.

Поскольку видеометод основывается на наглядном восприятии, подводя итог, можно выделить следующие приемы просмотра и обсуждения видео:

- актуализация темы с дальнейшим донесением основной идеи и ключевого послания,
- фиксация деталей с возможностью дать обучающимся достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах,
- провоцирование дискуссии,
- создание сценариев, когда видео останавливается и ведется обсуждение вариантов дальнейшего возможного сценария.

Немаловажную задачу выполняет видео-тренажер, как средство формирования компетенций обучающихся, когда может осуществляться решение кейса.

Видеометод является важной составляющей информационно-образовательной среды. При этом результативность применения данного активного метода находится в прямой зависимости от подготовки преподавателя и качества подобранного видеоматериала.

### **Список литературы**

1. Акопян Г.О. Использование видеоматериалов в учебном процессе // Развитие личности как стратегия современной системы образования материалы Международной научно-практической конференции. 2016. С. 220-224.
2. Артамонова Г.В. Аутентичные видеоматериалы как средство повышения мотивации студентов к самостоятельной работе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 51-54.
3. Баграмянц Н.Л. Видеометод как средство формирования межкультурной компетенции // Коммуникация в современном поликультурном мире: диалог культур Ежегодный сборник научных трудов. Ответственный редактор Т.А. Барановская. Москва, 2014. С. 277-288.
4. Крамаренко Б.В. Мобильные технологии обучения молодежи и видеометоды // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 3. С. 40-43.
5. Скляренко Р.П. Активизация процесса обучения посредством видеофильмов в условиях интернационализации образовательных систем : учебное пособие / Р.П. Скляренко. М. : УПЦ ГИ МИИТ, 2014. 80 с.



## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9; 316.6

### Гармония как универсальный маркер позитивных аспектов действий и состояний человека, его отношений с собой и внешним миром

**Васильева Ольга Владимировна**

исполнительный директор Центра социологических исследований  
«Мониторинг общественного мнения», г. Красноярск  
yyoollyyaa@gmail.com

### Harmony as a universal marker of the positive aspects of actions and conditions of a person, his relations with himself and the outside world

**Vasil'eva Olga Vladimirovna**

leading specialist of public relations Department  
Center for sociological research, "Monitoring of public opinion", Krasnoyarsk

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому обзору и анализу понятия «гармония» в психологии и других науках. Предпринята попытка обосновать утверждение о том, что конструкт «гармония», употребляемый в психологическом контексте, обозначает позитивные характеристики различных аспектов жизни человека. Обосновывается предположение, что в контексте психологии гармония – есть статико-динамическая характеристика, обозначающая позитивный аспект (полюс) действий и состояний человека, его отношений с собой и внешним миром.

**Ключевые слова:** гармония, гармонизация, благополучие, конструктивность, функциональность, совместимость, взаимопонимание, адаптивность.

**Abstract.** The article is devoted to a theoretical review and analysis of the concept of "harmony" in psychology and other sciences. An attempt was made to substantiate the assertion that the construct "harmony", used in a psychological context, denotes the positive characteristics of various aspects of human life. The assumption is substantiated that in the context of psychology, harmony is a static-dynamic characteristic denoting the positive pole of actions and states of a person, his relationship with himself and the outside world.

**Keywords:** harmony, harmonization, well-being, constructivity, functionality, compatibility, mutual understanding, adaptability.

Сегодня ученые всё чаще обращают внимание на то, что для настоящего времени характерен кризис ценностей и общий духовный упадок. Все более явно прослеживаются тенденции потери отдельной личностью жизненного смысла.

Современная действительность порождает потребность людей все более оперативно адаптироваться под быстро меняющиеся условия, постоянно приспосабливаться к новым явлениям и непрерывно перестраивать под эти условия самих себя. Вследствие этого возникает закономерный вопрос о гармоничности такого переустройства себя. Так, Т.П. Берсенева отмечает, что именно в настоящее

время особенно остро ощущается внутренний и внешний дисбаланс личности, поскольку человек постоянно вынужден выбирать, подчиниться противоречивости и стихийности, сделав беспорядок главным принципом существования или же гармонизировать этот беспорядок, отыскав своё предназначение в жизни и прочное основание своего существования во внешнем мире. Т.П. Берсенева полагает, что этим основанием может стать «понимание и восприятие мира (и себя в этом мире) как целостной, упорядоченной, гармонически организованной структуры» [1]. Таким образом, в условиях современной действительности вопрос внутренней и внешней гармонии человека становится особенно актуальным.

Итак, для психологической науки сегодня становится важным поиск ответа на вопрос о состоянии отдельной личности, погруженной в контекст стремительных изменений, вопрос о том, насколько гармоничными являются отношения этой личности с окружающим социальным и природным миром, а также насколько гармоничен внутренний мир отдельного человека.

Понятие гармонии в его общем виде используется как в повседневной жизни, так и в самых различных областях науки – в философии, музыке архитектуре. В настоящей статье мы сфокусируемся на психологическом понимании гармонии и практической значимости такого понимания. К основным интерпретациям понятия гармонии в психологии относят следующие: сбалансированное, комфортное существование человека в различных условиях – в природных, предметных или социальных; пропорциональность, соразмерность внутреннего и внешнего пространств отдельной личности; сбалансированность организмического (соматического), ценностно-смыслового (духовного) и психического бытия.

Таким образом, если мы говорим о психологической гармонии, мы говорим о гармоничности личности, а именно – о гармоничности её существования в материальном (вещественном, объективном) и в идеальном (духовном, субъективном) мире. Гармонии первого типа соответствует пространственно-временное измерения, гармонии второго типа – смысловое, идейное, ценностное измерение. Как материальная, так и социальная и духовная гармония жизни личности часто выступают в качестве предметов исследований современных психологов [2,3,4,5,6]. Ученые говорят о гармонии личности в культурной и познавательной сфере (Р.М. Яковлева, А.Е. Тарасов), в области отношений человека и природы (Иванова О. В.), подчеркивают важность гармонии в деле воспитания и социализации детей (М.А. Быковская, М.А. Семенова), в социально-правовом контексте, в сфере образования и творчества (Г.И. Колесникова), а также в контексте

оптимизации будущего (В.С. Голубев). При этом, особо важным с точки зрения оптимизации будущего, является, на наш взгляд, рассмотрение вопросов гармонии в семье: прежде всего – в отношениях между супругами, поскольку данный вид отношений является основополагающим для создания позитивного микроклимата в семье как малой группе.

Актуализация проблематики гармоничности как характеристики каких-либо отношений состоит также и в том, что современные психологи, философы и социологи всё чаще обращают внимание на необходимость смещения фокуса исследовательского интереса от изучения негативных проявлений в отношениях между людьми, как к изучению способов гармонизации, оптимизации этих отношений. Данное направление условно обозначается как позитивное и получает все большее распространение в науке благодаря стремлению к нахождению способов оптимизации социальных процессов [7,8,9,10].

Таким образом, гармония пронизывает все сферы человеческой жизни и является особенно актуальной темой в современных условиях кризиса ценностей. Следует отметить, что существует ряд смежных понятий, близких по смыслу конструкту психологической гармонии. Данные понятия также употребляются учеными для обозначения индивидуального и межличностного баланса в различных сферах жизни людей. Это такие термины как благополучие, конструктивность, функциональность, совместимость, взаимопонимание, адаптивность, и другие. Все эти аспекты человеческого взаимодействия выступают в качестве актуальных предметов психологических исследований в трудах современных ученых [11,12,13,14,15,16,17]. Важно отметить, что все понятия данного ряда обозначают позитивные полюса различных состояний и действий людей. Существуют также понятия, обозначающие противоположные, негативные полюса этих состояний и действий. Это такие термины как неблагополучие, деструктивность, дисфункциональность, несовместимость, непонимание, дезадаптивность соответственно. Таким образом, первая и вторая группа понятий составляет ряд дихотомических пар. Эти пары понятий являются своеобразными измерительными шкалами, благодаря которым мы можем оценивать качество индивидуального и межличностного баланса в различных сферах жизни людей.

Возвращаясь к содержанию понятия «гармония», отметим, что данный термин традиционно применяют для обозначения хорошего сочетания, взаимного соответствия предметов, явлений, частей целого, свойств и т. п. [18,19]. Согласно словарям иностранных терминов, вошедших в состав русского языка, гармония (греч.

harmonia, от harmoso - приводить в порядок) – это согласие с кем-либо в мнениях или поступках, или созвучие, благозвучие, согласие, соразмерность, единодушие в самом широком смысле этих понятий [20,21].

При бесспорной актуальности обсуждения вопросов гармонии в психологии, в ряде современных психологических работ, посвященных изучению данных феноменов, не предлагается точных определений самих понятий. Зачастую эти определения даются за счет противопоставления другим понятиям, или же посредством описания отдельных составляющих или аспектов данных феноменов. Так, например, Н.А. Саблина в своей работе «Толерантность как способ гармонизации семейных отношений в России» противопоставляет гармонию насилию и конфликтности, рассматривая гармонизацию в качестве способа преодоления насилия [22]. При этом в качестве понятий, синонимичных понятию «гармония», автор использует понятия «согласие» и «взаимопонимание». Гармонизация семейных отношений, по мнению автора, реализуется именно за счет повышения уровня толерантности между членами семьи и благодаря ориентации на толерантность во взаимоотношениях в процессе структурного и динамического преобразования семьи как института. Таким образом, акцент делается на том, что толерантность выступает в качестве ключевого фактора гармонизации семейных отношений, возможности достижения согласия, возможности бесконфликтного взаимодействия. При этом в данной работе не предлагаются определения гармонии и гармонизации как таковых. Таким образом, актуальной становится проблема дефиниции данных понятий.

Ключевыми аспектами гармонии являются, на наш взгляд, оптимальность сочетания различных сторон какого-либо явления или каких-либо отношений, а также единство в многообразии, или целостность, создаваемая различными сторонами отношений или явления. Так, что касается первого аспекта – оптимальности сочетания сторон, Г.Е. Пазекова и Е.В. Пазеков приходят к заключению, что «человеческая гармония – именно оптимальное, не абсолютное совершенство. Это оптимальное совершенство предполагает наличие определенных противоречий в личности, запускающих процесс метаморфоз, изменений и развития личности». Данные авторы предлагают понимать под психологической гармонией «оптимальную соразмерность, согласованность психологических характеристик человека друг с другом и с внешними средами его жизни» [23]. Второй аспект гармонии – единство в многообразии – наиболее точно описан еще Гегелем, который акцентировал внимание на том, что сущностью гармонии является различие. Таким

образом, гармония как феномен буквально требует различий элементов, лежащих в основе целого.

Таким образом, следует признать, что именно оптимальное, а не абсолютное сочетание каких-либо единиц лежит в основе их гармонии. В основе гармонии также лежит единство в многообразии, или целостность различных сторон.

Т.П. Берсенева в своей работе «Гармония как субъективный феномен» в результате анализа различных интерпретаций понятия гармонии также приходит к выводу, что наиболее общее определение гармонии, которое можно извлечь из работ различных ученых, начиная с древних мыслителей, звучит следующим образом: гармония – это «единство в многообразии, оптимальный способ соотношения сторон (частей) целого, слияние различных компонентов в единое органическое целое, в ней получает внешнее проявление внутренняя упорядоченность и мера бытия». Таким образом, гармонизация – это процесс достижения гармонии. Гармонизация каких-либо отношений ориентирована на увеличение целостности, поддержание разносторонности и всеобщности сторон отношений, что вполне закономерно сочетается с образованием определенных иерархий в отношениях между этими сторонами.

Что касается областей проявления гармонии, она имеет место как в материальном, или физическом мире, так и в ментальном, или духовном мире. Первый также можно обозначить как объективный мир, или мир вещей, второй – как субъективный, или мир взаимоотношений. Т.П. Берсенева отмечает, что «в первом случае гармония реализуется в пространстве и времени, во втором - как гармония смыслов, идей, настроений».

Гармония имеет место как в статике, так и в динамике. Это оптимальный синтез движения и равновесия, изменчивости и устойчивости. Динамика гармонии в точки зрения психологии состоит в том, что человек всегда стремится к гармонии – осознанно и бессознательно. На эту потребность человеческой психики обращали внимание такие психологи как А. Маслоу, У. Мак-Даугалл, Г.А. Мюррей, П.В. Симонов и другие. Ученые отмечают, что стремление к гармонии является фундаментальной потребностью организма наряду со многими другими естественными потребностями. Немаловажно и то, что психологическая гармония подразумевает наличие у человека компромисса между внутренней гармонией собственной личности – с одной стороны, и стремлением к балансу с другими людьми – с другой [24,25,26,27].

На наш взгляд, для учета всех сторон и форм проявления гармонии, целесообразно рассматривать данный феномен в рамках системного подхода. Так,

Г.Е. Пазеков и Е.В. Пазеков, придерживаясь данного подхода, уточняют, что гармония личности выступает в качестве психологической нормы живой системы, включающей следующие подсистемы: внешнее и внутреннее пространство личности. В результате анализа литературы данные ученые приходят к заключению, что можно выделить две основных группы признаков психологической гармоничности личности, первое из которых относится к деятельности, второе – к отношениям, оценкам личности. Так, гармоничность деятельности проявляется в устойчивом, длительном, полезном функционировании (физическом, социальном и духовном) этой личности в окружающем мире – в том числе в обществе других людей и в реальных природных условиях. Гармоничность отношений находит отражение в экологических отношениях с собой и окружающим миром и выражается как положительная «Я-концепция» и конструктивные, сотрудничающие отношения с людьми, а также чувство единства с живой и неживой природой, хорошая адаптация в различных природных средах» [23].

Таким образом, гармония пронизывает все сферы человеческой жизни и является особенно актуальной темой в настоящее время. В основе гармонии лежит оптимальное сочетание каких-либо единиц, а также единство в многообразии, или целостность различных сторон целого. Гармония имеет место как в физическом мире, так и в ментальном мире. Когда мы говорим о психологической гармонии, мы говорим о позитивных аспектах существования личности в материальном и в идеальном мире.

Позитивные (положительные) аспекты жизни людей могут обозначаться по-разному в зависимости от сфер жизни или фокуса внимания исследователя: благополучие, конструктивность, функциональность, совместимость, взаимопонимание, адаптивность, и прочее. Гармонию же, на наш взгляд, целесообразно рассматривать в качестве универсального способа обозначения любых позитивных психологических характеристик, их позитивного полюса. Понятие гармонии в психологии является универсальным маркером позитивных аспектов действий и состояний человека, а также его отношений с собой и внешним миром. Следовательно, психологическая гармонизация – это процесс оптимизации состояний и действий людей, ориентированный на достижение высоких показателей позитивных аспектов отношений человека с собой и внешним миром, актуализацию их позитивного полюса.

### **Список литературы**

1. Берсенева Т. П. Гармония как субъективный феномен // Аналитика культурологии. 2009. №. 15. С. 80–87.

2. Яковлева Р. М., Тарасов А. Е. Влияние культурно-познавательного туризма на формирование гармонично развитой личности // Инновационная наука. 2015. №. 11-2. С. 289–291.
3. Быковская М. А., Семенова М. А. Роль эстетического воспитания в гармоническом развитии личности ребёнка // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. Т. 6. №. 1. С. 42.
4. Голубев В. С. Гармония спасет мир // Философия и общество. 2018. №. 1 (86). С. 77–88.
5. Колесникова Г. И. Соотношение понятий «норма», «девиация», «гармония», «творчество» и их значение в современном образовательном процессе // Гуманизация образования. 2017. №. 3. С. 4–9.
6. Иванова О. В. Пути гармонизации отношений человека и природы // Социально-экологические технологии. 2015. №. 1-2. С. 5–12.
7. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М. : София, 2006. 368 с.
8. Леонтович О. А. Позитивная коммуникация: постановка проблемы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2015. №. 1. С. 164–177.
9. Роджерс К. Брак и его альтернативы. Позитивная психология семейных отношений [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litres.ru/karl-rodzhers/brak-i-ego-alternativy-pozitivnaya-psihologiya-semeynyh-otnosheniy> (дата обращения: 31.01.2020).
10. Свияш А., Свияш Ю. Улыбнись, пока не поздно. Позитивная психология для повседневной жизни [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litres.ru/aleksandr-sviyash/ulybnis-poka-ne-pozdno-pozitivnaya-psihologiya-dlya-povs/chitat-onlayn> (дата обращения: 31.01.2020).
11. Павлоцкая Я. И. Соотношение психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности : дисс... канд. психол. наук. Волгоград, 2015. 183 с.
12. Остапенко Г. С., Крапивина В. Ф., Насонова Д. В. Формирование конструктивного взаимодействия детско-родительских отношений в замещающих семьях // Перспективы науки и образования. 2017. №. 6 (30). С. 109–117.
13. Петровская В. Г. Взаимосвязь дисфункциональных отношений в супружеской диаде и склонности к отклоняющемуся поведению личности подростка : дис... канд. психол. наук. Новосибирск, 2010. 206 с.
14. Волобуев Я. В. К вопросу о супружеской совместимости // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2017. №. 3. С. 6.
15. Леонтьев А. Психология общения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litres.ru/aleksey-alekseevich-leontev/psihologiya-obscheniya/chitat-onlayn> (дата обращения: 31.01.2020).
16. Колпакова Л. М. Психологическая адаптивность как необходимое качество жизнедеятельности // Царскосельские чтения. 2015. Т. 2. №. XIX. С. 352–355.
17. Зайцева Л. В., Барычева Э. Н., Григорчук М. Ю. Удовлетворённость супружескими отношениями и адаптивность супружества при депрессивных расстройствах различного генеза у жены // Український вісник психоневрології. 2015. №. 23. Вип. 1. С. 78–80.
18. Толковый словарь русского языка: около 7000 словарных статей, свыше 35 000 значений, более 70 000 иллюстративных примеров / под ред. Д. В. Дмитриева. М. : Астрель, 2003. 1584 с.

19. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940.
20. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке / сост. М. Попов. М. : Изд. т-ва И. Д. Сытина, 1907. 458 с.
21. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / под ред. А. Н. Чудинова. СПб.: Издание В. И. Губинского, 1910. 676 с.
22. Саблина Н. А. Толерантность как способ гармонизации семейных отношений в России : автореф. дисс... канд. социол. наук. Иркутск, 2006. 26 с.
23. Пазекова Г. Е., Пазеков Е. В. Феноменология психологической гармонии личности // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-15. С. 3399–3403.
24. Богданчиков С. А. Интегративные тенденции в советской психологии 1920-х гг. // Седьмая волна психологии. Вып.7. / под ред. В. В. Козлова, Н. А. Качановой. Ярославль – Минск : МАПН; ЯрГУ, 2010. С. 82–87.
25. Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М. : Смысл, 1997. С. 67–91.
26. Мотков О. И. В гармонии с собой и миром // Школьный психолог. 1998. № 21–22. С. 28–32.
27. Чэн Ч. Моральное осмысление глобального кризиса: изучение гармонии и этики как решение // Век глобализации. – 2019. – №. 3. – С. 25-41.



## ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

УДК 159.95

### К вопросу о психологических факторах в парусных гонках

**Пасикова Мария Вячеславовна**

канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой физического воспитания  
Южный федеральный университет, РФ, г. Ростов-на-Дону  
mpasikova@sfnedu.ru

### On the issue of psychological factors in sailing races

**Pasikova Maria Vyacheslavovna**

Cand. Sci. (Ped.), associate Professor, head of Department of physical education  
Southern Federal University, Russia, Rostov-on-don

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема психологических факторов в парусных гонках на одиночных классах яхт. Целью исследования является сбор данных для разработки комплекса психолого-педагогических мероприятий подготовки юных яхтсменов. В ходе исследования автор акцентирует внимание на изучении и анализе типичных поведенческих проявлений психологических факторов неуспешности гоночной деятельности юных яхтсменов и устанавливает их взаимосвязь с психологическими навыками. Результаты представленного исследования позволили выявить сдерживающие психологические факторы гоночной деятельности юных яхтсменов.

**Ключевые слова:** яхтсмен, парусные гонки, гоночная деятельность, психологические навыки, психологические факторы.

**Abstract.** This article deals with the problem of psychological factors in sailing races on single classes of yachts. The purpose of the study is to collect data for the development of a set of psychological and pedagogical measures for training young yachtsmen. In the course of the study, the author focuses on the study and analysis of typical behavioral manifestations of psychological factors of unsuccessful racing activities of young yachtsmen and establishes their relationship with psychological skills. The results of the presented research allowed us to identify the limiting psychological factors of racing activity of young yachtsmen.

**Keywords:** yachtsman, sailing races, racing activities, psychological skills, psychological factors.

Парусный спорт предъявляет высокие требования к психике гонщика в плане владения своими состояниями в процессе регаты, поскольку яхтсмен испытывает постоянные эмоциональные напряжения, обусловленные такими внешними факторами, как метеорологические условия, длительное ожидание старта, постоянно меняющиеся ветро-волновые условия, наличие нескольких гоночных дней, проведение нескольких гонок в день и т.д.

Анализ научной литературы показал, что интерес к исследованию психологических навыков спортсменов в различных видах спорта постоянно возрастает [4], несомненный интерес представляют работы, посвященные исследованию психофизиологического состояния и психологических факторов саморегуляции яхтсменов высокой квалификации [1], раскрытию личностных ресурсов яхтсменов высокой квалификации [2], устойчивых свойств личности яхтсменов резервного состава сборной команды России [5], возможностей раскрытия психологических ресурсов самореализации у юных спортсменов [3]. Однако вопросы профилактики и устранения неблагоприятных проявлений психики юных яхтсменов в гоночной деятельности остается недостаточно освещенным.

В этой связи актуальным представляется вопрос оптимизации индивидуальной ответной реакции юного яхтсмена на изменяющуюся соревновательную ситуацию. Целью нашего исследования явился сбор данных для разработки комплекса психолого-педагогических мероприятий подготовки юных яхтсменов. В нашем исследовании мы предприняли попытку выявить типичные поведенческие проявления психологических факторов неуспешности в парусных гонках у яхтсменов 10-12 лет, гоняющихся на одиночных классах яхт и установить их взаимосвязь с психологическими навыками юного яхтсмена.

В исследовании приняли участие 69 яхтсменов – мальчиков 10-12 лет с тренировочным стажем не менее 2 лет. В качестве экспертов выступали 3 тренера по парусному спорту высшей категории, 3 яхтсмена высокой квалификации (МСМК, МС СССР) и 2 кандидата психологических наук. В результате наблюдения за юными яхтсменами в ходе тренировок и соревнований был выявлен ряд поведенческих проявлений, негативно сказывающихся на успешности гоночной деятельности. Кроме того, было проведено психологическое тестирование юных яхтсменов. Тест «Индивидуальная минута» показал, что 86 % юных яхтсменов имеют проблемы с эмоциональным состоянием перед стартом (81 % - повышенную тревожность и беспокойство, 5 % - чрезмерное расслабление и несобранность). Тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудач» позволил установить, что у 59 % юных яхтсменов более выражена мотивация боязни неудач. Тест «Изучение отношения к конкретному соревнованию» позволил выявить, что 52 % яхтсменов имеют заниженную субъективную оценку своих возможностей достижения успеха, не уверены в себе и имеют слабое желание выступать. Данные тестирования когнитивной ригидности свидетельствуют о том, что 78 % юных яхтсменов склонны к ригидности (61 % - проявляют черты ригидности, 17 % - ригидны).

Нам представилось интересным установить взаимосвязь данных психологического тестирования юных яхтсменов с поведенческими проявлениями у них психологических факторов неуспешности гоночной деятельности. С этой целью между указанными показателями был проведен корреляционный анализ (коэффициенты корреляции определялись на уровне значимости  $p < 0,05$ ), который позволил установить следующее.

Повышенная тревожность и беспокойство проявляют достоверную корреляционную взаимосвязь с такими поведенческими проявлениями, как фальстарт, навал на знак, впадение в крайности (чрезмерно удерживает соперника, либо безосновательно бросает его); чрезмерное расслабление и несобранность – с опозданием на старт, с затягиванием галсов перед выходом на знак, постоянным анализом техники управления судном; мотивация боязни неудач – стартом во втором эшелоне, огибанием знаков с большим запасом, предпочтением борьбы с заведомо более слабым соперником, осторожность и консервативность при выборе гоночной стратегии; неуверенность в своих силах – с провалом финишной лавировки, избеганием ближнего боя, сливом гонки при первой неудаче, достижением лучшего по сравнению с соревновательным тренировочного результата; когнитивная ригидность – невниманием к действиям соперников, отсутствием учета ветровых условий при удержании соперника, неверным выбором основного соперника, неумением сменить гоночную стратегию при изменениях в гоночной таблице.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основными сдерживающими психологическими факторами гоночной деятельности юных яхтсменов являются мотивация боязни неудач, неуверенность в своих силах, когнитивная ригидность, а также такие психологические состояния, как повышенная тревожность и беспокойство, чрезмерное расслабление и несобранность.

Результаты представленного исследования послужат научной основой для дальнейшей разработки комплекса психолого-педагогических мероприятий подготовки юных яхтсменов с индивидуальной направленностью.

### **Список литературы**

1. Воронова В., Родина Ю. Личностная саморегуляция в системе психологической подготовленности спортсменов высокой квалификации в парусном спорте. // Наука в Олимпийском спорте. 2018. № 3. С. 85-95. Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_36667927\\_74268319.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_36667927_74268319.pdf). (Дата обращения: 18.01.2020).
2. Горская Г.Б. Личность как ресурс конкурентоспособности спортсменов высокой квалификации. // Рудиковские чтения: материалы XII Международной научно-

- практической конференции психологов физической культуры и спорта. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК)", 2016. – С. 21-26. Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_26358095\\_61109444.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_26358095_61109444.pdf). (Дата обращения: 18.01.2020).
3. Горская Г.Б. Психологические ресурсы и барьеры самореализации спортсменов на разных этапах спортивной карьеры. // Рудиковские чтения: материалы XIII Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК)", 2017. – С. 141-145. Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29419534\\_37487466.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29419534_37487466.pdf). Дата обращения: 18.01.2020).
4. Симоненкова И. Проблема диагностики психологических навыков спортсменов (по материалам зарубежных исследований). // Спортивный психолог. 2015. № 3 (38). С. 63-66. Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/Press/SP/2015N3/p63-66.pdf>. (Дата обращения: 18.01.2020).
5. Томилин К.Г. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки яхтсменов. // Современные вопросы биомедицины. 2019. Т.3. № 2 (7). С. 82-92. Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_38251637\\_76168954.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_38251637_76168954.pdf). (Дата обращения: 18.01.2020).

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 37.014

### **Формирование толерантности в межкультурной коммуникации у студентов вузов города Иванова**

**Гагина Марина Павловна**

старший преподаватель, Ивановский энергетический университет  
Россия, г. Иваново  
Gaginamp@gmail.com

**Николаева Ольга Алексеевна**

канд. филол. наук, доцент, Ивановский филиал РЭУ им. Г. В. Плеханова  
Россия, г. Иваново  
OlgaNikolaeva60@mail.ru

**Степанова Наталия Юрьевна**

старший преподаватель, Ивановский энергетический университет  
Россия, г. Иваново  
Stepanovanata2019@bk.ru

### **The tolerance formation in intercultural communication of university students in the Ivanovo city**

**Gagina Marina Pavlovna**

senior teacher, Ivanovo state energy University, Russia, Ivanovo

**Nikolaeva Olga Alekseevna**

PhD, associate Professor, Plekhanov Economic University  
Ivanovo Branch, Russia, Ivanovo

**Stepanova Natalia Yurievna**

senior teacher, Ivanovo state energy University, Russia, Ivanovo

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной на текущий социополитический момент проблеме воспитания толерантного отношения к представителям другой расы, нации, другого вероисповедания и социального статуса в студенческой среде. В нескольких вузах города Иваново совместно с российскими студентами учатся иностранные – из стран ближнего и дальнего зарубежья. Задача преподавателей вузов заключается в том, чтобы, учитывая особенности студенческого сообщества, сформировать у учащихся разных национальных культур готовность осуществлять коммуникацию, адекватное взаимопонимание и терпимое отношение друг к другу.

**Ключевые слова:** воспитательный процесс, межкультурная коммуникация, толерантность.

**Abstract.** The article is devoted to the current socio-political problem of fostering a tolerant attitude to representatives of another race, nation, religion, and social status in the student community. In several universities in the city of Ivanovo, foreign students from near and far abroad study together with Russian students. The task of University teachers is to

create a readiness for communication, adequate mutual understanding and tolerant attitude to each other among students of different national cultures, taking into account the peculiarities of the student community.

**Keywords:** educational process, intercultural communication, tolerance.

Основной акт, регулирующий государственную политику в сфере образования, закон «Об образовании в Российской Федерации», даёт чёткое определение базовому понятию «воспитание»: «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [3, С. 4-5].

Согласно этому закону, воспитание теснейшим образом связано с образовательным процессом во всех учреждениях подобного типа – школах, гимназиях, колледжах, вузах и т.п. Образовательные стандарты высшего образования в обязательном порядке включают разработку программ воспитательной работы, поэтому у всех вузов Российской Федерации имеются соответствующие реализуемые Программы, Методические разработки и пр.

Не являются исключением и вузы города Иваново, причём одним из главных аспектов воспитательного процесса значится формирование толерантного отношения к представителям другой расы, нации, другого вероисповедания и социального статуса в студенческой среде.

И это не случайно. Ивановская область в силу региональных особенностей издавна была многонациональной и поликультурной. В 90-е годы после распада Советского Союза и появлением новых государств – бывших советских республик, получивших самостоятельность, произошли глобальные изменения в политико-социальном пространстве, повлёкшие за собой этносоциальную напряжённость. «Усилившийся миграционный поток, социальное расслоение, низкий уровень компетентности в вопросах этнокультурного многообразия страны стали причиной распространения интолерантных установок в обществе, неприятия других национальных культур» [5]. Чтобы сохранить традиции терпимости и межэтнического согласия, правительство Ивановской области, поддерживая инициативу национальных объединений, создало в 2007 году государственное учреждение «Ивановский дом национальностей». Так, была создана прочная организационная основа для реализации политики толерантности и гармонизации межнациональных отношений в Ивановской области. На данный момент там зарегистрировано более 20 диаспор, каждая из которых проводит свои национальные праздники, сохраняя культуру, религию, язык, традиции, обычаи, самобытность.

В подготовке и проведении этих национальных праздников самое активное участие принимают студенты-иностранцы всех вузов города Иваново. В свою очередь, представители диаспор в обязательном порядке посещают национальные праздники, устраиваемые в вузах студентами.

Например, в Ивановском государственном химико-технологическом университете уже много лет существует интернациональный клуб «О русском по-русски», где отмечаются Дни независимости разных стран. Руководители диаспор, а также преподаватели и студенты других вузов приглашаются в качестве гостей на мероприятие, включающее не только знакомство с традициями, обычаями той или иной страны, но и концертную программу, презентацию блюд национальной кухни.

Одним из последних мероприятий Ивановского дома национальностей 2020 года стала встреча руководителей национальных общественных объединений области со студенчеством на базе Ивановского энергетического колледжа. «Гости рассказали учащимся о том, какая работа проводится в регионе по укреплению межнациональных отношений и просвещению населения в вопросах культуры, обычаев и традиций народов, представители которых проживают на территории ивановского края» [5].

Эта встреча была организована по инициативе председателя Местного национально-культурного центра удинов Эмиля Манджари. Студенты узнали, что диаспоры Ивановской области насчитывают и около 8 тысяч человек (например, азербайджанская), и всего 130 – это удины, малочисленный народ, о существовании которого большинство студентов и не подозревало.

Дом национальностей пригласил студентов к участию в нескольких молодёжных проектах, нацеленных на воспитание толерантности в межкультурной коммуникации в Ивановской области.

Дать определение понятию «толелантность» довольно сложно. Если обратиться к толковым словарям русского языка, то почти все дефиниции включают понятие «терпимости». То есть это терпимое отношение к представителям другой расы, национальной культуры. Однако авторы статьи стараются показать, что, помимо «терпимости», в понятие «толелантность» должно входить и ответное стремление принять традиции и особенности национальной культуры принимающей стороны.

Проблемы толелантности в межкультурной коммуникации остро встали и перед преподавателями ивановских вузов. Одной из задач педагогов в современном обществе является ознакомление студентов – и российских, и иностранных – с

определёнными культурными образцами, этическими нормами, которые необходимы для адаптации в том или ином социуме.

Студенческий коллектив в принципе отличается от других социальных сообществ: начав своё существование на 1 курсе, студенческая группа соединяет молодых людей в определённую общность, которую семинары и лекции, коллоквиумы и лабораторные практикумы сближают непосредственно в образовательном процессе. Помимо деятельности учебной, студенты, как правило, довольно активно задействованы в проведении различного рода научных (конференции, форумы, олимпиады, круглые столы и пр.) и развлекательных (конкурсы, фестивали, праздники, вечеринки и пр.) мероприятиях.

Однако не случайно, на наш взгляд, основополагающая роль в системе воспитания отводится таким направлениям, как патриотическое и гражданское. В этом случае студент вуза рассматривается как лицо, являющееся полноправным субъектом политической и общественной жизни страны [8].

Именно этот факт учитывался при организации в студенческой среде волонтёрского проекта «Вахта памяти». Он направлен на вовлечение студенческой молодёжи города Иваново в общественную жизнь с целью формирования активной гражданско-патриотической позиции, возрождения духовно-нравственных ценностей, а также оказания влияния молодёжного волонтерства на современную общественную ситуацию в России. Примечательно, что куратором данного проекта является Ивановская областная общественная организация инвалидов войны в Афганистане и военной травмы «Побратим», в офисе которой и члены организации, и студенты, общаются с представителями афганской диаспоры.

Этот проект уникален ещё и тем, что, во-первых, в состав исполнителей входят студенты 3-4 ивановских вузов, во-вторых, это интернациональный проект, т.е. участники – российские и иностранные студенты из стран дальнего и ближнего зарубежья, в-третьих, создана и активно действует первая и единственная в регионе студенческая интернациональная агитбригада, дающая концерты в сельских домах культуры, в-четвёртых, проект реализуется с 2017 года и отличается выполнением реальных заданий.

Проект соответствует Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года в части реализации раздела III «Развитие человеческого потенциала» (подраздела 9 «Молодёжная политика») и направлен на реализацию нескольких задач государственной молодежной политики, в том числе формирование толерантности в межкультурной коммуникации [7].



Среди множества определений термина «межкультурная коммуникация» можно выделить, на наш взгляд, наиболее ёмкое и простое толкование, предложенное Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым: термином «межкультурная коммуникация» называют «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2, с. 26].

Для успешного межкультурного диалога необходимо глубокое взаимопонимание, которое основывается не только на вербальном уровне. Подлинное взаимопонимание возможно лишь в том случае, если в его основе лежит культура и культурный фон, присвоенный человеком в процессе обучения. Взаимопонимание представителей разных лингвокультурных общностей складывается, как известно, из следующих аспектов: социологического, социокультурного и этнокультурного, аксиологического и психологического. Всё это должно иметь место, в первую очередь, в обучении иностранному языку [4] и русскому языку как иностранному [1; 6].

В этой связи становится особо актуальным вопрос о культурных различиях и культурной самобытности, т.к. процесс взаимодействия культур вызывает у некоторых наций стремление к культурному самоутверждению и желание сохранить собственные культурные ценности. Сущность толерантности в коммуникации заключается в подавлении речевой агрессии одного из видов речевого воздействия, когда в общении один коммуникант, не разделяющий/не принимающий мнения другого, делает установку на конфликт, конфронтацию и использует негативные средства общения. Для успешного общения, эффективности переговоров коммуникантам необходимо учитывать интересы друг друга, терпимо относиться к мнению, идеям друг друга, строить общение на основе равенства, паритета, согласия, т.е. стремиться к толерантному общению, осознавая различие культур и других национальных особенностей.

Для формирования толерантности в коммуникативном сознании студентов вузов необходимо опираться на параметры и установки, присутствующие в коммуникативном поведении народа. Описание толерантности в коммуникативном поведении предполагает наблюдение разных её форм, проявляющихся в поведении индивида, группы, общества. Это можно делать через общение, формируя толерантное коммуникативное поведение индивидов в процессе социального взаимодействия, учёбы, воспитания [1].

В качестве способов, с помощью которых возможно формирование толерантного коммуникативного поведения, выступают речевые стратегии и тактики. Мы их рассматриваем как средства вербального и невербального (улыбка, мимика, жестикация) коммуникативного поведения. В самом общем виде под речевой стратегией понимается совокупность речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего. А речевой тактикой принято считать одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии.

Для достижения толерантного разрешения конфликтов необходимо помнить основные правила. Совместное решение проблемы, «ты не против меня», а «мы вместе против проблемы», стремление к диалогу, проявление соучастия-эмпатии, свёртывание противоборства, приём психологического сближения и т. п. Прагматика коммуникативного поведения сводится к элементарным житейским требованиям: уважай другого, будь тактичен и вежлив, великодушно одобряй другого, проявляй скромность в самооценках, выражай побольше согласия с партнёром и симпатии к нему, уменьшай разногласия и антипатию.

Говорящему необходимо проявлять сдержанность в своих эмоциях, быть тактичным, поддерживать партнёра, создавая благоприятную атмосферу для общения. Слышающему необходимо проявлять умение слушать, не перебивать, высказывать своё согласие/несогласие, используя принятые в данной лингвокультурной общности средства невербальной коммуникации. При этом важно чувствовать, в какой момент можно перехватывать инициативу разговора, перенося центр внимания на себя, не ущемляя при этом чувств собеседника. Таким образом реализуется один из важнейших принципов коммуникативного поведения – вежливость и правила речевого поведения, представляющие собой речевой этикет. Сформировать у студентов вузов эти этикетные коммуникативные умения – одна из важнейших задач преподавателя.

Основная нагрузка формирования толерантности в студенческой среде ложится на плечи преподавателей русского языка как иностранного или неродного во всех учебных заведениях города Иванова, в частности, в вузах. Ведь именно они встречают иностранцев на подготовительных отделениях практически во всех высших учебных заведениях города Иванова. Обучая слушателей подфака русскому языку, преподаватели в обязательном порядке включают в программу не только грамматику и аудирование, но и страноведение, лингвострановедение, то есть знакомят иностранцев с русскими этикетными нормами, традициями, праздниками

(День студента, Новый год, Масленица и пр.), с особенностями восприятия, в том числе лингвистического, русской национальной культуры.

Именно для этих целей в вузах проводится большое количество мероприятий для сближения, налаживания коммуникации иностранных и русских студентов, как об этом говорилось выше.

Выпуская слушателей подфака в группы на 1 курсе, преподаватели русского языка проводят беседы с российскими студентами по их воспитанию в вопросах укрепления межнациональных отношений, межкультурной коммуникации.

Думается, что все усилия преподавателей не напрасны, ведь в многонациональном Иванове не возникает межнациональных конфликтов.

Девиз Ивановского дома национальностей – «От диалога культур – к диалогу сотрудничества». К этому можно присовокупить девиз, предложенный замечательным современным исследователем-лингвистом С. Г. Тер-Минасовой и взятый за основу межкультурной коммуникации: «Три «Т» - Терпение, Терпимость, Толерантность» [9, с.259].

### Список литературы

1. Батмэнх Т., Николаева О. А. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов в вузах города Иванова // «Россия и Монголия: опыт и перспективы международной интеграции в образовании и науке»: сб. ст. по матер. междунар. науч.-практ. конф., посв. 20-летию Улан-Баторского филиала РЭУ им.Г.В.Плеханова и 80-летию битвы на Халкин-Голе. – Улан-Батор, 2019. – С.75-78.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ РФ). Глава 1. Общие положения. Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе / Текст с изменениями и дополнениями на 20-19 год. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2019. – 224 с.
4. Егошина Н.Б. Изучение иностранного языка в вузе в аспекте межкультурной коммуникации в условиях глобализации // «Российский университет в неустойчивом мире: глобальные вызовы и национальные ответы»: сб. ст. по матер. нац. науч.-практ. конф. ИвГУ. – Иваново, 2019. – С. 232-238.
5. Ивановский Дом Национальностей. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.idn-37.ru>. (Дата обращения: 31.01.2020).
6. Кобиашвили Н. Г., Николаева О.А. Использование игровых технологий на занятиях по русскому языку как иностранному // «Русский язык и литература в контексте глобализации»: сб. ст. по матер. VI междунар. науч.-практ. конф., посв. 50-летию МАПРЯЛ. – М.: МГУ, 2019. – С.280-284.
7. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Список изменяющих документов (в ред. Постановлений Правительства РФ от 10.02.2017 N 172, от 28.09.2018 N 1151). [Электронный ресурс]. URL:

[https://www.Consultant.ru>document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/.../](https://www.Consultant.ru>document/cons_doc_LAW_82134/.../) (Дата обращения: 30.11.2019).

8. Николаева О. А., Смирнова А. Н. Должен ли вуз заниматься воспитанием студентов? // «Современная парадигма экономико-инновационного и социокультурного развития региона»: сб. ст. по матер. науч.-практ. конф. ИФ РЭУ им.Г.В.Плеханова. – Иваново: НИИ «Новая экономика и бизнес», 2018. – С.45-48.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo, 2008. – 264 с.

УДК 316.473

### **Роль личностного фактора в продолжительности первого впечатления о другом человеке**

**Эргашев Пулат Собирович**

доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии религии и педагогики, Международная исламская академия Узбекистана, Узбекистан, г.Ташкент  
pulat-ergashev@rambler.ru

### **The role of the personal factor in the duration of the first impression about another person**

**Ergashev Pulat Sobirovich**

Doctor of Psychology, Docent, Associate Professor of the Department of psychology of religion and pedagogy, International Islamic Academy of Uzbekistan, Uzbekistan, Tashkent

**Аннотация.** В статье представлены результаты научного исследования влияния личностных особенностей перцепиента (субъекта межличностного восприятия) на продолжительность первого впечатления о другом человеке. Представленные данные доказывают, что личностные черты субъекта восприятия выступают важнейшим фактором продолжительности первого впечатления в межличностном познании. В частности, доказывается, что продолжительность первого впечатления о другом человеке при отсутствии дальнейшего контакта с ним, во многом, зависит от таких качеств субъекта восприятия как активность в установлении контактов, самоконтроль в процессе взаимодействия, эмпатичность и мягкосердечность, стремление к независимости и доминированию, спонтанность в эмоциональной сфере, склонность к риску, чувствительность и женственность.

**Ключевые слова:** социальная перцепция, первое впечатление, продолжительность впечатления, индивидуально-психологические качества, личностные черты.

**Abstract.** The article presents the results of scientific study of the influence of personal qualities of the percipient (the subject of interpersonal perception) on the duration of the first impression about another person. The presented data prove that the personal traits of the subject of perception are the most important factor in the duration of the first impression in interpersonal cognition. In particular, according to the results of the study, it is shown that the duration of the first impression about another person in the absence of

further contact with him depends largely on such qualities of the subject of perception as activity in establishing contacts, self-control in the process of interaction, empathy and soft-heartedness, the desire for independence and dominance, spontaneity in the emotional sphere, risk-taking, sensitivity and femininity.

**Key words:** social perception, first impression, duration of impression, individual-psychological characteristics, personal traits.

С середины прошлого века проблемы восприятия и понимания человека человеком представляют собой предмет комплексных исследований в мировой психологической науке. В российской психологической науке становление психологии межличностного познания как самостоятельного научного направления, в первую очередь, связано с исследованиями А.А.Бодалева, его учеников и соратников. Именно в группе, руководимой А.А.Бодалевым, впервые начали проводиться систематические исследования теоретических и прикладных проблем познания людьми друг друга [14, с.113].

В работах российских психологов рассматриваются структурные и физиологические основы первого впечатления [4], [5], [6], возрастные и индивидуальные [2], [7], [9], профессиональные [11], [16], социально-демографические [9], [12] особенности его формирования. Исследователями также определено значение лицевых характеристик объекта восприятия [13], его возрастных и статусно-ролевых качеств [18] ситуационного фактора в формировании первого впечатления [24], исследованы особенности образования впечатления в педагогическом взаимодействии [26], [27], проблемы сознательного управления формированием впечатления о себе [25].

При анализе как классических, так и новейших исследований в области психологии первого впечатления нельзя не заметить, что основное внимание исследователей концентрируется на проблеме формирования впечатления, а конкретнее, именно на его детерминантах различного уровня. Так, например, в экспериментальной работе С.В.Зорины и О.А.Камзиной было изучено влияние физической привлекательности и аномальности лицевых характеристик на социальные суждения о чертах личности другого человека. В частности, было доказано, что признак аномальности, например, глазной гипертелоризм (увеличение размеров между глазами. – Э.П.) при низком уровне красоты выступает тем сигналом, который приводит к заниженной оценке надежности объекта восприятия, тогда как при высоком уровне красоты такого влияния аномальности не выявляется [13]. Безусловно, при восприятии незнакомого человека его лицо выступает главным источником той информации, которая в конечном итоге ложится в основу первого

впечатления и первичных суждений о его личности. Вместе с тем, считаем, что, во-первых, в вопросе о роли красоты лица объекта восприятия, должна быть сделана некоторая корректировка с учетом субъективных критериев внешней красоты, и во-вторых, опять же, вопрос о длительности при различных комбинациях влияния фактора красота на первое впечатление остается без внимания.

Проблема первого впечатления имеет особое значение в свете вопросов имиджмейкерства, особенно, в структуре так называемых политехнологий, от эффективности которых, в современном мире, во многом, зависит продвижение конкретной политической кандидатуры. Поэтому этот аспект также привлекает исследователей, внимание которых, в основном, направлено на изучение особенностей восприятия образа политика широкими массами электората. В частности, К.К.Бакулевой, Н.В.Андрияновой, М.В.Петровом, И.В. Головановой были изучены особенности проявления эффекта первого впечатления в политическом восприятии. В работе было выявлено, что негативные оценки привлекательности кандидатов позитивно влияют на дальнейший электоральный выбор. Доказывается, что в ситуации противоречия между первым впечатлением о внешности политического кандидата и новой информацией люди склонны не скрывать данные различия, а подчеркивать их [3]. Несомненно, работы такого характера заслуживают особого внимания, поскольку, в них первое впечатление рассматривается не только как определенное социально-когнитивное явление, а наряду с этим, ставится вопрос о проявлении первого впечатления в принятии решений, другими словами, о его влиянии на конкретные стороны поведения человека. Однако, опять же без обсуждения вопроса о продолжительности первого впечатления, на наш взгляд, возникает ряд вопросов, в частности, о том, как будет проявляться первое впечатление о кандидате у избирателей, которые знакомились с его кандидатурой в разное время относительно того момента, когда непосредственно осуществляется голосование. Одним словом, изучение не только особенностей формирования и его влияния на политическое поведение человека, но также выявления роли хронометражного фактора могло бы существенно дополнить картину внутренней связи первого впечатления и внешнего поведения человека относительно объекта восприятия.

В исследованиях зарубежных психологов также внимание больше обращено на изучение факторов, формирующих первое впечатление. Так, исследователями изучено насколько слова благодарности при завершении электронных сообщений способны формировать приятное первое впечатление об отправителе [34], доказывается негативное влияние невротизма субъекта восприятия при

формировании первого впечатления о людях с аутистическим расстройством [33], а также положительное значение знаний перцепиента об этом расстройстве для их позитивного первого впечатления об этих людях [36], указывается на значимую роль разборчивости речи объекта восприятия в первом впечатлении о нем [32]. Вместе с тем, заслуживает внимания то, что в работах зарубежных исследователей не редко проблема первого впечатления изучается в контексте его влияние на последующее поведение субъекта восприятия относительно объекта [35] и возможности изменения ранее сложившегося впечатления [37]. Но несмотря на то, что в последнем случае все же поднимается вопрос о продолжительности первого впечатления, здесь по большей части речь идет об изменении первого впечатления после дальнейшего контакта с объектом и получения о нем дополнительной информации.

В целом, научно-теоретический анализ как классических, так и новых исследований в данной области, однозначно показывает преобладание исследований по изучению особенностей формирования первого впечатления. Вместе с тем, ключевым вопросом в проблеме первого впечатления о другом человеке всегда является вопрос о его точности и адекватности. Однако упускается из вида то, что проблема адекватности первого впечатления актуальна только в случае продолжительности первого впечатления. Когда впечатление не отличается продолжительностью, не влияет на состояние и поведение субъекта в более или менее длительный период времени, а наоборот, быстро стирается, вопрос адекватности первого впечатления теряет всякий смысл.

Таким образом, анализ исследований в области психологии первого впечатления показал, что внимание исследователей больше сконцентрировано на проблеме формирования впечатления, тогда как продолжительность сложившегося впечатления не рассматривается в качестве предмета отдельного исследования. В этой связи достаточно примечательным является утверждение Г.М.Адреевой о том, что «...анализ межличностного восприятия как процесса заканчивается анализом порождения, формирования перцептивного образа, дальнейшая «судьба» которого не является предметом специального исследования» [1, с.46], хотя, как отмечал А.Н.Леонтьев «...никакое чувственное знание не является застывшим отпечатком» [17, с.71].

Для изучения особенностей продолжительности первого впечатления и роли в нем личностных качеств субъекта восприятия нами был организован и проведен специальный эксперимент. В технологии экспериментального исследования продолжительности первого впечатления о другом человеке мы не отклонялись от

традиционных схем изучения социально-перцептивных процессов, сложившихся в науке. Общая технология исследования продолжительности первого впечатления при отсутствии дальнейшего контакта ранее незнакомых людей состоял из следующего алгоритма эмпирических действий: 1) испытуемым сообщается, что к ним на короткое время зайдет незнакомый человек, за которым нужно наблюдать; 2) организуется экспериментальная ситуация актуального первого впечатления, в которой испытуемые наблюдают за незнакомым человеком; 3) испытуемым предлагается описать свое впечатление о незнакомом лице в свободном словесном портрете и отметить выраженность его некоторых индивидуальных качеств с помощью шкалы списка личностных черт; 4) через две недели проводится повторное описание и оценка свойств незнакомого человека, но теперь испытуемые выражают свое впечатление по памяти.

Экспериментальные ситуации были организованы по схеме «молчание – чтение», где объекты восприятия молча заходили в группу, кратко и официально приветствовали испытуемых, зачитывали в свойственной себе манере общедоступный текст объемом в полстраницы (вырезки из газетных и журнальных статей). По схеме, обоснованной в специальных исследованиях [9], [15] в каждой ситуации объектом восприятия выступала одна пара участников (по одному человеку мужского и женского пола).

Процесс непосредственного восприятия человека продолжался около 3 минут, что соответствует временным рамкам экспериментальной ситуации первого впечатления и действительному временному интервалу явления актуального первого впечатления о другом человеке [9].

На основе словесных портретов были составлены импрессиограммы – групповые структуры восприятия незнакомого человека, получаемых с помощью контент-анализа свободных словесных портретов группы субъектов, объединенных по некоторому параметру. По результатам контент-анализа по далее вычислялась статистическая разность объема первого и «второго» впечатления; списки личностных черт обрабатывались с помощью методов факторного и корреляционного анализа.

Психодиагностика личности испытуемых проводилась с помощью «16 факторного личностного опросника Р.Б.Кэттелла» (форма А). Результаты психодиагностического обследования личности были обработаны согласно инструкции методики, с переводом «сырых» баллов в стэны.



Испытуемыми выступали всего 43 студента 3-курса филологического направления педагогического вуза, обоих полов, в возрасте 20-21 лет.

По результатам контент-анализа словесных портретов смысловые суждения о незнакомом человеке были объединены в три группы по традиционной схеме, которая широко практикуется в исследованиях проблем социальной перцепции [4]: 1) внешний облик и поведение; 2) внутренний мир; 3) эмоциональное отношение к объекту восприятия.

На основе результатов психодиагностики личности испытуемые были объединены в условные группы. Группирование осуществлялось с учетом высоких показателей (8-10 стэнов) испытуемых по шестнадцати факторам личностного опросника 16 PF (Р.Б.Кэттелл). Для более надежного анализа были отобраны результаты таких условных групп, которые состоят из более десяти испытуемых. Такая лимитация удачно апробирована А.А.Бодалевым в исследованиях с повторными измерениями [5, с.144-145].

В таблице 1 представлены показатели статистической разности полноты первого и «второго» (Г.В.Дьяконов) впечатления испытуемых условных групп по трем категориям элементов восприятия. При этом мера статистической разности объема (полноты) первого и «второго» впечатления рассматривается как своеобразный показатель продолжительности первого впечатления о другом человеке, где значимая разница свидетельствует о меньшей продолжительности незначительное различия – о большей продолжительности впечатления.

**Таблица 1. Показатели статистической разности объема первого и «второго» впечатления испытуемых условных групп по разным элементам отражения (по t-критерию Стьюдента)**

Элементы отражения	Статистические показатели	Условные группы испытуемых (по факторам личностного опросника 16 PF)					
		A (n=15)	E (n=16)	F (n=14)	H (n=15)	I (n=17)	L (n=16)
Внешний облик и поведение	t	2,22	2,44	2,09	2,05	2,77	2,16
	p	p≤0,05	p≤0,05	-	-	p≤0,05	p≤0,05
Внутренний мир	t	1,34	2,17	1,98	2,26	2,07	1,83
	p	-	-	-	p≤0,05	-	-
Эмоциональное отношение	t	2,16	2,32	2,17	3,25	1,87	2,09
	p	p≤0,05	p≤0,05	p≤0,05	p≤0,01	-	-

Первое, что заслуживает внимание в представленных данных – это сравнительно лучшее сохранение объема первого впечатления о внутреннем мире объекта восприятия, более низкие показатели «второго» впечатления в области описания внешнего облика и эмоционального отношения к объекту при отсутствии каких-либо установок относительно отражения его отдельных качеств. Последнее говорит о том, что в представлениях о незнакомом человеке, с которым после его кратковременного восприятия отсутствовал какой-либо контакт, среди взрослых субъектов восприятия наблюдается преобладание описаний внутренних качеств объекта. Такая ситуация вполне правомерна учитывая, что представление в отличие от восприятия обладает меньшей яркостью и полнотой [8, с.64], отличается более обобщенным отражением явлений и предметов [23, с.186], вместе с тем, для более обобщенных и «бледных» рассуждений, несомненно, больше возможностей при описании качеств внутреннего мира объекта восприятия.

Однако в соответствии с исследовательскими задачами наше внимание привлекает другая особенность продолжительности первого впечатления: уменьшение и увеличение полноты первого впечатления о всех элементах отражения происходит в разных условных группах в разной степени. Так, первое впечатление относительно внешнего облика сохраняет свой объем в большей степени у людей, которых отличает беззаботность, легкость восприятия жизни, экспансивность, высокая значимость эмоциональных контактов (фактор F) [10, с.92], решительность и невосприимчивость к угрозе, свободное вступление в социальные контакты, тяга к риску, готовность иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, расторможенность (фактор H) [19, с.43], другими словами, сильная эмоциональная окрашенность, динамичность, даже некоторая навязчивость общения.

Исследования в области когнитивных стилей показывают, что люди, легко включающиеся эмоционально в общение, затрудняющиеся сдерживать импульсивную активность, при переработке информации о своем окружении, как правило, отличаются преобладанием так называемого фокусирующего контроля [28, с.76-77]. Как правило, при преобладании такого контроля человек акцентирует внимание на явных, бросающихся в глаза элементах и игнорирует большую часть объективных деталей. В нашем случае, явно бросающимися в глаза являются элементы внешнего облика, к которым испытуемые условных групп «F» и «H» по причине слабого контроля своей активности, успевают обратить больше внимания, что в будущем, вероятно, приводит к более полному сохранению объема первого впечатления. Кроме того, исследования показывают: людей с импульсивным типом

поведения, как правило, отличает доминирование полезависимого стиля [28, с.56], больше присущего перцептивным и образным уровням обработки информации [29, с.255]. Возможно, этим объясняется то, что испытуемые упомянутых групп полнее хранят первое впечатление именно о внешних признаках объекта восприятия.

По данным, представленным в таблице 1, полнота первого впечатления относительно качеств внутреннего мира объекта восприятия в меньшей мере сохраняется в описаниях испытуемых группы «Н». Полагаем, что небрежное отношение к деталям, спонтанность в эмоциональной сфере, склонность к риску, расторможенность, характерное для людей с высокими показателями по этому фактору [10, с.93], способствует быстрому реагированию в ситуации множественного выбора, выдвижению гипотез о личности людей без анализа всех возможных альтернатив. Поскольку первое впечатление в этом случае есть результат относительно не глубокого анализа, вероятно, что такому впечатлению трудно сохранить свой первоначальный объем.

В условных группах «I» и «L» эмоциональное отношение к объекту восприятия сохраняет свою полноту во «втором» впечатлении больше чем в других группах. По-видимому, способность к сочувствию и сопереживанию, склонность к романтизму и женственности одних (фактор I) [19, с.43-44], раздражительность, настороженность, тревожность и беспокойство других (фактор L) [30, с.463], словом, некоторая «обнаженность» эмоциональной сферы, способствует более продолжительному хранению объема первого впечатления в области отношения к объекту. Как подметил Т.Шибутани, когда отсутствует эмпатия, даже человеческие существа рассматриваются наподобие физических объектов [31, с.273]. Последнее, по всей видимости, также играет весомую роль в более или менее лучшем хранении первого впечатления по части эмоционального отношения к объекту восприятия.

Если женщины, как доказывают исследования, лучше, чем мужчины сохраняют воспоминание об особенностях отношений с другими людьми [15, с.249-250], уместно предположить, что личностные качества, связанные с женственностью, чувствительностью и эмоциональной «хрупкостью» могут детерминировать более полное сохранение полноты первого впечатления, особенно, в области эмоционального отношения к человеку. Значительная потеря объема первого впечатления в группе «Н», представители которой, по интерпретации Р.Б.Кэттелла, отличаются некоторой «толстокожестью» перед эмоциональностью других [10, с.93], также подтверждает правомерность выдвинутых предположений.

Для более глубокого количественного и качественного анализа в нашем эксперименте испытуемые кроме составления словесного портрета объекта, оценивали его по 20 униполярным четырехбалльным (0,1,2,3) шкалам списка личностных черт (по методике А.М.Эткинда «Список личностных черт»). Как известно, при работе с этими списками, прежде всего, возникает необходимость в преобразовании исходного набора признаков в более компактную и содержательную форму. Подобные задачи эффективно решаются с помощью факторного анализа, который позволяет выделить для некоторого большого числа признаков сравнительно узкий набор «свойств», объединяющих более тесно связанные признаки и называемых факторами [20, с.280]. Как отмечает В.Ф.Петренко, через группировку шкал в факторы можно перейти от описания объектов с помощью признаков, задающихся шкалами к более емкому описанию с помощью меньшего набора категорий [21, с.78]. Кроме того, допускается возможность использовать полученные результаты группировки шкал в факторы в других исследованиях, где будет применяться методика, для которой проводилась факторизация [22, с.80].

По результатам факторного анализа были выявлены четыре значимых фактора, объясняющих соответственно 26,4%, 15,8%, 10% и 6,6% вклада в общую дисперсию: 1) «Деловитость»; 2) «Открытость»; 3) «Активность»; 4) «Агрессивность». Определение названия, последующая интерпретация фактора осуществлялись на основе смыслового инварианта, содержащегося в группе шкал, составляющих соответствующий фактор.

После факторизации появляется возможность изучить содержание первого и «второго» впечатления о разных группах личностных черт объекта восприятия. В таблице 2 представлены коэффициенты ранговой корреляции М.Кендалла ( $\tau$ ), а также уровень их значимости относительно связи между показателями первого и «второго» впечатления. В отдельных столбцах также указаны коэффициенты вероятности совпадения «второго» впечатления с первым –  $P=(1+\tau)/2$ , вычисляемые по значению показателей корреляционной связи [20, с.129].

Поскольку значимость факторов убывает с ростом номеров, считается, что исследователь в праве остановиться после выделения первых главных факторов и продолжить дальнейшую работу только с этими факторами [22, с.40]. Поэтому мы решили не привлекать к демонстрации показатели фактора «агрессивность» ( $\Phi_4$ ), который характеризуется наименьшим вкладом.

По данным, представленным в таблице 2, видно, что корреляционная связь между первым и «вторым» впечатлением по фактору «открытость» ( $\Phi_2$ ) является

значимым в отношении условной группы «I», члены которой, по Р.Б.Кэттелу, обладают повышенной чувствительностью, художественным восприятием мира, артистичностью натуры [19, с.43-44]. Как показывают результаты исследования В.И.Киреенко, такие особенности помогают быстро запечатлеть и относительно дольше сохранять образ человека, ставшего объектом восприятия [5, с.124-125].

По А.А.Бодалеву, индивид своим прошлым как субъект познания всегда лучше подготовлен к анализу и оценке отдельных сторон и качеств конкретной личности, в первую очередь, тех качеств, которые представляют более высокую субъективную значимость для него [5, с.218-220]. Вполне вероятно, что для субъекта восприятия, который не любит «грубых» людей [30, с.463], склонен к проявлению сочувствия и сопереживания [19, с.43-44], требователен к вниманию и помощи [10, с.93], открытость объекта имеет высокую субъективную значимость. Мы полагаем, что именно более высокая субъективная значимость таких черт как: искренность, доброжелательность, жизнерадостность, приветливость в итоге усиливает корреляционную связь между первым и «вторым» впечатлением в условной группе «I» в отличие от других групп испытуемых.

**Таблица 2. Меры корреляционной связи первого и «второго» впечатления субъектов условных групп по разным факторам описания объекта восприятия (по коэффициенту ранговой корреляции  $\tau$  Кендалла)**

Условные группы испытуемых	Факторы описания объекта					
	Ф1		Ф2		Ф3	
	Показатели соотношения впечатлений					
	Т	Р	Т	Р	Т	Р
A (n=15)	0,624**	0,81	0,382*	0,69	0,506 **	0,75
E (n=16)	0,415 <sup>нз</sup>	0,70	0,049 <sup>нз</sup>	0,52	0,436 *	0,72
F (n=14)	0,560*	0,78	0,239 <sup>нз</sup>	0,61	0,384 <sup>нз</sup>	0,69
H (n=15)	0,688**	0,84	0,275 <sup>нз</sup>	0,63	0,574 *	0,78
I (n=17)	0,581**	0,79	0,460*	0,73	0,452 *	0,71
L (n=16)	0,532*	0,76	0,124 <sup>нз</sup>	0,56	0,528 *	0,76

Примечание: \* – уровень статистической значимости  $p \leq 0,05$

\*\* – уровень статистической значимости  $p \leq 0,01$

<sup>нз</sup> – уровень статистической значимости  $p > 0,05$

Именно субъективной значимостью, на наш взгляд, можно объяснить также значимые показатели продолжительности первого впечатления по фактору «открытость» в условной группе «А», членам которой в большей мере характерна открытость, общительность, активность в установлении контактов и т.п. [19, с.41].

Необходимо подчеркнуть, что по показателям корреляционной связи между первым и «вторым» впечатлением по фактору «открытость» кроме групп «I» и «А» значительная связь не отмечается ни в одной другой группе. Видимо, для того, чтобы сформировалось более или менее продолжительное впечатление об открытости, искренности, доброжелательности незнакомого человека, в такой ситуации, когда он не вступает в активное межличностное взаимодействие, субъект восприятия должен обладать такими качествами, как мягкость, женственность, романтическая любовь к новым впечатлениям образное восприятие мира, богатое воображение (фактор I), внимательность, добродушность, склонность к переживанию ярких эмоций, живой отклик на любые события (фактор А), которыми отличаются представители этих групп от испытуемых остальных групп.

В результатах представителей группы «Е» можно заметить значимую корреляцию только по третьему фактору («активность») описания объекта восприятия. Как известно, данный фактор представлен такими чертами как импульсивность, настойчивость, энергичность, властность. Известно также, что представителей группы «Е» отличает предпочтение авторитарного стиля руководства, властность, упрямство [19, с.42], стремление к независимости, активность и энергичность [30, с.462]. Вероятно, здесь также проявляется более высокая субъективная значимость для субъекта восприятия одной группы личностных черт объекта.

На примере показателей высоких корреляционных связей по третьему фактору следует отметить, что механизм субъективной значимости, видимо, в отношении некоторых свойств объекта может обнаруживать себя не только в случае, когда субъект обладает такими качествами, но и тогда, когда он такими чертами не отличается. Так, члены одних групп (А, Н) запоминают уровень активности незнакомого человека, так как сами обладают большим запасом этого качества. Представители других групп (I, L) обращают больше внимания, дольше хранят впечатление об этом качестве, в силу того, что сами испытывают недостаток в нем. Последнее можно заметить также в отношении испытуемых группы «F»: первое впечатление не сохранило свое прежнее содержание в значительной мере по  $\Phi_2$  и  $\Phi_3$ , но имеет значимую корреляцию со «вторым» впечатлением по  $\Phi_1$ . Как известно,

среди членов этой группы отмечаются такие качества личности (беспечность, веселость, экспансивность, беззаботность), которые представляют антипод личности со шкалами первого фактора (собранность, рассудительность, сдержанность).

Наконец, по таблице 2 можно отметить, что первое впечатление о деловитости (Ф1) и активности (Ф3) объекта восприятия имеет высокую продолжительность почти во всех группах испытуемых. Мы считаем, что при непродолжительном восприятии незнакомого человека в ситуации, когда тот выполняет какое-либо действие и не вступает в активное взаимодействие, легче подметить в нем степень собранности, деловитости, сдержанности (Ф1), импульсивности, настойчивости, энергичности (Ф3), нежели уровень таких качеств, как искренность, доброжелательность, проницательность, а также чувствительность (Ф2). Последнее, безусловно, напоминает о том, что при обособлении в сторону личностных качеств субъекта восприятия как фактора продолжительности первого впечатления не следует игнорировать роль особенностей ситуации и объекта восприятия в этом явлении.

Подводя итоги нашего эксперимента и анализа его результатов, нам представляется возможным сделать следующие выводы:

1. Продолжительность первого впечатления о другом человеке при отсутствии дальнейшего контакта с ним во многом зависит от таких качеств субъекта восприятия как активность в установлении контактов, самоконтроль в процессе взаимодействия, эмпатичность и мягкосердечность, стремление к независимости и доминированию, спонтанность в эмоциональной сфере, склонность к риску, чувствительность и женственность.

2. При высокой степени социальной смелости субъекта восприятия, его слабоконтролируемой активности в межличностных отношениях, первое впечатление о другом человеке интенсивнее теряет свой прежний объем в описании качеств внутреннего мира объекта и отношения к нему, но лучше сохраняет свою полноту по части мнения о внешнем облике и поведении.

3. Чувствительность, женственность, способность к эмпатии, кроме того тревожность, склонность к предубеждениям, чрезмерная осторожность во взаимоотношениях способствует продолжительности первого впечатления в сфере эмоционального отношения к объекту восприятия.

4. Первое впечатление о таких личностных характеристиках объекта восприятия, которые представляют более высокую субъективную значимость для субъекта, отличается большей продолжительностью, нежели впечатление о менее значимых качествах объекта.

5. Субъективная значимость личностных черт может проявляться, не только когда субъект восприятия обладает или считает себя обладающим соответствующей чертой личности и высоко ее ценит, но и когда он такой чертой не обладает, однако, вероятно, наделяет ею образы своих идеалов.

### Список литературы

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – Изд. втор., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Бабич Н.И. Особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников// Вопросы психологии. – Москва, 1990. – №2. – С.57-62.
3. Бакулева К.К., Андриянова Н.В., Петров М.В., Голованова И.В. Особенности проявления эффекта первого впечатления в политическом восприятии// Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. -2017. - №4. – С.27-36.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение: Изб. труды. - М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
6. Бодалев А.А. Об исследованиях формирования первого впечатления о человеке в зарубежной психологии// Экспериментальная и прикладная психология/ Учен. записки Ленингр. ун-та, вып.4. – Л., 1971. – С. 57-66.
7. Гоготова Е.В. Особенности первого впечатления о другом человеке у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. ... к. психол. наук. – М.: МГОПУ, 2002. – 18 с.
8. Гоноболин Ф.Н. Психология: Учеб. пособ. Под ред. Н.Ф.Добрынина. М.: Просвещение, 1973. – 240 с.
9. Дьяконов Г.В. Психология первого впечатления о другом человеке: Автореф. ... к. психол. наук. – М.: АПН СССР, НИИ общ. и пед. психол. 1979. – 19 с.
10. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности/ Под ред. В.Н.Панферова. – Псков: Изд-во Псковского областного ин-та усовершенствования учителей, 1994. – 280 с.
11. Елисеева Н.И., Зуева Н.А. Особенности восприятия фотопортретов незнакомых взрослых студентами психологами и непсихологами 1 и 4 курсов// Психология общения 2000: проблемы и перспективы: Тез. докл. междунар. конф. 25-27 окт., 2000. – М., 2000. – С.105-107.
12. Еремеев Б.А. Об одном методе изучения социальной перцепции (по материалам первого впечатления) // Методы социально-психологических исследований: Сб. науч. тр. – М.: Наука, 1975. – С.149-155.
13. Зорина С. В., Камзина О. А. Формирование впечатления о человеке как результат целостной и поэлементной обработки лицевых сигналов // Вестник Кемеровского государственного университета. - 2017. -№ 3. – С. 117–124.
14. Ковалев Г.А. Психология познания людьми друг друга// Вопросы психологии. – Москва, 1983. – №1. – С.112-118.
15. Когнитивная психология памяти. – 2-е международное издание/ Под ред. У.Нейсера, А.Хаймен. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2005. – 640 с.
16. Кукосян О.Г. Профессия и познание людей/ Науч. ред. А.А.Бодалев. – Ростов н/ Д: Изд-во Рост. Ун-та, 1981. – 158 с.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.



18. Микляева А.В. Возрастная категоризация в процессе формирования первого впечатления студентов о преподавателе// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. Серия «Психолого-педагогические науки». - 2010. - №136. – С.14-21.
19. Мургулец Л.В. Социально-психологическая диагностика личности: Учеб. пособие / ЛГУ. – Л.: ЛГУ, 1988. – 46 с.
20. Наследов А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.
21. Петренко В.Ф. Основы психосемантики: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 400 с.
22. Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) / Б.Г.Ананьев, М.Д.Дворяшина, И.Д.Пехлецкий и др.; отв. ред. А.А.Бодалев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. – 248 с.
23. Психология. Учебное пособие для пед. институтов /Под. ред. А.Г.Ковалева и др. М.: Просвещение, 1966. – 451 с.
24. Сидоренков А.В., Вишневкина М.Ю. Доверие дошкольников к незнакомым взрослым//Вопросы психологии. – Москва, 2001. – №2. – С.37-47.
25. Соколова-Бауш Е.А. Самопрезентация как фактор формирования впечатления о коммуникаторе и реципиенте: Дисс. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ, 1999. – 123 с.
26. Трухманова Е.Н., Ковалева С.А. Факторы формирования первого впечатления о преподавателе у студентов вуза // Психология, социология и педагогика. - 2017. - №3 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2017/03/7918> (дата обращения: 07.02.2019).
27. Уркин И.А. Первое впечатление студента о преподавателе – важная сторона их взаимодействия в учебной деятельности // Экспериментальная и прикладная психология. Учен. записки Ленингр. ун-та, вып. 4. – Л., 1971. – С. 71-77.
28. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
29. Черемошкина Л.В. Психология памяти: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
30. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
31. Шибутани Т. Социальная психология. Сокр. пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. Г.В.Осипова. М., «Прогресс», 1969. – 535 с.
32. Freeman V. Speech Intelligibility and Personality Peer-Ratings of Young Adults with Cochlear Implants//Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2018. - №1 (v 23). – pp.41-49.
33. Grossman R.B., Mertens J., Zane E. Perceptions of Self and Other: Social Judgments and Gaze Patterns to Videos of Adolescents with and without Autism Spectrum Disorder//Autism: The International Journal of Research and Practice. – 2019. - №4 (v 23). – pp. 846-857.
34. Marlow Sh.L., Lacerenza Ch.N., Iwig Ch. The Influence of Textual Cues on First Impressions of an Email Sender//Business and Professional Communication Quarterly. – 2018. - №2 (v 81). – pp.149-166.
35. Samudra, Preeti G.; Min, Inah; Cortina, Kai S.; Miller, Kevin F. No Second Chance to Make a First Impression: The "Thin-Slice" Effect on Instructor Ratings and Learning Outcomes in Higher Education//Journal of Educational Measurement. – 2016. - №3 (v 53). – pp. 313-331.

36. Sasson, Noah J.; Morrison, Kerianne E. First Impressions of Adults with Autism Improve with Diagnostic Disclosure and Increased Autism Knowledge of Peers//Autism: The International Journal of Research and Practice. – 2019. - №1 (v 23). – pp 50-59.
37. Wood T.J., Pugh D., Touchie C., Chan J., Humphrey-Murto S. Can Physician Examiners Overcome Their First Impression When Examinee Performance Changes?//Advances in Health Sciences Education. – 2018. - №4 (v 23). – pp 721-732.

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 37.015.31

### **Особенности психологической готовности к обучению в школе у детей 6 – 7 лет, проживающих в городской и сельской местности**

**Денисова Инга Дмитриевна**

педагог-психолог, МБОУ-лицей №28 г. Орла им. дважды Героя Советского Союза Г.М. Паршина, РФ, г. Орел  
ingdenisova@yandex.ru

### **Features of psychological readiness to study at school in children 6 – 7 years old, living in urban and rural areas**

**Denisova Inga Dmitrievna**

educational psychologist, MBOU Lyceum №28 g. of an eagle to them. twice Hero of the Soviet Union, G. M. Parshina Russian Federation, Orel

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста, обучающихся в городских и сельских дошкольных образовательных учреждениях. По полученным данным, сделан вывод о том, что дети, проживающие в городе и селе, продемонстрировали одинаковый уровень психологической готовности к школе и сформированность отдельных ее компонентов. Исключение составляет параметр «звукового и звукобуквенного анализа», где дошкольники, проживающие в городе, имеют более высокие показатели по сравнению с детьми, проживающими в селе.

**Ключевые слова:** психологическая готовность, обучение в школе, дети, старший дошкольный возраст, произвольная регуляция поведения, звукобуквенный анализ, произвольное внимание, навыки пересчета, графическая деятельность.

**Abstract.** The article presents the results of a study of psychological readiness for school education of children of senior preschool age, studying in urban and rural pre-school educational institutions. According to the obtained data, it is concluded that children living in the city and village showed the same level of psychological readiness for school and the formation of its individual components. The exception is the parameter of "sound and sound-letter analysis", where preschoolers living in the city have higher rates compared to children living in the village.

**Keywords:** psychological readiness, school education, children, senior preschool age, arbitrary regulation of behavior, sound-letter analysis, arbitrary attention, counting skills, graphic activity.

В настоящее время большое влияние на гармоничное развитие ребенка оказывают его воспитание и обучение. В современных условиях социально-культурных преобразований в обществе, данные процессы несут в себе ряд противоречий.

Актуальность исследования обусловлена произошедшими за последние годы серьезными преобразованиями школы: введены дополнительные образовательные программы, изменился подход к обучению, все более высокие требования предъявляются как к будущим первоклассникам, так и школьникам в целом.

Психологическая готовность является важной предпосылкой успешного обучения в школе, от ее сформированности зависит, как сложится отношение ребенка к дальнейшему обучению, насколько оно будет эффективным.

Известно, что начальный период обучения в школе достаточно труден для ребенка, так как вызывает перестройку всего образа жизни и деятельности в целом. Будущие первоклассники – особая категория детей, которая, зачастую, трудно адаптируется к новым условиям.

Различия городских и сельских детей обусловлены совокупностью причин: социально-экономических, бытовых и экологических факторов окружающей среды. По данным литературы, в последние годы у сельских детей особенно сильно прослеживается тенденция поломки адаптивных процессов при поступлении в школу, которая с возрастом не компенсируется, а усугубляется. Чем выше уровень психосоциального развития, чем успешнее у ребенка проходят процессы адаптации к школьному обучению. [1, с. 183].

Специфика сельской социальной среды обусловлена следующими основными чертами: коммуникативная открытость сельского социума, низкая социальная и политическая активность жителей села, изолированность и территориальная удаленность села от других населенных пунктов, преобладание сельскохозяйственного труда над другими видами деятельности [2, с. 183].

Городская среда, особенно в современных условиях, развивается динамично, зачастую стихийно, является недостаточно безопасной и комфортной, не учитывает психофизиологические, психологические особенности жителей, нередко представляет угрозу для их здоровья. Для жителей городов типична отчужденность,

тревожность, низкая созерцательность, повышенная потребность в совершении разнообразных действий. [3, с. 67].

Важнейшими социокультурными факторами, влияющими на психологическую готовность ребенка к обучению в школе, являются образовательный уровень родителей, материальное положение семьи и место проживания ребенка. Каждый из этих факторов формирует специфическую ситуацию развития.

Проблема психологической готовности детей к обучению в городской и сельской школе теоретически изучена неполно, при своей несомненной теоретической и практической значимости. Существует определенное противоречие между потребностью теории и практики, которое вызвано недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ данной проблемы [4, с. 143].

Мы предположили, что конкретная социальная среда (город и село) оказывает влияние на уровень психологической готовности детей к обучению в школе. Нами получены данные об особенностях психологической готовности детей, проживающих в городе и селе.

Для исследования психологической готовности к обучению в школе применялся диагностический комплекс М.М. Семаго и Н.Я. Семаго «Психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения», который состоит из 5-ти заданий.

Он позволяет оценить следующие компоненты психологической готовности к обучению в школе: особенности тонкой моторики и произвольного внимания, сформированность навыков пересчета в пределах до 9, уровень развития звукового и звукобуквенного анализа, уровень произвольной регуляции детей, а также сформированность навыков графической деятельности.

В качестве испытуемых в нашем исследовании выступили 70 детей старшего дошкольного возраста, из которых 35 детей проживают в городе (из них 17 мальчиков и 18 девочек), а остальные 35 детей – проживают в селе (из них 25 мальчиков и 10 девочек).

Исследование проводилось на базе муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений г. Орла и Орловской области - МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 63» г. Орла и МБДОУ «Змиевский детский сад комбинированного вида № 1».

Анализ результатов исследования особенностей произвольного внимания и тонкой моторики у детей старшего дошкольного возраста, проживающих в городе и селе, показал, что, в целом, старшие дошкольники, проживающие в городе, способны

удерживать инструкцию взрослого и моторную программу, но допускают значительные ошибки в ее выполнении. Только 11 % испытуемых полностью справились с данным заданием, а 43 % испытуемых не справились с ним.

Показатели развития произвольного внимания и тонкой моторики сельских дошкольников, по сравнению с городскими сверстниками, сформированы лучше (табл. 1).

**Таблица 1. Распределение уровней произвольного внимания среди старших дошкольников, проживающих в городе и селе, в %**

<b>Уровни произвольного внимания</b>	<b>Количество детей проживающих в городе, в %</b>	<b>Количество детей, проживающих в селе, в %</b>
Высокий (4,5 – 5 б)	11	37
Средний (3 - 4 б)	46	35
Низкий (0- 2 б)	43	28

По нашему мнению, данное различие может быть обусловлено возрастной несформированностью регуляторных структур мозга городских детей, которое характерно для исследуемой возрастной группы.

Сельские дети гораздо раньше, чем их городские сверстники включаются во взрослую жизнь, намного раньше становятся самостоятельными – они включаются в посильную для них трудовую деятельность, по мере их сил помогают взрослым. Соответственно, у них раньше, чем у их городских сверстников развивается произвольное внимание, так как труд требует от ребенка концентрации внимания и текущего контроля деятельности.

Выполнение самого процесса письма у городских детей 6-7 лет осложняется тем, что у них слабо развиты мелкие мышцы кисти, не до конца закончено формирование костей запястья и фаланг пальцев, а также несовершенна нервная регуляция движений и низка выносливость к статическим нагрузкам. В развитии данного показателя они также уступают своим сельским сверстникам.

На наш взгляд, возрастная несформированность письма и чтения у определенного числа детей 6 – 6,5 лет, вне зависимости от среды их проживания, нормальна и естественна и обусловлена разными темпами созревания детей. Таких детей нельзя расценивать как неподготовленных, а возрастную несформированность нельзя рассматривать как задержку развития.

Результаты исследования уровня сформированности навыков пересчета, соотнесения цифр и количества изображенных фигур показали, что 54 % детей, проживающих в городе, в полной мере владеют навыками пересчета, а у 6 % детей данный навык не сформирован.

Что касается сельских детей, то у 71 % из них полностью сформирован навык пересчета, соотнесения цифр и количества изображенных фигур. 6 % сельских испытуемых не справились с данным заданием. У большинства детей, проживающих как в городе, так и в селе, имеется инвертация в пространстве.

Средний уровень овладения навыками пересчета выше у детей, обучающихся в городских дошкольных образовательных учреждениях, он составляет 40 %. Среди сельских дошкольников данный показатель варьируется на уровне 23 процентных пунктов (табл. 2).

**Таблица 2. Распределение уровней овладением навыка пересчета среди старших дошкольников, проживающих в городе и селе, в %**

<b>Уровни овладения навыками пересчета</b>	<b>Количество детей, проживающих в городе, в %</b>	<b>Количество детей, проживающих в селе, в %</b>
Высокий (4,5 – 5 б)	54	71
Средний (3 - 4 б)	40	23
Низкий (0- 2 б)	6	6

Вероятно предположить, что проявление у детей, проживающих в городе и селе, инвертации в пространстве связано с функциональным состоянием задних отделов мозга. Формирование правого полушария головного мозга у детей происходит быстрее, чем формирование левого полушария. Поэтому, в ранний период развития ребенка наибольший вклад в обеспечение психологического функционирования превышает вклад левого полушария головного мозга. Существенные изменения в межполушарном взаимодействии отмечаются к 7 годам [5, с. 255].

Согласно результатам исследования уровня развития у городских детей звукового и звукобуквенного анализа материала, подаваемого на слух, 49 % детей не имеют проблем с фонетико-фонематическим восприятием. 20 % испытуемых не справились с заданием.

Что касается сельских детей, то 37 % из них полностью понимают и воспроизводят услышанное без ошибок. Однако, 44 % из них не справились с выполнением данного задания.

Необходимость осмысливания и осознания действий ребенком определяет их медленный темп деятельности и напряженность самого письма. Поэтому, так часты ошибки при письме – пропуски букв, их замена, а также недописывание слов.

По нашему мнению, это обстоятельство зависит от образовательного уровня родителей этих детей, от того, насколько часто они находят время, чтобы проводить дополнительные занятия с ребенком, ведь у них более тяжелые условия труда и быта, чем в городе, что накладывает отпечаток на уровень их занятости (табл. 3).

**Таблица 3. Распределение уровней овладением навыка звукового и звукобуквенного анализа среди городских и сельских дошкольников, в %**

<b>Уровни овладения навыками звукового и звукобуквенного анализа</b>	<b>Количество детей, проживающих в городе, в %</b>	<b>Количество детей, проживающих в селе, в %</b>
Высокий (4,5 – 5 б)	49	37
Средний (3 - 4 б)	31	20
Низкий (0- 2 б)	20	44

Анализ уровня произвольной регуляции деятельности старших дошкольников, проживающих в городе, показал, что 40 % испытуемых имеют высокий темп деятельности, а также умеют быстро переключать внимание. 17 % городских детей трудно распределять и переключать свое внимание, а темп их деятельности довольно низкий.

У сельских детей результаты выполнения данного задания распределились так: 28 % испытуемых справились с данным заданием, у них высокий уровень произвольной регуляции деятельности, 31 % детей имеют средний уровень произвольной регуляции поведения, а 41 % испытуемых не справились с выполнением данного задания (табл. 4).

**Таблица 4. Распределение уровней произвольной регуляции поведения среди городских и сельских дошкольников, в %**

<b>Уровни произвольной регуляции</b>	<b>Количество детей, проживающих в городе, в %</b>	<b>Количество детей, проживающих в селе, в %</b>
Высокий (4,5 – 5 б)	40	28
Средний (3 - 4 б)	43	31
Низкий (0- 2 б)	17	41

По результатам исследования сформированности навыков графической деятельности у детей старшего дошкольного возраста, проживающих в городе и селе, получены следующие данные: навыки графической деятельности сформированы у 20 % испытуемых, проживающих в городе.

Это говорит о зрелости их мотивационно-волевой и познавательной сферы. 37 % детей не справились с данным заданием - на их рисунках было нарушено графическое изображение тела человека.

26 % испытуемых, проживающих в селе, справились с выполнением данного задания, а 34 % детей не справились с ним. То есть, у городских дошкольников на 6 % уровень мотивационно-волевой и познавательной сферы ниже, чем у сельских дошкольников (табл. 5).

**Таблица 5. Распределение уровней общего развития среди городских и сельских дошкольников, в %**

<b>Уровни общего развития</b>	<b>Количество детей, проживающих в городе, в %</b>	<b>Количество детей, проживающих в селе, в %</b>
Высокий (4,5 – 5 б)	20	26
Средний (3 - 4 б)	43	40
Низкий (0- 2 б)	37	34

По данным, представленным в таблице, также, можно сделать вывод, что низкий уровень общего интеллектуального развития представлен в выборках примерно в равной степени, так среди городских дошкольников этот показатель составил 37%, а у сельских дошкольников 34 %.



Самый высокий показатель по исследуемым компонентам готовности к обучению у городских дошкольников отмечается при выполнении задания «Сосчитай и сравни», то есть навыки пересчета у них сформированы лучше всего.

При выполнении задания «Рисунок человека» городские дошкольники показали самый низкий балл, то есть, их графическая деятельность развита недостаточно, уровень интеллектуального развития находится на достаточно низком уровне. Также, можно отметить, что навыки звукового и звукобуквенного анализа, а также произвольное внимание и произвольная регуляция деятельности городских дошкольников средне развиты.

У них отмечаются трудности в развитии тонкой моторики рук, имеется инвертация в пространстве, а также произвольной регуляции деятельности. У сельских дошкольников навыки анализа звукового и звукобуквенного анализа развиты хуже всего.

Однако, навыки пересчета у детей, проживающих в селе, наиболее сформированы. Также, у сельских детей отмечается низкий уровень произвольной регуляции деятельности. Навыки графической деятельности и общий уровень развития находятся на среднем уровне.

Согласно результатам диагностики психологической готовности к школе, итоговый показатель готовности к школе у детей, проживающих в городе выше на 1,18 %, при этом, значение стандартного отклонения по результатам диагностики сельских дошкольников на 0,37 % ниже по сравнению с результатами диагностики детей, проживающих в городе.

Общие показатели исследования психологической готовности к обучению в школе старших дошкольников, проживающих в городе и селе, представлены ниже (табл. 6).

**Таблица 6. Общие показатели исследования психологической готовности к обучению в школе старших дошкольников, проживающих в городе и селе, в %**

№ п/п	Задания	Параметры оценки	Городские дошкольники		Сельские дошкольники	
			Х ср.	Ст.откл	Х ср.	Ст.откл
1	«Продолжи узор»	Произвольное внимание	3,11	1,25	3,20	1,55
2	«Сосчитай и сравни»	Навыки пересчета	3,30	1,18	4,26	1,04
3	«Слова»	Звуковой и звукобуквенный анализ	3,46	1,58	2,60	2,09
4	«Шифровка»	Произвольное поведение	3,17	1,14	2,92	1,78
5	«Рисунок человека»	Общее интеллектуальное развитие, графическая деятельность	4,60	1,19	3,24	1,40
	Итоговый показатель готовности к школе		17,64	6,34	16,46	5,97

Среди городских дошкольников % детей, готовых к обучению в школе, на 11 процентных пунктов ниже, чем среди дошкольников, проживающих в селе.

46 % испытуемых детей, проживающих в городе, условно готовы к обучению в школе, в то время, как среди сельских дошкольников данный показатель составляет лишь 14 %. Среди старших дошкольников, проживающих в городе, 8,5 % условно не готовы к школьному обучению и 8,5 % совсем не готовы к школьному обучению. И 26 % сельских детей условно не готовы к обучению в школе и 12 % не готовы к школьному обучению.

Таким образом, распределение полученных результатов диагностики психологической готовности к обучению в школе детей, проживающих в городе и селе, по уровням готовности представлены ниже (табл. 7).

**Таблица 7. Результаты диагностики психологической готовности к обучению в школе детей, проживающих в городе и селе, в %**

Уровни готовности	Количество детей, %	
	Городские дошкольники	Сельские дошкольники
Готов к обучению в школе	37	48
Условно готов к обучению в школе	46	14
Условно не готов к обучению в школе	8,5	26
Не готов к обучению в школе	8,5	12

Итак, согласно полученным результатам, дети старшего дошкольного возраста, проживающие в городе и селе, продемонстрировали одинаковый уровень психологической готовности к школе и сформированность отдельных ее компонентов. Исключение составляет параметр «звукового и звукобуквенного анализа», где дошкольники, проживающие в городе, имеют более высокие показатели по сравнению с детьми, проживающими в селе.

#### **Список литературы**

1. Гакаме Ю. Д., Тавадьян М. Э. Трудности адаптации детей к школьному обучению//Научно-методический журнал «Концепт». – 2017. – № 34. – С. 181–185.
2. Горелова С.А. Образование школьников в контексте сельского социума//Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 88. - С. 181 – 185.
3. Перетрухина М.А. Психологические особенности городских и сельских жителей//Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. – 2017. - № 6(54). – С. 63 – 69.
4. Сорокина А.А. Психологическая готовность детей к школьному обучению/А.А. Сорокина//Территория науки. – 2016. - №4. – С. 141 – 144.
5. Фотекова Т.А. Влияние социокультурных факторов на развитие высших психических функций/Т.А. Фотекова//Сибирский педагогический журнал. 2015. - № 3. – С. 254 – 264.

УДК 159.923.2

## **Кризис идентичности у беженцев и вынужденных переселенцев в современных условиях**

**Красовская Наталия Рудольфовна**

Кандидат психологических наук, Докторант Бакинского государственного университета, Россия, г. Москва  
krasovskaya.mcm@gmail.com

## **Identity crisis among refugees and internally displaced persons in modern conditions**

**Krasovskaja Natalija Rudolfovna**

Candidate of psychological Sciences, doctoral Candidate of Baku state University  
Moscow, Russia

**Аннотация.** В статье рассматривается такой психологический феномен как кризис идентичности у беженцев и вынужденных переселенцев, выявляется различие между двумя категориями этих людей. Анализ психических процессов у представителей данных категорий позволяет вскрыть сущностные мотивы процесса современного «переселения народов», являющегося основой возникновения кризиса идентичности современных вынужденных переселенцев и беженцев как массового явления.

**Ключевые слова:** идентичность, кризис идентичности беженцев и переселенцев, самоидентификация, мультикультурализм.

**Abstract.** The article considers such a psychological phenomenon as the identity crisis in refugees and internally displaced persons, and reveals the difference between the two categories of these people. The analysis of mental processes in representatives of these categories allows us to reveal the essential motives of the process of modern "resettlement of peoples", which is the basis for the emergence of the identity crisis of modern internally displaced persons and refugees as a mass phenomenon.

**Keywords:** identity, identity crisis of refugees and displaced persons, self-identification, multiculturalism

Психологический феномен идентичности следует рассматривать как внутреннюю структуру, возникшую в результате личностного развития, трансформирующуюся в течение жизни человека и имеющую связь с ее социальной адаптацией. «В самом общем понимании оно означает осознание принадлежности объекта (субъекта) другому объекту (субъекту) как части и целого, особенного и всеобщего» [6]. Главными характерными признаками и основаниями понятия «идентичность» являются тождественность, одинаковость, совпадение, при этом важное значение для становления идентичности имеет процесс идентификации. Идентификация – отождествление, уподобление, приравнивание. В психологии и социологии – это «...категория, отражающая процесс и результат эмоционального и

иного совпадения индивида с другим человеком, группой, образцом или идеалом» [3]. В рамках психологических теорий идентичность связывается со способностью индивида оставаться самим собой в изменяющихся социальных ситуациях и с осознанием индивида самого себя в качестве человеческой личности, отличающейся от других [7]. В социальной психологии идентификация – это отождествление индивидом себя с другим человеком, непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей тождественности с объектом.

В современных геополитических условиях набирает силу такое явление как массовая миграция, порождая такую категорию лиц как беженцы и вынужденные переселенцы. Беженцы и вынужденные переселенцы – это люди, покинувшие родину в силу различных обстоятельств.

Беженцы - люди, покинувшие свою страну в силу чрезвычайных обстоятельств. Беженцами называют часть жителей одной страны, бежавших в другую страну вследствие войны или стихийных бедствий, ставших жертвами преследований по признаку расы, вероисповедания, гражданства.

Вынужденные переселенцы отличаются от беженцев тем, что являются гражданами той страны, в пределах которой переселяются в силу чрезвычайных обстоятельств. Вынужденные переселенцы решают в первую очередь жилищную и материальную проблемы.

Как правило, такие жизненные ситуации сопровождаются сильным психоэмоциональным стрессом у беженцев и вынужденных переселенцев. На новом месте жительства у них зачастую развивается новый стресс, связанный с необходимостью адаптироваться к новой культуре и другой ментальности. У беженцев и вынужденных переселенцев такие обстоятельства их жизни могут детерминировать такое явление как трансформация или даже разрушение своей прежней идентичности. Кризис идентичности у беженцев и вынужденных переселенцев имеет прямую связь с постстрессовым синдромом, который испытывают многие беженцы, столкнувшиеся с огромными экономическими, финансовыми, жилищными, бытовыми и иными трудностями при пересечении границ государств и смене среды обитания. Кризис идентичности преодолим в том случае, если формируется новая идентичность, имеющая тесную связь как со старой идентичностью (религиозная вера, определенные национальные блюда и др.), так и с новой (изменение гендерного поведения, освоение нового языка, толерантное отношение к новой ментальности и психологии и др.) [9].

Потребность в устойчивости является одной из самых значимых для индивида и общества в целом, поэтому, когда разрушается социальная система, идеология, служившая основой для консолидации общества, то индивиды обращаются к наиболее древней и устойчивой форме структурирования мира - этнокультурной идентичности. Изменение социального и политического контекста вызывает поиск духовно-смыслового самоопределения. Возрастание роли этнокультурной идентичности связано с тем, что в условиях неопределенности обращение к этнической принадлежности помогает человеку выстроить систему личностной идентичности. Индивид, выбирая себе то или иное место в социальном пространстве, тем самым выбирает для себя вполне определенную идентичность. Однако в мире, где постоянно меняются ценности в социуме, где сегодня наиболее «популярным, престижным, актуальным» является определенное положение на социальной лестнице, а завтра совсем другое, индивид не может быть уверенным в том, что положение, которое он занимает сегодня, завтра будет таким же по уровню престижности и материальной обеспеченности. В подобных условиях существования индивид зачастую выбирает для себя наиболее устойчивую принадлежность, а именно — этнокультурную.

Обретая новую родину, вынужденные переселенцы и беженцы часто ищут своих земляков. Страх утраты этнокультурной идентичности у таких людей может выражаться в различных способах поведения, в том числе и в социально неприемлемых, что порождает напряжение в социуме, который является принимающим для беженцев и вынужденных переселенцев. Это явление затрагивает многих людей и носит распространенный характер в современном мире.

В связи с вышеизложенным кризис идентичности имеет широкое распространение не только среди беженцев и вынужденных переселенцев, но и среди жителей тех стран, в которых стали оседать беженцы — Германия и другие европейские страны, США и др. Этот кризис актуализировался и обрел особую остроту в этих странах в последние годы. Это сказалось на электоральных предпочтениях местного населения, которое более активно голосовало за консервативные партии, которые выступают за ограничение миграции. Многие западные страны заинтересованы в преодолении миграционного кризиса. Как считал Э. Фромм, кризис идентичности преодолим только в том случае, если человек проявляет жизнелюбие и активность [8]. Надо признать, что немалая часть вынужденных переселенцев и беженцев оставляют свою страну из-за утраты безопасности и способа заработать на жизнь. Покидают свою страну не все жители, а только ее часть. Многие из них

отличаются активностью и жизнелюбием, что дает основания испытывать оптимизм в отношении прохождения через кризис и обретения ими новой идентичности.

Количество беженцев и вынужденных переселенцев в те же страны Европы существенно увеличилось в последнее десятилетие. Так, например, в 2015 году в 28 странах Европы было подано 1.255.600 заявлений и прошений от беженцев и переселенцев о предоставлении защиты и международной безопасности (в основном из стран Ближнего Востока и Африки). В 2014 году таких заявлений и прошений было подано в два раза меньше, а в 2010 году – в пять раз меньше [4]. То есть процесс имеет тенденцию к нарастанию.

В 2014 году разразился украинский кризис – свержение президента Украины, приход к власти националистов, вспышка русофобии и решение языкового вопроса в одностороннем порядке [4]. В течение года с начала агрессии добровольческих батальонов и ВСУ на Донбассе – со второй половины 2014 года до второй половины 2015 года – количество беженцев из Украины в Россию через Ростовскую область достигло 1 миллиона человек [4]. Для этого типа переселенцев кризис идентичности не является характерным, поскольку у них не было проблем с языком и необходимостью адаптироваться к иной ментальности. Их проблемы касались преимущественно жилищных и материальных проблем.

Однако, такая позиция большого количества специалистов по вопросам беженцев не позволила в первые месяцы украинского кризиса внедрить реабилитационные программы для беженцев из Украины. Для многих жителей Донбасса были характерны психотравмы после обстрелов, гибели окружающих людей, разрушений инфраструктуры, потери социального статуса и имущества. И таких беженцев на территорию России прибыло огромное количество, только одна ростовская таможня приняла в течение года более миллиона беженцев. Все беженцы разные, и их способность к адаптации зависит от множества факторов: возраст, пол, образование, место, откуда приехал – город или село. Если человек жил в украинском городе и вдруг переехал в маленький райцентр на Дальнем Востоке, где нет ни работы, ни коммуникаций, где некуда даже пойти отдохнуть, то его адаптация происходит тяжелее, чем у жителя села в той же ситуации. Образованному человеку адаптироваться легче. Молодым адаптироваться проще, чем людям старшего возраста. Чем старше человек, тем слабее у него способность к переменам в жизни. Старики из Донбасса нередко просто отказывались уезжать из мест боевых действий, предпочитая рисковать жизнью, не меняя своего будущего [10].

Говоря о проблемах реабилитации беженцев необходимо отдельно выделить проблему **кризиса идентичности**. Раньше человек имел сформированную идентичность, ассоциировал себя с определенной профессией: шахтера, продавца, водителя, имел гражданство, социальный и имущественный статус, но внезапно утратил все эти элементы социальной идентичности. Люди в такой ситуации чувствуют страх и неуверенность: имущества нет, жить негде, работы нет, будущее совершенно неясно. В итоге они полностью теряют представление о себе, кто они, что они могут. Происходит разрушение идентичности человека, сопровождающееся дезориентацией, утратой внутренней связанности, самотождественности, представлений о будущем, что сопровождается неспособностью адаптироваться в новом социальном пространстве, социальной пассивностью. Как уже было отмечено, у многих **беженцев** также можно было наблюдать посттравматический синдром. Уезжавшие с Украины видели ужасные вещи: артобстрелы, разрушение, убитых и изувеченных людей. Данный синдром – серьезный психологический и психический кризис, по сути – тяжелое заболевание, которое разворачивается с течением времени и сопровождается такими симптомами, как страхи, постоянное напряжение, неуверенность в себе, вина за то, что живы, а кто-то из знакомых и друзей мертв, приступы агрессивного поведения, навязчивые мысли и другие симптомы. Особенно страдают от этого синдрома видевшие обстрелы и трупы дети. Это нормальная реакция человека на ненормальные обстоятельства, и без специальной помощи выйти из этого состояния очень трудно. Людям с посттравматическим синдромом нужна эффективная реабилитация. И, конечно, эти люди нуждаются в серьезной поддержке, но специалистов таких пока очень мало, а слаженной системы организации реальной комплексной реабилитационной поддержки не хватает [12].

Необходимо понимать и знать психологию беженцев и вынужденных переселенцев. Это знание позволяет организовать соответствующую работу, которая отличается от разовых акций и приносит свои плоды при оказании помощи в прохождении кризиса идентичности беженцев и вынужденных переселенцев. Но здесь зачастую не хватает заинтересованности и мотивированности соответствующих органов и специалистов. [7].

В современном мире миграция людей из Африки и Азии коснулась прежде всего Европы. В Латинской Америке миграция в США в основном происходит со стороны Мексики. В итоге президент США Д. Трамп поставил задачу построить стену безопасности на границе США и Мексики. Проблема беженцев и вынужденных переселенцев также актуальна и для Израиля. В США и Израиле кризис идентичности



вынужденных переселенцев и беженцев имеет как общие черты, так и существенные различия, связанные с социальными различиями общества этих стран [13]. Общими для этих стран являются социальные характеристики среды - демократическое законодательство и внутренняя политика, значение обладания знанием государственного языка. Различие заключается в наличии перманентной войны между Израилем и палестинцами, религиозные предписания в Израиле. В США же существует многовековой расовый конфликт между «белой» и «черной» Америкой, который и сейчас выражается в борьбе с «белыми» полицейскими, обвиняемыми в убийствах чернокожих американцев [14]. Поэтому кризис идентичности, через который проходят беженцы, прибывающие в разные страны, протекает по-разному, что обуславливает различия в работе государственных служб в данной сфере. Проблема кризиса идентичности беженцев и вынужденных переселенцев в разных странах является очень актуальной, в связи с чем необходимы дальнейшие исследования в этом направлении.

Наибольшее количество вынужденных беженцев и переселенцев стремится в Европу. Особенно активно этот процесс стал протекать в 2010–х годах, что объясняется непрекращающимися военными конфликтами и бедностью в Африке и на Ближнем Востоке. Стену, как в США, в Европе построить невозможно. Многие переселенцы нелегально попадают в Европу, пересекая на нелегальных судах Средиземное море. В ЕС многие страны имеют ежегодные квоты на прием на постоянное место жительства азиатских и африканских беженцев и вынужденных переселенцев. Наибольшее количество вынужденных переселенцев и беженцев принимает у себя Германия – примерно около 1 миллиона человек ежегодно. В Германии государство активно ищет принципы взаимодействия с данной категорией людей, в связи с чем в стране развивается концепция мультикультурализма [11].

Мультикультурализм – идеология, основанная на сохранении и развитии в отдельно взятой стране культурных различий между представителями различных народов. Мультикультурализм противопоставляется концепции «плавильного котла» и вполне соответствует современным принципам толерантности и демократизма. В 2010-х годах концепция и практика мультикультурализма подверглась критике ведущих политиков Германии, Великобритании и Франции. Большое число иммигрантов из северной Африки и Ближнего Востока, образующих замкнутые сообщества, сохраняющие свои внутренние законы, отличающиеся от принятых в стране, привело к недовольству многих жителей Германии, Великобритании и Франции. Одной из главных причин этого недовольства явился

активно исповедуемый ислам и сохранение гендерного неравенства мужчин и женщин, прибывших в европейские страны из Африки и Ближнего Востока [16].

Тем не менее концепция мультикультурализма на сегодняшний день является основой для решения проблемы кризиса идентичности беженцев и вынужденных переселенцев в современной Европе. Ключевой точкой напряжения при этом является религиозная принадлежность большинства иммигрантов в Европе. Ислам до сих пор играет в их жизни главенствующую роль [1, 13], что вызывает беспокойство большого количества европейских граждан. Это нашло свое политическое отражение в доминировании консервативных партий в европейских странах в 2010-х годах, в выходе Великобритании из ЕС и др. Проблемы вынужденных беженцев и переселенцев в будущем будут находить свое непосредственное отражение в политике европейских стран и в предпочтении их избирателей, а также в организации работы по помощи в прохождении кризиса идентичности беженцев и вынужденных переселенцев, что оказывает самое непосредственное влияние на состояние социальной среды в странах, которых непосредственно касается эта проблема.

### **Список литературы**

1. Гуляев А.А. Метафизика духовности в русской религиозной философии // Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. – 2018. Т 21. № 1. - С. 136 – 139.
2. Красовская Н.Р., Гуляев А.А. К вопросу классификации информационных войн // Социология науки и технологий. – 2019. Т.10. № 2. - С. 44 – 55.
3. Михайлова М.А. Этнокультурная идентичность в условиях культурной глобализации // Вестник Бурятского государственного университета. - Улан-Удэ, 2013 - С. 192 – 202.
4. Нарочницкая Е.А. «Кризис беженцев» и иммиграционный вопрос в Европе // Актуальные проблемы Европы. – 2016. – С. 24 – 56.
5. Ощепкова В.С. Особенности социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов из Украины // Гуманитарные научные исследования. - 2017. - № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2017/12/24633> (дата обращения: 26.12.2019).
6. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Е. Этнология: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2000.
7. Широкогоров С.М. Этнос. Изменение этнических и этнографических исследований. - М., 2016.
8. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1999.
9. Dunaev V., Kurganskaya V., Shaikemelev M. Identity Politics in Managing the System Risks of Nation-Building: On the Example of the Republic of Kazakhstan // Baltic journal of European studies. - № 1, 2019.
10. Betuganova YN., Uzdenova FT., Dodueva AT., Khubolov SM. Problem of National Identity and Ways of its Resolution in Works of Adyghe and Karachay- Balkarian Authorst // Tarih kultur ve sanat arastirmalari dergisi-jornal of history culture and art research. – 2019.

11. Kaufmann E. White Identity and Ethno-Traditional Nationalism in Trump's America // Forum-a journal of applied research in contemporary politics. – 2019.
12. Denisova G., Denisova A., Litvinenko E., Susimenko E. The roles of language and ethnocultural identity in integrating immigrant youth in southern Russia // International journal of inclusive education. – 2019.
13. Gornic B. The Dark Side of the Moon: Nationalism, Human Rights, and the Erased Residents of Slovenia // Nationalities papers - the journal of nationalism and ethnicite. – 2018.
14. Khairova SI. Manifestations of ethnic identity children of preschool and primary school age // SOCIAL AND CULTURAL TRANSFORMATIONS IN THE CONTEXT OF MODERN GLOBALISM. – 2019.
15. Barash RE. Identity and Multiculturalism. In Search of the Basic Categories of its Analysis // Voprosy filosofii. - №1, 2019.
16. Baytuova AN. Preservation of ethnocultural and linguistic identity in the era of globalization // ART – SANAT. – 2016.

**Международный  
научно-практический журнал**

# **Мир педагогики и психологии**

**№ 01 (42), 2020**

По вопросам и замечаниям к изданию,  
а также предложениям к сотрудничеству  
обращаться по электронной почте [office@scipress.ru](mailto:office@scipress.ru)

Подготовлено с авторских оригиналов

Данный сборник распространяется по лицензии  
Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru>



Подписано в печать 10.02.2020  
Формат 60x84/16. Печать цифровая.  
Усл.печ.л. 6,3. Тираж 500 экз.  
Научно-издательский центр «Открытое знание»  
<http://scipress.ru/pedagogy/>