

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО»  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) ФЕДЕРАЛЬНОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО» В Г. ЯЛТЕ**



## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК**

**Выпуск 33**

**Научный журнал**

**Новосибирск  
Ялта**

**2024**

**УДК 37**  
**ББК 74.04**  
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 26 июня 2024 года (протокол № 6)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2024. – Вып. 33. – 55 с.

**Главный редактор:**

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

**Заместитель главного редактора:**

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

**Редакционная коллегия:**

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Фетисов А.С., доктор педагогических наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

Власова Т.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Богинская Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Вишневецкий В.А., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования

«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»  
(г. Великий Новгород)

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара)

Вовк Е.В., кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

**Учредитель:** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

**Средства массовой информации:** Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77 – 81640 от 27.08.2021

**Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU:** Издание размещается на платформе eLIBRARY с индексацией в РИНЦ (договор с Научной электронной библиотекой Elibrary.ru № 171-03/2014)

**ISSN:** Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2618-818X), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 2024 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2024 г.

Все права защищены.

*Зубкова Елизавета Анатольевна  
бакалавр  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
Швецова Марина Геннадьевна  
кандидат филологических наук, доцент  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** В современном мире, где границы стираются, коммуникация, в особенности, умение коммуницировать, становится все более важными навыками, знание иностранного языка открывает множество возможностей для личностного и профессионального развития. Учителя немецкого языка сталкиваются с проблемой ограниченных навыков владения лексикой на уроках, что требует безотлагательного решения. Обучение учащихся эффективному обращению с информацией: самостоятельный поиск, анализ, отбор, обработка данных, формирование и выражение собственных взглядов на основе полученной информации, является критически важным. Умение работать в команде, уважительное отношение к товарищам, терпимость к различным точкам зрения имеют первостепенное значение. Современные педагоги осознают необходимость включения интерактивных приемов в уроки немецкого языка. Необходимость совершенствования коммуникативной компетентности учащихся диктует внедрение интерактивных подходов.

**Изложение основного материала исследования.** В работе уделяется внимание лексическим навыкам, которые определяются нами как автоматизированные действия, включающие подбор лексических единиц адекватно коммуникативному замыслу, их правильное сочетание в продуктивной речи. Кроме того, это автоматическое восприятие и ассоциирование лексических единиц со значением в рецептивной речи [1, С. 261; 5, С. 490]. Работа сосредоточена на лексическом аспекте языка, поэтому она охватывает весь спектр лексических навыков, рецептивных и продуктивных.

Целью обучения лексике является формирование и продуктивных и рецептивных лексических навыков, что предполагает автоматизированное и относительно самостоятельное выполнение ряда действий и операций, связанных с распознаванием графического/фонетического образа лексической единицы и соотношением формы слова с его значением, а также с вызовом лексических единиц (слов, устоявшихся словосочетаний, идиом, клише, речевых форм, этикетных форм) из долговременной памяти и их адекватное употребление в предложении. Содержание обучения лексике представляет весь учебный материал, отобранный и организованный для усвоения учащимися [6, С. 21-22].

Процесс работы над лексикой включает три этапа: 1-м этапом является создание лексической базы для различных видов речевой деятельности. 2-м – развитие и совершенствование лексической базы. На 3-м этапе происходит контроль сформированных навыков в разных формах.

После знакомства с новой лексикой начинается ее отработка при помощи средств формирования лексического навыка (тренировочные упражнения), а именно в комплексе условно-речевых упражнений второго порядка (УР2), с соблюдением их четкой последовательности:

- 1) имитативные – имитация учеником реплики учителя (при установке «Bestätigt meine Aussage!»);
- 2) подстановочные – осуществляется подстановка лексических единиц в речевой образец («Widersprecht mir!»);
- 3) трансформационные – новая единица лексики, звучащая в реплике учителя, становится другим членом предложения («Beantwortet die Fragen!» ответить на общий вопрос);
- 4) репродуктивные – самостоятельное восприятие усваиваемой формы («Beantwortet die Fragen!» при постановке вопросов с развернутым ответом (специальные вопросы)) [4, С. 388-391].

Упражнения для формирования лексических навыков, усваиваемых в рецептивных видах речевой деятельности (чтение, аудирование):

- послушайте и найдите слова, объединенные общей темой, синонимическим рядом или словообразовательной моделью;
- сформируйте группы по заданным признакам;
- ответьте на вопросы, используя образец;
- дополните предложение, используя образец;
- назовите слова, сочетающиеся с данными существительными, прилагательными или глаголами;
- продолжите предложения с помощью информации в тексте/ выберите лучшее продолжения предложения из данных;
- дополните описание изображения с использованием словами темы.

Суть в совершенствовании лексических навыков сводится к тому, что вновь сформированные навыки целенаправленно сталкиваются с ранее сформированными. Так улучшается их прочность и гибкость, расширяются смысловые связи, комбинируется новый языковой материал с усвоенным ранее, материал тренируется в разнообразных ситуациях. Такие уроки включают упражнения, охватывающие аудирование, монологическую и диалогическую речи, чтение и письмо.

Контроль овладения лексикой есть не определение знания слова и его перевода на родной язык, а определение уровня владения лексическими единицами, их правил сочетаемости, постановке в предложении, грамматическими правилами и всем материалом, который ученик изучил за определенный период. Используются аудиозаписи, раздаточный материал и тесты для оценки. Существуют различные формы проверки знаний: индивидуальная, парная, групповая работы в одном из способов: устным или письменном.

Интерактивный подход предложили западные методисты в качестве новой модели, которую можно успешно внедрять в преподавание иностранных языков. Некоторые западные авторы, как У. Риверс (Rivers), Л.В. Лиер (Lier), С. Хит (Heath), Е. Хэтч (Hatch), отождествляют его с коммуникативным подходом. По мнению Уильяма Риверса, взаимодействие порождает коммуникацию. Взаимодействие это акт действия с использованием языка, это процесс развития функций дискурса, ориентированный на участников, с целью развития у них стратегической компетентности, а именно способности общаться и усваивать информацию с помощью языковых средств [8, С. 299-302].

Интерактивные приемы превращают обучение в живой и увлекательный процесс, где происходит активный обмен опытом и идеями. Во время общения ученики взаимодействуют друг с другом, преподавателем и непосредственно с языковым материалом. Коммуникация создает динамичную и способствующую запоминанию среду, участники получают навыки критического мышления, анализируя и взвешивая альтернативные точки зрения, учатся приходить к своему собственному обоснованному ответу.

Уроки, в которых учителем используются изучаемые приемы, подразумевают под собой другую структуру контакта между обучающим и обучающимися: «учитель + ученик», «ученик + ученик», «ученик + класс», «группа + группа». Видоизменяется форма взаимодействия: активность педагога вытесняет активность обучаемых.

Цель всех интерактивных приемов – создать благоприятную и поддерживающую среду, где участники чувствуют себя уверенно и способны достичь успеха. Такая среда обеспечивает эффективное усвоение знаний, развитие навыков и способностей, закладывая основу будущей плодотворной работы на уроках. Аспекты использования интерактивного приема в рамках интерактивного обучения сводятся к решению таких задач:

- 1) вовлечь учащихся в активную работу с одноклассниками, преподавателем и материалами;
- 2) улучшить результаты обучения путем повышения качества усвоения учебного материала;
- 3) позволить ученикам самостоятельно найти ответы на проблемные вопросы;
- 4) установить взаимодействие между школьниками, обучить умению работать в команде, уважению мнений и свободы слова каждого, его достоинства;
- 5) вовлечь учащихся в активную мыслительную деятельность вместо пассивного получения новых, уже готовых знаний от обучающего;
- 6) создать ситуации успеха, благоприятную атмосферу, в которой ученики получают позитивную и конструктивную оценку своих усилий, что способствует росту мотивации, их уверенности, укреплению веры в себя и своих способности;
- 7) реализовать взятие ответственности за самоанализ и самооценку участниками педагогического своей деятельности, что способствует развитию рефлексивных навыков понимания собственного прогресса.

Готовясь к методическому эксперименту, мы изучили формы обучения: парная и групповая, позволяющие коммуницирующим включиться в активные учебные дискуссии, речевые ситуации. «ПОПС-формула», презентации, ментальные карты, просмотр видеофильмов и прослушивание аудиоматериалов и т.д. дополняют ряд форм активностей при интерактивном обучении [2, С. 309].

Для нашей работы исключительно важно четкое понимание разницы между методом и приемом, основными методическими категориями. Методисты не приводят четких отличий между ними, зачастую приравнивая их друг к другу. Мы изучили литературу, попытались вывести свои определения и описать их разность.

И.Я. Ляховицкий пишет: «прием – это элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавания на определенном этапе практического занятия». Данная методическая категория образует систематическую составляющую метода, где последний будет находиться выше его в иерархии основных категорий методики [3, С. 17].

Рассматривая как основную методическую категорию, метод представляет собой комплекс или систему подчиненных приемов, используемых циклично. В практическом применении метод предстает перед нами способом действий обучающего, направленных на решение конкретной учебной задачи.

Более четкое определение дает Н.И. Гез, описывая метод как обобщенную модель реализации основных компонентов учебного процесса по иностранному языку, в основе которого лежит доминирующая идея решения главной методической задачи [3, С. 17-18]. Похожее определение мы находим в педагогической теории обучения, дидактике, у В.В. Краевского, определяющего метод как «...конструируемую с целью реализации в конкретных формах учебной работы модель единой деятельности преподавания и учения, представленной в нормативном плане и направленной на передачу обучающимся и усвоение ими определенной части содержания образования».

Итак, метод – стратегический план, который определяет взаимодействие между учителем и учеником в процессе передачи знаний, навыков и умений; это тактическая модель процесса обучения. Метод – длительный процесс, состоящий из зачастую из этапов и множества приемов. Отличительной чертой приема является его кратковременность, это лишь кратковременный способ, нацеленный на формирование конкретного навыка или развитие конкретного умения. Приемы обучения – неотъемлемые составляющие более широких структур, известных как методы.

Выделяется ряд примеров, которые послужили основой для эксперимента:

1) «Мозговой штурм», или «Корзина идей» – участники собирают все известные идеи по заданной теме для последующего обсуждения и структурирования и систематизации (были выбраны ассоциогаммы).

2) «ПОПС-формула» учит лаконично излагать, обосновывать, аргументировать свои мысли, не отклоняясь от темы. Каждая буква формулы раскрывает определенный элемент: позиция, обоснование, пример, следствие.

3) «Снежный ком» можно использовать даже на начальном уровне владения лексикой темы, например, при изучении больших групп слов или лексико-семантических групп. Первый участник называет слово, относящееся к определенной лексико-семантической группе, например, *das Auto (das Verkehrsmittel)*, а остальные участники по очереди добавляют по одному слову (*das Flugzeug, das Fahrrad, etc*), называя каждый предыдущий пример одноклассника. „Schneeballschnee“ отлично подходит для использования на этапах формирования навыков устной речи и активизации лексико-грамматического материала.

4) «Противоположности» – основан на подборе слов-антонимов. Удобен в ассоциированном запоминании в начале изучения языка (например, «да» – «нет», «здравствуйте» – «до свидания», «хорошо» – «плохо», «трудно» – «легко», «плюс» – «минус» и т.д.), и в дальнейшем, с расширенной лексикой (например, «часто» – «редко», «рано» – «поздно», «сюда» – «туда», «лучше» – «хуже» и т.д.).

5) «Мозаика» – целостный текст делится на небольшие фрагменты, напоминая пазл. Учащиеся получают эти части в разрозненном виде и должны собрать полный текст. Прием помогает понять структуру и взаимосвязи в тексте, а также развивает навыки совместной работы и критического мышления.

6) «Угадай слово» – желающий загадывает слово и дает его описание товарищам, не называя ответ напрямую. Например, «*das Geschenk*» (подарок): это то, без чего люди не придут на день рождения. Он может быть большим и маленьким. Все они приносят улыбку.

7) Прием «утверждение-провокация» идеально подходит для работ в командах. Из списка предоставленной лексики выбирается то, что подходит под идею группы (то, что она утверждает или наоборот, опровергает).

8) «Найдите ошибку» или „*Findet meine Fehler!*“ – прием, развивающий грамматические или лексические навыки. Классу представляется материал (текст), с намеренно допущенными ошибками, которые они должны найти и исправить. Учащиеся могут работать индивидуально, в парах, в группах (здесь выбирается представитель для чтения правильных (исправленных) вариантов, а не ошибок). Этот пример подходит для всех этапов урока (в речевой зарядке – для активизации имеющихся знаний, на основном этапе – для повторения изученного материала или же на этапе рефлексии – при подведении итогов) [7].

Нами был проведен методический эксперимент, включающий в себя 5 уроков немецкого языка с применением вышеперечисленных интерактивных приемов в 8 классе средней школы. Выходной контроль в виде монологической речи

учащихся и контрольной работы показал более высокий уровень сформированности лексических навыков в сравнении с входным контролем.

**Выводы.** В ходе нашего анализа мы обнаружили, что границы между категориями «прием» и «метод» размыты. Методисты не выделяют четких определений и отличий методических понятий, зачастую приравнивая их друг к другу. Мы пришли к выводу, что особенности интерактивных приемов и главная цель позволяют учителю использовать их как успешные и эффективные средства для формирования речевых навыков и развития речевых умений при обучении лексической стороне речи.

**Аннотация.** В рамках статьи охарактеризован процесс обучения лексике как основному объекту. Авторами рассматриваются интерактивные приемы, цель и задачи их применения, а также формы их осуществления в рамках коммуникативного подхода (У. Риверс, Л.В. Лиер, С. Хит, Е. Хэтч). Вслед за работами И.Я. Ляховицкого, Н.И. Гез, В.В. Краевского было уточнено понятие «прием» и его сравнение с понятием «метод». Все интерактивные приемы подчиняются следующим схемам взаимодействия: «учитель + ученик», «ученик + ученик», «ученик + класс», «группа + группа». В публикации описаны интерактивные приемы, которые помогают развивать взаимодействие, коммуникацию при обучении лексической стороне речи. Это «мозговой штурм», или «корзина идей», «ПОПС-формула», «снежный ком» или „Schneeballschnee“, «противоположности», «угадай слово», «мозаика», «утверждение-провокация», «Найди ошибку» или „Findet meine Fehler!“. Теоретическая подготовленность позволила нам провести успешную опытно-экспериментальную работу по обучению лексической стороне речи с использованием интерактивных приемов в 8 классе средней школы.

**Ключевые слова:** методика, коммуникативный подход, интерактивные приемы, лексическая сторона речи, немецкий язык.

**Annotation.** In this article, we have characterized the process of teaching lexis as the main object. The authors examine interactive techniques, the aim and tasks of their application, as well as the forms of their implementation in the context of the communicative approach (W. Rivers, L.V. Lier, S. Heath and E. Hatch). Following the researches of I.Y. Lyakhovitsky, N.I. Gez, V.V. Kraevsky, the concept of “technique” was clarified and compared with the meaning of “method”. We have found out that all interactive techniques follow the next patterns of interaction: “teacher = pupil”, “pupil = pupil”, “pupil = class”, “group = group”. Among a large number of interactive techniques we have chosen those that help to develop interaction and communication by teaching the lexical side of speech to a greater extent. These are “brainstorming” or “basket of ideas”, “POPS-formula”, “snowball” or “Schneeballschnee”, “opposites”, “guess the word”, “mosaic”, “statement-provocation”, “Find a mistake” or “Findet meine Fehler!”. Theoretical background allowed us to conduct successful experimental work on teaching the lexical side of speech using interactive techniques in the 8th grade of secondary school.

**Key words:** teaching methods, communicative teaching, interactive methods, lexical side of speech, the German language.

#### **Литература:**

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам / Э.Г. Азимов. – М.: ИКАР, 2010. – 446 с.
2. Лебединский, С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с.
3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. [и др.]. – М.: Высш. школа, 1982, – 373 с.
4. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для иноязычных преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
6. Салистра, И.Д. Методика обучения немецкому языку в средней школе / И.Д. Салистра. – Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР. – Москва: Учпедгиз, 1958. – 324 с.
7. Шутаева, Л.О. Семинар интерактивные методы обучения. Активные и интерактивные методы обучения / Л.О. Шутаева. – URL: <https://gk-mebel.ru/wall/seminar-interaktivnye-metody-obucheniya-aktivnye-i-interaktivnye-metody.html> (дата обращения: 13.05.2024)
8. Wilga, Rivers. Interactive language teaching / Wilga Rivers // Applied Psycholinguistics. – 1987. – Volume 9. – Issue 3. – Pp. 299-302

УДК 37.015.3

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК РЕСУРС ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОУ**

*Зубченко Олеся Марифовна  
аспирант*

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)*

**Постановка проблемы.** Инклюзивное образование в дошкольных учреждениях ставит перед собой задачу - обеспечить разностороннее развитие каждого ребенка, независимо от его индивидуальных особенностей. В контексте современного образования важно понимать, что инклюзия не ограничивается лишь формальными методами, она предполагает создание учебной среды, способствующей полноценному росту и развитию каждого ребенка. Стремление к включению всех детей в образовательный процесс дает им возможность раскрыть свой потенциал и подготовиться к будущему, будучи равноправными участниками образовательного процесса.

Инклюзивное образование не только дает детям возможность получить знания и навыки, но и помогает им развивать социальные навыки, укреплять самооценку и формировать уважительное отношение к разнообразию. Каждый ребенок уникален и имеет свои потребности, и именно инклюзивное образование способно удовлетворить их все, создавая комфортную и поддерживающую среду для развития.

**Изложение основного материала исследования.** Важно осознавать, что инклюзивное образование – это не просто совокупность методов и приемов, а целостная философия, ориентированная на гармоничное развитие личности каждого ребенка. Только в такой образовательной среде дети могут по-настоящему раскрыть свой потенциал, обрести уверенность в себе и готовность к реализации своих возможностей.

С раннего возраста дети, имеющие особые образовательные потребности (ООП), имеют возможность получить качественное образование и социализацию. Это первое, на что стоит обратить внимание. В период дошкольника

закладывается фундамент для формирования когнитивных, эмоциональных и социальных навыков, поэтому это имеет решающее значение. Для успешной интеграции детей в общество необходимо развивать их способности к общению, самоконтролю и адаптации среди сверстников, что способствует включению их в общие коллективы.

У всех детей, независимо от их возраста, развивается эмпатия и терпимость. Дети начинают осознавать и признавать различия как норму, когда они видят, что их сверстники могут отличаться физическими или интеллектуальными способностями, а также обучаются взаимодействию с ними. Это формирует у них уважительное отношение к другим людям и развивает навыки межличностного общения, которые будут полезны на протяжении всей жизни.

Кроме того, инклюзивное образование в дошкольных учреждениях оказывает положительное влияние на педагогов и воспитателей. Работа в инклюзивной среде требует от них постоянного профессионального развития, освоения новых методик и подходов к обучению. Это способствует повышению их квалификации и профессиональной компетентности, что в конечном итоге улучшает качество образования для всех детей.

Инклюзивные практики также способствуют укреплению связей между семьей и образовательным учреждением. Благодаря активному участию родителей в образовании, обмену опытом и поддержке со стороны педагогов, родители детей, имеющих ООП, имеют возможность проявить себя как активные участники образовательного процесса. Данная система обеспечивает ребёнку благоприятную атмосферу сотрудничества и взаимопонимания, что положительно влияет на его развитие.

Не менее важно отметить, что инклюзивное образование в дошкольных учреждениях способствует формированию более справедливого и инклюзивного общества в целом. Дети, выросшие в условиях инклюзии, становятся взрослыми, которые ценят и поддерживают разнообразие, стремятся к созданию условий равных возможностей для всех членов общества.

Инвестируя в инклюзивное образование с самого раннего возраста, мы строим основу для создания толерантного и инклюзивного общества в будущем. Строительство инклюзивной системы образования в России базируется на принципах равенства и доступности для каждого ребенка, независимо от его индивидуальных особенностей и социального статуса. Образовательные учреждения должны быть ориентированы на обеспечение равных возможностей для всех учащихся, чтобы каждый мог раскрыть свой потенциал и получить необходимые знания и навыки.

Создание уважительной и поддерживающей среды в образовательном процессе является ключевым аспектом обучения. Стремление к индивидуальному подходу в работе с учащимися – это не только уважение к их уникальным особенностям, но и понимание того, что каждый ребенок имеет свои потребности и способности, которые необходимо учитывать.

Интеграция учащихся с особыми образовательными потребностями в общую образовательную систему стимулирует развитие толерантности и взаимопонимания между всеми участниками обучающего процесса. Важно создавать условия, при которых каждый воспитанник, независимо от своих характеристик, может чувствовать себя частью образовательной среды и иметь равные возможности для обучения и развития.

Целью совместного обучения является не только повышение успеваемости и развитие учащихся, но и формирование позитивного и уважительного отношения друг к другу. Взаимодействие различных обучающихся способствует укреплению дружеских связей, развитию коммуникативных навыков и пониманию важности равенства возможностей в образовании.

Активное вовлечение родителей в образовательный процесс является одним из ключевых элементов успешной адаптации детей к школьной жизни. Родители играют важную роль в поддержке и мотивации ребенка, поэтому сотрудничество с ними необходимо для создания благоприятной обстановки в образовательной организации.

Для эффективной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, необходима поддержка и сопровождение специалистов. Они помогут учащимся адаптироваться к образовательному процессу, предоставляя дополнительную помощь и поддержку в преодолении трудностей.

Педагоги образовательных учреждений проходят специализированную подготовку для успешной реализации обучения. Важно, чтобы педагоги умели создавать положительную обстановку, способствующую эффективному обучению и развитию каждого ребенка.

Регулярное информирование родителей о прогрессе и трудностях ребенка, а также предоставление им информации и ресурсов для поддержки дома, помогут создать единую команду вокруг ребенка. Такой подход способствует гармоничному развитию ребенка и успешной адаптации к обучающей среде.

В наше время растет осознание важности обеспечения равных образовательных возможностей для всех детей, включая тех, у кого есть особые образовательные потребности. Одним из ключевых аспектов здесь является использование технологий и ресурсов, которые помогают детям с ограничениями участвовать в учебном процессе наравне с остальными.

Ассистивные технологии, технические средства и специализированное программное обеспечение играют важную роль в обеспечении доступности образования для всех. Эти инструменты могут значительно облегчить учебный процесс для детей с особыми образовательными потребностями, помогая им успешно учиться и развиваться.

Не менее важным аспектом является обеспечение физической доступности учебных помещений и ресурсов. Это может включать в себя установку специального оборудования, такого как пандусы или специальные парты, чтобы обеспечить комфортное и безопасное окружение для обучения детей с различными потребностями.

Таким образом, интеграция технологий, специализированных средств и физической адаптации поможет создать инклюзивную образовательную среду, где каждый ребенок имеет равные возможности для получения знаний и развития своих способностей. Данные принципы нацелены на создание оптимальных условий развития каждого ребенка, где каждый чувствует себя принятым и ценным участником образовательного процесса. Это требует комплексного подхода, который объединяет усилия педагогов, специалистов, родителей и самих обучающихся для достижения общей цели – обеспечения равных возможностей для всех.

Развитие инклюзивного образования в дошкольном учреждении требует от педагогического коллектива высокой квалификации, а также профессиональной и психологической готовности.

При осуществлении инклюзивной практики дошкольные образовательные учреждения сталкиваются с неготовностью педагогических кадров к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Сегодня важно, чтобы педагогическое сообщество решило следующие задачи, связанные с психологической безопасностью педагогов и их готовностью к работе в инклюзивной среде:

1. Педагогам необходимо обеспечить возможность чувствовать себя комфортно и уверенно на рабочем месте, где они могут свободно выражать свои мысли и чувства без страха перед осуждением.

2. Для успешной работы в инклюзивной среде педагоги должны иметь доступ к профессиональной поддержке, включая тренинги, семинары и консультации с психологами, чтобы помочь им справиться с возможными трудностями.

Работа в инклюзии требует от педагогов значительных усилий и эмоциональной стабильности. Они должны уметь контролировать стресс и сохранять спокойствие в сложных ситуациях, чтобы быть эффективными.

Для успешной работы с детьми с различными потребностями педагог должен внутренне принять ценности инклюзии и осознать важность обеспечения равных возможностей для всех обучающихся.

1. Важно создать атмосферу взаимодействия и поддержки в учебном заведении, где педагоги могут обмениваться опытом и помогать друг другу в решении проблем.

2. Развитие профессиональных навыков педагога включает в себя освоение методов адаптации материалов, применение разнообразных педагогических подходов, сотрудничество с узкими специалистами, курирующими коррекционное направление и родителями.

3. Для улучшения своей практики педагогам важно получать обратную связь о своей работе и иметь возможность проводить самоанализ, выявляя свои успехи и области для развития. Эти задачи направлены на то, чтобы педагоги чувствовали себя уверенно и подготовленно к работе в условиях инклюзивного образования, что в конечном итоге способствует созданию благоприятной учебной среды для всех участников образовательного процесса.

Наличие психологических барьеров и отсутствие профессиональных навыков педагогов не позволяют полноценно осуществлять дошкольным образовательным учреждениям инклюзивную практику. Решая различные педагогические задачи инклюзии, необходимо учитывать уровень компетенций педагогического коллектива и умение принимать решение в конкретной ситуации.

Современные ученые в России активно исследуют проблемы подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовании, учитывая необходимость создания комфортной и поддерживающей образовательной среды для всех детей, включая тех, у кого есть особые образовательные потребности. (С.В. Алехина, И.В. Возняк, Л.М. Волосникова, О.С. Кузьмина, Н.Н. Малярчук, И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская, И.М. Яковлева и др.).

Учеными рассматриваются такие системные образования как инклюзивная компетентность (И.Н. Хафизуллина); инклюзивная готовность (В.В. Хитрюк), профессиональная готовность (Е.Г. Самарцева) будущих педагогов. В меньшей степени представлены исследования, направленные на изучение и формирование психологической готовности педагогов (С.В. Алехина, И.В. Ивенских, Т.Н. Черномырдина и др.).

Основным фактором успешной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в дошкольную образовательную среду является готовность педагогов к инклюзивному образованию. Для оценки этой готовности выделяются различные аспекты, важные для определения уровня компетентности педагогов в инклюзивной среде. Профессиональная компетентность занимает важное место среди этих аспектов, включая знание особенностей развития детей с особыми образовательными потребностями, умение применять дифференцированные методики обучения и индивидуализированный подход, а также использование ассистивных технологий.

Важно, чтобы педагоги обладали глубоким знанием о различных способах и подходах для поддержки детей, чтобы успешно адаптировать образовательный процесс. Психологическая готовность играет ключевую роль: включает в себя эмоциональную устойчивость, толерантность и способность к эмпатии у педагогов. Работа в условиях повышенной эмоциональной нагрузки, связанной с нуждами детей, требует не только профессиональной подготовки, но и особых личностных качеств, таких как терпение, понимание и умение находить подход к каждому ребенку.

Оценка доступности методической поддержки и ресурсов является одним из аспектов изучения готовности педагогов. Более эффективной работе педагога способствует позитивное отношение к инклюзии, вера в ценность и необходимость равных образовательных возможностей для всех детей [1]. Важную роль в успешной реализации инклюзивных практик играют мотивация педагогов и их отношение к инклюзивному образованию. Готовность к постоянному обучению и профессиональному развитию также включает в себя эти аспекты.

Развитие инклюзивного образования неизбежно связано с активным вовлечением педагогов в различные профессиональные сообщества и учебные ресурсы. Они должны быть готовы к тесному сотрудничеству и командной работе с психологами, логопедами, дефектологами и другими специалистами. Важным аспектом успешной интеграции детей является наличие доступа к специализированным материалам, консультациям экспертов и ресурсным центрам. Готовность к совместному планированию и реализации образовательных программ, а также обмену опытом и знаниями считается ключевым элементом повышения уровня профессионализма педагогов [3].

Готовность педагогов к инклюзивному образованию зависит от различных факторов, включая профессиональное развитие, организационные условия и поддержку руководства. Педагоги должны постоянно совершенствовать свои навыки и знания через участие в различных образовательных мероприятиях. Важным аспектом также является наличие необходимой инфраструктуры и материально-технического обеспечения в образовательном учреждении. Главное, чтобы усилия педагогов поддерживались со стороны администрации.

Изучение педагогов, которые готовы к обучению в инклюзивной среде, позволяет выявить слабые стороны и найти пути улучшения их профессиональной деятельности, разработать стратегии по поддержке и развитию. Только комплексное использование всех перечисленных аспектов может обеспечить успешное включение детей, имеющих особые образовательные потребности, в общую систему образования, обеспечивая их полноценное развитие и обучение.

Согласно исследованиям, для успешного обучения в ином формате педагоги нуждаются в тщательной подготовке. Это включает не только знания и навыки, но также психологическую подготовку, межпрофессиональные навыки и постоянное профессиональное развитие [2].

Для успешной деятельности педагога в системе образования, необходимо учитывать его гуманистический подход к обучению и позитивное отношение к своему профессиональному труду в условиях инновационной среды.

Также необходимо подчеркнуть важность инклюзивной практики для успешного обучения детей, имеющих особые образовательные потребности. Для эффективного взаимодействия в инклюзии необходимо проявлять доброжелательность по отношению к детям, имеющим разные образовательные возможности [4].

Согласно исследованию психологических барьеров педагогов дошкольных учреждений, можно обнаружить профессиональную неуверенность в применении интерактивной среды и беспокойство по поводу того, как это может отразиться на других участниках процесса обучения. Для руководителей учреждений очень важно создать целостную систему психологической подготовки учителей.

В процессе подготовки педагогов для работы в условиях инновационного образования участвовали: И.А. Васильева, Л.М. Кобрина, Л.М. Коваленко, А.Ю. Шумилова и другие специалисты [5].

Для решения проблем, возникших в процессе внедрения инклюзии в детские учреждения, требуется тщательная и системная работа. Недостаток подготовленных кадров и отсутствие адаптированных образовательных материалов становятся препятствием. Требуется тщательная и системная работа для решения этих проблем.

Для обеспечения равного доступа к образованию для всех детей без исключения необходим комплексный подход, начиная с конкретных практических шагов в каждом из детских садов и заканчивая государственной политикой. Именно такой системный подход и поддержка в области внедрения инноваций в детские сады обеспечат полноценное развитие и социализацию детей.



В дошкольном образовательном учреждении необходимо уделить особое внимание качеству и поддержке всех участников процесса, анализу успешных методов и поиску эффективных технологий, а также анализу психологических изменений и системной динамики.

**Аннотация.** В статье рассматривается психологическая готовность педагога как ключевой ресурс для обеспечения психологически безопасной инклюзивной образовательной среды в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). Анализируется значение гуманистической направленности личности педагога и его профессиональной компетентности в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Подчеркивается важность позитивного отношения к инклюзивному образованию для успешной социализации детей. Исследуются основные компоненты психологической готовности, включая эмоциональную устойчивость, эмпатию и способность к адаптации. Обсуждаются методы и стратегии повышения психологической готовности педагогов через профессиональное развитие и поддержку. Особое внимание уделяется роли междисциплинарного взаимодействия и командной работы. Делается вывод о необходимости комплексного подхода для создания инклюзивной среды, способствующей полноценному развитию всех детей.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, психологическая готовность, дошкольное образование, психологическая безопасность, профессиональная подготовка педагогов, инклюзивная образовательная среда.

**Annotation.** The article considers the psychological readiness of a teacher as a key resource for ensuring psychologically safe inclusive educational environment in preschool educational institutions (EI). The importance of humanistic orientation of the teacher's personality and his professional competence in working with children with special educational needs is analyzed. The importance of a positive attitude to inclusive education for successful socialization of children is emphasized. The main components of psychological readiness, including emotional stability, empathy and adaptability are investigated. Methods and strategies for improving teachers' psychological readiness through professional development and support are discussed. Special attention is given to the role of interdisciplinary collaboration and teamwork. It is concluded that an integrated approach is needed to create an inclusive environment that promotes the full development of all.

**Key words:** inclusive education, psychological readiness, preschool education, psychological safety, professional training of teachers, inclusive educational environment.

#### **Литература:**

1. Адаптивная безопасно-развивающая среда в инклюзивном образовании: проектирование, особенности реализации для лиц с ограниченными возможностями здоровья: Учебно-методическое пособие / Р.Р. Магомедов, Е.С. Слосарева, В.М. Акименко [и др.]. – Ставрополь, 2020. – 136 с.
2. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92
3. Астоянц, М.С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия / М.С. Астоянц, И.Г. Россихина // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 12. – С. 51-58
4. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 416 с.
5. Слепухина, Г.В. Направленность личности педагога как условие внедрения инклюзивного образования / Г.В. Слепухина // Инклюзивное образование: теория и практика: сб. материалов междунар. науч.-практич. конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. – 647 с.

УДК 796/799

### **ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК СИСТЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ**

*Иванов Сергей Меркурьевич  
кандидат педагогических наук, доцент  
Федеральное государственное казенное военное образовательное  
учреждение высшего образования «Военная академия Ракетных войск  
стратегического назначения имени Петра Великого»  
Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха);  
Дюнов Евгений Александрович  
кандидат педагогических наук, доцент  
Федеральное государственное казенное военное образовательное  
учреждение высшего образования «Военная академия Ракетных войск  
стратегического назначения имени Петра Великого»  
Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха);  
Стенин Николай Вячеславович  
преподаватель кафедры физической подготовки  
Федеральное государственное казенное военное образовательное  
учреждение высшего образования «Военная академия Ракетных войск  
стратегического назначения имени Петра Великого»  
Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха)*

**Постановка проблемы.** В современном мире проблема формирования личности в процессе социализации является одной из ключевых для стабильного развития общества. Под личностью понимают совокупность психологических особенностей, черт характера и социально значимых качеств, которые позволяют человеку эффективно функционировать в обществе. Во взаимодействии с окружающими человек опирается на приобретённый опыт и навыки, а также ценности, закреплённые в данном обществе, в данное время, в данной среде. Из этого следует, что духовное воспитание человека оказывает сильное воздействие на его коммуникацию с людьми и неизбежно приводит к поступательному возникновению и актуализации субъекта. У данного процесса он протекает непрерывно на протяжении всей жизни, без ограничений и временных рамок в сроке или давности [3, С. 14].

**Изложение основного материала исследования.** В результате осознания установленных общественных предписаний и правил личность интегрируется в социально-внешнюю и внутреннюю окружающую сферу, участвует в движении и в функционировании общественных организаций и обретает зрелость. Субъект вступает во взаимоотношения с социумом и на разных житейских этапах проходит несколько ступеней социализации: посредством различных агентов окружения, среди них выделяются – это родители, родственники, друзья, одноклассники, СМИ и различные общественные сообщества, и конечно же туда включаются и спортивные [3, С. 16].

Многие исследования подтверждают доктрину в которой указывается то, что физическая культура (физическая подготовка) и спорт – это исключительный и неординарный общественный орган, играющий особое амплуа в предоставлении индивидууму огромного спектра вероятностей и преимуществ для развития и формирования телесных и морально-волевых сил [1, С. 130]. Физическая культура (физическая подготовка) и спорт – это система, которая формирует благоприятный для молодёжи феномен – общественно-полезное и общественно-нужное окружающее состояние самочувствия людей. Привлечение и призывы к спортивным состязаниям, к регулярным физическим занятиям и упражнениям подрастающей молодёжи – специализированное общественно важное явление и продукт людской среды, возможности и факторы телесного (физического) развития и усовершенствования человека. Физическая культура (физическая подготовка) и спорт оказывают огромное влияние на необходимые важнейшие черты личности индивидуума, приобретенные им в ходе зачатков, которые переходят на генно-инженерном уровне и эволюционируют и прогрессируют во время обыденной ежедневной жизнедеятельности под воздействием развития, общественной действительности и социальной сферы нахождения человека. Несомненно, движения в среде физической культуры и спорта констатируются как одни из многих столпов развития и формирования здоровой нации и социально ответственного молодого и подрастающего поколения [1, С. 131].

Создание привычки заниматься спортом и физкультурой оказывает существенное влияние на подготовку общественного сознания у людей, а также на работоспособность и дееспособность молодого поколения. Разнообразные занятия спортом и физической подготовкой (физической культурой), различные и всевозможные спортивные секции, общества и сообщества, институты и федерации дают возможность молодёжи беспрепятственно проникать в общественную сферу на почве общих интересов, главнейшим и важнейшим из которых возникает и существует, с точки зрения, науки и практики - это целеустремлённость в поставленных задачах по завоеванию высоких мест, уровней и пьедесталов. К примеру. Пребывая вовлечёнными в выступления и в содействии в разных состязаниях, курсанты и слушатели часто проявляют свои самые лучшие личностные характеристики, спортивные данные и приобретают опытность, знания и зрелость во время соприкосновения и сотрудничества со спортсменами различного уровня, высококлассными и опытными тренерами и различными специалистами физической культуры спорта [2, С. 165]. На данном этапе развития современности получается, что исключительный и экстраординарный вид общественной жизнедеятельности общества является физкультура и спорт, показатели, оценки и достижения которых важны и необходимы для социума и индивидуума. В общественном окружающем нас с вами существовании сферы развития, обучения, просвещения, в системе основ труда, ежедневной бытовой деятельности, полноценного и правильного отдыха физическая культура и спорт демонстрирует свою ценность в психологической, педагогической, укрепляющей, лечебной, финансовой и культурной разделах социальной науки, содействует порождению и сформированию такого общественно значимого направления, как физкультурно-спортивное течение или ориентирование, т.е. объединённая, сообща выполненная работа (дело) человечества по применению, расширению и увеличению значимостей, полезностей и важностей физической культуры и спорта [3, С. 14].

Молодое и подрастающее поколение – это вектор становления прогресса и подъёма нашего нынешнего человечества, его будущее. В частности, из-за этого в современном мире остро стоят вопросы и трудности воспитания молодого поколения в правильном «русле». Перспективы развития всего человечества находятся в подчинении и в зависимости от будущего поколения. Необходимо проводить политику развития молодёжи в социуме, ставить перед молодыми людьми правильные значимости, полезности, важности, как психологические, так и моральные. Эти дилеммы создают и реализовывают развитие социализации. Социализация – процесс интеграции личности в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение ее социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ей приспособиться к обычаям, нраву и быту в окружающем социуме [4, С. 24]. Данное развитие начинается еще с подросткового возраста, ведь именно в этот момент, когда ребенок начинает осознавать свой внутренний мир и начинает руководствоваться не только своими физиологическими потребностями, формируется механизм и устройство важностей, полезностей, значимостей и убеждений, а впоследствии и возникновение личности. Наиболее эффективный механизм воздействия на детей и подростков – спорт. Главным из важных направлений деятельности физической культуры и спорта является пропаганда «настоящих», «действительных» важностей, полезностей, значимостей. Еще в древние времена в Спарте детей обучали началам и источникам гимнастики и орхеристики (искусство двигаться), которым придавался более жесткий облик, состязаниями, взаимосвязанными с различными спортивными соревнованиями. С 12 до 14 лет режим физического воспитания подростков строился так, чтобы приучить их к максимальной выносливости [4, С. 39].

К счастью, спорт не потерял актуальности за прошедшие тысячи лет, и на современном этапе развития руководство многих стран с каждым годом все больше начинает уделять внимание популяризации спорта среди молодёжи. Для этого случая зарождаются, формируются и развиваются всевозможные спортивные проекты и планы, в результате чего начинающий спортсмен может не только развивать свои способности и действия, но и вырабатывать необходимые для человека качества, как формирующейся личности. Существуют 6 главных составляющих личности:

1. Способности (простейшие и сложные);
2. Воля;
3. Характер;
4. Темперамент;
5. Эмоции;
6. Мотивация.

Не удивительно, что спорт связан со всеми элементами, оказывая при этом воздействие на каждый из них. Так, например, физическая культура и спорт принимается в расчет как фундамент благополучия, самочувствия и состояния здоровья молодого поколения, поэтому физические упражнения, физические занятия и спорт внушают и укореняют у молодёжи порядок, организацию, ответственность, и образуют коллектив спаянным, сплочённым и дружным. Попадая в спортивную организацию, будь то спортивная школа, клуб или просто секция, молодые люди обретают для себя новые, неизведанные и неизвестные ощущения, меняется восприятие окружающего мира. Ежедневные тренировки укрепляют не только физическое состояние тела и мышц, они дисциплинируют человека, вырабатывают выдержку, обучают планированию своей деятельности. Командные виды спорта, такие как хоккей, футбол, волейбол, помогают еще не сформировавшейся личности осознать себя в обществе. Находясь в команде, чувствуется не только ответственность, но и поддержка коллектива, тесное взаимодействие между членами команды на протяжении длительного периода позволяет наладить близкие контакты. Спортивная команда свое рода одна из первичных, социальных ступеней в обществе. Человеку, находившемуся в таком коллективе, в бедующем легче адаптироваться в обществе, налаживать связи и контакты с людьми [4, С. 81].

Спорт помогает реализовать подросткам себя. Занимаясь спортом, у человека появляется новая цель в жизни, появляются новые ощущения. Конечно, стоит обратить внимание и на психофизиологическое стрессовое состояние, которое иногда сопровождает молодых юных спортсменов. Переживания проигрыши, некоторые ограничения – со всем

этим неизбежно встретится каждый спортсмен в своей жизни, но пережив всё это, человек становится сильнее. Являясь смыслом жизни и заполняя собой все свободное время у молодежи, вовлечённой в сферу физического воспитания и развития, физическая культура (физическая подготовка) и спорт создает некий «барьер», который помогает оградить молодежь от таких различных и всевозможных пагубных привычек, как наркотики, алкоголь и т.д. [5, С. 144].

В данной сфере проводилось множество исследований, а также социальных опросов. Так, например, по результатам одного из них, проведенных в 2023 году, было опрошено 100 подростков. Из них 76% занимаются спортом и ведут активный образ жизни. Они также отмечают о положительном влиянии их активной спортивной деятельности не только на физическое самочувствие, но и на отношения со сверстниками, успеваемость на учебе, а также стабильное психическое состояние.

**Выводы.** Разобравшись, каким образом происходит социализация посредством вовлечения в спорт, можно сделать вывод, что это процесс непрерывный. Спорт главным образом меняет взгляды человека ко многим вещам: к отношению к другим людям, к окружающей среде. Также развивает человека не только физически, но и морально, и этически. Прививает ценности гуманизма, взаимопомощи, инициативы и командной работы. Формирует новые принципы: стремление к идеалу, к лучшей версии себя, стремление быть социально активным, стремление освоить новые навыки и стать первым, стремление побороть не только соперника, но и самого себя. Физическая культура (физическая подготовка) и спорт помогает поверить в свои силы, обрести самостоятельность. Именно поэтому физическая культура и спорт играет решающую роль в социализации и упрощает последующую интеграцию человека в социум.

**Аннотация.** Статья рассматривает феномен влияния спорта на формирование личности молодых людей в процессе социализации. Ставится задача осмысления преимуществ занятия спортом для молодежи. На первый план выходит рассмотрение ключевых особенностей становления личности, а также воздействие спорта как агента социализации на процесс развития индивида. Авторы также подчеркивают необходимость занятия спортом с раннего возраста, подтверждая это научными исследованиями о положительном влиянии физической культуры на воспитание молодого поколения. Приводятся результаты социологического опроса, что помогает аргументировать позицию. В процессе усвоения установленных общественных норм и правил индивид интегрируется в социальную среду, участвует в деятельности социальных групп и обретает зрелость. Человек вступает во взаимоотношения с окружающими и на разных жизненных этапах проходит несколько ступеней социализации: посредством различных агентов социализации, среди которых родители, родственники, друзья, одноклассники, СМИ и другие социальные группы, в том числе и спортивные.

**Ключевые слова:** спорт, физическая культура, личность, индивид, социализация, агенты социализации, личность, личностные качества, молодое поколение, молодежь.

**Annotation.** The article considers the phenomenon of the way the sport influences the personality formation in the process of socialization. The goal is to understand the benefits of sports for young people. The discussion of the key features of the personality formation, as well as the impact of sport as an agent of socialization on the process of individual development comes to the fore. The authors also emphasize the necessity to go in to sports from an early age, confirming this with scientific research on the positive impact of physical education on the upbringing of the young generation. The results of the sociological survey that are given help to support the authors' position. In the process of assimilation of established social norms and rules, an individual integrates into the social environment, participates in the activities of social groups and acquires maturity. A person enters into relationships with others and goes through several stages of socialization at different stages of life: through various agents of socialization, including parents, relatives, friends, classmates, the media and other social groups, including sports.

**Key words:** sport, physical culture, personality, individual, socialization, agents of socialization, personality, personal quality, young generation, youth.

#### **Литература:**

1. Апциаури, Л.Ш. Спорт как социальное явление и фактор социализации личности / Л.Ш. Апциаури // Теория и практика физической культуры. Научно-теоретический журнал. – 2003. – № 1. – С. 129-132
2. Апциаури, Л.Ш. Система личности. биологические проблемы физического воспитания и спорта / Л.Ш. Апциаури // Научно-теоретический журнал. – 2008. – № 6. – С. 164-166
3. Мальгин, В.Е. Социальная роль спорта в условиях закрытого административно-территориального образования / В.Е. Мальгин, Г.Ю. Рожкова // Журнал «Молодой ученый» – 2014. – № 16. (75). – С. 14-16
4. Социология спорта: Учебно-методическое пособие – 2-е изд., перераб. и доп. / [М.А. Захаров]; под ред. М.А. Захарова. – Смоленск: СГАФКСТ, 2008. – 216 с.
5. Фомин, Ю.А. Влияние российского спорта на формирование личности / Ю.А. Фомин. – СОЦИС. – 2008. – №10. – С. 143-146

#### **УДК 378.2**

### **РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ПРИЕМОМ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

*Князева Маргарита Павловна  
бакалавр  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
Лопарева Татьяна Анатольевна  
кандидат педагогических наук, доцент  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** Говорение как один из видов речевой деятельности является частью иноязычной коммуникативной компетенции, которой должны овладеть школьники в процессе изучения иностранного языка. Особое значение имеют лексические навыки говорения, так как лексика составляет основу любого языка, и без ее правильного употребления в речи невозможно донести мысль до собеседника. Из-за низкого уровня сформированности лексических навыков и развития умения говорения у учащихся средней ступени возникает необходимость разработки новых методов обучения, среди которых наиболее актуальны игровые приемы, поскольку они увлекательны и просты в использовании. При этом важно обобщить опыт внедрения таких методов в учебный процесс.

**Изложение основного материала исследования.** Как отмечает М.И. Бурдина, игровые приемы выступают в качестве фактора для создания речевой ситуации. Учитывая возрастные особенности личности учащихся средней ступени, среди которых необходимо отметить потребность в игровой деятельности, следует использовать самые эффективные средства поддержания интереса к иноязычной коммуникации [2, С. 52].

Для каждого этапа работы над лексикой требуется использовать подходящие игровые приемы, для того чтобы школьники могли постоянно повторять речевые образцы в разном лексическом окружении для закрепления навыков и развития умений говорения.

Необходимо правильно заинтересовать учащихся и обеспечить им условия, которые будут в полной мере приближены к реальным ситуациям общения. Как правило, они носят эмоциональный, спонтанный и целенаправленный характер.

Используя игровые приемы, педагог создает больше возможностей для преодоления языкового барьера учащихся. Благодаря этому школьники проявляют желание выразить свою мысль на иностранном языке, не боясь сделать ошибку, что говорит об успешном преодолении возникших трудностей в процессе обучения [3, С. 53].

Для проведения исследования об эффективности использования игровых приемов на уроках немецкого языка на средней ступени, мы разработали комплексы упражнений в рамках главы учебника за седьмой класс «Deutsch-7» авторов И.Л. Бим, Л.В. Садовойой «In einem gesunden Körper wohnt ein gesunder Geist», посвященной здоровому образу жизни и спортивной тематике.

Первый модульный урок был предназначен для проведения исходного среза исследования. Был установлен уровень владения лексической стороной говорения по подтеме «Режим дня». Учащимся необходимо было в монологическом высказывании ответить на следующие вопросы:

1. Stehst du jeden Morgen früh auf?
2. Machst du Morgengymnastik?
3. Teilst du die Zeit richtig ein?
4. Warum teilst du die Zeit richtig ein?
5. Treibst du regelmäßig Sport?
6. Siehst du am Abend nicht zu lange fern?
7. Gehst du nicht spät zu Bett?

При контроле монологических высказываний использовались следующие критерии оценивания:

- 1) Объем высказывания. Оценивается, насколько полно и точно ученик отвечает на поставленный вопрос или раскрывает тему.
- 2) Связность и логичность высказывания. Оценивается способность составлять связные и логичные высказывания.
- 3) Грамматическая правильность. Оценивается правильность использования грамматических конструкций, времен, форм глаголов, склонений существительных, прилагательных.
- 4) Лексика. Оценивается соответствие используемых слов контексту, их правильность и богатство словарного запаса.
- 5) Фонетика и произношение. Оценивается правильность произношения звуков, насколько легко понятно речь ученика.

Учитывая представленные критерии и используя формулу вычисления коэффициента успешности  $Ky = \frac{a}{n}$ , где  $a$  – количество учащихся, которые выполнили задание без ошибок,  $n$  – количество учащихся, которые присутствовали на уроке, мы получили следующие результаты (табл. 1):

Таблица 1

#### Результаты исходного среза исследования

Количество учащихся, справившихся с заданием на 100%	Количество присутствующих на занятии	Коэффициент успешности	% учащихся, справившихся с заданием на 100%
3	12	0,25	25

При присутствии всех учащихся группы лишь четверть смогла справиться с заданием на 100%, что говорит о низком уровне овладения лексической стороной говорения.

Следующие три урока были посвящены формированию и совершенствованию лексических навыков говорения по подтеме «Симптомы болезни». Для создания комплекса упражнений были отобраны следующие лексические единицы: Kopfschmerzen haben, Halsschmerzen haben, Husten haben, Schnupfen haben, die Temperatur messen, Fieber/Temperatur haben, Spritzen bekommen, bittere Tabletten/Pillen schlucken.

Основной задачей второго модельного урока было формирование лексических навыков говорения. На этапе введения и семантизации новых лексических единиц использовался игровой прием «Картинка-слово», который заключался в демонстрации картинок, обозначающих новые лексические единицы. Далее учащиеся выполняли условно-речевые упражнения.

1. Имитационные. Игровой прием «Эхо». Например, учитель: «Die Frau hat Kopfschmerzen», ученик 1: «Die Frau hat Kopfschmerzen» и т.д.

2. Подстановочные. Игровой прием «Снежный ком». Например, учитель: «Kranke Menschen haben Kopfschmerzen»; ученик 1: «Kranke Menschen haben Kopfschmerzen. Kranke Menschen haben Halsschmerzen» и т.д.

3. Трансформационные. Игровой прием «Цепочка». Например, учитель: «Ich habe keine Kopfschmerzen. Und du? Hast du Kopfschmerzen?»; ученик 1: «Nein, ich habe keine Kopfschmerzen. Ich habe auch keine Halsschmerzen. Und du? Hast du Halsschmerzen?» и т.д.

4. Репродуктивные. Игровой прием «Опрос». Например, учитель: «Was haben kranke Menschen?»; ученик 1: «Kranke Menschen haben Kopfschmerzen. Was haben kranke Menschen?» и т.д.

На третьем уроке проходил этап совершенствования лексических навыков говорения. Использовались следующие упражнения:

1. Трансформационные. Игровой прием «Правильный вопрос». Например, учитель: «Was ist Peter passiert?»; ученик 1: «Hat Peter Halsschmerzen?»; учитель: «Nein»; ученик 2: «Hat Peter Husten?»; учитель (показывает картинку): «Ja» и т.д.

2. Репродуктивные. Игровой прием «Что происходит на картинке?» Например, учитель: «Was ist mit dem Mann los?»; ученик 1: «Der Mann hat Kopfschmerzen. Was ist mit dem Jungen los?» и т.д.

3. Комбинаторные. Игровой прием «Что ты сделаешь/скажешь?». Например, учитель: «Was sagst du einem Arzt, wenn du krank bist?»; ученик 1: «Wenn ich krank bin, sage ich einem Arzt: Ich habe Kopfschmerzen. Was sagst du einem Arzt, wenn du krank bist?» и т.д.

4. Речевые. Игровой прием «Один рассказывает, другой показывает». Например, ученик 1 (описывает): «Kranke Menschen haben Kopfschmerzen, Halsschmerzen, Husten und Schnupfen. Wenn ein Mensch krank ist, hat er auch Fieber/Temperatur. Um gesund zu sein, sollen kranke Menschen die Temperatur messen, Spritzen bekommen und bittere Tabletten/Pillen schlucken», ученик 2 (показывает) и т.д.

Четвертый урок был направлен на совершенствование лексических навыков говорения, а также на получение промежуточных результатов исследования. С использованием вышеописанных критериев осуществлялся контроль развития умения говорения в диалогической речи через игровой прием «Мини-сценка». Например, ученик 1 (врач): «Nehmen Sie bitte Platz. Welche Probleme haben Sie?», ученик 2 (пациент): «Ich bin krank. Ich habe Kopfschmerzen, Halsschmerzen, Husten und Schnupfen», ученик 1: «Haben Sie die Temperatur schon gemessen?» и т.д.

В ходе проведенного контроля мы получили следующие данные (табл. 2):

Таблица 2

#### Результаты промежуточного среза исследования

Количество учащихся, справившихся с заданием на 100%	Количество присутствующих на занятии	Коэффициент успешности	% учащихся, справившихся с заданием на 100%
4	12	0,33	33

Полученные результаты позволяют говорить об эффективности использования игровых приемов при формировании и совершенствовании лексических навыков говорения, так как на 8 % больше учащихся полностью справились с заданием.

На пятом уроке мы формировали лексические навыки говорения по подтеме «Я и спорт» с целью подтверждения нашей гипотезы об успешности обучения с использованием игровых приемов. Разработка комплекса упражнений проходила на основе следующей лексики: *trainieren, zielbewusst, der Sportfreund, die Sportart, kräftig, tapfer, der Wettkampf, mutig, geschickt, den ersten Platz belegen, der Wille*. Отчитав и переведя слова с учащимися, для закрепления мы предложили школьникам выполнить задание на составление слов из переставленных местами букв. Затем были выполнены условно-речевые упражнения.

1. Имитационные. Игровой прием «Зеркало», для которого характерно одновременное повторение за учителем движений и фраз. Например, учитель (показывая движениями): «Man muss viel trainieren, um kräftig zu sein», ученик 1 (повторяя движения): «Man muss viel trainieren, um kräftig zu sein» и т.д.

2. Подстановочные. Игровой прием «Замени слово». Например, учитель: «Wenn Sportler sich viel ausruhen, dann werden sie schwach»; ученик 1: «Wenn Sportler viel trainieren, dann werden sie kräftig» и т.д.

3. Трансформационные. Игровой прием «Волшебный мешочек». Например, ученик 1 (достает из мешочка): «Das Wort „tapfer“», учитель: «Ein richtiger Sportler muss tapfer sein», ученик 1 (задает общий вопрос): «Muss ein richtiger Sportler tapfer sein?» и т.д.

4. Репродуктивные. Игровой прием «Викторина». Учащиеся делятся на две группы. Каждая группа получает три вопроса, которые необходимо задать другой группе. Нами были предложены следующие вопросы: *Welche Charakterzüge haben gute Sportler?; Wer ist Sportfreund?; Was sind Boxen, Tennis, Hockey?; Welche physikalischen Eigenschaften haben gute Sportler?; Woran nehmen Sportler teil?; Was müssen Sportler machen, um den ersten Platz zu belegen?*

На шестом уроке проводилось совершенствование и использовались такие упражнения из разработанного нами комплекса, как:

1. Трансформационные. Игровой прием «Карточки со словами», суть которого состоит в том, что один из учеников выбирает карточку с номером, получает слово, задает общий вопрос с данным словом двум другим учащимся. Например, ученик 1: «Ich wähle Nummer 6», учитель: «Das Wort „kräftig“», ученик 1: «Bist du kräftig?» и т.д.

2. Репродуктивные. Игровой прием «Загадай число». Учащиеся по очереди номера вопросов, не видя их (от 1 до 6) и имена тех, кто будет отвечать. Например, ученик 1: *Nummer 1. Katja*, учитель: *Was sind Boxen, Schwimmen und Fußball?*, Катя: *«Boxen, Schwimmen und Fußball sind Sportarten»* и т.д.

3. Комбинаторные. Игровой прием «Дай совет». Например, ученик 1: *«Ich gebe einem Sportler den Rat: Du musst kräftig sein. Welcher Rat gibst du einem Sportler?»* и т.д.

4. Речевые. Игровой прием «Описание картинки». Например, группа 1: *«Peter ist sehr mutig, zielbewusst und tapfer. Außerdem ist er geschickt und kräftig»* и т.д.

Заключительный седьмой урок был нацелен на проведение итогового среза исследования. С помощью игровых приемов «Интервью» и «Я и спорт» проверялись умения говорения в диалогической и монологической речи. Для закрепления усвоенной лексики школьники также разгадывали кроссворд и выполняли задание на поиск слов в сетке букв «Магический квадрат» (табл. 3).

Таблица 3

#### Результаты итогового среза исследования

Название контрольного задания	Количество учеников, справившихся с заданием на 100%	Количество присутствующих на занятии	Коэффициент успешности	% учащихся, справившихся с заданием
Диалог «Интервью»	6	12	0,5	50
Монолог «Я и спорт»	6	12	0,5	50
«Кроссворд»	7	12	0,58	58
«Магический квадрат»	8	12	0,67	67

Как показывает таблица, средний коэффициент овладения умением говорения достиг 56,25%, что на 23,25% больше, чем показатель, полученный в ходе проведения промежуточного среза исследования. Это позволяет судить об эффективности применения игровых методов обучения.

Полученные результаты подтверждают успешность использования игровых приемов в обучении лексической стороне говорения у учащихся средней ступени. Опыт проведенного исследования доказывает, что результативность обучения зависит от повышения эффективности условий, в которых это обучение осуществляется. Игровые приемы должны соответствовать целям и задачам, которые ставятся на уроке иностранного языка.

**Выводы.** Таким образом, для того чтобы формирование и совершенствование лексических навыков говорения проходило эффективнее, следует разнообразить процесс обучения с помощью игровых приемов. Одновременно являясь средством обучения и стимулом к активной познавательной деятельности, игровые приемы повышают мотивацию школьников и оказывают положительное влияние на поддержание интереса к изучаемой теме, а также способствуют более глубокому и качественному запоминанию лексических единиц. Это способствует их правильному использованию в речевой практике.

**Аннотация.** Данная статья рассматривает вопрос обучения лексической стороне говорения. В методической науке существует потребность повышения интереса учащихся к иностранному языку. Мы предлагаем повысить эффективность обучения за счет использования игровых приемов. В статье даются комплексы упражнений для работы с лексическим материалом. Практическая значимость статьи заключается в возможности использования данных упражнений на уроках немецкого языка в седьмом классе. Представлены результаты исследования. Делаются выводы о целесообразности применения разработанных упражнений на практике.

**Ключевые слова:** игровые приемы, лексическая сторона говорения, мотивация к обучению, формирование и совершенствование лексических навыков, урок иностранного языка, эффективность обучения, комплексы упражнений.

**Annotation.** This article discusses the problem of teaching the lexical side of speaking. In methodological science, there is a need to increase students' interest in a foreign language. We propose to increase the effectiveness of learning through the use of gaming techniques. The work gives sets of exercises for working with lexical material. The practice importance of the article lies in the possibility of using these exercises in German lessons in the seventh grade. The results of the study are represented. The conclusions are made about the expediency of using the prepared exercises in practice.

**Key words:** gaming techniques, lexical side of speaking, motivation for learning, formation and development of lexical skills, foreign language lesson, effectiveness of teaching, sets of exercises.

#### **Литература:**

1. Бим, И.Л. Немецкий язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / И.Л. Бим, Л.В. Садова. – Москва: Просвещение, 2011. – 224 с.
2. Бурдина, М.И. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения / М.И. Бурдина // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 3. – С. 52-55
3. Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа / Н.Д. Гальскова. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.

## **УДК 378.2**

### **ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

*Князева Маргарита Павловна  
бакалавр  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
Лопарева Татьяна Анатольевна  
кандидат педагогических наук, доцент  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** В действующей системе обучения иностранным языкам существует необходимость поиска наиболее эффективных способов работы над лексической стороной говорения. Учитель должен постоянно искать способы повышения результативности языковых навыков и увеличивать заинтересованность учеников в иностранном языке. Из этого следует, что большая роль в изучении иностранных языков отводится игровым приемам. Их применение в образовательном процессе позволяет повысить мотивацию школьников, улучшить их внимательность на уроке и снять их эмоциональное напряжение. Исходя из этого, проблема заключается в разработке эффективных игровых приемов, которые могут активно стимулировать развитие лексической стороны говорения у учащихся средней школы, обеспечивая при этом согласованность с общими образовательными целями и создавая увлекательную и мотивирующую среду для обучения.

**Изложение основного материала исследования.** Г.Н. Деметьева определяет понятие «игровой прием» как способ реализации учителем и учащимися сюжетно-игрового замысла через постановку игровых задач и выполнение определенных игровых действий, целью которых является обучение и развитие школьников [2, С. 16].

Повышение мотивации школьников при использовании игровых приемов обусловлено их большей увлекательностью по сравнению с традиционными методами обучения. Игра стимулирует активный поиск информации при решении многих образовательных задач, тем самым способствуя углубленному усвоению учебного материала. Кроме того, цель применения игровых методов в обучении иностранному языку заключается в совершенствовании у обучаемых умений запоминать учебный материал, проявлять творческие способности, развивать воображение и сообразительность [1, С. 146].

Используя игровые приемы, учитель получает возможность лучше узнать своих учеников, поскольку в процессе игры проявляются личностные качества каждого школьника. Поглощенные игровым процессом, который направлен на достижение образовательных целей, учащиеся лучше концентрируются на теме урока и активнее включаются в работу.

А. В. Коньшева отмечает, что игровые приемы выполняют важные функции:

- 1) мотивационная функция, которая проявляется в том, что школьники больше мотивированы к усвоению материала;
- 2) обучающая функция, выраженная в облегчении работы над языковым материалом;
- 3) воспитательная функция, проявляющаяся в проявлении у обучающихся самостоятельности, ответственности, толерантности во взаимодействии с остальными участниками игровой деятельности;
- 4) коммуникативная функция, при которой происходит совершенствование способностей к речевому взаимодействию между учащимися;

- 5) культурологическая функция, позволяющая ученикам приобщиться к традициям той государства, язык которого они изучают;
- 6) интегративная функция, которая проявляется в объединении основных разделов языкознания, то есть фонетики, грамматики и лексики;
- 7) развивающая функция, позволяющая развивать когнитивные способности учащихся, среди которых наиболее значимыми являются память, внимание и логическое мышление;
- 8) развлекательная функция, проявляющаяся в снятии умственного напряжения и получении удовлетворения от процесса обучения [4, С. 15].

Многие ученые занимались классификацией игровых приемов в обучении. Так, М.Ф. Стронин определил следующие типы обучающих игровых приемов:

1. подготовительные игровые приемы, позволяющие эффективнее формировать речевые навыки. К данному типу принадлежат игровые приемы, направленные на работу с лексикой, фонетикой, грамматикой и орфографией;
2. творческие игровые приемы, целью которых является последующая тренировка языкового материала [6, С. 147].

Классификация игровых приемов, предложенная Е.А. Маслыко, содержит пять групп игровых приемов.

Первая группа представляет собой языковые игровые приемы, предназначенные для формирования навыков овладения грамматикой лексикой и произношением грамматических, а также на отработку их применения на начальной стадии освоения изучаемого языка, предшествующей коммуникации. Данная группа включает следующие подгруппы: фонетические, лексические, грамматические, орфографические игровые приемы, а также игровые приемы для отработки алфавита.

Вторую группу составляют игровые приемы, направленные на формирование у учащихся лексических и грамматических навыков и их самостоятельную работу на уроке.

В третью группу входят психотехнические игровые приемы, которые позволяют обучать школьников умениям лексически и грамматически оформлять речевые высказывания. Данные игровые приемы помогают формировать внутреннюю наглядность обучаемых, позволяющую школьникам представить определенную ситуацию общения, а также повышают интенсивность усвоения лексического и грамматического материала.

Четвертую группу составляют игровые приемы, направленные на иноязычное общение. Их применение способствует более успешной практике иностранной речи школьников, тренировке и активизации новых лексических единиц в монологах и диалогах, совершенствованию языковых навыков и умений при взаимодействии учеников между собой, а также строить разные типы высказываний, например, описание, доказательство, обмен информацией и пр. Данная группа игровых приемов направлена, главным образом, на речевую отработку иностранного языка и делится на несколько подгрупп:

- игровые приемы, направленные на речевую зарядку;
- игровые приемы, выполняющие роль интервью, направленные на активизацию навыков и умений по типу «диалог – монолог в диалоге»;
- игровые приемы для языковой догадки;
- игровые приемы, направленные на взаимную коммуникацию.

К пятой группе относятся деловые игровые приемы, представляющие собой практические занятия, моделирующие различные виды учебной деятельности школьников и обеспечивающие их условиями широкого применения полученных ими знаний в области изучения иностранного языка [5, С. 445].

На уроке использовать игровые приемы рекомендуется в зависимости от его этапа. Так, в начале занятия с помощью игровых методов обучения учащиеся лучше настраиваются на познавательную деятельность. Однако педагогу необходимо позаботиться о том, чтобы оставшуюся часть урока школьники также были мотивированы на процесс изучения иностранного языка.

Целью игровых приемов, используемых в середине урока, является снятие напряжения, которое возникает при работе учащихся над новым языковым материалом. Педагогу необходимо обеспечить условия для того чтобы школьники воспринимали образовательный процесс как интересную и приносящую пользу деятельность.

Игровые приемы, используемые в конце урока, позволяют подвести итоги работы каждого ученика и делают навыки и умения, сформировавшиеся в ходе изучения иностранного языка, более прочными.

Как отмечает Н.И. Гез, существуют три этапа обучения лексике:

- 1) введение и семантизация новой лексики, то есть раскрытие значения слов и их функций;
- 2) первичное закрепление лексики, предполагающий отработку в ее использовании;
- 3) совершенствование навыков и развитие умений при применении усвоенной лексики в определенных ситуациях общения [3, С. 154].

Для повышения эффективности условий обучения лексической стороне говорения, нами были разработаны игровые приемы для всех этапов работы с лексикой.

Провести введение и семантизацию новых лексических единиц можно с помощью следующих игровых приемов: «Картинка-слово», «Кроссворд», «Магический квадрат», «Исчезающее слово».

1. «Картинка-слово». Предварительно отчитав новые лексические единицы, учитель демонстрирует картинки к ним, для того чтобы учащиеся знали значение новых слов. Затем учащиеся должны воспроизвести лексику по памяти, глядя на картинки.

2. «Кроссворд». Предварительно отчитав и переведя новую лексику с учениками, учитель предлагает им решить кроссворд.

3. «Магический квадрат». Предварительно отчитав и переведя новые лексические единицы с учащимися, учитель предлагает им найти слова, спрятанные в «магическом квадрате». Слова могут располагаться вертикально, горизонтально и диагонально.

4. «Исчезающее слово». На доске написаны слова (максимально семь слов). Ученики хором прочитывают слова за учителем, далее таким же образом произносят их перевод. Затем школьники закрывают глаза, а педагог убирает с доски одно из слов. Ученики открывают глаза и называют исчезнувшее слово. Так повторяется до того момента, когда все слова исчезнут.

Целью этап первичного закрепления лексики является формирование лексических навыков говорения, которое требует выполнения условно-речевых упражнений: имитационных, подстановочных, трансформационных, репродуктивных.

Для имитационных упражнений, предполагающих повторение учащимися реплики учителя, подходят такие игровые приемы, как «Эхо» и «Зеркало».

1. «Эхо». Заключается в повторении учащимися лексических единиц за учителем в речевом образце.
2. «Зеркало». Заключается в повторении учащимися движений или жестов учителя, одновременно произнося предложения с новой лексикой.

Подстановочные упражнения сочетаются с игровыми приемами «Снежный ком» и «Замени слово».

1. «Снежный ком». Данный игровой прием сочетает в себе черты имитации и подстановки, так как каждый последующий ученик повторяет предложение предыдущего и добавляет собственное предложение, заменив одну лексическую единицу другой. Например, "Ich mag malen" (1 ученик); "Ich mag malen. Ich mag tanzen" (2 ученик); "Ich mag malen. Ich mag tanzen. Ich mag singen" (3 ученик) и т.д.

2. «Замени слово». Учащиеся слушают предложения, которые произносит учитель. Им необходимо заменить в каждом предложении 1-2 лексические единицы на новую синонимичную лексику.

При выполнении трансформационных упражнений целесообразно использовать игровые приемы «Цепочка», «Правильный вопрос», «Волшебный мешочек» и «Карточки со словами».

3. «Цепочка». Данный прием сочетает в себе признаки имитации, подстановки и трансформации, так как учащиеся по цепочке отвечают на вопрос (утвердительно или отрицательно, целым предложением), добавив при этом собственное предложение, к которому затем задают вопрос. Например, "Ich mag malen. Und du? Magst du malen?" (учитель); "Ja, ich mag malen. Ich mag auch kochen. Und du? Magst du kochen?" (1 ученик); "Nein, ich mag nicht kochen. Ich mag singen. Und du? Magst du singen?" (2 ученик) и т.д.

4. «Правильный вопрос». Учащиеся задают вопросы, пока не угадают содержание картинку. Когда учащиеся зададут правильный вопрос, учитель показывает картинку. Например, "Was mag Monika machen?" (учитель); "Mag Monika malen?" (1 ученик); "Nein. Was mag Monika machen?" (учитель); "Mag Monika tanzen?" (2 ученик); "Ja, Monika mag tanzen" (учитель показывает картинку).

5. «Волшебный мешочек». Учащиеся по очереди вытаскивают карточки с новыми словами из мешочка и задают общие вопросы к предложениям учителя.

6. «Карточки со словами». Учащиеся по очереди вытягивают карточки с номерами. Их количество зависит от количества лексических единиц. Под каждым номером скрывается слово, с которым ученику необходимо составить общий вопрос и задать его двум – трем учащимся.

При выполнении репродуктивных упражнений предлагается использовать игровые приемы «Опрос», «Что происходит на картинке?», «Загадай число», «Викторина».

1. «Опрос». Учащиеся делятся на две команды. Каждой команде выдается таблица, которую необходимо заполнить, опросив участников другой команды. Например, участники первой команды опрашивают каждого участника второй команды: Was machst du gern? заполняя соответствующую таблицу. Также свою таблицу заполняет вторая команда, задавая участникам первой команды вопрос: Was machst du nicht gern? В конце каждая команда рассказывает кто что любит или не любит делать.

2. «Что происходит на картинке?». Учащиеся смотрят на картинку и отвечают на вопрос учителя, что на ней происходит. Ответив на вопрос учителя, учащийся задает вопрос к другой картинке следующему учащемуся и т.д. Сформулировать вопрос можно по-разному, но главным условием является постановка вопроса со специальным вопросительным словом, которая требует от учащихся репродуктивный ответ. Например, „Welches Hobby hat Hans?“ (учитель); "Hans mag singen. Welches Hobby hat Eva?" (1 ученик); „Eva mag malen. Welches Hobby hat Alex?“ (2 ученик) и т.д.

3. «Загадай число». Учитель просит одного из учащихся назвать число от 1 до 6 (номера вопросов), затем назвать ученика, который будет отвечать на этот вопрос. Ответивший на вопрос ученик также называет число и имя следующего отвечающего. В результате необходимо ответить на все вопросы.

4. «Викторина». Учащиеся делятся на две команды. Каждая команда получает карточку с тремя вопросами, которые необходимо задать другой команде. Вопросы необходимо задавать поочередно, то есть ответив на вопрос первой команды, вторая команда задает свой вопрос и т.д.

После выполнения условно-речевых упражнений школьники совершенствуют лексические навыки и развивают умения говорения. Данный этап предполагает использование таких игровых приемов, как «Самый интересный рассказ», «Описание картинку», «Мини-сценка», «Интервью».

1. «Самый интересный рассказ». Разделив класс на три команды, учитель дает задание составить рассказ по конкретной теме, используя изученную лексику. Выигрывает команда, составившая наиболее интересный рассказ и допустившая меньше ошибок. Также учитель предлагает участникам речевую опору, которую они могут использовать при составлении рассказа.

2. «Описание картинку». Учащиеся делятся на три команды. Каждая команда получает картинку, связанную с изученной темой. Командам необходимо описать свою картинку, используя усвоенную лексику. Также им дается речевая опора для составления высказывания. Выигрывает та команда, которая при описании картинку допустила наименьшее количество ошибок.

3. «Мини-сценка». Перед использованием игрового приема учитель разбирает с учениками диалог-образец по определенной теме. Затем учащиеся делятся на три команды. Каждая команда получает карточку с заданием разыграть мини-сценку, опираясь на диалог-образец и употребляя изученную лексику. Результатом игрового приема является представление каждой командой своей мини-сценки. Выигрывает команда, допустившая наименьшее количество речевых ошибок.

4. «Интервью». Учащиеся работают в парах. Один из учеников играет роль журналиста, который берет интервью у второго ученика.

Поскольку ключевым фактором в обучении лексической стороне говорения является повышение эффективности его условий, мы считаем, что данные игровые приемы в значительной степени мотивируют учащихся и создают для них комфортную образовательную среду.

**Выводы.** Одной из первоочередных задач учителя иностранного языка является обучение лексической стороне говорения. На сегодняшний день есть множество различных способов повышения мотивации обучения школьников средней ступени, среди которых игровые приемы являются одними из самых эффективных, так как игровая деятельность оказывает положительное влияние на процесс обучения из-за множества преимуществ, которыми она обладает. Следовательно, повышение эффективности образовательного процесса требует использования соответствующих игровых приемов.

**Аннотация.** Обучение лексической стороне говорения является одной из наиболее актуальных тем современного языкового образования. Перед учителем стоит задача по повышению мотивации школьников к иностранному языку. Особую трудность при обучении языку составляет поддержание интереса к учебному материалу. Решить данную проблему может использование игровых приемов. В данной статье описываются наиболее эффективные способы формирования и совершенствования лексических навыков говорения на уроках немецкого языка в средней школе. Дается классификация игровых методов обучения. Рассматриваются функции игровых приемов при обучении иностранному языку.

**Ключевые слова:** игровые приемы, лексика, говорение, обучение, иностранный язык.



**Annotation.** Teaching the lexical side of speaking is one of the most relevant themes of modern language education. The teacher faces the challenge to increase students' motivation for a foreign language. A particular difficulty in language teaching lies in maintaining interest in the educational material. This problem can be solved by using gaming techniques. This article describes the most effective ways of forming and improving of lexical speaking skills in German language lessons in secondary school. The classification of game-based techniques is given. The functions of game-based techniques in teaching a foreign language are discussed.

**Key words:** gaming techniques, vocabulary, speaking, education, foreign language.

**Литература:**

1. Авдулова, Т.П. Психология игры: современный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.П. Авдулова. – Москва: Академия, 2009. – 208 с.
2. Дементьева, Г.Н. Приемы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка и литературы: системно-деятельностный подход / Г.Н. Дементьева // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 6. – С. 16-18
3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов [и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 373 с.
4. Коньшева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Коньшева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 192 с.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Минск: Высшая школа, 2004. – 522 с.
6. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка / М.Ф. Стронин. – Москва: Просвещение, 1994. – 243 с.

УДК 378.2

**ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ**

*Мяндина Мария Михайловна*

*бакалавр*

*Вятский государственный университет (г. Киров);*

*Швецова Марина Геннадьевна*

*кандидат филологических наук, доцент*

*Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** В современном мире без знания иностранного языка человек практически не может считаться успешным и образованным. Однако овладеть иностранным языком, не находясь в стране его изучения, задача не из лёгких, тем более если этот процесс не вызывает интереса. При обучении иностранному языку школьников на средней ступени важно сохранять заинтересованность учащихся к изучению предмета, потому что это определяет успешное освоение информации в дальнейшем. В этот период у подростков развиваются умения в изучении иностранного языка, которые будут служить основой для их образования в будущем.

**Изложение основного материала исследования.** На среднем этапе обучения занятия по иностранному языку имеют свои особенности. Они связаны не только с содержанием и целями обучения, но и с возрастными характеристиками учащихся. В.И. Ковалев выделяет возникновение у учащихся средней ступени обучения стойкого интереса к определенному предмету, что приводит к снижению интереса к остальным дисциплинам [2]. Снижение интереса к изучению иностранных языков у подростков может затруднить организацию учебного процесса. Подростки на этом этапе образования часто не осознают важность учебы для своего будущего профессионального развития, что приводит к проблемам с мотивацией. Возникает противоречие: с одной стороны, подростки скучают и не хотят учиться, рассматривая учебу как обязанность, а с другой стороны, они отказываются от мысли об отсутствии в школе, стремясь соответствовать социальным нормам и поддерживать связи со сверстниками. Это противоречие объясняется неосознанной потребностью соответствовать социальным ожиданиям и поддерживать связи со сверстниками. Ученики стремятся оставаться на уровне требований общества и сохранять свое место в группе, даже если открыто выражают негативное отношение к учебе.

Подростковый возраст можно охарактеризовать рядом особенностей, которые влияют на учебную деятельность, личный опыт, интересы, эмоции и мировоззрение учеников средних классов. Одной из основных проблем, с которой сталкиваются педагоги, является недостаток мотивации у учеников. Чтобы успешно усваивать информацию, учащимся необходимо оставаться заинтересованными в процессе обучения, поэтому важно найти способы вызвать у них интерес к изучению языка. К одним из наиболее эффективных методов можно отнести использование видеоматериалов на уроках. Они помогают повысить мотивацию и вовлечь учеников в процесс обучения. Видео создают комфортную атмосферу и делают изучение иностранного языка более живым и увлекательным.

Материалы, которые созданы носителями языка для использования носителями языка называются аутентичными. Они позволяют создать в классе атмосферу естественного общения. Применение разнообразных видеоресурсов значительно усиливает эффективность и привлекательность процесса освоения иностранного языка, делая его более убедительным и наполненным эмоциями. Е.В. Ильченко определяет видеоматериалы в качестве любой телепродукции (новости, интервью, ток-шоу, рекламные блоки), а также художественных, документальных и мультипликационных фильмов, записанных на пленку или цифровые носители и используемых в качестве дидактического материала с возможностью многократного просмотра, использования режимов «стоп» и «пауза», быстрого поиска нужного фрагмента [1].

Видеоматериалы в процессе обучения отличаются многогранностью. Они выполняют информационную, мотивационную, моделирующую, интегративную, иллюстративную, воспитательную и развивающую функции. Процесс работы с видео на уроке обычно делат на три этапа: подготовка к просмотру (преддемонстрационный этап), сам просмотр (демонстрационный этап) и работа после просмотра (последдемонстрационный этап).

Этап перед демонстрацией фильма направлен на то, чтобы мотивировать учащихся и помочь им настроиться на выполнение задания. Он также помогает снять возможные трудности в восприятии текста и погружает учащихся в эмоционально-смысловую атмосферу фильма.

Типичные упражнения этого этапа: обсуждение темы фильма и поднятых в нём проблем, выдвижение гипотез о сюжете и создание ассоциаций, связанных с темой фильма, работа с карточками (Wortkarten, Satzkarten, Textkarten) для преодоления трудностей в понимании, выделение ключевых слов.

Важно отметить, что восприятие информации зависит от множества факторов, поэтому одна и та же информация может восприниматься разными людьми по-разному. Например, особую роль играют опыт, знания, личностные характеристики и интересы, поэтому просмотр видеоматериала (второй этап) может быть глобальным (понимание общей информации), выборочным (поиск определенной информации) или детальным (понимание всех деталей). Формулировка к заданиям способна корректировать интерес учащихся и направлять их внимание.

Цель первого просмотра в классе – понять общую информацию фильма. Упражнения, соответствующие этому виду, разработаны таким образом, чтобы студенты не прерывались во время просмотра видео. К основным заданиям можно отнести: выбор верного ответа, соотнесение информации стрелками.

Цель второго просмотра фильма заключается в его детальном понимании. В процессе просмотра рекомендуется делать паузы. Дополнительно к уже упомянутым упражнениям можно добавить: заполнение пропусков (Lückentexte), заполнение таблицы на основе информации из фильма, расстановка карточек с предложениями в правильном порядке.

После демонстрации происходит контроль понимания фильма. Здесь развиваются умения говорения и письма, что позволяет закрепить ранее изученную информацию.

К упражнениям этого типа можно отнести: задания на синонимы и антонимы, пересказ содержания фильма, написание продолжения фильма, придумывание биографии героя, дискуссии, игры по ролям, опросы.

Правильный отбор видеоматериала является одним из факторов результативности его использования. При отборе учитываются такие принципы, как актуальность тематики видеоматериалов, качество звукового и художественного оформления, информационная и художественная ценность, соответствие жанровых особенностей содержания видеоматериалов учебным целям и задачам, интересам учащихся, учет страноведческой специфики, соответствие социокультурного содержания видеоматериалов, популярность у зрительской аудитории, жанрово-композиционное разнообразие, наличие социокультурного контекста и продолжительность по времени воспроизведения [3].

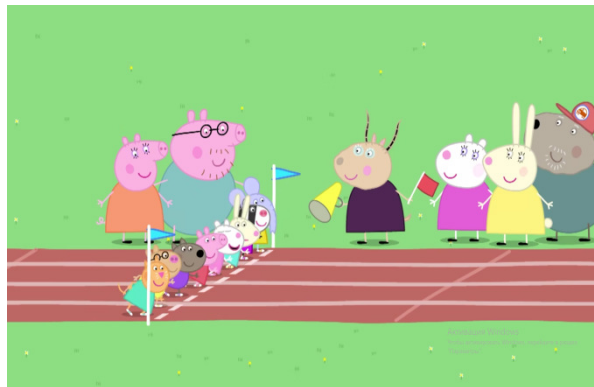
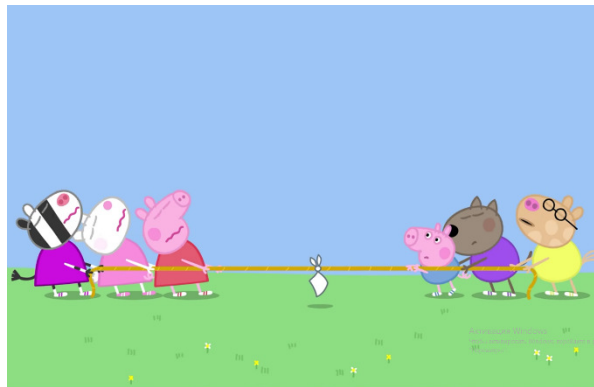
Несомненно, при отборе видеоматериалов для обучения, необходимо учитывать возрастные особенности учащихся средней ступени. В этом возрасте у учащихся усиливается интерес к внутреннему миру, они учатся думать и говорить о себе, у них развивается способность к самоанализу. Это возраст наибольших противоречий и внутренних переживаний для подростка. В данном возрасте происходит развитие интересов. Однако они еще неустойчивы и разноплановы. Предварительное наблюдение за учащимися позволит сделать выводы о том, какая именно тематика видеоматериалов будет для них наиболее интересной.

Конечно, не стоит ограничиваться одним наблюдением, можно провести полноценный опрос, как это сделали мы. Для того, чтобы выяснить, эффективно ли обучению аудированию с использованием видеоматериалов мы решили провести исследование. Для сравнения мы взяли два параллельных 7 класса, один из которых стал экспериментальной группой, а второй контрольной. ЭГ был представлен видеоматериал, а КГ была представлена аудиозапись, извлеченная из этого видеоматериала. Перед началом эксперимента был проведен опрос, в котором приняли участие 48 школьников среднего звена и который представлял собой тест с множественным выбором. Исходя из результатов опроса в качестве содержания обучения аудированию были выбраны серии мультфильма «Peppa Wutz» – «Sporttag» и «Papa wird fit». Также было проведено тестирование на оценку имеющихся знаний по выбранной теме, что помогло составить упражнения к видеоматериалам адекватные уровню подготовленности учащихся.

Приведем пример работы с видеоматериалом при обучении аудированию в 7 классе на уроке немецкого языка. Представленные ниже задания были разработаны для ЭГ, задания КГ отличались только формулировкой некоторых упражнений, где вместо «посмотрите» было «прослушайте».

Преддемонстрационный этап:

1. Учащиеся должны предположить, о чем будет фильм по картинкам.



- Wie heißt das Thema? Seht euch die Bilder an.
- Kennt ihr diese Charaktere? Wie heißen sie? Wer sind sie für einander? Wie lauten ihre Namen?
- Welche Sportarten kennt ihr? Welche ist ihr Lieblingssportart? Und warum?

2. Учитель предлагает сыграть в игру «Eine Familie von Sportwörtern». Учащимся необходимо написать слово в середине листа и постараться продолжить вертикальные ряды словами из тематической группы «спорт».

3. Учащимся нужно соотнести слова с их переводом, а затем, повторяя за учителем, правильно произнести эти слова.
  - Ordnet die Wörter und ihre Übersetzung zu.
  - Sprecht mir nach!

1.	das Sportfest, -e	победитель/победительница
2.	rennen (rannte, ist gerannt)	эстафета
3.	der Sieger	спортивный праздник
4.	springen (sprang, ist gesprungen)	команда
5.	der Staffellauf, die Staffelläufe	канат
6.	gewinnen (gewann, hat gewonnen)	бежать
7.	schnell (schneller, am schnellsten)	прыгать
8.	reden (redete, hat geredet)	быстрый
9.	der Wettkampf, die Wettkämpfe	выигрывать
10.	ziehen (zog, ist gezogen)	соревнование, состязание
11.	das Seil, -e	разговаривать
12.	die Mannschaft, -en	тащить, тянуть

4. Также перед просмотром видео учащиеся получают тест, подразумевающий выбор правильного ответа.

– Schaut das Video an und erledigt die Aufgabe auf dem Arbeitsblatt! Seht euch die Aufgabe an, lest die Fragen.

– Sind alle Wörter klar?

Демонстрационный этап: 1. Учащиеся выполняют задание 4.

Последемонстрационный этап:

1. Перед финальной сценой мультфильм останавливается (04:10) и ученикам задаются вопросы о предполагаемом ходе событий, чем закончится мультфильм и кто же выиграет. Дается время на обдумывание, предположения записываются.

– Wie geht es jetzt weiter? Was glaubt ihr? Womit endet die Geschichte? Ihr habt 3 Minuten Zeit, um den Rest der Geschichte aufzuschreiben (2-3 Sätze).

2. Зачитываются разные варианты продолжения истории, а затем мультфильм смотрится до конца (04:10 – 04:40).

– Die Zeit ist um. Wer möchte seine Version des Endes dieser Geschichte lesen?

– Schauen wir mal, wie die Geschichte wirklich endet.

3. Контролируется упражнение 4.

На первом этапе учащимся обеих групп задавались вопросы, на которые многие смогли ответить без каких-либо затруднений. Оказалось, что обе группы хорошо знакомы с героями мультфильма и уже смотрели некоторые его видеосюжеты на уроках немецкого языка, поэтому сразу назвали имена героев и кем они являются друг другу, также верно определили тему серии мультфильма по картинкам. Учащиеся и той, и другой групп с интересом выполняли второе задание, в котором нужно было сыграть в игру «Eine Familie von Sportwörtern». Ключевым словом в обеих группах стало слово «Sportfan». Почти к каждой букве учащимися было подобрано слово, соответствующее тематике «спорт». Были записаны следующие слова: Stadion, Sportler, Parkour, Ring, Rad, trainieren, treiben, Fußball, Athletik, Athlet, Netz, затруднение вызвали слова на буквы «р», «о» и «т» у той и у другой группы.

Проанализировав результаты теста, выполнение которого осуществлялось на демонстрационном/текстовом этапе, мы сделали вывод, что экспериментальная группа справилась с заданиями лучше контрольной. За счет того, что они не только слышали, но и видели, они могли понять всё то, что не смогли уловить на слух. Задание последемонстрационного/послетекстового этапа активизировало творческие способности учащихся обеих групп, однако желающих предложить свой вариант конца истории оказалось в экспериментальной группе больше, чем в контрольной (пятеро в ЭГ и двое в КГ). После реализации комплексов упражнений в обеих группах было проведено контрольное тестирование, которое включало в себя 3 задания, в первом из которых нужно было соотнести немецкие слова с их переводом на русском, второе задание было направлено на сопоставление подходящих друг другу слов, всего должно было получиться 5 выражений, третье задание представляло собой перевод 5 предложений. Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл. На оценку «5» учащимся нужно было набрать от 21 до 23 баллов, на оценку «4» от 18 до 20 баллов, на «3» – 14-17 баллов, 0-13 баллов – «2».

Результаты, полученные в ходе контрольного тестирования, оказались лучше входного. У семерых учащихся экспериментальной группы оценка «отлично», а в контрольной группе учащихся с такой оценкой четверо. Оценку «хорошо» получили четверо учащихся ЭГ и пятеро КГ. Только один ученик ЭГ получил «удовлетворительно», на такую же отметку написали тест двое учащихся КГ. Из всего числа испытуемых неудовлетворительный результат показал один учащийся КГ.

Исходя из полученных данных, мы можем говорить об эффективности использования видеоматериалов при обучении аудированию. Группа, в которой вместо аудиозаписи был представлен видеоматериал, справлялась с заданиями успешнее, мотивация к их выполнению была выше, была заметна заинтересованность учащихся, особенно ее проявление было отмечено при выполнении заданий последемонстрационного этапа. Видеофрагменты оставили в памяти учащихся яркие впечатления, что укрепило запоминание пройденной информации. Контрольное тестирование показало, что в обеих группах результаты улучшились, но в экспериментальной группе они всё же выше, чем в контрольной.

**Выводы.** Исходя из всего вышеизложенного можно заключить, что разнообразные видеоматериалы, применяемые на уроках иностранного языка, делают процесс обучения более интересным и увлекательным. Они помогают создать атмосферу реального общения, демонстрируют нормы изучаемого языка, укрепляют запоминание культурной и языковой информации, вызывают эмоциональный отклик и способствуют активизации обучения. Эффективное обучение навыкам аудирования на среднем этапе обучения невозможно без использования видеоматериалов, которые помогают создать языковую среду, повысить внутреннюю мотивацию учащихся и подготовить их к дальнейшей практике с усвоенным материалом.

**Аннотация.** В этой статье видеоматериалы рассматриваются как инструмент в обучении аудированию. Обсуждается, насколько эффективно использование видеоматериалов в процессе обучения подростков. Объясняются такие термины, как «аутентичные материалы» и «видеоматериалы». Описываются шаги работы с видеоматериалами при обучении восприятию на слух. Предлагается методика работы с видеоматериалами, а также разнообразные упражнения и задания для разных этапов обучения аудированию. Представлен фрагмент урока, где видеоматериалы используются для обучения аудированию. Также описаны результаты теста, который ученики прошли после работы с видеоматериалом.

**Ключевые слова:** аудирование, аутентичные материалы, видеоматериалы, школьники.

**Annotation.** In this article, videos are discussed as a tool for teaching listening comprehension. It discusses how effective the use of videos is in teaching middle school students. Terms such as authentic materials and videos are explained. The steps of working with video materials in teaching listening comprehension are described in detail. The methodology of working with video materials is offered, as well as a variety of exercises and tasks for different stages of listening comprehension training. A fragment of a lesson

where video materials are used to teach listening comprehension is presented. It also describes the results of a test that students took after working with the video material.

**Key words:** listening, authentic materials, video materials, pupils.

#### **Литература:**

1. Ильченко, Е.В. Использование видеозаписи на уроках английского языка / Е.В. Ильченко // Первое сентября. Английский язык. – 2003. – № 9 – С. 7-10
2. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
3. Рожкова, Н.Н. Использование видеотехнологий на уроках иностранного языка / Н.Н. Рожкова // Язык. Речь. Коммуникация. – 2000. – Вып. 4. – С. 84-90

#### **УДК 378.2**

#### **ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Мяндина Мария Михайловна*

*бакалавр*

*Вятский государственный университет (г. Киров);*

*Швецова Марина Геннадьевна*

*кандидат филологических наук, доцент*

*Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** В нынешней динамичной среде владение иностранным языком стало неотъемлемым атрибутом образованности и важным фактором профессионального успеха. Помимо улучшения когнитивных функций и расширения мировоззрения, изучение иностранного языка повышает конкурентоспособность на рынке труда. Тем не менее, в процессе изучения иностранных языков часто недооценивается значение аудирования на фоне письма и устной речи. Между тем, понимание сути аудирования и связанных с ним навыков высвечивает его фундаментальную роль в языковом образовании.

**Изложение основного материала исследования.** Аудирование, выходя за рамки простого слушания, предполагает активный процесс восприятия, осмысления и интерпретации устной речи. Оно включает в себя три основных компонента: речевая деятельность, мышление и восприятие. Последнее играет решающую роль в анализе и синтезе языковых единиц (фонем, морфем, слов, предложений) на различных уровнях, преобразуя воспринимаемые звуковые сигналы в семантические конструкции, приводящие к пониманию смысла. Тесная взаимосвязь между анализом и речевым пониманием подчеркивает неразрывную связь аудирования с другими видами речевой деятельности.

Признавая фундаментальную роль аудирования, следует выделить его интегральную функцию в развитии коммуникативных навыков. В рамках речевой деятельности аудирование классифицируется как рецептивный процесс, дополняющий продуктивные виды – говорение и письмо. По своей сути, аудирование представляет собой пассивное понимание устной информации, отличаясь от активного процесса передачи информации при говорении. Реактивный характер аудирования предполагает его направленность на восприятие и обработку поступающих на слух данных. Исследования И.И. Зимней подчеркивают взаимосвязь аудирования и непосредственного общения, а также его направленность на прием информации [3]. Чтобы эффективно усваивать информацию через аудирование, слушателю необходимы навыки речевого слуха, способность запоминать, вероятностно прогнозировать дальнейшее развитие событий и артикулировать звуки. Аудирование может принимать различные формы: полное/детальное понимание, глобальное понимание и выборочное понимание, где слушатель сосредоточен на извлечении конкретной информации.

Во время прослушивания текста, задача которого понять основное содержание, учащимся необходимо сначала определить тему и ключевые детали звучащего текста. Для этого достаточно, чтобы учащиеся понимали 75% информации. Оставшиеся 25% не содержат критической информации, необходимой для понимания полного содержания аудиотекста. Этот тип прослушивания предполагает следующие умения:

- прогнозирование содержания по названию аудиотекста;
- инференция значения незнакомых лексических единиц;
- игнорирование некоторых лексических единиц, не мешающих пониманию основного содержания;
- определение смысла основного содержания.

Задача учащихся при прослушивании текста с выборочным пониманием быстро найти нужную им информацию, сконцентрироваться и попытаться понять ее содержание. Этот вид аудирования предполагает, что у учащегося развиты следующие умения:

- понимание логической и смысловой структуры текстов;
- поиск и отбор новой или заданной информации;
- логическое обобщение информации из нескольких слуховых источников.

Аудирование с полным пониманием содержания звучащего текста означает, что учащийся понимает всю поступающую информацию, включая второстепенные факты, с максимальной точностью, он умеет оценивать полученные данные и сопоставлять их с собственным опытом, давать оценку прослушанному.

Если учащиеся недостаточно подготовлены для восприятия иноязычной речи на слух, то им потребуется помощь, так как обучение аудированию сопряжено с рядом языковых трудностей. К факторам, вызывающим проблемы с фонетикой, можно отнести различные шумы извне, низкое качество звукозаписи и оборудования. Проблемы с грамматикой зачастую вызваны недостатком практики в восприятии устной речи, особенностями дикции говорящего, его тембра и скорости воспроизведения информации, его темпа говорения. У диктора может быть неправильная артикуляция или же он может говорить на каком-либо диалекте. Использование диктором различных фразеологических единиц, жаргонных слов, научных и технических терминов, аббревиатур становятся причинами лексических трудностей.

При выборе текста для аудирования учителю следует обратить внимание на речь диктора, насколько быстро он говорит и есть ли у него акцент, понять, соответствует ли выбранный текст уровню подготовленности учащихся, насколько сложную лексику и грамматику он содержит. Для успешного достижения поставленных перед уроком целей учителю необходимо подготовить визуальные опоры в виде рисунков, диаграмм или карт. Успех также зависит и от вовлеченности учащихся в процесс прослушивания, интересуют ли их тема разговора или нет.

Работу с аудированием принято делить на 3 этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый, что помогает сделать процесс восприятия иностранной речи на слух более легким.

На этапе до прослушивания учитель может предложить учащимся поработать с доской, раздать рабочие листы, а также организовать устное общение. Устранение языковых трудностей текста является задачей этого этапа, важно направить учащихся на правильную тему предстоящего прослушивания. Наиболее эффективным будет решение поработать со сложной лексикой, потренировать правильное произношение отдельных слов, выполнить упражнение на сопоставление с их переводом. Упражнения, позволяющие предугадать ход событий, развивающие догадку также востребованы. Учащихся можно попросить предположить, о чем текст, по заголовку, картинкам или ключевым словам. Можно предложить учащимся задание подтвердить или опровергнуть утверждения связанные с предстоящим текстом. Этот этап дает возможность учащимся лучше и легче воспринимать поступающую информацию, он помогает направить внимание обучаемых на предстоящее прослушивание, поэтому он важен, недооценивать его и пренебрегать им не следует.

Текстовый этап представляет собой прослушивание всего текста. На этом этапе можно попросить учащихся ответить на поставленные вопросы во время предыдущего этапа, заполнить таблицу, выбрать правильный ответ из нескольких представленных в тесте.

На этапе после прослушивания контролируется понимания озвученного текста. Упражнения подбираются в зависимости от задачи, которая преследовалась до начала прослушивания.

При аудировании с глобальным пониманием можно использовать такие упражнения, как:

- ответьте на вопросы по содержанию текста (главная информация);
- выполните задание на множественный выбор;
- перескажите основные события прослушанного аудиотекста, перечислите их в нужной последовательности;
- определите жанра текста и его темы;

При выборочном понимании учащиеся можно попросить выписать для себя нужные факты, зафиксировать цифры, названия и т.д., а также дать такие упражнения:

- заполните таблицу;
- вставьте пропущенное слово вместо пропуска;

Если цель – полное понимание, то подойдут следующие упражнения:

- ответьте на вопросы по содержанию текста (не только главная, но и второстепенная информация);
- составьте детальный план;
- составьте схему/таблицу;
- перескажите содержание на иностранном языке, можете воспользоваться визуальными опорами или планом с

ключевыми словами;

- выскажите свое мнение, дайте оценку прослушанному.

Для иллюстрации работы над аудиотекстом при обучении аудированию приведем пример из УМК «Deutsch» [2].

Перед нами диалог Томаса и Анны, в котором они обсуждают предстоящую поездку Анны и её родителей в Вену. Томас сообщает своей собеседнице о некоторых фактах, которые ему известны об этом городе и местах, которые можно посетить, Анна благодарит Томаса за полученную информацию и прощается с ним, обещая прислать открытку.

**Thomas:** Hallo, Anna! Was machst du denn hier? Ich habe dich lange nicht gesehen. Hast du Zeit für einen Kaffee?

**Anna:** Ach, nein, leider nicht. Ich fahre heute Abend mit meinen Eltern nach Wien und hab noch viel zu tun.

**Thomas:** Nach Wien? Toll! Ich war da letzten Sommer. Das ist die Stadt der Romantiker.

**Anna:** Das habe ich auch gehört. Und warum?

**Thomas:** Dort haben viele berühmte Komponisten gelebt. Solche wie Wolfgang Amadeus Mozart und Richard Strauss. Siehst du! Du musst unbedingt in die Wiener Staatsoper gehen. Wenn du Glück hast und Karten bekommst, kannst du dir da eine Oper oder eine Operette anhören.

**Anna:** Ich möchte auch noch den berühmten Park an der Donau, den Prater, besuchen. Ich habe gehört, dort gibt es Karussells, ein Riesenrad und noch viel mehr. Das wird bestimmt lustig!

**Thomas:** Wenn du den besten Wiener Eiskaffee trinken möchtest, musst du unbedingt ins Wiener Café gehen.

**Anna:** Danke, Thomas. Aber jetzt muss ich wirklich laufen. Ich schicke dir eine Postkarte aus Wien.

**Thomas:** Gute Reise und viel Spaß!

Авторы учебника предлагают учащимся прослушать диалог и ответить на поставленный вопрос, но перед этим обратить внимание на слова, которые могут быть непонятны при прослушивании. На данном этапе помимо проговаривания незнакомых слов, можно предложить учащимся посмотреть фотографии, соответствующие тематике «путешествие» или «города Германии», дав тем самым им возможность предположить, о чем будет речь и высказать их догадки вслух.



Hört euch einen Dialog an und antwortet auf die Frage: Wohin möchte Anna mit ihren Eltern fahren?

a) Aber zuerst merkt euch einige Realien<sup>1</sup>:

die Wiener Staatsoper — Венская государственная опера (оперный театр)

der Prater — Пратер (название знаменитого парка на берегу Дуная)

das Riesenrad — колесо обозрения

Далее учащимся предлагается прослушать диалог еще один раз и отметить верные/неверные утверждения по содержанию аудиотекста.



b) Hörst den Dialog noch einmal. Was ist richtig (r) und was ist falsch (f)? Kreuzt an.

	r	f
1. Mozart und Strauß haben in Wien gelebt.		
2. Es ist leicht, Karten für die Staatsoper zu bekommen.		
3. Anna möchte den Prater besuchen und mit dem Riesenrad fahren.		
4. Thomas fährt mit Anna zusammen nach Wien.		

Авторы учебника также предлагают выполнить ещё одно задание в рабочей тетради [1]. В задании 1a нужно дать ответ на вопрос зачем Анна едет в Вену, а в 1b необходимо отметить те советы Томаса, которые были им озвучены в диалоге с Анной.



2

Übung 1, S. 33.



1

#### 4 Wir sind ganz Ohr

a) Höre dir den Dialog „Eine Reise nach Wien“ an. Was meinst du, wozu fährt Anna nach Wien? Kreuze bitte an.

- um die Stadt zu besichtigen.       um dort zu studieren.



b) Höre dir den Dialog noch einmal an und kreuze an, was Thomas Anna empfiehlt.

- zur Disko zu gehen.  
 die Wiener Staatsoper zu besuchen und sich eine Oper oder eine Operette anzuhören.  
 in die Umgebung der Stadt zu fahren.  
 ein Wiener Café zu besuchen und das berühmte Eiscafé zu trinken.

Благодаря тому, что работа разделена на три этапа, учитель может проконтролировать понимание аудиотекста учащимися от начала до конца.

**Выводы.** Аудирование является важнейшим умением, без которого невозможно эффективное изучение иностранного языка. Данный процесс способствует обогащению словарного запаса обучающихся, улучшению их произношения и повышению их уверенности в восприятии иностранных языков. Благодаря аудированию снимается языковой барьер, что позволяет учащимся преодолеть свой страх перед использованием языка в реальной ситуации. Тщательно подобранные материалы для аудирования не только облегчают процесс восприятия иностранной речи, но и пробуждают интерес учащихся, усиливая их мотивацию к дальнейшему изучению языка. Низкая мотивация к изучению иностранных языков продолжает оставаться распространенной проблемой среди школьников, и аудирование может сыграть значительную роль в ее искоренении.

**Аннотация.** В данной статье идет речь о сущности аудирования как вида речевой деятельности. Рассматриваются разновидности аудирования, выделяются трудности, возникающие при прослушивании. В этой статье также описываются умения, без помощи которых тот или иной вид прослушивания не будет успешен. Для правильного выбора текста для аудирования приведены различные рекомендации. В обучении аудированию выделяют три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. К каждому из этих этапов соответствуют свои упражнения. Для иллюстрации работы над аудиотекстом при обучении аудированию приведен пример из УМК «Deutsch».

**Ключевые слова:** иностранный язык, аудирование, разновидности аудирования, трудности при аудировании, этапы работы с аудированием, образование, школьники.

**Annotation.** This article deals with the essence of listening as a type of speech activity. Varieties of listening are considered, difficulties arising in listening are highlighted. This article also describes the skills, without the help of which this or that type of listening will not be successful. Various recommendations are given for choosing the right text for listening. There are three stages in learning to listen: pre-listening, while-listening and post-listening. Each of these stages has its own exercises. To illustrate how to work on an audio text while learning to listen, here is an example from the textbook.

**Key words:** foreign language, listening, varieties of listening, listening difficulties, listening stages, education, schoolchildren.

#### Литература:

1. Бим, И.Л., Фомичева Л.М. Немецкий язык. Рабочая тетрадь. 6 класс : учеб. пособие для общеобразоват. организаций — 6-е изд. — М. : Просвещение, 2011. — 96 с.
2. Бим И.Л. Немецкий язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / И. Л. Бим, Л. В. Садомова ; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». - М. : Просвещение, 2011. - 224 с. : ил. - (Академический школьный учебник). — ISBN 978-5-09-018545-5.
3. Зимняя И.И. Психология обучения иностранному языку в школе. — М., 1991. — 228с., 15 с. [https://vk.com/doc3260116\\_523044100?hash=P32GfZaJXdofVCGXwkk2vDHnpA6JkrR9MQeR27mYsk&dl=yNTsWCW7u5Kxir0CnKq7EwbM51Fp78zn6XqLjdfFP2H](https://vk.com/doc3260116_523044100?hash=P32GfZaJXdofVCGXwkk2vDHnpA6JkrR9MQeR27mYsk&dl=yNTsWCW7u5Kxir0CnKq7EwbM51Fp78zn6XqLjdfFP2H)

УДК 159.992

#### ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О РАСПРЕДЕЛЕНИИ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ

*Никитина Александра Александровна  
кандидат психологических наук*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
Семенова Мария Михайловна  
магистрант*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** В связи с социально-экономическими, политическими и культурными изменениями в обществе меняются составляющие всех сфер общественной жизни, в том числе и в институте семьи, переориентируются социальные и личностные ценности, меняется ролевая структура семьи. В стереотипное полоролевое поведение уже не так строго заложены функции, которые были раньше, а многие бывшие «женские» обязанности (такие как ручная стирка, уборка пылесосом, мытье посуды) облегчила бытовая техника. Кроме того, все больше исследователей указывают на тенденцию к эгалитарности представлений о ролевой структуре семьи, что подразумевает отсутствие жесткой ориентации на традиционные патриархатные роли в семье [7, 9, 10]. В настоящее время женщина может выбрать сидеть ей в декрете или выйти на работу, при этом уже не такая редкость видеть мужчин, берущих отпуск по уходу за ребенком. Женщинам открывается все больше возможностей по продвижению по карьерной лестнице, но несмотря на эти трансформации традиционных ролей в нашем обществе всё также присутствуют и остаются достаточно устойчивы патриархатные установки на структуру семьи в русле теории Т.Парсонса.

В 1955 году вышла книга Т. Парсонса и Р. Бейлза «Семья, социализация и процесс взаимодействия», тогда впервые возник интерес к проблемам семейных ролей. В своей книге Т. Парсонс и Р. Бейлз выделяют следующие роли: инструментальные (связанные с внешним окружением семьи) и экспрессивные (внутренняя деятельность в семье). В контексте теории Т. Парсонса, женщина выполняет в семье роль, связанную с домашним хозяйством и поддержанием эмоционального благополучия, в то время как мужчина занимается обеспечением связей с внешним миром (добытчик, защитник). Т. Парсонс объясняет и обосновывает традиционные установки в отношении брака и семьи, подчеркивая, что социальные роли супругов строятся на основе патриархата, который предполагает доминирование мужских ролей над женскими [4]. В настоящее время теория Т. Парсонса все чаще подвергается критике, ведь общество меняется, но все же многие исследователи и простые обыватели ориентируются на мнение данного психолога [4]. Поэтому в обществе все также достаточно устойчиво циркулируют установки, что домашние бытовые дела, а также воспитание детей сугубо женская прерогатива, но при этом современная женщина должна успевать работать наравне с мужчиной.

**Изложение основного материала исследования.** В зарубежной психологии и социологии изучению данной темы были посвящены работы Э. Дюркгейма, А. Шюц, П. Бергер, И. Гофман и др. В отечественной психологии процесс распределения ролей в семье исследовался такими учеными, как А.Г. Харчев, Н.Н. Обозов, Ю.Е. Алешина, И.С. Клецина, А.И. Антонова и др.

Культурные традиции оказывают большое влияние на стереотипы, циркулирующие в обществе, в связи с этим мы будем опираться в своем теоретическом обзоре на отечественные исследования. В отечественной психологии понятие семейной роли формируется на основе понятия «социальная роль», которая определяется как модель поведения, исходящая из социального статуса личности в рамках межличностных отношений или общественной среды [11].

О.А. Карабанова определяет понятие «ролевая структура» как устоявшиеся схемы поведения, которые повторяются в течение времени и выполняются членами семьи. Роль в семейной структуре включает в себя ожидаемый набор поведенческих, эмоциональных и когнитивных аспектов, связанных с конкретным статусом или позицией в семье. В случае невыполнения обязанностей могут быть применены контрольные меры или санкции. Это обусловлено тем, что роли в семье занимают важную составляющую в ее функционировании и обеспечивают гармоничные взаимодействия между членами семьи. По мнению О.А. Карабановой, главенство является первоочередным в формировании ролевой структуры семьи: оно оказывает влияние на систему властных отношений и подчинения внутри семьи, а также на распределение ролей и ответственности среди ее членов [5].

Под семейной ролью понимаются установленные обществом нормы поведения в семье, которые зависят от социальной позиции, занимаемой супругом в семейном контексте. Семейные роли формируются в результате выполнения различных семейных функций [8].

Е.В. Антонюк и Ф.И. Най выделяют следующие семейные роли:

1. Психотерапевтическая роль заключается в совместном решении проблем между супругами.
2. Рекреационная роль включает в себя организацию семейного досуга и развлечений.

По мнению Ф.И. Най, для мужчин роль сексуального партнера является «новой». Ранее, в обязанность жены входило удовлетворение сексуальных потребностей мужа. Но в связи с изменением взглядов на природу женской сексуальности и признанием за женщиной возможности и права на сексуальное удовлетворение, за мужчиной стала закрепляться роль полового партнера [13].

Доктор психологических наук Т.С. Яценко представил ещё один подход на распределение ролей в семейной структуре. Он выделяет четыре основные роли:

1. Сексуальный партнер.
2. Друг (комбинация эмоциональной функции и функции культурного общения).

3. Опекун (воспитание детей).
4. Покровитель (хозяйственно-бытовая роль) [14].

Т.С. Яценко утверждает, что для создания брачного союза достаточно: наличие четырех вышеописанных ролей (одна из них может доминировать), а также исключение введения дополнительных ролей, если их наличие не согласовано супругами [12].

Ю.Е. Алешина создала классификацию семенных ролей на основе функций семьи и утверждает, что согласованность функциональных ролей между супругами является ключом к постоянству и счастью в браке. В эти роли входит:

1. Хозяин – хозяйка. Данная роль отвечает за управление домашним хозяйством, создание уюта, поддержание чистоты и порядка в доме.
2. Ответственный за материальное обеспечение семьи. Эта роль связана с обеспечением финансового благополучия семьи.
3. Семейный психотерапевт. Данная роль направлена на решение личных проблем членов семьи и тесно связана с общим благополучием в семье.
4. Любовный партнер. Эта роль связана с проявлением активности в сфере сексуальных отношений.
5. Ответственный за поддержание родственных связей. Эта роль является связующим звеном с родственниками, включает участие в семейных традициях, поддержание общения внутри семьи и укрепление родственных связей.
6. Ответственный за уход за младенцем. Реализация этой роли требует обеспечения физического, психического и психологического благополучия ребенка в раннем детстве (первые полтора года его жизни).
7. Воспитатель. Эта роль включает в себя выполнение обязанностей, связанных с формированием личности ребенка старше полтора года.
8. Организатор семейной субкультуры. Выполнение этой роли направлено на формирование культурных ценностей, интересов и увлечений членов семьи.
9. Организатор развлечений. Эта роль включает в себя организацию и проведение досуга для всех членов семьи [1].

Согласно исследованию А. Добрович и О. Ясицкой, в семейной среде возможно чередование роли главы семьи между супругами в зависимости от обстоятельств. Это способствует эффективному управлению семьей без конфликтов, поскольку личное лидерство супругов основано на свободном самоуправлении, аналогичном процессам лидерства в неформальных группах [3].

Современная российская семья значительно отличается от традиционной патриархатной модели. На сегодняшнее время в обществе наблюдается флюидность ролевых позиций, это означает, что традиционные гендерные роли не являются единственно правильными [2]. В семейных взаимоотношениях наблюдается тенденция к эгалитарному стилю взаимодействия, который может быть условием для стабильного союза двух людей, поддержанием ценностно-смысловых ориентаций семьи [6] и профилактикой возникновения ролевого конфликта [7].

Целью нашего эмпирического исследования является сравнительное изучение гендерных особенностей представлений студентов о распределении семейных ролей.

В качестве теоретического метода исследования применялись методы анализа научной и методической литературы, посвященной проблеме исследования, обобщение, сравнение и систематизация теоретических и эмпирических данных.

В рамках эмпирического метода были использованы:

1. Методика «Распределение ролей в семье» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская).
2. Опросник «Пословицы» (И.С. Клецина).
3. Техника рассказывания историй на тему «Какими я вижу современных мужа и жену».

Обработка данных проводилась с помощью метода контент-анализа и методов математической статистики (t-критерий Стьюдента и критерий Фишера).

В исследовании приняло участие 68 человек: 17 юношей и 51 девушка.

Обратимся к рисунку 1, на котором представлены результаты, полученные после проведения опросника «Пословицы» (И.С. Клецина):

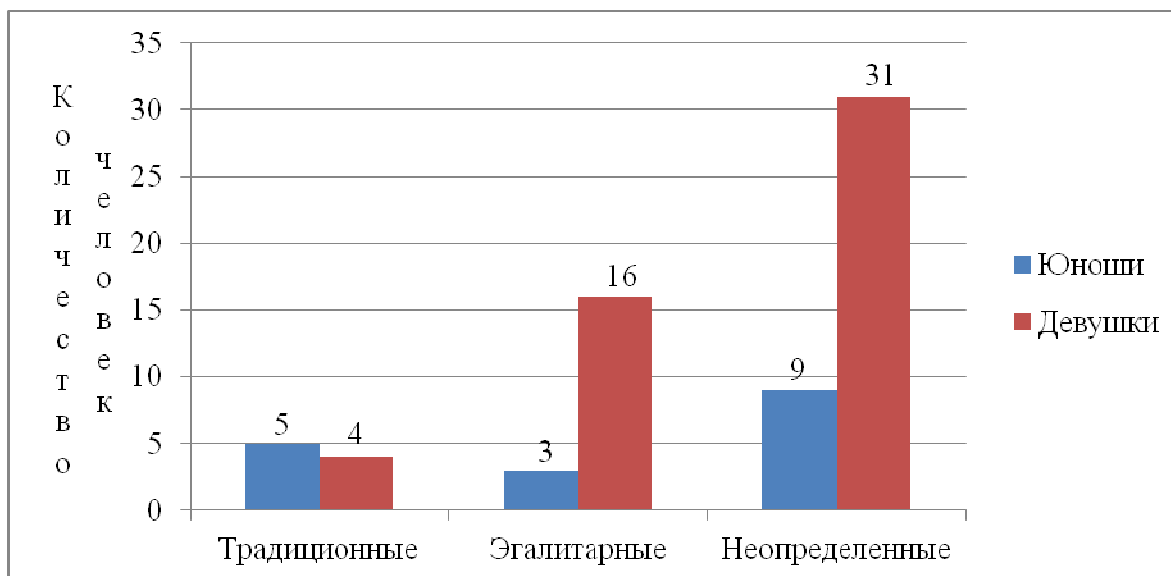


Рисунок 1. Сравнительный анализ представлений юношей и девушек о распределении семейных ролей

Результаты опросника показали, что традиционными гендерными установками обладают 9 человек (4 девушки, 5 юношей). Это свидетельствует о том, что данные испытуемые придерживаются следующих взглядов на распределение ролей в семье: муж должен быть главой семьи и обеспечивать ее материально, а жена воспитывает детей, ведет домашнее хозяйство и обустроивает быт.



Эгалитарные установки присутствуют у 19 чел. (16 девушек, 3 юноши). Данная группа студентов стремится к равноправию в семье: оба супруга взаимодействуют на равных, делят между собой семейные роли и ответственность за их выполнение.

Также в ходе опроса было выявлено, что у большинства студентов преобладают неопределенные гендерные установки – 40 человек (31 девушка, 9 юношей), что демонстрирует несформированность до конца установок на то, как должны распределяться роли в семье: в некоторых случаях юноши и девушки склоняются, что роль будет выполнять муж, а в другой аналогичной ситуации – жена.

Обратимся к таблице 1, в которой мы сравнили результаты методики «Пословицы» между группами юношей и девушек.

Таблица 1

### Сравнительный анализ представлений о ролях в семье у юношей и девушек

Средние значения	Гендерные установки
Группы	
Девушки (N=51)	27
Юноши (N=17)	32,88
t - критерий Стьюдента	2,7**

Примечание:

\* – достоверно значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$ ,

\*\* – достоверно значимые различия на уровне  $p \leq 0,01$

С помощью t-критерия Стьюдента подтверждается значимость различий между группами девушек и юношей при критических значениях:

tКр	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.99	2.65

Таким образом, как мы видим из таблицы 1, по среднему баллу по подгруппам юноши также как и девушки, демонстрируют еще до конца несформировавшиеся гендерные установки, но при этом результаты статистического анализа и тот факт, что баллы юношей значимо более высокие, чем у девушек продемонстрировали тенденцию юношей к формированию традиционных гендерных установок в отличие от девушек, у которых средний балл больше стремится к эгалитарным представлениям о распределении семейных ролей.

Далее представим результаты по методике «Распределение ролей в семье», разработанной Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской (таблица 2).

Таблица 2

### Анализ представлений о ролях в семье у юношей и девушек

Средние значения							
Группы	Воспитание детей	Материальное обеспечение семьи	Эмоциональный климат в семье	Организация развлечений	Роль хозяйина/хозяйки	Сексуальный партнер	Организация семейной субкультуры
Девушки (N=51)	3,01	1,91	3,05	3,03	2,64	2,67	2,62
Юноши (N=16)	2,75	1,61	3,02	3,22	2,73	2,61	2,65
t-критерий Стьюдента	2,2**	2,1	0,3	1,3	0,7	0,5	0,2

Примечание:

\* – достоверно значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$ ,

\*\* – достоверно значимые различия на уровне  $p \leq 0,01$

Используя t-критерий Стьюдента, мы выявили, что результаты по шкале «воспитание детей» статистически значимы, это означает, что представления о распределении семейных ролях у юношей и девушек отличаются по данному показателю. У девушек более высокий балл по данной шкале, что демонстрирует традиционные взгляды на воспитание детей: они считают, что заниматься детьми должна только жена.

В нашем исследовании была использована «Техника рассказывания историй», обработка которой осуществлялась с помощью контент-анализа. Респонденты написали сочинения свободного формата на тему «Какими я вижу современных

мужа и жену». Для установления статистически значимых различий единиц счёта контент-анализа между юношами и девушками мы использовали критерий Фишера (таб. 3).

Таблица 3

Результаты использования метода контент анализа и критерия Фишера

Единицы анализа \ Группы	Группа юношей	Группа девушек	Критерий Фишера	Уровень значимости
1. Доверие	0,89%	4,74%	2.639**	$p \leq 0,01$
2. Взаимопонимание	19,64%	16,59%	1.55	-
3. Уважение	2,68%	6,87%	2.039	-
4. Равное разделение домашних обязанностей	8,04%	9,48%	0.982	-
5. Патриархальное разделение домашних обязанностей	33,04%	13,98%	2.432**	$p \leq 0,01$
6. Дружеские отношения	0,89%	0,95%	0.268	-
7. Поддержка	16,96%	9,72%	0.561	-
8. Общие интересы и досуг	0,89%	4,74%	2.028	-
9. Совместное принятие решений	2,68%	4,03%	0	-
10. Забота	3,57%	4,03%	0.339	-
11. Самореализация партнеров	3,57%	3,32%	0.204	-
12. Равноправие	5,36%	14,22%	2.724**	$p \leq 0,01$
13. Любовь	1,79%	3,32%	0.95	-
14. Верность	0%	0,95%	-	-
15. Равный вклад супругов в семейный бюджет	0%	2,13%	-	-
16. Неравный вклад супругов в семейный бюджет	0%	4,74%	-	-

Примечание:

\* – достоверно значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$ .

\*\* – достоверно значимые различия на уровне  $p \leq 0,01$  (по критерию Фишера)

Таким образом, при описании идеального образа своей семьи были определены статистически значимые различия в упоминании проблематики доверия в семейных взаимоотношениях ( $p \leq 0,01$ ), равноправия ( $p \leq 0,01$ ), а также в вопросе патриархального разделения домашних обязанностей ( $p \leq 0,01$ ). Девушки более часто обращаются к таким понятиям как взаимопонимание и равноправие при описании идеала семьи, считают, что именно это помогает строить комфортные взаимоотношения и распределять домашние обязанности между супругами в равных долях. Пример подобных высказываний:

*«В моем понимании современные муж и жена должны быть по отношению к друг другу внимательными, добрыми, понимающими». «Если в семье происходит какое-то недопонимание, то надо все обсудить и найти компромисс вместе, а не молчать и обижаться». «Я считаю, что идеальным типом семьи является эгалитарная, где отношения основаны на демократии и равноправии». «Я считаю, что современные муж и жена должны быть равноправными».*

Юноши же считают, что семья должна строиться на традиционных устоях, а именно обязанности по дому должны делиться строго по полу, мужчина зарабатывает, женщина ведет хозяйство, создает уют и воспитывает детей. Преобладающие характеристики звучат следующим образом: муж – добытчик, хозяин, жена – хранительница домашнего очага, воспитывает детей, заботится о муже. Пример подобных высказываний: *«По-моему мнению, муж – это голова, хозяин дома, добытчик, защитник». «Да, роль хозяйки и хранительницы домашнего очага, безусловно, будет лежать на плечах жены». «Мужская обязанность заключается в содержании семьи, а женская в заботе и уюте дома».*

**Выводы.** По проведенному исследованию можно сделать следующие выводы:

1. У большинства юношей и девушек выделяются неопределенные гендерные установки, что демонстрирует отсутствие четких взглядов на распределение ролей и обязанностей в семье. Но при этом результаты статистического анализа продемонстрировали тенденцию юношей к формированию традиционных гендерных стереотипов, в то время как у девушек чаще выявлена ориентация на эгалитарные представления о распределении семейных ролей.

2. В социальных представлениях о распределении ролей в семье у юношей и девушек наблюдаются схожие особенности, однако в плане воспитания детей их мнения расходятся: юноши больше выступают за совместное воспитание детей, девушки же отдают в данной роли главенство жене.

3. В ходе контент-анализа было установлено, что юноши больше всего склоняются к патриархальному разделению обязанностей по дому, девушки же считают, что семейные отношения должны основываться на доверии и равенстве, а распределения бытовых обязанностей должно происходить также равноправно.

Таким образом, по данным нашего исследования мы можем утверждать, что многие студенты придерживаются современного эгалитарного взгляда на ролевую структуру семьи, что подразумевает отношения в семье на равных: нет жесткого гендерно-ролевого распределения, оба супруга несут равную ответственность и вместе занимаются воспитанием детей и бытом.

**Литература:**

1. Алешина, Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы / Ю.Е. Алешина // Психология семьи: хрестоматия. – Самара: Бахрах-М, 2007. – С. 92-110

2. Бурина, Е.А. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства / Е.А. Бурина, А.Е. Кудинова // Вестник Мининского университета. – 2020. – №1 (30). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/viewFile/1062/768> (дата обращения: 20.06.2024)
3. Гагай, В.В. Ролевая структура семьи как фактор удовлетворенности браком / В.В. Гагай, А.В. Ефремова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/14PSMN319.pdf> (дата обращения: 25.06.2024)
4. Иванова, А.А. Гендерные особенности брачно-семейных отношений молодежи в современном российском регионе: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.03 / Иванова Анна Алексеевна. – Астрахань, 2017. – 246 с.
5. Карабанова, О.В. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.В. Карабанова. – М.: Гардарики, 2014. – 320 с.
6. Лебедева, О.В. Особенности ценностных ориентаций супругов в условиях современной семьи / О.В. Лебедева, Т.Н. Мухрякова // Нижегородский психологический альманах. – 2021. – № 1. – URL: [psykaf417.esrae.ru/26-319](https://psykaf417.esrae.ru/26-319) (дата обращения: 25.06.2024)
7. Никитина, А.А. Особенности распределения семейных обязанностей у современных молодых женщин / А.А. Никитина, А.С. Сирота // Нижегородский психологический альманах. – 2021. – № 1. – URL: [psykaf417.esrae.ru/26-322](https://psykaf417.esrae.ru/26-322) (дата обращения: 25.06.2024)
8. Петрова, О.А. Особенности представлений молодых мужчин и женщин, не состоящих в браке, о ролевых отношениях в семье / О.А. Петрова, Е.В. Бобошина // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2021. – № 02 (55). – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-predstavlenij-molodykh-muzhchin-i-zhenshhin-ne-sostoyashhikh-v-brake-o-rolevykh-otnosheniyakh-v-seme.html> (дата обращения 25.06.2024)
9. Радина, Н.К. Социальная психология мужественности: социально-конструктивистский подход / Н.К. Радина, А.А. Никитина. – М., 2011. – 168 с.
10. Семенова, Л.Э. Психологическое благополучие юношей-старшеклассников с разными вариантами мужской идентичности / Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова, Т.А. Серебрякова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – №4. – С. 7. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1038/753> (дата обращения 25.06.2024)
11. Хашаева, С.В. Ролевая структура семьи: анализ поколений / С.В. Хашаева // Социальная работа в современном мире: взаимодействие науки, образования и практики: материалы VIII международной научно-практической конференции, Белгород, 30 ноября 2016 года. – Белгород: Издательство «Перо». – 2016. – С. 104-107
12. Чинченко, В.Н. Ценностная сфера и внутриличностный конфликт будущих супругов и молодоженов / В.Н. Чинченко // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-4. – С. 826-828. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10707> (дата обращения: 20.06.2024)
13. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер // 6-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт. – 2019. – 503 с. – Текст: электронный Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/424106> (дата обращения: 25.06.2024)
14. Яценко, Т.С. Основы глубинной психокоррекции / Т.С. Яценко. – К.: Высшая школа. – 2013. – 382 с.

#### УДК 159.9.07

### ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННОГО СТРЕССА У СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ

*Никитина Александра Александровна  
кандидат психологических наук*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);*

*Колесникова Влада Владимировна  
магистрант*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** В последние годы эмоциональное выгорание стало одной из наиболее широко обсуждаемых проблем психического здоровья в современном обществе. Наше общество сталкивается с серьезными социально-экономическими проблемами, испытывает постоянно растущее давление в своей повседневной жизни, особенно на рабочем месте. Как следствие, сотрудники из различных отраслей страдают от связанного с работой стресса, усталости, чувства эмоционального истощения, и прочими признаками, которые разные авторы включают в синдром эмоционального выгорания [1, 7, 8, 10].

Проблема эмоционального выгорания в настоящее время является предметом изучения и интереса большого количества психологических исследований. Многочисленные исследования и работы таких авторов, как: В.В. Бойко, Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., Орёл В.Е посвящены анализу и изучению эмоционального выгорания, его причинам, последствиям и методам диагностики. В психологической литературе описано множество факторов, которые оказывают определенное влияние на развитие эмоционального выгорания, а также приведены дальнейшие перспективы и исследования данного феномена. Тем не менее, проблема эмоционального выгорания остается актуальной и малоизученной в современной научной психологии.

**Изложение основного материала исследования.** Традиционно эмоциональное выгорание определяется как состояние, характеризующееся тремя основными компонентами: эмоциональным истощением, цинизмом и снижением профессиональной эффективности. Современная научная литература показывает, что эмоциональное выгорание среди специалистов, оказывающих услуги, выходит за рамки традиционной трехсторонней модели [1, 6]. В дополнение к основным симптомам истощения, цинизма и снижения эффективности, люди, испытывающие эмоциональное выгорание, могут также проявлять эмоциональную отстраненность, что может привести к ощущению деперсонализации и склонности рассматривать клиентов скорее, как объекты, чем как людей [3, 5]. Отстраненность может сопровождаться когнитивными нарушениями, такими как трудности с концентрацией внимания или принятием решений, влияющих на обслуживание клиентов.

Степень выраженности этих особенностей, по-видимому, тесно связана с интенсивностью организационного стресса. Эмпирические психологические исследования [6, 9] показывают, что условия труда с высоким уровнем стресса, характеризующиеся продолжительным рабочим днем, отсутствием контроля над графиком работы и недостаточной

системой поддержки, способствуют эмоциональному истощению и цинизму среди специалистов сферы обслуживания. И наоборот, организации, которые уделяют приоритетное внимание благополучию сотрудников, используя гибкие условия работы, открытые каналы коммуникации и возможности для профессионального роста, могут значительно снизить негативные последствия эмоционального истощения [3].

Основываясь на данных изученной литературы, мы придерживаемся обобщенного определения эмоционального истощения, характерное для сферы обслуживания: эмоциональное истощение – это сложный процесс, характеризующийся набором эмоциональных, когнитивных и поведенческих симптомов, которые постепенно развиваются как следствие длительного или усиливающегося организационного стресса, включающий в себя три взаимосвязанных измерения: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений. Такое состояние проявляется у специалистов сферы обслуживания в виде эмоционального истощения, негативного отношения к клиентам и работе, отстраненности, снижения профессиональной эффективности и когнитивных нарушений [2, 5].

Понимая специфические характеристики эмоционального истощения у специалистов сферы обслуживания и осознавая его взаимосвязь с уровнем стресса в организации, можно создать более здоровую рабочую среду, способствующую благополучию сотрудников и гарантирующую качество предоставляемых услуг [4, 6].

Для проведения эмпирического исследования использовались такие методы, как анкетирование, опрос и личные беседы с сотрудниками нижегородской компании, основанной в 2018 году и занимающейся оказанием бытовых услуг населению. Всего в исследовании приняли участие 30 человек из разных филиалов компании в возрасте от 23 до 35 лет. Были использованы следующие методики:

- 1) ШОС («Шкала организационного стресса» Маклина, адаптированная Н.Е. Водопьяновой).
- 2) Опросник «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (автор В. Бойко).

Перейдем сначала к рассмотрению результатов по методике ШОС для оценки восприимчивости к организационному стрессу (рис. 1).

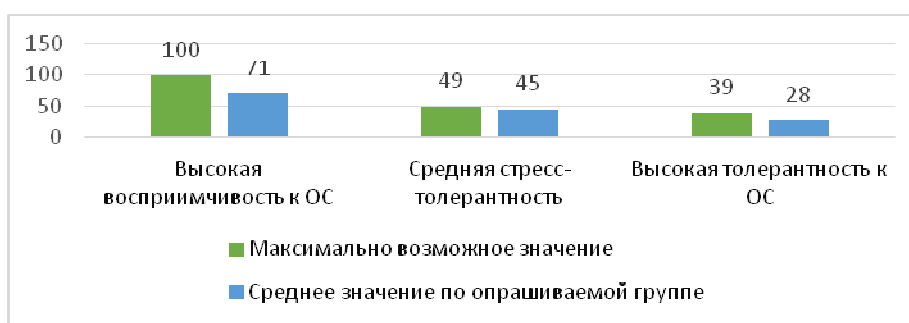


Рисунок 1. Результаты методики ШОС

Анализ данных позволяет сделать вывод о том, что средний балл по шкале «высокая восприимчивость к ОС» в исследуемой группе составляет 71 балл. При этом минимальный балл по данной шкале равен 50, а максимальный – 100 баллов. Следует отметить, что полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне восприимчивости к организационному стрессу, что означает, что у опрошенных респондентов выражена уязвимость к рабочим стрессам, могут наблюдаться переживания дистресса и таких стресс-синдромов, как психическое выгорание, хроническая усталость.

В ходе исследования, с использованием методики ШОС, было установлено, что 17% респондентов обладают высокой толерантностью к организационному стрессу и демонстрируют склонность к поведению типа «В» («иммунному»). Данный тип поведения характеризуется низким уровнем тревожности, спокойствием, уверенностью в себе и эффективными стратегиями совладания со стрессовыми факторами.

В то же время 42% опрошенных респондентов продемонстрировали высокую восприимчивость к организационному стрессу, что сопровождается склонностью к поведению типа «А». Поведение типа «А» характеризуется высоким уровнем конкурентности, стремлением к достижениям, ригидностью, что может привести к эмоциональному выгоранию в условиях хронического стресса.

Оставшиеся 41% респондентов показали средний уровень стрессоустойчивости и склонность к поведению типа «АВ». Поведение типа «АВ» представляет собой сочетание элементов поведения типов «А» и «В», что может проявляться как в стремлении к достижениям, так и в использовании более адаптивных стратегий совладания со стрессом. На вопрос «Я испытываю беспокойство по поводу своей работы?» 80% опрошиваемых ответили «Абсолютно верно».

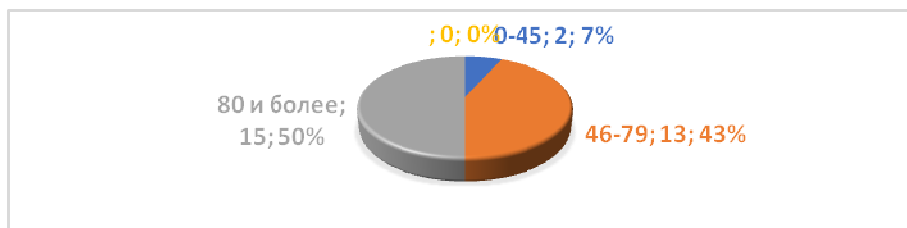
По результатам методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (рис. 2) было выявлено, что у 33% специалистов все три фазы эмоционального выгорания (напряжение, резистенция и истощение) находятся в стадии формирования. Это свидетельствует о том, что большинство специалистов испытывают в процессе трудовой деятельности психоэмоциональное напряжение и стресс, которые становятся пусковым механизмом развития симптомов эмоционального выгорания.



Рисунок 2. Сформированность фаз эмоционального выгорания у специалистов

Средний суммарный балл по всем трем стадиям по опрошенной группе специалистов составил 104 балла, что является высоким показателем эмоционального выгорания. Результаты тестирования также демонстрируют, что 50% опрошенных

находятся в активной стадии эмоционального выгорания, 43% - в стадии его формирования, и только у 7% выгорание отсутствует (рис. 3).



**Рисунок 3. Эмоциональное выгорание среди респондентов**

Полученные данные подтверждают, что проблема эмоционального выгорания является актуальной для данной категории специалистов. Необходима разработка и внедрение профилактических мероприятий, направленных на снижение уровня эмоционального выгорания и повышение стрессоустойчивости у работников сферы обслуживания.

Статистический анализ с использованием критерия Спирмена выявил корреляционную зависимость, демонстрирующую тот факт, что уровень эмоционального выгорания взаимосвязан с организационным стрессом (см. табл. 1).

*Таблица 1*

**Результаты статистического анализа уровня эмоционального выгорания и организационного стресса**

Шкала организационного стресса, ШОС (N=19)	Диагностика уровня эмоционального выгорания (N=19)
	0.645*

\* - статистически значимая корреляция на уровне значимости  $p \leq 0.01$

Как мы видим по таблице критических значений, полученный коэффициент корреляции находится в зоне значимости на уровне  $p \leq 0.01$ .

N	p	
	0.05	0.01
19	0.46	0.58

Таким образом была выявлена положительная корреляционная зависимость, согласно которой чем выше уровень эмоционального выгорания, тем более выражен организационный стресс у сотрудников сферы обслуживания, и наоборот.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать ряд выводов:

1. У сотрудников компании, занятых в сфере обслуживания, наблюдается высокий уровень выраженности симптомов и фаз синдрома эмоционального выгорания. При этом, отмечены различия в проявлениях данного синдрома между специалистами с высоким и низким уровнем организационного стресса.

2. У 17% респондентов выявлена высокая толерантность к организационному стрессу и предрасположенность к поведению типа «В» («иммунному»). Высокая восприимчивость к организационному стрессу и склонность к поведению типа «А» определена у 42% опрошенных. У 41% респондентов зафиксирована средняя стрессоустойчивость и предрасположенность к поведению типа «АВ».

3. Показатели выраженности синдрома эмоционального выгорания у специалистов с высоким уровнем организационного стресса соответствуют картине сформировавшегося эмоционального выгорания. Данный факт подтверждает выдвинутую гипотезу о наличии взаимосвязи между выраженностью организационного и эмоционального стресса.

4. Корреляционный анализ выявил наличие достоверных связей между выраженностью синдрома эмоционального выгорания и уровнем организационного стресса.

Полученные результаты свидетельствуют о значительном влиянии организационного стресса на развитие синдрома эмоционального выгорания у сотрудников сферы обслуживания.

**Выводы.** В рамках настоящего исследования были изучены научные работы по темам «эмоциональное выгорание» и «организационный стресс», а также собраны рекомендации по предотвращению выгорания для работников сферы обслуживания. Также было проведено эмпирическое изучение взаимосвязи между уровнем эмоционального выгорания и организационным стрессом у специалистов. Результаты исследования показали, что существует статистически значимая корреляционная связь между изучаемыми переменными. Чем выше уровень организационного стресса, тем более выражено эмоциональное выгорание у специалистов сферы обслуживания. Данная взаимосвязь обуславливает, в некоторой степени, эффективность профессиональной деятельности и уровень удовлетворенности ею.

Важно отметить, что исследование не выявило преобладания фазы истощения (самая тяжелая стадия эмоционального выгорания) среди специалистов, что свидетельствует о достаточно высокой стрессоустойчивости исследуемой группы. Вместе с тем, в ходе работы была выявлена важная составляющая стресса, оказывающая негативное влияние на специалистов и способствующая формированию эмоционального выгорания.

Полученные результаты имеют важное теоретическое и практическое значение. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в понимание механизмов развития эмоционального выгорания в условиях профессионального стресса. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования

его результатов для разработки и внедрения комплексных программ профилактики эмоционального выгорания, направленных на снижение уровня организационного стресса.

**Аннотация.** В статье предлагается критический анализ существующих концепций по эмоциональному выгоранию и таких ключевых терминов, как переутомление сотрудников и стресс, связанный с работой. Авторами представлено собственное эмпирическое исследование, в рамках которого изучается взаимосвязь между эмоциональным выгоранием и стрессом, связанным с работой, у работников сферы обслуживания. Продемонстрировано, что эмоциональная стабильность выступает в качестве буфера против эмоционального выгорания, так как корреляционный анализ показал, что чем выше уровень эмоционального выгорания, тем более выражен организационный стресс у сотрудников сферы обслуживания. Результаты, полученные в исследовании, являются значимыми для разработки стратегий профилактики эмоционального выгорания.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, управление персоналом, организационный стресс, специалисты сферы обслуживания, профилактика эмоционального выгорания.

**Annotation.** The article offers a critical analysis of existing concepts of burnout and key terms such as employee overwork and work-related stress. The authors present their own empirical research, which examines the relationship between emotional burnout and work-related stress among service workers. It has been demonstrated that emotional stability acts as a buffer against emotional burnout, since correlation analysis showed that the higher the level of emotional burnout, the more pronounced organizational stress among service sector employees. The results obtained in the study are significant for the development of strategies for the prevention of emotional burnout.

**Key words:** emotional burnout, personnel management, organizational stress, service sector specialists, prevention of emotional burnout.

#### Литература:

1. Алибутаев, А.К. Исследование методов и инструментов предотвращения эмоционального выгорания у сотрудников IT-компаний / А.К. Алибутаев, Л.В. Силакова // Московский экономический журнал. – 2022. – Т. 7, № 6.
2. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
4. Дамаев, Ю.А. Проблема эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагога / Ю.А. Дамаев // Стратегия развития школ с низкими образовательными результатами: аналитика, сопровождение, окна возможностей: сборник статей по результатам Междунар. науч.-практ. конф. (г. Оренбург 25 ноября 2022 г.) – Оренбург: ООО «Типография «агентство прессы», 2023. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53985258> (дата обращения 25.06.2024)
5. Ермакова, Е.В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) / Е.В. Ермакова // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 1. – С. 27-39
6. Ибраева, С.А. «Забота о себе» в профилактике эмоционального выгорания сотрудников организаций / С.А. Ибраева, Н.А. Низовских // Современная реальность в социально-психологическом контексте: Сборник научных трудов VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под науч. ред. О.А. Белобрыкиной, М.И. Кошеновой. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. – С. 36-41
7. Маясова, Т.В. Влияние профессиональной деятельности на стрессоустойчивость / Т.В. Маясова // Вестник Мининского университета: [minin-vestnik.ru], 2014. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/534> (дата обращения 25.06.2024)
8. Никитина, А.А. Специфика ценностных ориентаций и профессионального выгорания у женщин, работающих в сфере образования / А.А. Никитина, К.Э. Рыгова // Научная электронная библиотека: [cyberleninka.ru], 2022. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-tsennostnyh-orientatsiy-i-professionalnogo-vygoraniya-u-zhenschin-rabotayuschih-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 25.06.2024)
9. Орёл, В.Е. Синдром «Психического выгорания» и стилевые особенности поведения и деятельности профессионала / В.Е. Орёл // Научная электронная библиотека: [cyberleninka.ru], – 2006. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-psihicheskogo-vygoraniya-i-stilevye-osobennosti-povedeniya-i-deyatelnosti-professionala> (дата обращения: 26.06.2024)
10. Поначугин, А.В. Синдром эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения / А.В. Поначугин // Вестник Мининского университета [minin-vestnik.ru]. – 2013. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/354> (дата обращения 25.06.2024)

#### УДК 378.2

#### МОТИВАЦИЯ И ВОЛЕВЫЕ КОНДИЦИИ В КОНТЕКСТЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

*Ольховская Елена Борисовна*

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);*

*Базаева Дарья Ивановна*

*студент*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)*

**Постановка проблемы.** Рост качества профессиональной подготовки специалистов в сфере образования сегодня является стратегической задачей всех государственных и общественных структур. В процессе профессионального становления в вузе будущие педагоги должны не только получить компетентные знания и приобрести необходимые для успешной профессиональной деятельности умения, но и сформировать профессионально-направленные кондиции, определяющие многогранную личность специалиста в сфере образования. Контент-анализ педагогической деятельности определил наиболее важные профессионально-направленные личностные кондиции, формирование которых в процессе обучения в вузе является злободневной задачей современной подготовки будущих педагогов. Из выявленных кондиций, на наш взгляд, наиболее значимый интерес представляют мотивация к саморазвитию и волевые качества, а успешность их формирования и определило актуальность данной работы. Физическая культура и спорт в рамках образовательного процесса вуза решают как здоровьесберегающие задачи, так и оптимизируют профессиональную подготовку будущих

педагогов. Изучение возможностей спортивной деятельности в формировании мотивации и волевых кондиций определило основополагающую задачу данной работы.

**Изложение основного материала исследования.** Интерес общества к спортивной деятельности в современном мире растет с каждым днём, что подталкивает изучать, исследовать и познавать ее отличительные характеристики. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают мотивация и волевые кондиции спортсменов.

Мотивация – самый распространенный феномен, который последние сто лет находится в центре внимания ведущих психологов и педагогов. Сам термин мотивация образован от латинского *movere* – «мотив», что в переводе обозначает «движение». Мотив воодушевляет человека на поступки, которые определяют результат запланированного им действия. В роле мотива могут определяться разнообразные познавательные влечения и установки. Мотивы определяют активность поведения личности, проявление которой является обязательным в выполнении разнообразных видов социальных и профессиональных деятельностей [1].

Для многих зарубежных и отечественных психологов мотив стал основным предметом научных исследований. Значимый след в изучении данного феномена оставили Жо Годфруа, Константин Платонов, Лидия Божович, Алексей Леонтьев. Выводы, к которым пришли ученые, чаще всего сводились к тезису, что мотив – это побуждение к действиям, которые направлены на конструктивное решение поставленной проблемы [3].

Анатолий Барышев изучал понятие «мотивация» и выделил наиболее емкое и узкое значение данного явления. Под широким смыслом мотивации понимается активное пребывание психики, толкающее человека на выполнение определенных действий и характеризующее направленность личности. Более узкий смысл ограничивается суммой мотивов, определяющих поведение человека [1].

Утверждение, что мотивация детерминирует внешнюю деятельность и определяет внутренние причины, провоцирующие эту деятельность, легло в основу когнитивных теорий мотивации. Благодаря теориям когнитивного подхода к мотивации в психологию были введены новые мотивационные понятия: ценности, предвкушение триумфа, страх перед поражением, степень притязаний, социальные потребности, жизненные установки, когнитивный разногласия [1, 3].

Эффективность любой деятельности определяет мотивация. Наиболее ярко это данное утверждение демонстрируется в результативности спортивной деятельности. Спортивная деятельность, в своей многогранной структуре является сложным психологическим процессом, именно эта деятельность, направленная на достижение наивысших спортивных результатов и формирование нравственных и морально-волевых качеств. Достижение лучших спортивных показателей становится невозможно без четкого определения цели и смысла той деятельности, которой занимается атлет. В соответствии с этим, для достижения желаемой цели необходимо ее понимание и, самое главное, осознание. Поэтому мотивацию необходимо рассматривать как неотъемлемую часть любой спортивной деятельности. Мотивация в спорте играет ключевую роль, создавая условия развития и полного раскрытия человеческого потенциала [2].

Спортивную мотивацию делят на два вида: кратковременную и долгосрочную. Кратковременная мотивация представляет собой преодоление индивидуально и собственнo поставленных препятствий здесь и сейчас, достижение целей в конкретно обозначенный промежуток времени. Долгосрочная мотивация – это постановка индивидом высоких целей, для достижения которых необходимо постоянное совершенствование своей деятельности и поэтапное достижение небольших успехов. Занимаясь спортивной деятельностью, атлету необходимо решать задачи не только на отдельную тренировку, но и ставить перед собой долгосрочную цель, которую можно достичь только прилагая постоянные максимальные усилия в течение долгого промежутка времени.

В процессе спортивной подготовки атлета мотивация к дальнейшей спортивной деятельности постоянно меняется. Итоги каждого спортивного состязания показывают, какой вид подготовки (физическую, техническую, тактическую, психологическую или интегральную) необходимо совершенствовать в рамках дальнейшего роста спортивного мастерства. Рефлексивно-оценочная деятельность атлета, выполняемая под руководством компетентного тренера, формирует у него устойчивую мотивацию к саморазвитию, воспитывает готовность к самообразованию и самосовершенствованию кондиций значимых как в спортивной, так и в социально-профессиональной деятельности [4].

Более подробно рассмотрим волевые кондиции и их влияние на результативность спортивной деятельности. Воля является одной из важнейших характеристик личности. Именно она позволяет сознательно принимать решения в зависимости от ситуации, определяет саморегуляцию и самоконтроль, без которых невозможно достижение поставленных целей.

Существует множество различных трактовок понятия «воля». Сегодня нет единого трактования из-за различия в подходах, методах и способах изучения волевых кондиций разными авторами [7].

Последователи теории идеализма рассматривают волю как явление, независимое от внешних воздействий, или как свойство, которое не будет связано с необходимостью. При этом действия человека будут рассматриваться как проявления «свободной» воли, а способность человека ставить цели, принимать решения, поступать тем или иным образом, обеспечивается за счёт восприятия человеком объективного мира через призму собственных внутренних переживаний.

Аристотель определял некий конструкт, похожий на волю, как «психическое состояние, предшествующее действию». Шопенгауэр говорил, что у воли нет ни цели, ни плана, и она является слепой устремленной энергией. Ницше обозначал ее как власть, приказание, а христианская теология не принимала волю, так как верила в божественное провидение [5].

Несмотря на многообразие подходов к изучению воли, существует два основных подхода: мотивационный и регуляционный. Согласно мотивационному направлению, которое рассматривает волю с точки зрения мотивации и предлагает вместо понятия «сила воли» использовать понятие «сила мотива», воля не является частью личности, а то, что принято называть волей, проявляется в ситуациях, которые этого требуют. Стоит отметить, что мотив заменяет волю. Мотивация может каким-либо образом повлиять на волю, но мотивация не может быть или стать волей. Это объясняется тем, что человек имея разные мотивы, способен дифференцировать их и выбирать между ними, а также между возможными вариантами поведения.

В регуляционном подходе воля является характеристикой личности и проявляется через отдельные волевые кондиции. Однако представления о волевых кондициях у сторонников данного подхода разнятся. Представители регуляционного направления в изучении воли утверждают, что волевые кондиции проявляются в преодолении различных трудностей при решении поставленных задач, готовностью управлять своим поведением и действиями согласно конкретным принципам [5].

Воспитанию волевых кондиций необходимо уделять большое внимание уже в детском возрасте. Данные кондиции развиваются в процессе общего становления личности. Существует ряд факторов, обуславливающий формирование воли в детском возрасте. На первом месте стоит семейное воспитание. Личный пример родителей, или лиц их заменяющих, а также близкого окружения ребёнка, является немаловажным фактором развития воли, потому как ребёнок смотрит на поведение взрослых и копирует его, тем самым получая собственный опыт и формируя волевые качества. Также в развитии воли важны игровая деятельность и физическое воспитание. Физическое воспитание важная структура в развитии волевых

качеств, ведь благодаря этому воспитанию ребёнок учится преодолевать трудности и формирует достаточный запас сил, как физических, так и духовных для их преодоления [4].

Эффективность формирования кондиций, определяющих волю в спортивной деятельности, определяет ряд преодолений, который встает перед атлетом на пути к наивысшим достижениям и победам. Анализ спортивной деятельности убедительно продемонстрировал качества, определяющие волю атлета: сверхнормативная активность, инициативность, самостоятельность, решительность, ответственность. Наиболее ярко данные кондиции проявляются на соревновательном этапе спортивной подготовки. Соревнования демонстрируют как успехи, так и недочеты в морально-волевой подготовке спортсмена, определяют вектор дальнейшего совершенствования спортивного мастерства [6].

Спортивная деятельность будущих педагогов в высших учебных заведениях реализуется и в рамках образовательного процесса по дисциплине «Прикладная физическая культура», и в спортивно-оздоровительной внеаудиторной работе в виде секций по различным видам спорта и спортивно-массовых мероприятий. Конечно, в первую очередь, физическая культура и спорт направлены на укрепление здоровья студенческой молодежи. Но, в рамках данной работы, мы делаем акцент на том, что систематические занятия спортом, выступление на соревнованиях различного уровня дают возможность студентам на практике демонстрировать волевые кондиции, самостоятельно анализировать уровень их сформированности. Стремление к достижению наилучшей спортивной формы способствует развитию мотивации к самосовершенствованию, становлению волевых кондиций на оптимальном уровне. Данные характеристики положительно влияют и на профессиональное становление будущих педагогов, будут способствовать конструктивному преодолению профессиональных кризисов, определяют эффективное профессиональное долголетие.

#### **Выводы:**

1. Контент-анализ педагогической деятельности определил состав важных профессионально-направленных личностных кондиций специалистов в сфере образования, среди которых наиболее значимыми являются мотивация к саморазвитию и волевые качества.

2. Исследование характерных особенностей спорта, показало, что данный вид деятельности направлен на формирование устойчивой мотивации к саморазвитию, воспитывает готовность к самообразованию и самосовершенствованию востребованных качеств личности. Такие качества как сверхнормативная активность, инициативность, самостоятельность, решительность, ответственность определяют волевые кондиции спортсмена.

3. Спортивная деятельность студентов педагогических вузов должна решать следующие задачи:

- сохранение и укрепление всех компонентов здоровья;
- выравнивание двигательного режима, оптимизация активного отдыха;
- содействие профессиональной подготовке будущих педагогов через формирование мотивации к саморазвитию и воспитание волевых кондиций.

**Аннотация.** Повышение компетентности выпускников педагогических вузов является актуальной задачей современного высшего образования. Контент-анализ педагогической деятельности определил мотивацию к саморазвитию и волевые кондиции как профессионально значимыми характеристиками специалистов сферы образования. Авторы статьи представили результаты теоретического исследования феноменов «мотивация» и «воля». Выявлены особенности волевых кондиций спортсменов. Определена эффективность спортивной деятельности как в здоровьесбережении, так и в профессиональной подготовке будущих педагогов.

**Ключевые слова:** студенты, мотив, мотивация, волевые кондиции, профессионально-педагогическая деятельность, спортивная деятельность.

**Annotation.** Improving the competence of graduates of pedagogical universities is an urgent task of modern higher education. The content analysis of pedagogical activity has identified motivation for self-development and volitional conditions as professionally significant characteristics of specialists in the field of education. The authors of the article presented the results of a theoretical study of the phenomena of "motivation" and "will". The peculiarities of athletes' volitional conditions are revealed. The effectiveness of sports activities both in health care and in the professional training of future teachers has been determined.

**Key words:** students, motive, motivation, volitional conditions, professional and pedagogical activity, sports activity.

#### **Литература:**

1. Асеев, В.Г. Проблема мотивации и личности. Теоретические проблемы психологии личности / В.Г. Асеев. – Москва, 2005. – 122 с.
2. Бабушкин, Г.Д. Формирование спортивной мотивации / Г.Д. Бабушкин, Е.Г. Бабушкин. – Омск: СибГАФК, 2000. – 179 с.
3. Барабанов, Д.Д. Сравнительный анализ особенностей волевой регуляции и мотивационно-смысловой сферы личности у студентов разных курсов / Д.Д. Барабанов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 3. – С. 60-69
4. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 352 с.
5. Касаткина, Д.А. Эмпирическое исследование волевых качеств и направленности личности / Д.А. Касаткина // Акмеология. – 2012. – № 4 (44). – С. 82-86
6. Киселева, Д.О. Проблема диагностики воли в психологии / Д.О. Киселева, О.С. Чаликова // Евразийский союз ученых. – 2016. – № 30. – С. 71-73
7. Сафонов, В.К. Психология спорта – современные задачи научно-практического обеспечения спортивной деятельности / В.К. Сафонов // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 71-74

УДК 376.4

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ТМНР**

*Петрова Екатерина Александровна  
кандидат педагогических наук, доцент  
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического  
образование имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург)*

**Постановка проблемы.** В теории и практике специального образования в последние годы отмечается тенденция усиления внимания к категории обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), что связано с их активным включением в систему образования. Образование обучающихся с ТМНР направлено на формирование жизненных компетенций, что позволяет им выстраивать коммуникацию и взаимодействие с окружающими, иметь доступную сферу самореализации. В системе специального образования сложилась устойчивая модель психолого-



педагогического сопровождения обучающихся с ТМНР, основанная на реализации индивидуального подхода, отражающаяся в реализации индивидуальной программы коррекционной работы с детьми дошкольного возраста и специальной индивидуальной программы развития, разрабатываемой для детей школьного возраста, ведется постоянный поиск, разработка и адаптация существующих технологий работы с обучающимися (Т.А. Басилова, Л.А. Головниц, Т.Н. Исаева, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, А.М. Царев и др.).

Одним из ключевых направлений работы образовательной организации является психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ТМНР, поскольку именно она зачастую является единственной средой жизнедеятельности ребенка после завершения школьного образования. Вопросам сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ТМНР посвящены исследования А.В. Закрепиной, И.Ю. Левченко, В.В. Ткачевой и др. Значимость сопровождения семьи ребенка с ТМНР отражается в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), где отдельным пунктом специальной индивидуальной программы развития предусмотрена разработка и реализация в образовательной организации программы сотрудничества с семьей, направленная на понимание и принятие особенностей развития ребенка, выстраивание конструктивного типа взаимодействия. Однако педагоги, работающие с семьей ребенка с ТМНР, сталкиваются с трудностями установления контакта и взаимодействия с родителями.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о необходимости выстраивания взаимодействия с семьей с учетом особенностей родителей детей с ТМНР, пониманием причин, которые влияют на изменение детско-родительских отношений и мировосприятия родителей в целом, а также с учетом принципов андрагогики.

**Изложение основного материала исследования.** Анализируя особенности семей, необходимо обратиться к причинам, обуславливающим специфику родителей, воспитывающих детей с ТМНР.

Условно выделяют две группы причин: внешние и внутренние.

Внешние причины обусловлены отношением общества и государства к лицам с ТМНР, это группы социально-экономических и социально-нравственных факторов. Как показывает исследование Н.Н. Малофеева [3], в последние десятилетия происходят изменения в ценностных ориентациях государства, переосмысляются права лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В последние годы наблюдается признание неделимости общества на «полноценное большинство» и «неполноценное меньшинство», формируется новая культура толерантности, уважения к различиям между людьми. Значимым в развитии данного направления стал факт ратификации Россией в 2012 году «Конвенции о правах инвалидов».

Несмотря на изменение отношения государства к инвалидам, положение семей с детьми с ТМНР, остается сложным как с социально-экономической точки зрения (как правило, один из родителей в семье не работает, а размер назначаемой детям с ОВЗ социальной пенсии соответствует размеру минимальной пенсии по старости), так и с социально-нравственной – в обществе дети с особенностями развития по-прежнему вызывают непонимание, опасение и отстранение со стороны окружающих.

Внутренние причины связаны с эмоционально-психологическими переживаниями родителей. В исследовании Р.Ф. Майрамяна отмечается, что для большинства матерей, воспитывающих детей с умственной отсталостью, сообщение об имеющихся у ребенка нарушениях и особенностях развития приводит к суицидальным намерениям, аффективно-шоковым и истерическим расстройством, нарушениям здоровья, имеющим психосоматический характер.

Первое, с чем сталкивается родитель при постановке диагноза – это состояние родительского стресса, описанное в исследованиях Е.А. Савиной [7]. Каждый родитель мечтает, что его ребенок будет здоровым, красивым, талантливым, умным. В момент постановки диагноза резко рушатся все надежды, ожидания – это состояние шока, которое испытывают абсолютно все родители, воспитывающие детей с ТМНР. Данное состояние психологически по силе тяжести сравнивают со скоростной смертью близкого человека. Шок переходит в состояние отрицания и состояние депрессии, их проявления весьма разнообразны, именно на этих стадиях находится большинство родителей, воспитывающих детей с ТМНР дошкольного и школьного возраста. Первые три последовательных стадии родительского стресса (шок, отрицание, депрессия), безусловно являются тяжелыми для родителя, но самое страшное заключается в том, что родитель сосредотачивается на себе и своих переживаниях, не видит рядом реального ребенка. Четвертая стадия стресса – эмоциональная реорганизация – когда родитель способен переключиться со своих переживаний на ребенка, окружить его любовью, поддержкой, заботой. Задача программы сотрудничества с родителями заключается в создании в образовательной организации условий, способствующих прохождению данного пути, достижению родителями стадии эмоциональной реорганизации.

Сложным в эмоциональном плане являются чувство вины и чувство стеснения, которые в семьях с детьми с ТМНР носят непроходящий характер. Своей деятельностью, отношением педагоги могут либо сгладить их переживание, либо, неосторожным словом, действием, иногда даже не в адрес данной семьи, обострить.

Для многих семей характерным становится экзистенциальный кризис, проявляющийся у родителей в отсутствии возможности самореализации. Минимизация сфер самореализации связана с изменением социального статуса (многие родители, ухаживая за ребенком, не имеют возможность работать, другие вынуждены сменить профессиональное поле, ориентируясь, в большей степени, на удобный и гибкий график работы), непроходящая с годами симбиотическая связь с ребенком, необходимость в постоянной поддержке, опеке приводят к сужению круга общения, досуговой деятельности.

Отсутствие снижения симбиотической связи, характерного для семей, воспитывающих типично развивающихся детей, приводит к восприятию родителями неудач ребенка как своих собственных, способствует снижению их самооценки, проявлению протестных реакций, повышению уровня психологической защиты.

Сферой самореализации для родителей, воспитывающих детей с ТМНР, может стать взаимодействие с ребенком, основанное на естественном восприятии и социально-желательном стиле взаимодействия, предполагающим конструктивное взаимодействие с предоставлением ребенку максимально возможной активности и самостоятельности. Сопровождение семьи в рамках реализации программы сотрудничества должна создавать условия, способствующие конструктивному взаимодействию в семье, в ходе которого родитель будет иметь возможность самореализации.

Таким образом, в процессе сопровождения семьи усилия педагогов должны быть направлены на группу социально-нравственных факторов (демонстрация обществу модели взаимодействия с детьми с ТМНР, реализация проектов социальной инклюзии), родительский стресс и экзистенциальный кризис.

Причины, обуславливающие специфику семей, воспитывающих детей с ТМНР, приводят к особенностям восприятия ребенка родителями и определяют специфику взаимодействия, что определяет проявление того или иного типа семейного воспитания. В исследовании Е.А. Петровой представлена структурная схема типов семейного воспитания, включающая несколько типов восприятия родителями ребенка (естественное восприятие, завышение возможностей, эмоциональное отвержение, инфантилизация) и стилей взаимодействия (социально желательный, гипоопека, гиперопека, авторитарная гиперсоциализация, непоследовательный стиль поведения) [5, 6]. В исследовании представлены различные модели

сочетание типов восприятия и стилей взаимодействия, а также подчеркивается, что наиболее благоприятным для ребенка является сочетание естественного восприятия с социально желательным стилем взаимодействия, при котором родитель адекватно оценивает возможности и способности ребенка, видит его проблемы, ищет оптимальные пути развития ребенка, окружает его атмосферой любви и заботы, уважает его индивидуальность, поощряет самостоятельность.

Определение типа семейного воспитания составляет основу проблемного поля и является предметом изучения на начальных этапах сопровождения семьи.

Целью сопровождения является создание условий для восприятия родителями ребенка таким, какой он есть, с его сильными сторонами и особенностями, выстраивание конструктивного взаимодействия в семье. Цель и планируемые результаты определяют содержание сопровождения и формы их реализации, которые должны быть представлены во взаимосвязи.

К формам сопровождения относятся групповые и индивидуальные формы, организация совместной деятельности родителей с детьми.

Групповые формы работы способствуют формированию и развитию у родителей понимания и принятия особенностей развития детей. Групповые занятия носят не только образовательные, но и психотерапевтические цели, что является значимым для родителей детей с ТМНР.

Целью организации совместной деятельности родителей с детьми является развитие потребностей и навыков продуктивного взаимодействия. Совместная деятельность может носить игровой, учебный и трудовой характер, ее содержание определяется образовательными задачами, потребностями семьи.

Индивидуальные занятия строятся с учетом особенностей типа семейного воспитания. К индивидуальным формам сопровождения относятся индивидуальные занятия, консультирование, домашнее визитирование и т.д.

Учитывая тот факт, что аудитория родителей – это аудитория взрослых людей, все взаимодействие необходимо строить на основе принципов андрагогики:

- самостоятельность (максимально активное участие обучающихся на всех этапах процесса обучения);
- рефлексивность (осмысление всех основных параметров процесса обучения, собственных умений, взглядов);
- опора на социальный и жизненный опыт обучаемых;
- кооперативность (применение совместной деятельности обучающихся);
- индивидуализация обучения (ориентация на конкретный образовательный запрос);
- развитие образовательных потребностей (построение взаимодействия на основе выявления и восполнения образовательных «дефицитов», развитие у родителей новых образовательных потребностей);
- актуализация результатов обучения (предоставление возможности применения на практике приобретенных знаний, умений, навыков и качеств) [1].

Традиционной формой групповой работы является родительское собрание. Однако на практике эффективность родительского собрания минимальна, что обусловлено несоответствием данного формата взаимодействия основополагающим принципам андрагогики. Альтернативной формой традиционному родительскому собранию, основанной на принципах андрагогики, является педагогическая мастерская.

Педагогическая мастерская – это технология, позволяющая педагогу уйти от позиции – я знаю как... В основе мастерской – постановка проблемы таким образом, что у участников возникает внутренний когнитивный или эмоциональный диссонанс, основанный на несоответствии старого и нового знания о проблеме или ценностного отношения, т.е. родитель приходит с одной установкой, в ходе мастерской создается ситуация, позволяющая посмотреть на проблему в совершенно неожиданном ракурсе, что является точкой запуска / разрывом. Именно разрыв является основой индивидуального и группового осмысления. Технология основана на активной индивидуальной и групповой работе всех участников, опору на их опыт, рефлексию, что соответствует принципам андрагогики и соответственно повышает эффективность взаимодействия с родителями.

Педагогическая мастерская имеет определенный алгоритм построения, включающий несколько этапов (А.А. Окунев, И.А. Мухина, Н.И. Белова, Т.В. Янович и др.): индукция, самоконструкция, социоконструкция, социализация, рефлексия. Проведение мастерских по данному алгоритму создает для ее участников условия «проживания», т.е. участия не в роли присутствующего, а в качестве действующего и взаимодействующего человека, познающего, размышляющего, рефлексирующего.

**Выводы.** Таким образом, система психолого-педагогического сопровождения, должна стараться с учетом причин, влияющих тип семейного воспитания, определяющих специфику семей с детьми с ТМНР. Причины и их проявления определяют целевые ориентиры сопровождения и планируемые результаты, содержание работы. Учет принципов андрагогики требует изменения форм сопровождения, исходя из возрастных особенностей взрослой аудитории, что способствует повышению эффективности сопровождения.

**Аннотация.** В статье раскрываются причины, обуславливающие специфику семей, воспитывающих детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Представленные группы причин влияют на формирование в семье того или иного типа семейного воспитания, проявляющегося в особенностях восприятия родителем ребенка и стилем взаимодействия. Автором определяются группы причин, на которые могут влиять педагоги и специалисты в процессе психолого-педагогического сопровождения с целью гармонизации детского-родительских отношений. Формы психолого-педагогического сопровождения раскрываются с позиции реализации принципов андрагогики, что способствует повышению эффективности сопровождения. Нетрадиционной групповой формой сопровождения семей, воспитывающих детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, является педагогическая мастерская. Алгоритм и принципы проведения педагогической мастерской способствуют развитию диалога, проявления рефлексии, создают условия для осмысления восприятия и взаимодействия в диаде «родитель-ребенок».

**Ключевые слова:** сопровождение семьи, обучающиеся с ТМНР, программа сотрудничества с семьей, андрагогика, педагогическая мастерская.

**Annotation.** The article reveals the reasons that determine the specifics of families raising children with severe and multiple developmental disabilities. The presented groups of reasons affect the formation in the family of one or another type of family education, manifested in the characteristics of the parent's perception of the child and the style of interaction. The author defines groups of reasons that can be influenced by teachers and specialists in the process of psychological and pedagogical support in order to harmonize child-parent relations. Forms of psychological and pedagogical support are disclosed from the standpoint of implementing the principles of andragogy, which contributes to increasing the effectiveness of support. An unconventional group form of accompanying families raising children with severe and multiple developmental disabilities is a pedagogical workshop. The algorithm and principles of conducting a pedagogical workshop contribute to the development of dialogue, manifestations of reflection, create conditions for understanding perception and interaction in the «parent-child» dyad.

**Key words:** family support, TMNR students, family cooperation program, andragogy, pedagogical workshop.

## Литература:

1. Воронцова, В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога / В.Г. Воронцова. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
2. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
3. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н.Н. Малофеев. – М.: УПК «Федоровец», 1996. – 182 с.
4. Окунев, А.А. Урок? Мастерская? Или... / А.А. Окунев. – СПб.: филиал изд-ва Просвещение, 2001. – 304 с.
5. Петрова, Е.А. Организация образовательного процесса в школе на основе принципа природосообразности: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Петрова Екатерина Александровна. – Санкт-Петербург, 2007. – 266 с.
6. Петрова, Е.А. Система работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Петрова. – СПб.: СПб АППО, 2019. – 146 с.
7. Савина, Е.А. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии / Е.А. Савина, О.Б. Чарова // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 15-23
8. Янович, Т.В. Педагогическая мастерская и Я-концепция / Т.В. Янович // Педагогические мастерские: теория и практика. – СПб.: С.-Петерб. группа «Новое образование»: ООО «Неографика». – 1998. – С. 151-154

## УДК 371

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЦИФРОВЫХ СЕРВИСОВ В СОЗДАНИИ РАБОЧИХ ЛИСТОВ

*Прокофьева Ольга Николаевна  
кандидат педагогических наук, доцент*

*Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)*

**Постановка проблемы.** Использование рабочих листов в процессе обучения является эффективным средством, позволяющим педагогу повысить интерес к изучению предмета, организовать самостоятельную работу обучающихся, активизировать познавательную деятельность учеников, учесть индивидуальные запросы обучающихся, организовать проверку и оценку выполненных работ.

Для современного учащегося важно чтобы учебный процесс удовлетворял ряду требований, среди которых выделяются: эмоциональность и запоминаемость, динамичность, интерактивность, проблемность. Особенности восприятия и организации собственной деятельности современного обучающегося выступают важными предпосылками для использования цифровых технологий в педагогическом процессе [15].

Для выяснения отношения к проблеме использования цифровых сервисов в процессе создания рабочих листов среди молодых педагогов г. Калуги было проведено анкетирование, в котором приняло участие 68 респондента. На вопрос как регулярно используют в учебном процессе рабочие листы 29% ответило регулярно, 60% – иногда, 11% – никогда. Среди задач, которые решаются с помощью цифровых сервисов были выделены: разработка дидактических материалов – 72%; разработка содержания программ учебных дисциплин – 35%, разработка рабочих листов – 56%. Среди цифровых сервисов, которые используются в работе педагогами были выделены: офисные программы – 98% и специальные цифровые сервисы для разработки интерактивных заданий и рабочих листов – 34%. Среди главных преимуществ использования цифровых сервисов были отмечены: экономия времени – 88%, эффективная разработка материалов – 82%. Среди основных трудностей, с которыми сталкиваются педагоги в своей практике использования цифровых сервисов были выделены: недостаток знаний и опыта работы с специализированными сервисами – 75%, дефицит времени для освоения подобных сервисов – 89%.

Таким образом, важность и полезность использования цифровых сервисом признается большинством опрошенных. Однако далеко не все педагоги знают о специализированных сервисах, предназначенных для создания рабочих листов.

Изучению особенностей использования рабочих листов на различном предметном содержании и с учетом индивидуальных особенностей обучающихся посвящены работы ряда авторов: Альтовской С.А. (для онлайн-уроков) [1]; Винник О.А. (на уроках истории) [2]; Ермаковой А.С. (по биологии) [5]; Евтушенко А.Б. [4], Кузьминой А.А. (на уроках английского языка) [7]; Миренковой Е.В. (в естественно-научном образовании) [8]; Савиновой Д.Б. [13], Струковой К.Н. (урока литературы) [12]; Твердохлебовой Н.В. (обучающихся с ОВЗ) [14]; Фалиной С.Н. (в курсе геометрии) [15] и др.

**Изложение основного материала исследования.** Рабочий лист рассматривается как вид дидактического материала в печатном или цифровом виде, используемое в процессе учебного занятия и включающее задания разной направленности и сложности [8].

Интерактивный рабочий лист – это средство организации учебно-познавательной самостоятельной деятельности обучающихся с использованием цифровых сервисов [10].

Использование рабочих листов возможно на многих этапах учебного занятия: этапе актуализации и целеполагания, первичного усвоения материала, обобщения и систематизации, контроля.

Применение рабочих листов позволяет педагогу через целенаправленную организацию учебно-познавательной самостоятельной деятельности обучающихся реализовать различные педагогические цели:

- образовательные состоящие в: активизации познавательной деятельности, повышении познавательного интереса учащихся к изучаемому материалу, повышении учебной мотивации, прочном и системном усвоении изучаемых знаний;
- воспитательные, состоящие в: воспитании самостоятельности, ответственности, организованности, дисциплинированности, аккуратности, умения взаимодействовать с другими обучающимися;
- развивающие, состоящие в: формировании самооценки, рефлексивных способностей, развитии памяти, познавательных способностей, мышления, внимания.

Использование рабочих листов в учебном процессе позволяет соблюдать ряд дидактических принципов: наглядности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, практической направленности, дифференциации и индивидуализации, учета возрастных особенностей.

Среди рабочих листов можно выделить следующие виды:

- по целевой направленности рабочих листов: обучающие, тренировочные, исследовательские, рефлексивные, комбинированные [8];
- по форме организации: коллективные, групповые, индивидуальные;
- по уровню сложности: разноуровневые, одного уровня сложности;

- по форме предъявления: печатные, интерактивные (цифровые).

Независимо от вида рабочий лист включает три блока: теоретический, практический и иллюстративный.

Разработка рабочего листа и выбор его вида зависит от ряда факторов, которые необходимо учитывать педагогу в работе при их создании. Например, к этим факторам мы можем отнести: учебные цели и задачи, творческий потенциал и уровень информационной грамотности педагога, уровень подготовленности обучающихся, возраст и их индивидуальные особенности, содержание изучаемой темы, его образовательный и воспитательный потенциал и т.д. [7].

Рассмотрим этапы разработки рабочего листа:

1. определение целей и задач использования рабочего листа;
2. отбор содержания, необходимого для создания рабочего листа, включающего отбор теоретического материала;
3. разработка практического блока, включающего практические задания и элементы наглядности (рисунки, фотографии, схемы, диаграммы, видеофрагменты и т.п.), различного уровня сложности и направленности. Например, рабочий лист может содержать задания на самоконтроль. А последовательность заданий должна отражать логику раскрытия содержания темы [5].

К заданиям предъявляется ряд требований: практико-ориентированность; посильность для обучающихся; наличие определенного уровня трудности; наличие профессиональной ценности; конкретность формулировок задания [10].

4. выбор цифровых средств для разработки рабочего листа, его структуры. Например, интерактивный рабочий лист может включать ряд блоков: блок обратной связи (чек-лист), мотивационный блок, задачные блоки теории и практики, блок контроля достижения планируемых образовательных результатов [15].

5. выбор способов рефлексии.

Среди цифровых сервисов, которые могут быть использованы в процессе разработки рабочих листов можно выделить: Wizer, Liveworksheets, CoreApp, Yandex Forms, Formative, TeacherMade.

Сервис Wizer.me позволяет создавать рабочие листы с различными типами заданий: открытый вопрос, викторина, текст с пропусками, найти на картинке, соединение пар, добавление текста, картинки, ссылки, видео, таблицы, поля для рисования, место для дискуссий, рефлексии.

Сервис Liveworksheets предназначен для создания интерактивных рабочих листов. Педагог может получать обратную связь, просматривая ответы; создавать интерактивные рабочие книги как коллекции рабочих листов по теме; проверять работы и оценивать обучающихся [9]. В рамках бесплатного тарифа педагог может загружать 10 рабочих листов в день в формате pdf. Сервис интегрирован с платформами Google Classroom, Microsoft Teams, WhatsApp.

Сервис CoreApp позволяет создать интерактивные рабочие листы. Рабочий лист может включать информационный блок. Педагог может выбрать вставку элементов: текст, инструкция, медиафайлы, изображение, документ, кнопку. Блок «Задания и тесты» позволяет включить ряд заданий: тест, открытый вопрос, классификация, заполни пропуски, диалоговый тренажер. Блок «Рефлексия» содержит вкладки опрос и обратная связь.

В названии страницы можно добавить маркировку: обязательное к выполнению, выполнение по желанию, основное или дополнительное [6].

Yandex Forms поможет педагогу создать рабочий лист, включающий опросные задания и тесты.

Сервис Formative позволяет отслеживать процесс работы обучающихся в режиме реального времени, комментировать решение заданий. В заданиях могут присутствовать видео, викторины, рисунки и графики, открытые вопросы и т.д. У учителя имеется возможность наблюдать, на какие вопросы отвечает обучающийся и какие ответы он выбирает или вводит, что позволяет организовать мгновенную обратную связь и давать подсказки для решения задания. Результаты выполнения работы сохраняются в специальной вкладке [3].

TeacherMade позволяет разрабатывать рабочие листы с различными видами заданий: множественный выбор, тест на соответствие, ввод текстовой среды, горячие точки, выпадающий список, задание с выбором ответов, правда-ложь, эссе, алгебраическое выражение.

**Выводы.** Использование различных цифровых сервисов для создания рабочих листов позволяет педагогу экономить время в процессе подготовки к учебным занятиям и разрабатывать качественные и эффективные дидактические материалы.

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности цифровых сервисов для создания рабочих листов педагогом. Представлены результаты опроса молодых педагогов с целью выяснения отношения к рассматриваемому вопросу. Описываются педагогические возможности использования рабочих листов в учебном процессе. В статье представлена классификация рабочих листов и их структура. Дается описание этапов создания рабочих листов. Приведены примеры цифровых сервисов, использование которых в практике разработки рабочих листов способствует экономии времени педагога и позволяет создать наглядный и интересный для учащихся дидактический материал. Описываются возможности цифровых сервисов в создании различных видов рабочих листов.

**Ключевые слова:** рабочий лист, учебный процесс, интерактивный рабочий лист, средство обучения, самостоятельная работа, цифровые сервисы, дидактические принципы.

**Annotation.** The article discusses the possibilities of digital services for creating worksheets by a teacher. The results of a survey of young teachers are presented in order to clarify their attitude to the issue under consideration. The pedagogical possibilities of using worksheets in the educational process are described. The article presents the classification of worksheets and their structure. The stages of creating worksheets are described. Examples of digital services are given, the use of which in the practice of developing worksheets helps to save the teacher's time and allows you to create visual and didactic material that is interesting for students. The possibilities of digital services in creating various types of worksheets are described.

**Key words:** worksheet, learning process, interactive worksheet, learning tool, independent work, digital services, didactic principles.

#### Литература:

1. Альтовская, С.А. Рабочие листы и презентации для онлайн-уроков / С.А. Альтовская // Развитие современного образования: от теории к практике: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 04 мая 2020 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2020. – С. 84-85
2. Винник, О.А. применение интерактивных рабочих листов на уроках истории / О.А. Винник // Социально-экономическая политика страны и сибирского региона в условиях цифровой экономики: Материалы 14-ой международной научно-практической конференции, Барнаул, 21-22 апреля 2022 года / Под общей редакцией В.А. Ивановой, Ю.М. Ильиных. – Барнаул: Издательство "Перо", 2022. – С. 94-98
3. Гиматдинова, Г.Н. Обзор цифровых ресурсов по созданию интерактивных рабочих листов / Г.Н. Гиматдинова // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы международной научно-практической интернет-конференции, Москва, 19-25 апреля 2021 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2021. – С. 651-653

4. Евтушенко, А.Б. Применение ИКТ на уроках истории как средство формирования ключевых компетенций школьника / А.Б. Евтушенко // Социально-экономическая политика страны и сибирского региона в условиях цифровой экономики: Материалы XII международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Алтайского филиала Финуниверситета, Барнаул, 18-19 июня 2020 года / под общ. ред. В.А. Ивановой, Т.Е. Фасенко. – г. Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2020. – С. 306-312
5. Ермакова, А.С. Рабочие листы по биологии как средство организации дистанционной поддержки обучения / А.С. Ермакова // Перспективные направления исследований проблем биологического и экологического образования в условиях современных вызовов: Сборник статей XIX Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 09-11 ноября 2021 года / Под редакцией Н.Д. Андреевой. Том Выпуск 19. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2021. – С. 66-70
6. Коробейникова, Н.А. Возможности использования платформы Coreapp.ai в образовательном процессе / Н.А. Коробейникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 340-342
7. Кузьмина, А.А. Интерактивные рабочие листы как средство организации учебной деятельности по формированию коммуникативной компетенции на уроках английского языка / А.А. Кузьмина, А.С. Пантюхов // Общество, образование, наука в современных парадигмах развития : материалы IV Национальной научно-практической конференции, Керчь, 09-10 ноября 2023 года. – Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2023. – С. 260-265
8. Миренкова, Е.В. Рабочий лист как средство организации самостоятельной познавательной деятельности в естественно-научном образовании / Е.В. Миренкова // Ценности и смыслы. – 2021. – № 1(71). – С. 115-130
9. Оськин, А.Ф. Новые инструменты для организации интерактивного взаимодействия преподавателя со студентами / А.Ф. Оськин, Д.А. Оськин // Высшая школа: проблемы и перспективы: сборник материалов XV Международной научно-методической конференции, Минск, 18 ноября 2021 года / Республиканский институт высшей школы. – Минск: Государственное учреждение образования "Республиканский институт высшей школы", 2021. – С. 241-244
10. Питель, С.Т. Интерактивные рабочие листы как новый подход к самостоятельной деятельности обучающихся / С.Т. Питель, А.Д. Титова // Инновационные научные исследования в современном мире: Сборник научных статей по материалам X Международной научно-практической конференции в 2 частях, Уфа, 17 марта 2023 года. Том Часть 2. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Научно-издательский центр "Вестник науки", 2023. – С. 285-291
11. Прокофьева, О.Н. Веб – квест как средство развития познавательной мотивации студентов / О.Н. Прокофьева // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – №109 (Часть 2). – С. 50-53
12. Струкова, К.Н. Рабочие листы как способ организации урока литературы (на примере изучения романа «Обломов») / К.Н. Струкова. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2023. – № 1 (42). – С. 13-16. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/241/7974/> (дата обращения: 18.06.2024)
13. Савинова, Д.Б. Рабочие листы на уроке литературы как средство формирования метапредметных умений / Д.Б. Савинова // Народное образование Якутии. – 2021. – № 1(118). – С. 74-76
14. Твердохлебова, Н.В. Использование интерактивных рабочих листов как средства повышения познавательной активности обучающихся с ОВЗ в условиях дистанционного обучения / Н.В. Твердохлебова, М.А. Бабанская // Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с ограниченными возможностями здоровья: Сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической интернет-конференции, Кемерово, 15 октября – 15 ноября 2021 года. – Кемерово: Государственное общеобразовательное учреждение «Кузбасский центр образования», 2021. – С. 81-84
15. Фалина, С.Н. О требованиях к интерактивным рабочим листам при организации самостоятельной работы обучающихся в курсе геометрии 7-9 классов / С.Н. Фалина // Математика и математическое образование: проблемы, технологии, перспективы: Материалы 42-го Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов, Смоленск, 12-14 октября 2023 года. – Смоленск: Смоленский государственный университет, 2023. – С. 340-343

#### УДК 378.2

### СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЛИЦА

*Рыболовлева Александра Вячеславовна  
бакалавр*

*Вятский государственный университет (г. Киров);*

*Швецова Марина Геннадьевна*

*кандидат филологических наук, доцент*

*Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** В современном обществе знание иностранного языка предполагает понимание значений его фразеологических единиц. Фразеологизмы, отражающие черты личности, ярко демонстрируют менталитет народа и способствуют формированию эмоциональной и выразительной речи, приближенной к речи носителей языка. Имена собственные часто встречаются в составе фразеологизмов и всевозможных пословиц. Однако на сегодняшний день существует недостаток исследований, подробно изучающих фразеологические единицы со значением лица. Соответственно, возникает проблема трудности использования и анализа фразеологических единиц со значением лица.

**Изложение основного материала исследования.** Фразеология – это наука, изучающая устойчивые выражения языка. По Н.М. Шанскому, фразеология исследует современное состояние и историческое развитие фразеологической системы языка [8]. А.В. Кунин определяет фразеологическую единицу как устойчивое сочетание слов с осложненной семантикой, которое не образуется по порождающим моделям переменных словосочетаний [6].

Среди всех фразеологизмов существует большое количество фразеологизмов с антропонимами. Антропонимами считаются личные имена человека, включающие фамилии и отчества, а также прозвища и псевдонимы. Н.В. Подольская выделяет личное имя, отчество, фамилию, прозвище, псевдоним, криптоним и кличку [7]. Имена меняются в зависимости от культурных контекстов. В Европе и Америке исторически сложилась система, включающая личное имя и фамилию [9].

В английском языке структура имен состоит из следующих компонентов: "имя + второе имя + фамилия" [1]. Личноимяэквивалентнотерминам first name, personal name и given name. Второе имя или middlename обычно указывается в виде инициала, например, Samuel L. Johnson, и редко используется вне официальных документов. Фамилия или фамильное имя соответствует терминам surname и familyname [9].

Существуют различные классификации фразеологизмов, основанные на их свойствах и методах исследования. Один из первых ученых, классифицировавших фразеологизмы, Шарль Балли, предложил семантический подход, разделив фразеологизмы на свободные сочетания и фразеологические единства [2]. Свободные сочетания представляют собой такие выражения, где каждая составляющая сохраняет своё самостоятельное значение. Фразеологические единства, напротив, – это фразеологизмы, в которых составляющие элементы потеряли своё отдельное значение.

В.В. Виноградов усовершенствовал эту классификацию, разделив фразеологические единицы на фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания.

1. Фразеологические сращения – это такие целостные фразеологизмы, значение которых невозможно определить по значению отдельных слов, входящих в их состав:

– Since Adam was a boy – очень давно

2. Фразеологические единства также являются целостными фразеологизмами, однако их смысл можно понять по переносному значению слов, входящих в него [4]:

– A sword of Damocles – Дамоклов меч

Данная группа содержит наибольшее число фразеологизмов со значением лица. Существует достаточно много синонимических выражений, эта группа включает наибольшее количество фразеологизмов со значением лица, а также синонимичных выражений:

– A Peeping Tom = A Nosey Parker = A Paul Pry

3. Фразеологические сочетания – фразеологизмы, составляющие которых могут иметь как свободное, так и связанное значение [10]:

– A mark / brand of Cain – метка Каина

Лингвисты упоминали, что классификация В.В. Виноградова повлияла на развитие науки фразеологии. Благодаря данной классификации фразеологические единицы получили обоснованное определение. Классификация В.В. Виноградова послужила базой для изучения особенностей фразеологизмов, а также стала основой классификаций других отечественных ученых, которые дорабатывали и дополняли ее [3].

Существует большое количество структурных классификаций фразеологизмов. Они основаны на анализе отдельных компонентов фразеологизмов и их принадлежности к той или иной части речи. Одной из наиболее известных является классификация А.В. Кунина [5]. Преимуществом данной систематизации является возможность классифицировать все фразеологизмы со значением лица по структуре, компонентам и их функциям.

Вслед за А.В. Куниным мы подразделяем фразеологические единицы на следующие классы: номинативные, номинативно-коммуникативные, междоменные и коммуникативные.

1. Номинативные фразеологические единицы также подразделяются на:

1) Субстантивные: - n + prep. + n: sword of Damocles

– adj + n: an admirable Crichton

2) N+N: the Matthew principle

3) Адъективные:

– Компаративные: as + adj + as + n: true as Bob

– Некомпаративные: Adj + prep + n: the last of the Mohicans

4) Адвербиальные:

– Качественные: обозначают признаки процесса (aVirginiafence);

– обстоятельственные: обозначают обстоятельства действия (on our Jack)

2. Глагольные фразеологические единицы: cut the Gordian knot – зарубить Гордиев узел

3. Междоменные словосочетания: Queen Anne is dead! – Открыл Америку!

4. Коммуникативные фразеологизмы (пословицы, поговорки, предложения): If the mountain will not go to Mohammed, Mohammed must go to the mountain – Если гора не идет к Магомету, Магомет идет к горе.

Для классификации фразеологических единиц нами был выбран словарь «Oxford Dictionary of English Idioms» by Judith Siefring (2nd edition) 2004 года. Словарь содержит большое количество английских фразеологизмов и идиом и не только дает их толкование, но также объясняет их происхождение, этимологию, дает всевозможные синонимы. Для анализа нами было выбрано 83 фразеологизма со значением лица.

Опорной структурной классификацией для нас является классификация А.В. Кунина. Результаты количественного анализа 83 фразеологизмов со значением лица и их определения к какому-либо классу согласно классификации А.В. Кунина отображены в таблице № 1:

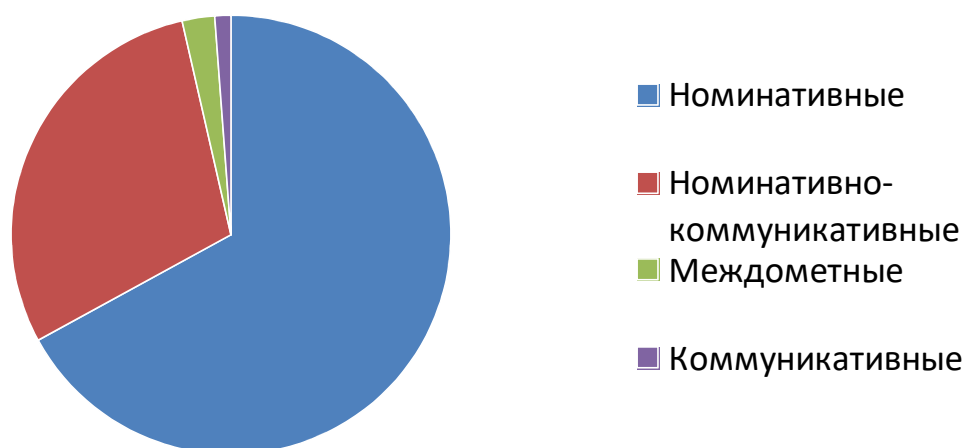
Таблица № 1

**Структурная классификация фразеологизмов со значением лица из словаря «Oxford Dictionary of English Idioms»**

ФЕ	Количество найденных фразеологизмов данной группы	Процент от общего количества (83 ФЕ)
Номинативные	56	67,5%
Номинативно-коммуникативные	24	29,6%
Междоменные	2	2,4%
Коммуникативные	1	1,2%

Данные таблицы также отображены в диаграмме:

### Структурная классификация фразеологизмов со значением лица из словаря «Oxford Dictionary of English Idioms»



Приведенные таблицы и диаграммы показывают, что наибольшее распространение в группе фразеологизмов со значением лица в английском языке имеют номинативные фразеологизмы (67,5%), поскольку стержневыми компонентами в них являются такие распространенные части речи как существительное, прилагательное, наречие. Преимуществом такой систематизации является возможность классифицировать все фразеологизмы со значением лица по структуре, компонентам и их функциям.

Семантический анализ фразеологических единиц был проведен на основе классификации В.В. Виноградова. Вслед за В.В. Виноградовым нами были выделены фразеологизмы со значением лица и представлена их семантическая классификация (таблица 2):

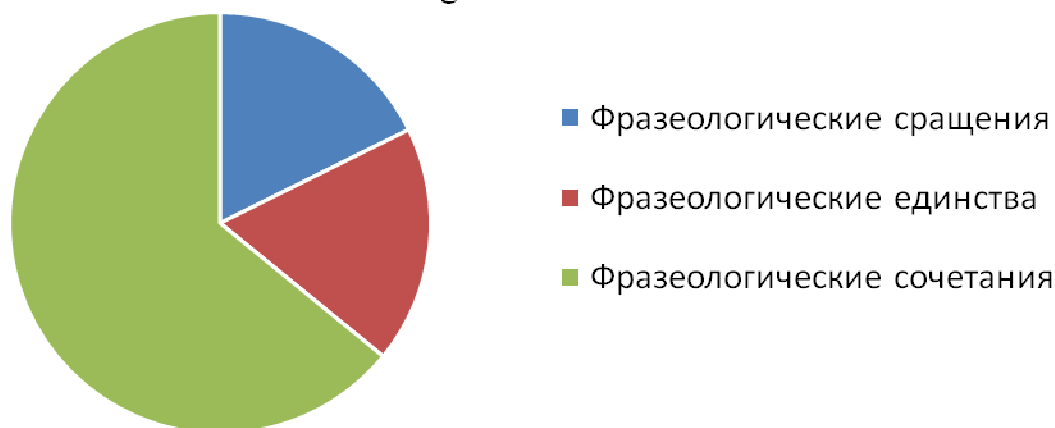
Таблица № 2

#### Семантическая классификация фразеологизмов со значением лица

ФЕ	Количество найденных фразеологизмов данной группы	Процент от общего количества (83 ФЕ)
Фразеологические сращения	32	38,6%
Фразеологические единства	33	39,8%
Фразеологические сочетания	18	21,7%

Данные таблицы также отображены в диаграмме:

#### Семантическая классификация фразеологизмов со значением лица на базе словаря "Oxford Dictionary of English Idioms"



Таким образом, большая часть встречающихся фразеологизмов являются фразеологическими единствами (39,8%), что обусловлено большим количеством синонимичных выражений, примеры которых были представлены выше. Большой процент фразеологизмов относится к фразеологическим сращениям (38,6%), а фразеологические сочетания занимают третью позицию (21,7%). Из чего следует, что среди фразеологизмов со значением лица встречается много архаизмов и библеизмов.

Давайте также обратимся к переводу фразеологических единиц с английского языка на русский. Важно не только верно перевести их смысл и показать образность, но и не упустить при этом их стилистические особенности. Существует множество способов перевода фразеологизмов – описательный, эквивалентный, комбинированный, антонимический перевод, калькирование. Однако даже верно выбранный способ перевода не дает нам стопроцентной уверенности в том, что фразеологизм переведен правильно, с учетом всех его особенностей. Результаты количественного анализа способов перевода 83 рассмотренных фразеологических единиц со значением лица представлены в таблице № 3.

Таблица № 3

Способы перевода фразеологизмов со значением лица

Способ перевода	Процент от общего количества ФЕ
Эквивалент	31.4%
Аналог	30.7%
Описательный перевод	17.7%
Антонимический перевод	2.3%
Калькирование	4.5%
Комбинированный перевод	13.4%

Мы видим, что среди способов перевода фразеологизмов со значением лица преобладает эквивалентный перевод (31,4%), поскольку можно найти множество образных выражений в русском языке, которые схожи по смыслу с английскими, что значительно упрощает их перевод. Эквивалент лучшим образом обеспечивает адекватность перевода фразеологизма. Вместе с тем, значительно часто переводчику приходится использовать русский фразеологизм, аналогичный по значению английскому, но основанный на ином образе в русском языке, что видно из результатов анализа (30,7% отобранных фразеологизмов переведены путем подбора аналога). Часто к английскому выражению можно подобрать несколько русских аналогов. Например, английскому выражению *Not on your Nelly* аналогичны такие русские фразеологизмы, как: держи карман шире; ни за что на свете, которые отличаются степенью экспрессивности. Переводчик выбирает один из аналогов, учитывая особенности контекста. Кроме того, широко распространен описательный метод перевода (17,7%), поскольку не каждый фразеологизм со значением лица можно перевести другими способами. Это объясняется тем, что в них иногда входят только лишь имена собственные, значения которых не всегда могут быть понятными. Они раскрываются лишь с помощью описания. В таком случае непосредственно имена собственные не переводятся на русский язык. То есть, при переводе фразеологизмов со значением лица с английского языка на русский следует помнить об их образности и метафоричности, учитывать историю их происхождения, а также контекст, в котором они употребляются.

**Выводы.** Фразеологические единицы с компонентом-антропонимом – это фразеологизмы со значением лица – это устойчивые выражения, имеющие в своем составе собственное имя, часто встречаются в английском языке. Антропонимы могут быть фамилиями, именами или прозвищами. Анализ этих фразеологизмов осуществляется по нескольким классификациям. Семантическая классификация основывается на анализе устойчивости и спаянности компонентов, тогда как структурная классификация рассматривает состав фразеологизмов и анализирует их компоненты. Нами был проведен анализ 83 фразеологизмов со значением лица из словаря «OxfordDictionaryOfEnglishIdioms», согласно которому, в структурной классификации преобладают номинативные фразеологические единицы (67,5%), а в семантической классификации – фразеологические единства (39,8%) и фразеологические сращения (38,6%).

**Аннотация.** Фразеология является важной составляющей любого языка. Это раздел лингвистики, изучающий устойчивые выражения, закрепившиеся в языке. Идиомы, пословицы и поговорки входят в категорию фразеологизмов. В английском языке существует большое количество таких единиц, которые формировались, улучшались и развивались на протяжении многих веков, эти выражения отображают мировоззрение, традиции и обычаи народа. В наше время знание иностранного языка также включает понимание его фразеологических выражений. Фразеологизмы, содержащие имена, ярко отражают менталитет народа и помогают формировать эмоционально насыщенную и выразительную речь, максимально приближенную к речи носителя языка. В этой статье рассматриваются понятия «фразеология», «фразеологизм», «фразеологизм с именем», а также приводятся основные и традиционные структурно-семантические классификации фразеологизмов с именами.

**Ключевые слова:** иностранный язык, фразеология, фразеологизм, фразеологизм со значением лица, структурно-семантическая классификация.

**Annotation.** Phraseology is an important component of any language. It is a branch of linguistics that describes idioms of the language. All the idioms and proverbs are phraseological units. There are many phraseological units in the English language that have been created, improved and developed over the centuries. They reflect the worldview and customs of the people created them. Currently, knowing the language also means understanding its phraseological units. Phraseological units with an anthroponymic component reflect the mentality of the people and help to make one's speech more emotional and expressive. This article reveals such terms as "phraseology", "a phraseological unit", "a phraseological unit with an anthroponymic component", describes the traditional structural and semantic classifications of phraseological units with an anthroponymic component.

**Key words:** a foreign language, phraseology, a phraseological unit, phraseological units with an anthroponymic component, a structural-semantic classification.

**Литература:**

1. Алябьева, Т.В. Английские фразеологизмы с антропонимами / Т.В. Алябьева. – Челябинск. – 2021.
2. Батунова, И.В. Термин фразеологизм в современной англоязычной лингвистике / И.В. Батунова // Глобус. – 2020. – №10 (56).
3. Глотова, Т.А. Теория общей фразеологии: учебное пособие / Т.А. Глотова. – Сев.-Осет. гос. ун-т. – Владикавказ: ИПЦ СОГУ, 2019. – 138 с.
4. Кованова, Д.К. Фразеологические трансформации в англоязычном тексте и их передача в русском переводе / Д.К. Кованова. – Санкт Петербург, 2018.
5. Кунин, А.В. О фразеологической номинации / А.В. Кунин // Фразеологическая семантика: Сб. науч. тр. – М., 1983. – Вып. 211. – С. 88-100
6. Кунин, А.В. Что такое фразеология / А.В. Кунин. – М.: Наука, 1966. – 93 с.
7. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Отв. ред. А.В. Суперанская. – изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 327 с.



8. Рахматуллина, Л.А. Фразеологизм как основная единица фразеологии / Л.А. Рахатуллина // Цифровая наука. – №11. – 2020. – С. 57-68
9. Рыбакин, А.И. Словарь английских личных имен: 4000 имен / А.И. Рыбакин // Изд. 3-е, испр. – М.: Астрель; АСТ, 2000. – 224 с.
10. Cowie, A.P. Oxford Dictionary of English Idioms / A.P. Cowie, R. Mackin, I.R. McCaig. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – № LXIII. – 685 p.

УДК 378.037

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДИК ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ПО ЗДОРОВЬЮ

*Сапегина Татьяна Алексеевна  
кандидат педагогических наук, доцент*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);*

*Погодина Светлана Евгеньевна  
студентка 3 курса*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)*

**Постановка проблемы.** В современном образовательном процессе особое внимание уделяется инклюзивному подходу, который предполагает адаптацию учебной среды к потребностям каждого обучающегося. Важной частью такого подхода является физическая культура, которая может и должна быть доступна всем, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Адаптация физических упражнений и применение специальных методик обучения позволяют сделать занятия физкультурой не только возможными, но и эффективными для этой категории учеников.

Эффективность применения данных методик определяется способностью достигать целей физического воспитания, таких как улучшение физического состояния, социализация, развитие моторики и координации, а также поддержание интереса к регулярным занятиям спортом.

Существенным фактором является разработка индивидуальных программ, которые способны улучшить физическое состояние и социализацию обучающихся. Необходимо соблюдать баланс между безопасностью выполняемых упражнений и их эффективностью для достижения конкретных целей. Специалисты в области адаптивной физической культуры должны быть хорошо осведомлены о медицинских ограничениях и потенциальных рисках для здоровья учащихся.

**Изложение основного материала исследования.** Целью данного исследования является определение эффективности применения методик с обучающимися, имеющими ограничения в состоянии здоровья, путем анализа научно-методической литературы по теме исследования.

Физическая культура является важным компонентом здорового образа жизни, который способствует укреплению физического и психологического здоровья человека. Однако, у лиц с ограничениями по здоровью, таких как люди с ограниченной подвижностью, с инвалидностью или с хроническими заболеваниями, возможности для занятий физической культурой ограничены. Это может привести к негативному отношению к физической культуре и привести к ухудшению общего состояния здоровья.

Таким образом, проблема формирования позитивного взгляда на физическую культуру у лиц с ограничениями по здоровью становится все более актуальной. Необходимо находить эффективные методы, которые помогут данной категории людей увидеть в занятиях физической культурой не только ограничения, но и возможности для укрепления здоровья и улучшения качества жизни.

Люди с ограничениями по здоровью могут иметь различные виды ограничений, которые могут затруднять занятия физической культурой. Например, это могут быть ограничения в подвижности, вызванные травмами или инвалидностью, хронические заболевания, которые могут ухудшать общее состояние здоровья при физических нагрузках.

Внедрение инновационных методик и подходов, таких как использование специализированного оборудования, адаптивных видов спорта и игр, а также технологий помощи, дает возможность сделать занятия физической культурой доступными и привлекательными для широкого спектра обучающихся с различными потребностями.

Физическая культура является важным компонентом здорового образа жизни, который способствует укреплению физического и психологического здоровья человека.

Систематические занятия позволяют улучшить работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, способствуют повышению общей выносливости, а также ведут к укреплению мышечного корсета, что важно для лиц с физическими ограничениями.

Люди с ограничениями по здоровью могут иметь различные виды ограничений, которые могут затруднять занятия физической культурой. Например, это могут быть ограничения в подвижности, вызванные травмами или инвалидностью, хронические заболевания, которые могут ухудшать общее состояние здоровья при физических нагрузках. Специально адаптированные физические упражнения помогают развивать координационные способности, что может препятствовать падениям и травмам.

Групповые занятия помогают не только улучшить самочувствие, но и влияют на качество жизни, объединяя людей, снижая уровень стресса, выводя их из депрессивного состояния.

Работа с обучающимися, имеющими ограничения в состоянии здоровья, требует тщательного подхода к выбору методик физической культуры. Важно учитывать не только общее состояние здоровья, но и особенности каждого обучающегося. Эффективность применяемых методов напрямую зависит от адекватности выбора упражнений, их интенсивности, длительности и частоты занятий.

Основные методы включают использование адаптивной физической культуры, которая предполагает модификацию спортивных дисциплин с целью их адаптации к возможностям учеников. Такие адаптации могут быть как временными, так и постоянными, в зависимости от характера ограничений [3, 4].

Адаптивное физическое воспитание включает следующие признаки:

1) упражнения для развития двигательных способностей, такие как силовые, скоростные, скоростно-силовые, выносливости, гибкости и ловкости;

2) упражнения с биомеханическим признаком, такие как циклические и ациклические упражнения, а также смешанные двигательные действия;

3) виды физической активности по историческому признаку, такие как гимнастика, плавание, спортивные игры, туризм, элементы атлетики и ориентирование [1].

Также применяются специализированные техники реабилитационного характера, направленные на восстановление или поддержание функциональных возможностей организма.

В области физического воспитания обучающихся с нарушениями здоровья можно выделить два метода организации двигательных действий: организационный и спортивно-педагогический.

Организационный метод определяет организационные аспекты занятий или тренировок и характеристики занимающихся. Он может быть индивидуальным, групповым, индивидуально-групповым или предусматривать самостоятельные занятия. Этот метод эффективен для учета особенностей патологии обучающихся и их функциональных возможностей [2].

Спортивно-педагогический метод включает строго регламентированные упражнения, игровые элементы и соревновательный аспект. Этот метод эффективен для организации занятий с обучающимися, имеющими различные нарушения здоровья.

Важную роль играют дифференцированный подход и инклюзивные методы.

Дифференцированный подход подразумевает разработку индивидуальных программ, в которых учитываются не только возрастные и половые характеристики, но и специфика заболеваний или нарушений. Ключевое значение имеет обратная связь от обучающегося для коррекции нагрузок и упражнений.

Инклюзивные методы предполагают интеграцию учеников с ограничениями в здоровье в общие группы с созданием благоприятной атмосферы и отсутствием дискриминации. Это способствует социализации и психологическому комфорту обучающихся.

Занятия должны проводиться с учетом индивидуального темпа и возможностей, избегать перегрузок и отслеживать реакцию организма на физическую нагрузку. Использование игровых форм и интерактивных методов может повысить мотивацию и интерес к занятиям физической культурой. Кроме того, включение элементов физиотерапии и реабилитационных упражнений может способствовать восстановлению и коррекции функциональных возможностей.

Таким образом, при грамотном подходе и индивидуализации методик физическая активность становится неотъемлемой частью обучения и развития обучающихся с ограничениями здоровья, способствующей их социализации, улучшению самочувствия и повышению общей жизненной активности.

При организации физкультурных занятий для обучающихся с ограничениями в состоянии здоровья важно учитывать ряд специфических требований и подходов, позволяющих обеспечить не только безопасность, но и максимальную эффективность занятий.

Во-первых, создание индивидуализированных программ тренировок – ключевой момент, позволяющий учесть особенности и потребности каждого ученика. Сюда входит адаптация упражнений, выбор оптимальной нагрузки и темпа выполнения заданий. Подбор упражнений осуществляется с учетом имеющихся ограничений, а также целей, например развития координации, укрепления мышц или повышения общей выносливости [5].

Во-вторых, необходимо тщательное медицинское сопровождение. Перед началом занятий следует провести полное медицинское обследование для выявления возможных противопоказаний и определения безопасных видов активности. В процессе занятий желательна присутствие медицинского работника для мониторинга состояния учеников [4].

Третий аспект – использование специального оборудования и приспособлений. Это может включать в себя поддерживающие или защитные устройства, помогающие обучающимся выполнять упражнения без риска для здоровья. К примеру, для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут потребоваться дополнительные опоры или мягкие маты.

Четвертый момент – постепенный прогресс. Задачи и нагрузки должны наращаться медленно, чтобы избежать перенапряжения и травм. Обучающиеся с ограничениями по состоянию здоровья часто нуждаются в большем времени на освоение материала и адаптации к физической активности.

Результаты и эффективность применения методик физической культуры у обучающихся с ограничениями здоровья доказывают значимость индивидуального подхода в организации физического воспитания. Использование адаптированных программ позволяет не только улучшить физическое состояние обучающихся с особыми потребностями, но и способствует их социальной интеграции, повышению самооценки и качества жизни.

Исследования показывают, что регулярные занятия физической культурой способствуют улучшению координации движений, гибкости, силы и выносливости у данной категории обучающихся.

**Выводы.** В заключение можно сказать, что эффективность применения методик физической культуры в работе с обучающимися, имеющими ограничения по состоянию здоровья, имеет ключевое значение для поддержания и улучшения их физического и психоэмоционального состояния. Тщательно адаптированные программы позволяют этим лицам безопасно заниматься спортом, способствуя социальной интеграции и повышению качества жизни. Важно учитывать особенности каждого обучающегося, степень и характер ограничений, мотивационный аспект, а также имеющиеся рекомендации медицинских специалистов.

Применение дифференцированных подходов и инклюзивных практик в области физического воспитания способствует не только физическому развитию, но и формированию уверенности в своих возможностях и укреплению волевых качеств обучающихся. Регулярные занятия физкультурой при правильном подходе могут значительно снизить риск развития сопутствующих заболеваний, связанных с гиподинамией и ограничениями активности.

Методики физической культуры, адаптированные для лиц с ограничениями здоровья, должны быть направлены на создание безопасной, поддерживающей и стимулирующей среды. Они должны способствовать активной жизненной позиции обучающихся, чему служат не только упражнения, но и образовательный компонент, направленный на формирование знаний о принципах здорового образа жизни и самостоятельного контроля за своим здоровьем. Создание специализированных программ занятий, обеспечение высокого качества услуг, безопасных условий и мотивации для занятий являются основными методами, которые помогают формировать позитивный взгляд на занятия физической культурой у лиц с ограничениями по здоровью.

**Аннотация.** В данной статье рассмотрена важность индивидуального подхода при разработке программ физической культуры и приведены примеры успешных методик, способствующих интеграции учащихся с ограничениями в состоянии здоровья в активную учебно-физкультурную деятельность. Формирование позитивного взгляда на физическую культуру у лиц с ограничениями по здоровью является актуальной и важной задачей, которая требует комплексного подхода и учета индивидуальных потребностей и возможностей каждого человека.

**Ключевые слова:** адаптивная физическая культура, студенты, методика, здоровье.

**Annotation.** This article examines the importance of an individual approach in the development of physical education programs and provides examples of successful methods that promote the integration of students with disabilities into active educational and physical education activities. The formation of a positive view of physical culture among people with disabilities is an urgent and important task that requires an integrated approach and consideration of the individual needs and capabilities of each person.

**Key words:** adaptive physical education, students, methods, health.

**Литература:**

1. Евсеев, С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры / С.П. Евсеев. – Москва: Советский спорт, 2005. – 296 с.
2. Инклюзивное образование: учебное пособие / под ред. О.Ю. Чеботаревой. – Москва: Феникс, 2018. – 416 с.
3. Ковалева, Е.А. Физическая культура и спорт для детей с особыми потребностями: учебное пособие / Е.А. Ковалева. – Москва: ТЦ Сфера, 2019. – 208 с.
4. Макарова, В.И. Психологические аспекты занятий физическими упражнениями для инвалидов: учебное пособие / В.И. Макарова. – Москва: Физкультура и спорт, 2015. – 192 с.
5. Шмидт, Г.Ф. Инклюзивная физическая культура: педагогические основы и технологии: учебное пособие / Г.Ф. Шмидт. – Москва: Физкультура и спорт, 2017. – 160 с.

УДК 372.874

**АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВО САМОПОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

*Таранова Полина Викторовна  
студентка*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
Подклетнова Карина Алексеевна  
студентка*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
Овсянникова Оксана Александровна  
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой искусств  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В последние годы самопознание и психологическое благополучие становятся все более важными аспектами развития детей и подростков. Живя в постиндустриальном обществе, одной из актуальных парадигм в образовании является гуманистическая (лично-ориентированная). Эта парадигма акцентирует внимание на развитии личности ученика, его стремлении к познанию истины и самопознанию [2]. В рамках этой парадигмы на первый план выходят субъект-субъектные отношения между учителем и учеником, ориентация на индивидуальность учащегося и ценностное отношение к его внутреннему миру. Важными результатами образования считаются динамика развития личности ребенка, его достижения, познавательная заинтересованность и саморазвитие. Поэтому возникает потребность в поиске путей для внедрения элементов самопознания в рамках образовательного процесса. В этом контексте арт-терапия и изобразительное искусство могут также стать одним из средств для решения этой проблемы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования содержатся требования к предметной области «Искусство». В частности, они предполагают, что изучение этой области должно способствовать осознанию значимости искусства и творчества в процессе формирования личной и культурной идентичности человека [Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования].

Всемирная организация здравоохранения (или же ВОЗ): признает, что арт-терапия может быть эффективным средством для улучшения психического здоровья детей и подростков, а также для поддержки их общего благополучия [7].

Региональный проект «Комплексная программа Арт-терапии для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-сирот «Краски жизни»», который направлен на улучшение психологического состояния детей, поднятие их самооценки, а также на их самопознание. Компания АНО «Арт-терапия для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-сирот «Краски жизни» с 2017 по 2018 год дважды выигрывала Грант Президента РФ и вкладывала эти средства для организации в г. Казань уроков изобразительного искусства с внедрением арт-терапевтических техник с детьми из казанских интернатов [9].

Таким образом, существующие теоретические и эмпирические данные свидетельствуют о важности самопознания в развитии детей и подростков, а также о потенциале арт-терапии и изобразительного искусства в качестве инструментов для содействия этому процессу. Требуется выявить наиболее эффективные способы внедрения арт-терапевтических техник на уроках изобразительного искусства как средство самопознания детей подросткового возраста.

**Изложение основного материала исследования.** Актуальность исследования заключается в том, что в подростковом возрасте особенно важно находить эффективные способы самопознания и самовыражения. Поэтому изучение использования арт-терапевтических техник на уроках изобразительного искусства представляет большой интерес. Подростковый возраст характеризуется активным процессом формирования личности, поиска идентичности и самопонимания, а также стремлениями к самовыражению и работе в группе [6, 10]. И здесь арт-терапия, как интеграция искусства, самовыражения и рефлексии, предоставляет уникальные возможности для содействия этим процессам.

Для понимания сути предлагаемых способов необходимо определить значения ключевых понятия, такие как «самопознание» и «арт-терапия».

Самопознание – одно из самых интересных и в то же время сложных понятий. В. Вундт, немецкий психолог и основатель экспериментальной психологии, полагал, что «Я» – это совокупность всех индивидуальных психических переживаний. Он особенно выделял роль кинестетических ощущений в формировании этого чувства. [5]. Говоря о последнем, стоит пояснить, что ощущения движения и положения тела в пространстве, которые возникают благодаря восприятию собственных движений, поз и взаимодействия с окружающей средой, называются кинестетическими. Когда мы говорим о самопознании и его связи с этими процессами, мы имеем в виду, что они помогают человеку осознать своё тело,

эмоции и мысли. Эти процессы играют важную роль в формировании самопознания, позволяя человеку глубже понять себя и свои эмоциональные реакции на окружающий мир.

Дж. Г. Мида американский философ и психолог утверждал, что развитие и самопознание личности достигается с помощью других. В самой его основе лежит взаимодействие с другими людьми [1]. Мы приходим к мысли о важности групповых работ и социального взаимодействия для осознания себя и своих эмоциональных реакций. Групповая работа создает контекст для взаимодействия, обмена опытом и эмоциями. Это способствует более глубокому пониманию себя и своих отношений с миром.

Как говорит доктор психологических наук В.Г. Маралов, самопознание – это «процесс познания себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, своих отношений с другими людьми» [8]. Это более доступное и понятное большинству людей определение данного термина.

Также важна и формулировка понятия «арт-терапия». По словам А.И. Копытина выдающегося врача-психиатра, доктор медицинских наук и председателя Арт-терапевтической ассоциации, арт-терапия – это комплекс психологических методов, которые применяются в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений. Эти методы используются для лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга людей с различными физическими и эмоциональными проблемами, а также для работы с представителями групп риска [3].

Л.Д. Лебедева пишет, что термин «арт-терапия» в научном и педагогическом контексте означает заботу о психологическом благополучии и эмоциональном состоянии человека, группы или коллектива через спонтанную художественную деятельность.

Сравнивая трактовки понятия «арт-терапия», стоит отметить, что у них есть некоторые отличия в подходе к определению, а также контексте применения. А.И. Копытин исследует, как арт-терапия может быть использована в психотерапевтических отношениях с клиентом. Л.Д. Лебедева, напротив, предлагает более широкий взгляд на эту тему, рассматривая её в педагогическом и научном контексте, с акцентом на групповую или коллективную работу. Целевая аудитория А.И. Копытина — люди с физическими и эмоциональными проблемами, а также группы риска. Л.Д. Лебедева же рассматривает человека, группу или коллектив в более общем смысле, без конкретизации проблем.

Она также выделяет ключевой процесс арт-терапии, представленный в форме упрощенной последовательности:

1. Создание художественного произведения, обычно осуществляемое через спонтанное творчество.
2. Этап наблюдения со стороны, включающий отстранение от созданного произведения для объективного взгляда на него.
3. Фаза рефлексии, где происходит анализ и осмысление созданного произведения, что способствует пониманию внутренних состояний.
4. Трансформация образа через внесение изменений в художественное произведение, что позволяет переработать негативные эмоции и переживания.
5. Осознание новых аспектов собственной личности и внутреннего мира, что важно для процесса самопознания.
6. Изменение отношения к себе и своим переживаниям, что помогает формированию более позитивного внутреннего отношения.
7. Формирование нового образа себя, соответствующего реальным внутренним состояниям и потребностям.
8. Принятие себя таким, какой человек есть на самом деле, что способствует внутренней гармонии и уверенности [4].

Уроки изобразительного искусства имеют уникальную специфику, поскольку они сочетают две основные формы эстетической деятельности: восприятие произведений искусства и создание художественного продукта. Эти формы деятельности взаимосвязаны, их необходимо учитывать при уточнении основного понятия исследования.

Для полного раскрытия темы исследования было уточнено понятие «самопознание на уроках изобразительного искусства средствами арт-терапии». Самопознание на уроках изобразительного искусства средствами арт-терапии – это процесс понимания своих эмоций в процессе восприятия творческих работ и самовыражение в ходе создания индивидуальных и парных творческих работ.

В ходе исследования, мы определили следующие способы самопознания подростков на уроках изобразительного искусства:

1. Автопортреты.
2. Рефлексивные дневники.
3. Работа с разными материалами и техниками.

В данной статье мы подробно рассмотрим всего 2 способа самопознания подростков на уроках изобразительного искусства: автопортрет и рефлексивные дневники.

Первый способ – автопортреты.

Эта арт-терапевтическая техника внедряется в образовательный процесс как один из вариантов проведения урока изобразительного искусства в 6 классе. Тема четверти для проведения урока – «Вглядываясь в человека. Портрет» – соответствует школьной программе.

Автопортреты в технике коллажа представляют собой метод арт-терапии, направленный на исследование и выражение самовосприятия. Этот метод позволяет подросткам визуализировать свое внутреннее «Я» через создание автопортрета с использованием различных материалов. Это не только помогает раскрыть внутренние переживания и эмоции, но и способствует развитию самопознания и самооценки.

Материалы, требующиеся для реализации:

1. Бумага или картон (формат А3 или А4).
2. Журналы и газеты для вырезок.
3. Ножницы.
4. Клей-карандаш или клей ПВА.
5. Цветные карандаши, ручки, фломастеры, маркеры.
6. Акварельные и гуашевые краски, кисти.
7. Палитры для смешивания красок.
8. Стаканчики с водой для мытья кистей.
9. Защитные фартуки для защиты одежды.

Это лишь варианты материалов, всё остаётся на выбор учащегося.

Адаптация способов в образовательный процесс:

1. Подготовительный этап: учитель проводит вводное занятие, объясняя учащимся цель и процесс создания автопортрета. Учащиеся знакомятся с техникой коллажа и различными материалами, которые можно использовать. Учитель демонстрирует пример автопортрета, созданного в технике коллажа.

2. Создание автопортрета: каждый ученик получает набор материалов: журналы, газеты, цветные карандаши, ручки, акварельные и гуашевые краски. Учащиеся вырезают изображения и слова из журналов и газет, которые, по их мнению, отражают их личность, интересы и чувства. С помощью клея, краски и карандашом они создают автопортреты на бумаге или картоне.

3. Обмен и дополнение: по завершении работы ученики обмениваются автопортретами со своими соседями по парте. Каждый ученик анализирует автопортрет соседа и добавляет к нему элементы, которые, по их мнению, могут дополнить или расширить представление о личности автора.

4. Рефлексия и обсуждение: после завершения дополнения автопортретов, ученики возвращают работы их авторам. Проводится групповое обсуждение, где каждый ученик может поделиться своими ощущениями и впечатлениями от процесса создания и дополнения автопортрета.

Создание автопортрета в технике коллажа помогает подросткам в следующих аспектах:

1. Визуализация внутреннего мира: учащиеся выражают свои чувства, мысли и черты характера через визуальные образы.

2. Развитие самосознания: анализ и создание автопортрета способствует осознанию собственных ценностей, интересов и личных качеств.

3. Взаимодействие и обратная связь: обмен работами и их дополнение соседом по парте позволяют ученикам получить новое видение себя через призму восприятия других, что углубляет процесс самопознания.

4. Рефлексия: обсуждение созданных автопортретов и дополнений способствует осмыслению полученного опыта и осознанию изменений в восприятии себя и других.

Использование автопортретов в технике коллажа на уроках изобразительного искусства представляет собой эффективный способ арт-терапии, способствующий самопознанию и личностному росту подростков. Этот метод позволяет учащимся не только исследовать и выражать свое внутреннее «Я», но и взаимодействовать с одноклассниками, что усиливает процесс самоосознания и способствует развитию эмпатии и понимания друг друга.

Второй способ – рефлексивные дневники.

Эта арт-терапевтическая техника внедряется в образовательный процесс как один из вариантов домашнего задания на уроке изобразительного искусства в 5-7 классе. Дети дома заполняют дневник на следующий день преподаватель на уроке собирает дневники на проверку. За каждые 5 дней ведения дневника ребёнку ставится в журнал отметка «5».

Рефлексивные дневники – это арт-терапевтическая техника, направленная на развитие самопознания и эмоциональной осознанности через регулярное ведение записей и зарисовок. Ученики записывают и иллюстрируют свои эмоции, мысли и впечатления, что помогает им лучше понимать себя и свои реакции на различные ситуации. Этот метод способствует развитию навыков саморефлексии и самоанализа.

Материалы, требующиеся для реализации:

1. Дневники: Записная книжка, тетрадь или скетчбук (формат А5 или А4).

2. Письменные и художественные материалы: простые карандаши, цветные карандаши, фломастеры, акварельные и гуашевые краски, кисти, ручки, гелиевые ручки, палитры для смешивания красок, стаканчики с водой для мытья кистей. Это лишь варианты материалов, всё остаётся на выбор учащегося.

Адаптация способа в образовательный процесс:

1. Введение и объяснение: учитель проводит вводное занятие, объясняя ученикам цель и пользу ведения рефлексивного дневника. Обсуждаются основные правила и подходы к заполнению дневника, включая использование текстовых записей и визуальных элементов (зарисовок, рисунков).

2. Заполнение дневника как домашнее задание: ученики получают задание вести дневник в течение пяти дней, записывая и иллюстрируя свои эмоции, мысли и впечатления. Ученики могут использовать простые карандаши, цветные карандаши, ручки, акварельные и гуашевые краски для создания зарисовок.

3. Сбор и оценка дневников: на следующий урок учитель собирает дневники для проверки. Ученикам ставится оценка «5» за успешную сдачу дневника в течение 5-ти уроков данного предмета подряд. Таким образом, оценивается не «правильность» выполнения задания, красота рисунков или же аккуратность ведения, а старания и самодисциплина ребенка. Такой подход также поможет уравнивать учеников в классе, так как лишит преимущества учеников художественных школ и ребят, что рисуют с раннего детства. Соответственно, у каждого ученика в классе будут относительно равные шансы на получение лучшей оценки по данному заданию. Что, в свою очередь, положительно повлияет на мотивацию школьников.

4. Обсуждение и рефлексия: учитель может организовать обсуждение, где ученики добровольно делятся своими записями и зарисовками, обсуждают свои эмоции и впечатления. Учитель создает поддерживающую и безопасную атмосферу, где каждый ученик чувствует себя комфортно, делаясь своими эмоциями.

Заполнение рефлексивных дневников способствует самопознанию через следующие аспекты:

1. Осознание эмоций: регулярное ведение дневника помогает ученикам идентифицировать и осознавать свои эмоции, что является важным шагом к самопознанию.

2. Саморефлексия: записи и зарисовки в дневнике побуждают учеников размышлять о своих переживаниях и анализировать их причины и последствия.

3. Выражение себя: визуальные элементы, такие как рисунки и зарисовки, позволяют ученикам выразить свои эмоции и мысли, что может быть трудно сделать словами.

4. Развитие навыков самоанализа: постоянное ведение дневника помогает ученикам развивать навыки анализа собственных эмоций и поведения, что способствует их личностному росту.

Использование рефлексивных дневников в образовательном процессе на уроках изобразительного искусства помогает подросткам развивать самосознание и эмоциональную осознанность. Этот метод не только способствует самовыражению и саморефлексии, но и создает условия для глубокого личностного роста. Ведение дневника эмоций помогает ученикам лучше понимать себя, свои эмоции и реакции, а также развивает навыки самоанализа и критического мышления.

Выявленные и описанные способы самопознания подростков на уроках изобразительного искусства достаточно эффективны, поскольку способствуют пониманию своих эмоций, возможностей. Они помогают подросткам не только лучше понимать свои внутренние состояния и эмоции, но и учат их выражать свои чувства через творческую деятельность. Эти методы развивают и улучшают навыки саморефлексии и способствуют личностному росту.

**Выводы.** Проанализировав литературу и изучив различные определения понятий «самопознание», «арт-терапия», «самопознание на уроках изобразительного искусства средствами арт-терапии», мы обосновали способы самопознания подростков на уроках изобразительного искусства. Арт-терапия на уроках изобразительного искусства не только способствует развитию художественных навыков, но и играет важную роль в процессе самопознания подростков. Понимание и использование арт-терапии в образовании может значительно обогатить опыт учащихся, помочь им лучше понять себя и окружающий мир, а также способствовать их личностному и эмоциональному развитию.

**Аннотация.** Статья рассматривает актуальную проблему использования арт-терапевтических техник на уроках изобразительного искусства для помощи подросткам в самопознании. В работе анализируются понятия «самопознание» и «арт-терапия». Уточняется понятие «самопознание на уроках изобразительного искусства средствами арт-терапии». Определяются способы, которыми подростки могут познавать себя на уроках изобразительного искусства. Особое внимание уделяется значимости самопознания в образовательном процессе. Исследование подчеркивает важность интеграции арт-терапии в учебные программы. В заключении отмечается, что самопознание через искусство имеет положительное влияние на развитие подростков.

**Ключевые слова:** арт-терапия, арт-терапевтические техники, самопознание, подростки, изобразительное искусство.

**Annotation.** The article considers the actual problem of using art-therapeutic techniques in art lessons to help teenagers in self-knowledge. The paper analyzes the concepts of “self-knowledge” and “art therapy”. The notion of “self-knowledge in art lessons by means of art therapy” is clarified. The ways in which adolescents can cognize themselves in art lessons are defined. Special attention is paid to the significance of self-knowledge in the educational process. The study emphasizes the importance of integrating art therapy into educational programs. It concludes that self-discovery through art has a positive impact on the development of adolescents.

**Key words:** art therapy, art therapy techniques, self-knowledge, adolescents, visual arts.

#### **Литература:**

1. Белик, А.А. Теория «Я» Дж.Г. Мида и психологическая антропология / А.А. Белик // Социальная психология и общество. – 2011. – № 1. – С. 396-405. – URL: [https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2011\\_n1/sps\\_2011\\_n1\\_39645.pdf](https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2011_n1/sps_2011_n1_39645.pdf) (дата обращения: 27.05.2024)
2. Голосова, С.В. Основные парадигмы современной педагогической науки / С.В. Голосова // Концепт. – 2016. – № S3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-paradigmy-sovremennoy-pedagogicheskoy-nauki> (дата обращения: 25.05.2024)
3. Копытин, А.И. Современная клиническая арт-терапия: Учебное пособие / А.И. Копытин. – М.: Когито-Центр, 2015. – 526 с.
4. Лебедева, Л.Д. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л.Д. Лебедева, Ю.В. Никонорова, Н.А. Тараканова. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
5. Минюрова, С.А. Психология самопознания и саморазвития: учебник / С.А. Минюрова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б. и.], 2013. – 316 с.
6. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2004 (ГУП Саратов. полигр. комб.). – 452 с.
7. Орлова, М. Непроданное искусство: что ждёт российский арт-рынок в новом году / М. Орлова // The Art Newspaper Russia. – 2024. – 16 января. – URL: <https://www.theartnewspaper.ru/posts/20240116-hcrs/> (дата обращения: 25.05.2024)
8. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
9. Фонд президентских грантов: проекты-победители первого конкурса 2023 года. – URL: <https://президентскиегранты.рф/public/application/item?id=ec34f349-24de-449c-be34-96bd1a302d26> (дата обращения: 25.05.2024)
10. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – Москва: Академия, 2011. – 383 с.

УДК 37.0(045)

### **ИССЛЕДОВАНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ОБСЦЕННОЙ ЛЕКСИКИ ПОДРОСТКАМИ**

*Фадеева Ольга Валентиновна*

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);*

*Грибаева Мария Евгеньевна*

*студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии*

*Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)*

**Постановка проблемы.** Стремительные изменения, происходящие в социально-экономической сфере общества, поразному находят свое отражение в культурно-социальной сфере человека. Так, снижение культурных и моральных норм привело к широкому распространению употребления обсценной лексики в молодежной (подростковой) среде. Обсценная лексика становится более распространенной, так как ее используют почти все учащиеся от младшего школьного до подросткового возраста. Обсценная лексика, которая включает в себя нецензурные слова, ругательства, оскорбления, воспринимается учащимися как часть взрослой жизни, демонстрируя их принадлежность к референтной группе, а также выступает средством самовыражения и привлечения внимания. Таким образом, с одной стороны, подростки активно используют обсценную лексику. А, с другой стороны, согласно этическим нормам общения и административного законодательства, употребление такой лексики запрещено, и, следовательно, в рамках решения задач воспитания необходимо стремиться к ограничению ее употребления в речи подростков.

**Изложение основного материала исследования.** Использование обсценной лексики демонстрирует различные национальные, культурные и социальные признаки, значительно различающиеся в разных обществах и социальных кругах. Различные общества независимо устанавливают свои собственные критерии того, что считается обсценной или нецензурной лексикой, и развивают соответствующие взгляды на это. Многие страны мира приняли правила, ограничивающие использование обсценной лексики в общественных местах и в СМИ. Обсценная лексика чаще используется в неформальной речи, чем в официальном или научном дискурсе [10].

Обсценная лексика выступает как средство выражения, как правило, негативного отношения к собеседнику или к происходящей ситуации. По мнению Ю.К. Волошина, в центре речевого инвективного общения находится человек, его внутренний мир, характер, переживания, поступки и взаимоотношения с людьми [3].

Раскрывая специфику психологии личности Л.А. Первин, О. Джон ссылаются на мнение З.Фрейда, который утверждал, что использование обсценной лексики служит социально приемлемым выходом для управления и замены физической агрессии. Выражая агрессию вербально, снижается склонность к прямому агрессивному поведению. По его мнению, когда люди сознательно подавляют сильные эмоциональные реакции, такие как гнев или страх, эти реакции не искореняются полностью и остаются подавленными до тех пор, пока не появится более подходящая возможность.

Следовательно, подавленные эмоции имеют потенциал спонтанного проявления в других жизненных обстоятельствах, характеризующихся сильным эмоциональным возбуждением, в том числе и через использование обценной лексики [9].

Однако, по мнению О.А. Могутовой, регулярное и чрезмерное использование обценной лексики снижает ее эффективность в повышении физической силы и облегчении боли. Автор работы интерпретирует это явление как то, что люди, которые обычно используют оскорбительные выражения, теряют чувствительность к их табуированному характеру. Следовательно, психологическое воздействие, обычно связанное с табуированными словами, уменьшается и со временем вовсе исчезает [8].

Говоря о роли обценной лексики важно отметить, что в первую очередь она служит механизмом снятия эмоционального напряжения. С помощью обценной лексики люди часто хотят наказать, разрушить или самоутвердиться, и такой вариант считается относительно безопасным на вербальном уровне, так как не всегда носит осознанный характер. Кроме того, «желания», «удовольствия» и «неудовольствия», заключенные в обценных словах и фразах, содержащих символические элементы, помогают снять психологический стресс [4].

Обценная лексика служит широкому спектру целей, помимо простого выражения эмоций. Ее использование помогает переносить физическую или психологическую боль, преодолевать трудности, укреплять доверие и выполнять другие важные функции как для общества, так и для личности [1].

В.И. Желвис отмечает, что создание с помощью употребления данной вида лексики особой эмоциональной атмосферы может рассматриваться как феномен карнавального мироощущения. Одна из особенностей которого является создание особой атмосферы всеобщей вовлеченности, так как в карнавальном действе участвуют абсолютно все присутствующие, что создает чувство определенной общности [5].

Л.А. Китаев-Смык выделяет положительные стороны использования обценной лексики, подчеркивая стрессоснижающий эффект «матерной лексики» [7].

Таким образом, можно констатировать неоднозначность понимания и употребления обценной лексики в исследованиях ученых. Однако, согласно законодательству, использование нецензурной лексики в общественных местах рассматривается как недопустимое поведение, за которое предусмотрена административная ответственность.

В исследовании приняли участие учащиеся подросткового возраста (13-14 лет) МБОУ «Дракинская средняя общеобразовательная школа» Торбеевского района Республики Мордовия в количестве 14 человек.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существует связь между частотой использования подростками обценной лексики и коммуникативной агрессивностью, а также вербальной агрессией.

В исследовании были применены следующие методики: «Диагностика коммуникативной агрессивности» (В. В. Бойко); «Опросник враждебности Басса-Дарки» (А. Басс, Э. Дарки); «Опросник для оценки объема использования нецензурной лексики» (В.И. Желвис).

Результаты распределения подростков по уровням коммуникативной агрессивности представлены на рисунке 1.

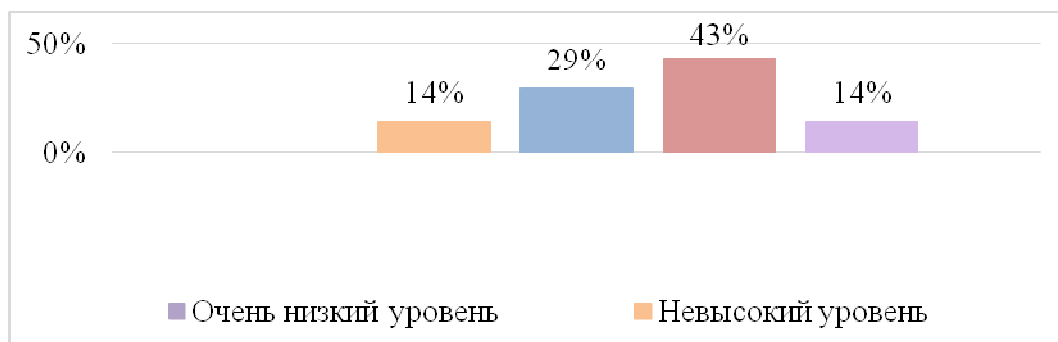


Рисунок 1. Распределение подростков по уровням коммуникативной агрессивности

Данные, отраженные на рисунке 1, свидетельствуют о том, что у большинства подростков выявлен повышенный уровень коммуникативной агрессивности – 43% (6 чел.). У подростков могут наблюдаться вспышки гнева, раздражительности и враждебности по отношению к окружающим. Им может быть трудно контролировать свои эмоции, они могут прибегать к словесной агрессии для того, чтобы выразить свои чувства, а также демонстрировать недостаток сочувствия и импульсивность.

При этом у 29% (4 чел.) отмечен средний уровень коммуникативной агрессивности. Подростки выражают свои мысли и мнения настойчиво, но без чрезмерной конфронтации или враждебности по отношению к другим. Иногда могут использовать твердый тон, стремясь четко изложить свою точку зрения, не вызывая конфликтов или дискомфорта в разговоре.

Кроме того, у 14% (2 чел.) отмечен невысокий уровень коммуникативной агрессивности. Подросткам свойственен мягкий и неконфликтный стиль общения. Они говорят спокойно, терпеливо и уважительно, избегая враждебных выражений, а также отдают приоритет слушанию, пониманию и поощрению позитивного взаимодействия с другими.

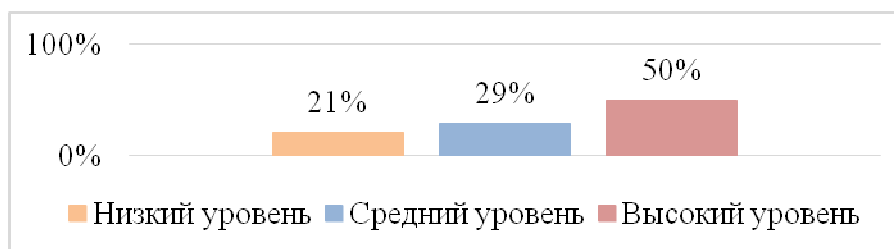
У 14% (2 чел.) выявлен очень высокий уровень коммуникативной агрессивности. Подростки могут проявлять сильную враждебность, использовать обценную лексику, часто перебивать других, вербально нападать на собеседника и не уважать точку зрения или чувства других. Они доминируют в разговоре, применяют словесные запугивания и прибегают к тактике манипуляции.

При этом, необходимо отметить, что очень низкий уровень коммуникативной агрессивности не был выявлен ни у одного респондента.

С целью диагностики враждебных и агрессивных реакций была проведена методика «Опросник враждебности Басса-Дарки» (А. Басс, Э. Дарки) [7].

Необходимо отметить, что в данном исследовании особый интерес представляет только шкала «Вербальная агрессия».

Результаты распределения подростков по уровням вербальной агрессии представлены на рисунке 2.



**Рисунок 2. Распределение по уровням вербальной агрессии подростков**

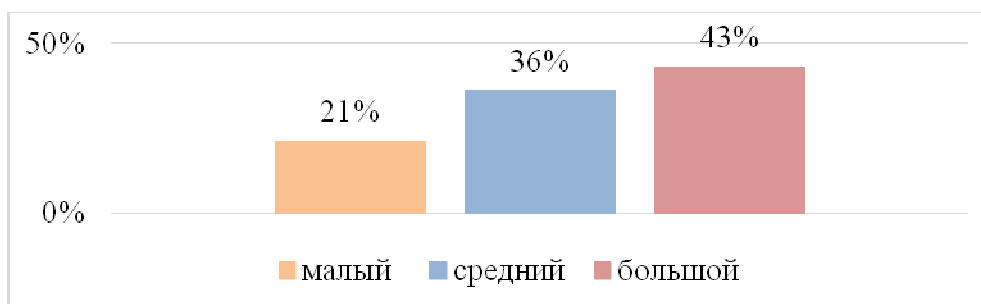
Данные, отраженные на рисунке 2, свидетельствуют о том, что у большинства подростков выявлен высокий уровень вербальной агрессии – 50 % (7 чел.). Подростки могут проявлять склонность к импульсивности, а их стиль общения может быть напористым. Они часто прибегают к обценной лексике как к средству выражения негативных эмоций и чувств или для демонстрации доминирования в коллективе.

При этом у 29% (4 чел.) определен средний уровень вербальной агрессии. Подростки могут периодически проявлять в общении вспышки гнева или сарказм, но обычно стараются сохранять умеренный тон. Они могут испытывать трудности с вербальным управлением эмоциями, но при этом не проявляют чрезмерную враждебность или конфликтность. Иногда подростки используют обценную лексику в повседневных разговорах для выражения негативных эмоций и чувств.

У 21% (3 чел.) определен низкий уровень вербальной агрессии. Подростки общаются спокойно и уважительно по отношению к собеседнику, предпочитая решать конфликты посредством диалога, не используют обценную лексику. Они тщательно подбирают слова, чтобы не вызвать обиду или напряженность во взаимоотношениях с окружающими.

С целью проведения оценки объема употребления подростками обценной лексики был проведен «Опросник для оценки объема использования нецензурной лексики» (В.И. Желвис) [5].

Результаты распределения подростков по объему использования ими обценной лексики представлены на рисунке 3.



**Рисунок 3. Распределение по объему использования подростками обценной лексики**

Данные, отраженные на рисунке 3, свидетельствуют о том, что у большинства подростков выявлен большой объем использования обценной лексики – 43% (6 чел.). Это говорит о том, что подростки довольно часто и в большом объеме употребляют обценную лексику в повседневной жизни, не следуя социальным нормам, оскорбляют других. Кроме того, у них ограничен словарный запас, и они не способны эффективно передавать свои эмоции и чувства, не прибегая к использованию ненормативной лексики.

При этом у 36% (5 чел.) выявлен средний объем использования обценной лексики. Подростки иногда (как они отмечают, в состоянии эмоционального возбуждения) используют обценную лексику в повседневной жизни, при этом в формальных условиях они используют ее гораздо реже.

У 21% (3 чел.) выявлен малый объем использования обценной лексики, свидетельствующий о том, что подростки довольно редко или вообще не употребляют обценную лексику в повседневной жизни, воздерживаются от нее даже в ситуации конфликта. Кроме того, они стараются поддерживать конструктивное общение с другими, передают свои эмоции и чувства уважительно, не прибегая к использованию ненормативной лексики.

Основываясь на результатах статистического расчета, установлена прямая корреляционная связь между объемом употребления обценной лексики и коммуникативной агрессивностью ( $r = 0,897$ ). Это означает, что подростки, часто употребляющие обценную лексику, могут прибегать к словесной агрессии для того, чтобы выразить свои чувства, а также демонстрируют повышенную импульсивность. И, напротив, подростки, редко или вовсе не употребляющие обценную лексику предпочитают говорить спокойно, терпеливо и уважительно, избегая враждебных выражений, а также отдают приоритет слушанию, пониманию и поощрению позитивного взаимодействия с другими.

Кроме того, была установлена прямая корреляционная связь между объемом употребления обценной лексики и вербальной агрессией ( $r = 0,845$ ). Это означает, что подростки, часто употребляющие обценную лексику, проявляют склонность к импульсивности, а их стиль общения может быть напористым. При этом они прибегают к употреблению обценной лексики как для выражения негативных эмоций и чувств, так и для демонстрации доминирования в коллективе. И, напротив, подростки, редко или вовсе не употребляющие обценную лексику общаются спокойно и уважительно по отношению к собеседнику, предпочитая решать конфликты посредством диалога.

Приведем пример двух рекомендаций для учителей и родителей, направленных на профилактику употребления обценной лексики.

Используйте в общении с подростками правило трех синонимов, которое означает, что тому, кто произнес матерное слово, необходимо назвать три литературно приемлемых синонима этого слова (вспомним фильм «Джентльмены удачи»). Такое требование не унижает достоинство подростка, но стимулирует его к некоторому творческому усилию, тем самым расширяя его кругозор.

Несмотря на то, что многие дети осознают, что нарушают школьные правила, употребляя обценную лексику, часто даже они не стесняются делать это в присутствии педагогов. Поэтому им следует спокойно напомнить правила, например фраза «У нас в школе так не принято», и вынести предупреждение [4].



**Выводы.** В результате чего, можно сделать вывод, что подростки, часто употребляющие obscene лексикой демонстрируют словесную агрессию и импульсивность для того, чтобы выразить свои чувства, их стиль общения может быть напористым. И, напротив, подростки редко употребляющие obscene лексикой предпочитают общаться спокойно, терпеливо и уважительно, решать конфликты посредством диалога, а также отдают приоритет слушанию, пониманию и поощрению позитивного взаимодействия с другими.

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования коммуникативной и вербальной агрессивности как маркеры употребления obscene лексикой подростками. Также приведены экспериментальные данные по оценке объема использования obscene лексикой подростков двух образовательных школ. Проведенный статистическо-математический анализ экспериментальных данных свидетельствует о прямой корреляционной связи между объемом употребления obscene лексикой и вербальной агрессией.

**Ключевые слова:** obscene лексика, подростковый возраст, коммуникативная агрессивность.

**Annotation.** The article presents the results of a study of communicative and verbal aggressiveness as markers of the use of obscene vocabulary by adolescents. Experimental data on the assessment of the volume of use of obscene language by adolescents from two educational schools are also presented. The conducted statistical and mathematical analysis of experimental data indicates a direct correlation between the volume of use of obscene vocabulary and verbal aggression.

**Key words:** obscene vocabulary, obscene expressions, prevention, adolescence, teenagers.

#### Литература:

1. Бурунин, В.В. Социально-психологические факторы использования подростками obscene лексикой / В.В. Бурунин. – Текст: электронный // Педагогика в теории и на практике: актуальные вопросы и современные аспекты. – 2019. – № 11. – С. 169-171. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_41253993\\_92372414.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41253993_92372414.pdf). – Дата публикации: 05.11.2019
2. Виноградов, С. Сквернословие / С. Виноградов. – Текст: непосредственный // Наука и жизнь. – 2023. – № 4. – С. 32.
3. Волошин, Ю.К. Семантика и obscene лексика / Ю.К. Волошин, Е.А. Политова. – Текст: электронный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2018. – №4 (32). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semiotika-i-obstennaya-leksika>
4. Дубровина, Д.А. Психологические факторы профилактики использования ненормативной лексикой у младших подростков: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Дарья Александровна Дубровина; Уральский государственный педагогический университет. – Кемерово, 2019. – 28 с. – Текст: непосредственный.
5. Желвис, В.И. Поле брани: Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира : монография / В.И. Желвис. – Москва: Ладомир, 2021. – 328 с. – ISBN 978-5-86218-261-6. – Текст: непосредственный.
6. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский. – Москва: Просвещение, 2019. – 195 с. – ISBN 978-5-392-19846-7. – Текст: непосредственный.
7. Китаев-Смык, Л.А. Сексуально-вербальная защита и агрессия (матерная речь и матерная ругань) / Л.А. Китаев-Смык. – Текст: непосредственный // Речевая агрессия в современной культуре. – 2021. – № 22. – С. 17-21
8. Косцинская, И.Н. Исследование причин ненормативного речевого поведения современных школьников / И.Н. Косцинская, А.В. Бакина. – Текст: электронный // Актуальные проблемы психологической безопасности человека в современном обществе. – 2021. – № 1. – С. 103-107. – URL: [https://amgpgu.ru/upload/iblock/6e2/kostsinskaya\\_i\\_n\\_bakina\\_a\\_v\\_issledovanie\\_prichin\\_nenormativnogo\\_rechevogo\\_povedeniya\\_sovremennykh\\_sh.pdf](https://amgpgu.ru/upload/iblock/6e2/kostsinskaya_i_n_bakina_a_v_issledovanie_prichin_nenormativnogo_rechevogo_povedeniya_sovremennykh_sh.pdf). – Дата публикации: 12.01.2021
9. Могутова, О.А. О причинах сквернословия в вербальном поведении молодежи / О.А. Могутова. – Текст: непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 62. – С. 111-115
10. Первин, Л.А. Психология личности: теории и исследования / Л.А. Первин, О. Джон. – Москва: Аспект Пресс, 2022. – 607 с. – ISBN 5-7567-0237-7. – Текст: непосредственный.

#### УДК 378.147

### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРИЕМОВ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Феоктистова Олеся Владимировна  
кандидат педагогических наук, доцент*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)*

**Постановка проблемы.** Федеральными государственными образовательными стандартами начального, основного общего, среднего общего образования установлены требования к образовательным результатам, достижение которых возможно при использовании разнообразного методического инструментария, в том числе направленного на активизацию познавательной деятельности обучающихся. Условия, формы и способы управления познавательной деятельностью давно находятся в центре внимания ученых-педагогов. Принцип сознательной и творческой активности признан одним из ведущих общедидактических принципов, реализация которого обеспечивает формирование целенаправленного и осмысленного отношения обучающегося не только к осваиваемым знаниям, но и к самим способам и средствам их получения, то есть к процессу познания.

Очевидно, в системе вузовской подготовки будущих учителей необходимо предусмотреть обучение приемам, лингвометодический потенциал которых позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся и управлять ею.

Цель данной статьи: представить опыт разработки системы формируемых понятий и практических заданий, направленных на обучение студентов-филологов конструированию проблемных ситуаций и моделированию уроков с использованием приемов проблемного обучения.

**Изложение основного материала исследования.** Подготовка и проведение современного урока русского языка требует от учителя владения различными способами и приемами постановки учебной проблемы. Обзор научных источников свидетельствует, что сегодня необходимо говорить о «проблемности» обучения как «само собой разумеющемся естественном для этого процесса основании» [1, С. 10-11], создающем условия (предпосылки) повышения его эффективности. Можно утверждать, что «проблемность» – это исходная установка учителя, задающая определенную стратегию отбора содержания и конструирования приёмов, способствующих стимулированию познавательной деятельности

обучающихся, что, по мнению ученых, требует высокого уровня развития лингвометодического мышления бакалавров [2, С. 21].

В системе методической подготовки будущего учителя необходимо предусмотреть формирование специальных знаний и умений, которые требуются для конструирования проблемных ситуаций и моделирования уроков (отдельных этапов) с использованием приемов проблемного обучения. Безусловно, в разработке данной работы необходимо опираться на профессиональные фоновые знания (по педагогике, психологии, теории и методике обучения предметам и др.), а также на сведения о формах, способах и средствах реализации «проблемности» современного урока. Следовательно, опорными понятиями должны стать: познавательная деятельность, проблемное обучение, проблемный урок, проблемная ситуация, учебная проблема, проблемная задача, способы и приемы создания проблемной ситуации.

На занятии целесообразно использовать различные группы заданий:

а) *задания аналитического характера*, требующие анализа лингвометодического материала, в том числе фрагментов проблемных уроков русского языка;

б) *аналитико-конструктивные задания*, которые направлены на создание познавательных затруднений (проблемных ситуаций);

в) *конструктивные (творческие) задания*, предполагающие моделирование уроков (отдельных этапов) с использованием приемов проблемного обучения.

Охарактеризуем методическую разработку вузовского занятия.

На первом этапе студентам предлагаются задания, направленные на актуализацию знаний об особенностях познавательной деятельности обучающихся. В ходе анализа фрагментов научных источников необходимо определить условия и особенности организации познавательной деятельности обучающихся на уроках русского языка [4; 5; 6]. Далее студенты анализируют примеры и характеризуют способы и приемы создания проблемных ситуаций. Результаты работы оформляют в виде таблицы. Приведем пример заполненной таблицы [7, С. 44-46].

Таблица 1

### Способы и приемы создания познавательных затруднений на уроках русского языка

Способы создания познавательного затруднения	Приемы создания	Примеры
Столкновение противоположных мнений, побуждение к поиску обоснований для выбора одного из них.	Предъявление нескольких точек зрения, вопрос: «Кто прав?», «С кем вы согласны?».	1. Каким способом образовано слово побелка? При ответе на этот вопрос один ученик указал «суффиксальный», другой – «приставочный», 3-й – «приставочно-суффиксальный». С кем из ребят вы согласны? Почему? Сформулируйте проблемный вопрос. Сравни с формулировкой в учебнике на странице 115. 2. Ученики по-разному выполнили задание. В предложении «Утро было летним __ теплым __ солнечным» один поставил запятые, так как, по его мнению, здесь представлены однородные члены: отвечают на один и тот же вопрос, относятся к одному и тому же слову. Другой не поставил: если поставить запятые, то у предложения появится значение, связанное со сменой природных утренних явлений. Кто прав? Почему?
Побуждение к проверке правильности выполненных языковых действий.	Предъявление ошибочного решения вопроса, неправильного выбора способа действия с вопросом: Так ли..? Согласны ли..? Верно ли..?	1. Ученик определил, что слова учитель, строитель, исследователь – родственные, так как во всех них есть общее значение «человек, который занимается какой-либо деятельностью»? Согласны ли вы с ним? 2. На доске записаны слова: дорога, кукла, собака. Найдите лишнее (ответ ученика). Выбрано «лишним» слово «собака». Отвечает на вопрос «кто», значит, является одушевленным существительным. Так ли это? Давайте на уроке выясним. Сформулируйте проблемный вопрос и тему урока. 3. Сравните словосочетания и добавьте нужное слово: перо из металла – ... перо; гусиное перо – перо...? (перо из гуся) Согласны с ответом? Почему? Сформулируйте проблемный вопрос.
Столкновение между новым учебным языковым материалом и привычными (усвоенными) способами работы с ним.	Предъявление новых фактов языка (в актуализации с известными фактами или способами действия), вопросы «Почему (в каком случае) пишется, ставится...?» или «Как называется новое понятие, какие у него признаки? В чём его особенность?».	1. Прочитайте слова парами: <i>положить – положит, сложить – сложит, предлагать – предложит, излагать – изложит</i> . Можно ли считать слова второго столбика проверочными? Почему? От чего зависит выбор гласной? 2. Слово <i>кострище</i> может быть в мужском роде или среднем роде. Определите род имени существительного <i>кострище</i> в значении а) места для костра; б) в увеличительном значении. Как нужно рассуждать, чтобы решить эту задачу?
Побуждение к выдвижению гипотез (собственных предположений, стимулирование языковой догадки)	Специально созданные или необычные примеры и вопрос, требующий их объяснения	1. По какой записи можно «узнать» инопланетянина, а по какой – иностранца, изучающего русский язык? <i>шорек</i> <i>рыбка</i> <i>кузавый шорек</i> <i>золотой рыбка</i> <i>шорек сяпал</i> <i>рыбка уплыть</i> Как это определить? Какой связи не хватает в 1-м столбике, а какой – во 2-м? Исправьте и запишите получившийся вариант. Как можно назвать то, что вы записали? Прочитайте тему урока ( <i>Слово в</i>

		<p>словосочетании и предложении) и сформулируйте цель урока.          2. Англичане, немцы, французы, испанцы называют свой язык так: <i>native/mother language/ tongue; Muttersprache; langue maternelle; lengua maternal</i>. Какое из этих определений соответствует русскому «материнский»? Являются ли синонимами слова <i>родной и материнский</i>? Объясните своё мнение.</p>
--	--	---

Чтобы закрепить знания о способах и приемах создания проблемных ситуаций на уроках русского языка, студентам предлагается проанализировать примеры заданий, найти среди них те, которые содержат познавательные затруднения, обосновать свой выбор. Приведем примеры заданий:

Пример 1.

«Урок в 6 классе по теме «Буквы а и о в корне –кас- и –кос-».

Прочитайте и назовите слова с пропущенными чередующимися гласными в корне. Какие орфограммы представлены в словах? Что общего в правописании корней –лаг-лож, -раст – рос-? А какую гласную надо вставить в слово «к..сались»? Почему возникли трудности при написании этого слова?

Волны выбросили на берег много водор..слей. Веточка выр..стает из почки. Л..жился на поля туман. Шум дождя рас пол..гал ко сну. Ветки березы к..сались крыши дома».

Пример 2.

«Урок в 6 классе по теме «Особенности словообразования имён существительных».

Разберите по составу слова (произведите морфемный разбор): больница, мельница, путаница, куница. Обменяйтесь тетрадями. Что вы обнаружили? Как рассуждали? Сформулируйте проблему урока».

Пример 3.

«Урок в 8 классе по теме «Типы подчинительной связи в словосочетании».

Синонимия наблюдается как в лексике, так и в грамматике, а особенно в синтаксисе. Исследования ученых показали: кроме лексической, есть ещё грамматическая антонимия. Предложите определение этого термина. Как нужно рассуждать, чтобы дать ему толкование? Приведите примеры».

Затем студентам необходимо проанализировать предложенные приемы и определить, что их объединяет, предложить языковой материал к заданиям.

Пример 1.

«Третий лишний. Обучающимся предлагаются группы из трёх слов, среди которых одно по определённому признаку является лишним. Задача учеников – найти это слово, например: коллектив, аллея, русский (ответ: русский, правописание удвоенной с на стыке корня и суффикса)».

Пример 2.

«Почему вместе? Задача обучающихся – найти то общее, что позволяет словам оказаться в одной цепочке, например: лестница, солнце, властный (ответ: орфограмма «Непроизносимая согласная в корне слова»).

Пример 3.

«Угадай закономерность – продолжи цепочку. Слова выстроены в определённой последовательности, и для того, чтобы продолжить цепочку, ученик должен найти эту закономерность, например: ги\_кий, була\_ка, мя\_кий ...» (ответ: в словах пропущены идущие по алфавиту согласные (б, в, г), в данном примере иллюстрирующие орфограмму «Проверяемые согласные в корне слова», и продолжить цепочку, например, словом «сладкий»).

Завершается первый этап работы самостоятельным конструированием студентами познавательных затруднений. Для выполнения задания предлагаются темы уроков русского языка, например: Гласные в суффиксах существительных ик – ек в суффиксах существительных. Междометие как часть речи. Тире в бессоюзном сложном предложении.

Следующий второй этап занятия посвящен методам и приемам организации проблемного урока. Студентам предлагаются фрагменты уроков, в ходе анализа которых требуется определить, какой прием обучения представлен, охарактеризовать условия его использования на уроках русского языка. Для организации данной работы выбираются приемы, которые чаще всего встречаются в реальной педагогической практике, например: проблемное слово, проблемная беседа, кейс-метод. Приведем примеры фрагментов уроков.

Фрагмент урока 1 (с использованием проблемного слова учителя).

«На доске записаны слова:

яд	жёлудь
обозначить	крыжовник
дикий	шов
увлечь	щёлочь

Сравните две группы слов. В каком столбике находятся слова с орфограммой в корне? В корнях слов второго столбика, потому что слышится после шипящих звук о, а пишется либо е, либо буква о.

Давайте определим, от каких условий зависит написание гласных букв о-ё после шипящих в корнях слов.

Может быть, написание букв о-ё зависит от того, к какой части речи относится слово? Посмотрите внимательно на правый столбик. Слово жёлудь является существительным, крыжовник тоже существительное, но после шипящего пишутся разные буквы: в слове жёлудь – ё, а в слове крыжовник – о. Значит, делаем вывод, что написание букв о-ё не зависит от того, какой частью речи является слово.

Давайте рассуждать дальше. Может быть, написание букв о-ё зависит от ударения? Посмотрим на слова правого столбика, расставим во всех словах ударение. Итак, в слове «жёлудь» ударение падает на ё, в слове «крыжовник» - на о. Однако, когда мы произносим слова, слышится один и тот же звук [о]. Итак, делаем вывод, что написание букв о-ё после шипящих не зависит от ударения.

Может быть, следует подобрать однокоренные слова? Попробуем.

жёлудь – желудёвый

щёлочь – щелочной

Теперь подберём однокоренные слова к словам «крыжовник» и «шов»: крыжовник – крыжовничек, шов – шовчик.

Итак, обратите внимание: в словах крыжовник – крыжовничек и шов – шовчик после шипящего под ударением пишется буква о, а в однокоренных словах желудёвый и щелочной эти гласные находятся в безударном положении и пишется буква е.

От чего зависит выбор гласной? Если можно подобрать однокоренное слово с безударным гласным, то в корне слова после шипящего под ударением пишется буква ё, например: жёлудь – желудёвый, щёлочь – щелочной. Если нельзя

подобрать однокоренное слово с безударным гласным, то в корне слова после шипящего под ударением пишется буква о, например: крыжовник – крыжовничек, шбв – шбвчик.

Таким образом, сейчас мы определили, от чего зависит выбор букв о-ё после шипящих в корнях слов, сформулировали орфографическое правило. Давайте сверим получившийся вывод с текстом правила, размещенного в учебнике. Прочитайте правило» [4, С. 353-355].

Фрагмент урока 2 (с использованием кейс-метода).

Урок в 8 классе.

Тема: Анализ синтаксиса участников общения в социальных сетях (после изучения односоставных и неполных предложений).

Ваша роль: аналитик-обозреватель интернет-переписки.

Описание действий: Вам нередко приходится вести электронную переписку. Проанализируйте сообщения, которые вы отправляете и которые приходят к вам (вашим друзьям): какие конструкции (двосоставные или односоставные предложения, виды односоставных, полные или неполные предложения) встречаются в электронных письмах, что из них преобладает. Отметьте, какие слова (фрагменты) сокращаются в контексте переписки-беседы.

Результат: отчёт в виде таблицы или диаграммы, в котором представлена информация о характере синтаксических конструкций, используемых в интернет-переписке.

Приложение: фрагменты электронных писем, иллюстрирующие наиболее распространенные конструкции [2, С. 254-255].

Фрагмент урока 3 (с использованием кейс-метода).

Урок в 7 классе.

Тема: Частица НИ, приставка НИ-, союз НИ – НИ»

Ваша роль: известные журналисты, которые собирают афоризмы для одной из рубрик своего журнала.

Описание действий: на почту пришли письма от читателей, но произошел сбой программы, из-за которого отдельные элементы текстов исчезли. Восстановите их. Ознакомьтесь с афоризмами, выполните задания, чтобы оформить рубрику:

1. Прочитайте афоризмы. Выпишите слова в четыре столбика: 1) с частицей НИ, 2) частицей НЕ, 3) с приставкой НИ-, 4) приставкой НЕ-.

2. Проанализируйте полученный языковой материал. Сформулируйте правило о выборе гласной в приставках НЕ- и НИ- в неопределенных и отрицательных местоимениях и наречиях.

3. Сформулируйте правило о слитном и раздельном написании НЕ и НИ в неопределенных и отрицательных местоимениях и наречиях.

4. Определите значения частицы НЕ и частицы НИ в представленных примерах. В чем заключается сложность в написании частицы?

5. Найдите пример, в котором частица выполняет роль соединительного союза.

6. Выберите одну из предложенных гипотез, оформите ее в виде схем – иллюстраций орфографических правил. Включите свои примеры. Подготовьте презентацию правил и схем для своих одноклассников.

Результат: презентация правил и схем.

Приложение: языковой материал, гипотезы [6, С. 352-353].

На третьем этапе занятия студенты делятся на подгруппы. Им предлагается подвести итоги предыдущих этапов работы и обсудить вопросы:

1. При каких условиях проблемный вопрос (проблемная задача) вызывает у обучающихся познавательное затруднение на уроках русского языка?

2. На уроках какого типа чаще всего используются познавательные затруднения? Почему? [7, С. 50].

Затем, используя образцы конспектов уроков «открытия» нового знания освоения новых умений и навыков, построенных с учетом технологии проблемного обучения, они определяют алгоритм подготовки данного типа урока, в соответствии с алгоритмом разрабатывают модель урока (цели урока, модель деятельности обучающихся, способы деятельности учителя, этапы урока, приемы работы и др.). Завершается занятие защитой подготовленных моделей уроков.

**Выводы.** Проведение занятий по обучению студентов-филологов конструированию проблемных ситуаций и моделированию уроков с использованием приемов проблемного обучения, показало, что данная система подготовки является эффективной. Используемая система заданий аналитического, репродуктивно-конструктивного и творческого (продуктивного) характера способствует формированию комплекса психолого-педагогических и методических умений, которые требуются для успешного использования приемов активизации познавательной деятельности обучающихся. Более того, по нашим наблюдениям, данная работа расширяет представление студентов о формах и приемах организации урока, создаёт условия для проявления их творческого потенциала, стимулирует интерес к проектированию урока.

**Аннотация.** В статье представлена методическая разработка занятий, направленных на обучение студентов-филологов конструированию проблемных ситуаций и моделированию уроков с использованием приемов проблемного обучения. Охарактеризовано содержание и этапы работы, рассмотрены различные группы заданий (задания аналитического характера, аналитико-конструктивные задания и конструктивные (творческие) задания), способствующие формированию комплекса психолого-педагогических и методических умений. Данная работа расширяет представление студентов о формах и приемах организации урока, создаёт условия для проявления их творческого потенциала, стимулирует интерес к проектированию урока

**Ключевые слова:** познавательная деятельность, проблемная ситуация, технология проблемного обучения, проблемное слово, проблемная беседа, кейс-метод, модель урока.

**Annotation.** The article presents the methodological development of classes aimed at teaching philology students to design problem situations and model lessons using problem-based learning techniques. The content and stages of the work are characterized, various groups of tasks (analytical tasks, analytical and constructive tasks and constructive (creative) tasks) contributing to the formation of a complex of psychological, pedagogical and methodological skills are considered. This work expands students' understanding of the forms and techniques of lesson organization, creates conditions for the manifestation of their creative potential, stimulates interest in lesson design.

**Key words:** cognitive activity, problem situation, technology of problem learning, problem word, problem conversation, case method, lesson model.

**Литература:**

1. Зимняя, И.А. Проблемность в обучении неродному языку / И.А. Зимняя // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: Межвузовский сб. научных трудов. – Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. – С. 10-17

2. Исаева, Н.А. Современные стратегии лингвометодической подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «русский язык»): дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Н.А. Исаева. – Москва, 2016. – 479 с.
3. Гордеева, О.В. Приемы активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках русского языка / О.В. Гордеева // Начальное образование. – 2009. – № 5.
4. Гордеева, О.В. Проблемная учебная лекция в профессиональной речи учителя русского языка и литературы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Гордеева. – Новокузнецк, 2003. – 332 с.
5. Феоктистова, О.В. Когнитивный подход в обучении русскому языку / О.В. Феоктистова // Лингвокультурология. – 2022. – № 16. – С. 218-224
6. Феоктистова, О.В. Приемы использования кейс-метода на уроках русского языка / О.В. Феоктистова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 351-353
7. Феоктистова, О.В. Проектирование современного урока русского языка: учебное пособие / О.В. Феоктистова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 128 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

Зубкова Елизавета Анатольевна Швецова Марина Геннадьевна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	4
Зубченко Олеся Марифовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК РЕСУРС ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОУ	6
Иванов Сергей Меркурьевич Дуоюнов Евгений Александрович Стенин Николай Вячеславович	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК СИСТЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ	9
Князева Маргарита Павловна Лопарева Татьяна Анатольевна	РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	11
Князева Маргарита Павловна Лопарева Татьяна Анатольевна	ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	14
Мяндина Мария Михайловна Швецова Марина Геннадьевна	ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ	17
Мяндина Мария Михайловна Швецова Марина Геннадьевна	ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	20
Никитина Александра Александровна Семенова Мария Михайловна	ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О РАСПРЕДЕЛЕНИИ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ	23
Никитина Александра Александровна Колесникова Влада Владимировна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННОГО СТРЕССА У СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ	27
Ольховская Елена Борисовна Базаева Дарья Ивановна	МОТИВАЦИЯ И ВОЛЕВЫЕ КОНДИЦИИ В КОНТЕКСТЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	30
Петрова Екатерина Александровна	СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ТМНР	32
Прокофьева Ольга Николаевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЦИФРОВЫХ СЕРВИСОВ В СОЗДАНИИ РАБОЧИХ ЛИСТОВ	35
Рыболовлева Александра Вячеславовна Швецова Марина Геннадьевна	СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЛИЦА	37
Сапегина Татьяна Алексеевна Погодина Светлана Евгеньевна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДИК ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ПО ЗДОРОВЬЮ	41
Таранова Полина Викторовна Подклетнова Карина Алексеевна Овсянникова Оксана Александровна	АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВО САМОПОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	43
Фадеева Ольга Валентиновна Грибаева Мария Евгеньевна	ИССЛЕДОВАНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ОБЩЕННОЙ ЛЕКСИКИ ПОДРОСТКАМИ	46
Феоктистова Олеся Владимировна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРИЕМОВ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	49

# Педагогический вестник

## Выпуск 33



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4  
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:

Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77 – 81640 от 27.08.2021, выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.06.2024. Сдано в набор 01.07.2024. Дата выхода 08.07.2024  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 6,35.  
Тираж 500 экз. Свободная цена.