

**SciPress.ru**



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

**Международный  
научно-практический журнал**

# **МИР ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

**№ 06 (71) 2022**



**Нижний  
Новгород**

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

УДК 37+159.9  
ББК 74+88  
М 63

Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал.  
Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2022. №06 (71).  
74 с.



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

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

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

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

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

УДК 37+159.9  
ББК 74+88



© Научно-издательский центр  
«Открытое знание», 2022  
© Коллектив авторов, 2022

**Главный редактор:**

**Плесканюк Татьяна Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ.

**Редакционный совет:**

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

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

**Николаенко Сергей Владимирович** – доктор педагогических наук, декан филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова, Республика Беларусь

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

**Сметанина Ольга Михайловна** – доктор культурологии, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Н. Новгород, РФ

**Фирсова Анна Михайловна** – доктор педагогических наук, кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры словесности и культурологии, Нижегородский институт развития образования, лауреат премии правительства Российской Федерации в области образования, г. Н. Новгород, РФ

**Шамов Александр Николаевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

**Редакционная коллегия:**

**Бойцова Инта Валентиновна** – кандидат педагогических наук, магистр МВА, преподаватель отделения среднего профессионального образования Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Н. Новгород

**Винарчик Елена Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры Психология личности и специальная педагогика, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, РФ

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

**Кондрашкина Антонина Александровна** – кандидат педагогических наук, завкафедрой культурологии ФАиД, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Н. Новгород, РФ

**Малушко Елена Юрьевна** – кандидат педагогических наук, зам.директора института филологии и МКК по информатизации, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, РФ

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

**Пирожкова Алёна Олеговна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания, Институт филологии, истории и искусств Гуманитарно-педагогической академии, Крымский Федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

**Стафеева Анастасия Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

**Ухина Наталья Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, РФ

**Шалагинова Ксения Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, педагог-психолог Центра образования № 4, г. Тула, РФ

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

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Общая педагогика, история педагогики и образования .....</b>	<b>5</b>
Лёвкина Е.В., Ильина М.А. Психолого-педагогическая профилактика школьной дезадаптации младших школьников.....	5
Скоробогатова Л.А. Роль пейзажной живописи в процессе формирования эстетического восприятия у детей младшего школьного возраста .....	13
<b>Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).....</b>	<b>18</b>
Редька В.О. Особенности песочной терапии как предметной области проекта в дошкольной образовательной организации .....	18
Терпугова С.С. Исследование одарённости четвероклассников в условиях дополнительного образования .....	26
Хасанов Н.Б. "Вводные слова" на практическом курсе русского языка в техническом вузе.....	33
<b>Теория и методика профессионального образования .....</b>	<b>41</b>
Васильева А. Г., Заспа О. А., Наянова М. А. К вопросу об использовании видео материалов на занятиях по иностранному языку в вузе .....	41
Комиссарова Л.В. Авторская диагностика самоопределения уровня профессиональной компетентности учителей начальных классов .....	48
Силина А.В., Филипова Н.А. Типичные ошибки студентов при переводе текстов лесотехнических специальностей.....	54
<b>Социальная психология .....</b>	<b>58</b>
Вроч А.С. Особенности этнической идентичности молодых людей из моно- и полиэтнических семей .....	58
Мягкова А. С. Специфика ценностно-характерологических особенностей у женщин с разной выраженностью ориентации на избегание успеха.....	64
<b>Педагогическая психология.....</b>	<b>69</b>
Лёвкина Е.В., Ильина М.А. Возможности психолого-педагогической помощи младшим школьникам в коррекции школьной дезадаптации .....	69

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.77

### **Лёвкина Е.В., Ильина М.А. Психолого-педагогическая профилактика школьной дезадаптации младших школьников**

**Лёвкина Елена Викторовна**

Канд. педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала ННГУ им. Лобачевского  
levkina\_alena11@mail.ru

**Ильина Мария Алексеевна**

Магистрант кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала ННГУ им. Лобачевского  
mary.panisheva@yandex.ru

### **Psychological and pedagogical prevention of school maladaptation of younger schoolchildren**

**Levkina Elena Victorovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Vocational Education Arzamas branch of the UNN named after Lobachevsky

**Iilina Maria Alekseevna**

Master's student of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Vocational Education Arzamas branch of the UNN named after Lobachevsky

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению вопроса о психолого-педагогической профилактике школьной дезадаптации младших школьников. Проведено экспериментальное исследование адаптации младших школьников к школьному обучению, на основании которого разработана программа психолого-педагогической профилактики школьной дезадаптации младших школьников. Для достижения поставленной цели в программе решались следующие задачи: снятие у детей напряженности и страха перед школой; формирование положительной учебной мотивации младших школьников; развитие эмоциональной и волевой сфер; развитие коммуникативных и организаторских способностей младших школьников; формирование адекватной самооценки и позитивной Я-концепции.

**Ключевые слова:** дезадаптация, школьная дезадаптация, младшие школьники, коррекция, помощь, адаптация.

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the issue of psychological and pedagogical prevention of school maladaptation of younger schoolchildren. An experimental study of the adaptation of younger schoolchildren to school education was conducted, on the basis of which a program of psychological and pedagogical prevention of school maladaptation of younger schoolchildren was developed. To achieve this goal, the following tasks were solved in the program: the removal of tension and fear of school in children; the formation of positive educational motivation of younger schoolchildren; the development of emotional and volitional spheres; the development of communicative and

organizational abilities of younger schoolchildren; the formation of adequate self-esteem and positive Self-concept.

**Keywords:** maladaptation, school maladaptation, junior schoolchildren, correction, assistance, adaptation.

Проблема школьной дезадаптации на сегодняшний момент остается по-прежнему актуальной. Особую важность она приобрела в связи с текущими изменениями в обществе, а так же введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), что приводит к возрастанию уровня стресса, экономическим и социальным кризисам, которые влияют так же на современных детей. Особо кризисным в этом отношении становится младший школьный возраст, который является переломным моментом в жизни ребенка. От его протекания зависит вся дальнейшая учебная и профессиональная деятельность ребенка. Особую важность приобретает проблема оказания комплексной психолого-педагогической помощи младшим школьникам в преодолении школьной дезадаптации.

Ряд ученых, к числу которых можно отнести Л.И. Божович, А.Л. Венгера, И.В. Дубровину, В.И. Зубовского, Н.Г. Лусканову, в своих работах рассматривали проблему школьной дезадаптации. Под ней они понимали неприспособленность к школьной жизни вследствие разных причин, например педагогической запущенности, негармоничного стиля воспитания, индивидуальных особенностей психики и др. [3].

К основным проявлениям школьной дезадаптации в начальной школе можно отнести следующие:

1. Неуспешность в обучении, отставание от школьной программы по одному или нескольким предметам.
2. Общая тревожность в школе, боязнь проверки знаний, публичного выступления и оценивания, неспособность сосредоточиться в работе, неуверенность, растерянность при ответах.
3. Нарушения во взаимоотношениях со сверстниками: агрессия, отчужденность, повышенная возбудимость и конфликтность.
4. Нарушения во взаимоотношениях с учителями, нарушения дисциплины и неподчинение школьным нормам.
5. Личностные нарушения (чувство собственной неполноценности, упрямство, страхи, сверхчувствительность, лживость, уединенность, угрюмость).
6. Неадекватная самооценка. При высокой самооценке - стремление к лидерству, обидчивость, высокий уровень притязаний одновременно с неуверенностью в себе, уклонение от трудностей. При низкой самооценке: нерешительность, конформизм, безынициативность, несамостоятельность. [6]

Любые трудности, возникающие у ребенка на этапе обучения в школе, являются причиной школьной дезадаптации. Данные трудности можно разделить на внешние и внутренние. Можно выделить три аспекта школьной дезадаптации: сниженная или отсутствующая мотивация обучения; нарушения в отношении к какому-либо конкретному предмету или педагогу; высокий уровень стресса и тревожности младшего школьника [1].

Психолого-педагогическая профилактика школьной дезадаптации младших школьников может рассматриваться как процесс, в рамках которого выделяются три обязательных взаимосвязанных компонента: систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося и динамики его психического развития в процессе школьного обучения; создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения; создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении. Психопрофилактическая работа включает в себя: обеспечение решения проблем, связанных с обучением, воспитанием, психическим здоровьем детей; разработку и осуществление развивающих программ для младших школьников с учетом задач каждого возрастного этапа; предупреждение возможных осложнений в связи с переходом на следующую возрастную ступень [5].

Опытно-экспериментальная база исследования: МБОУ СШ № 2 г. Лукоянов. В исследовании приняли участие учащиеся 1«А» класса в количестве 15 человек.

Нами был подобран набор психодиагностических методик: методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, анкета оценки уровня школьной мотивации Н. И. Лускановой, методика «Лесенка» В.Г. Щур. [4]

Результаты исследования показали, что наиболее выраженными факторами являются: фрустрация потребности в достижении успеха – 12 человек (80% детей), страх не соответствовать ожиданиям окружающих – 11 человек (73% детей), общая тревожность в школе – 10 человек (67% детей), переживание социального стресса – 9 человек (60% детей) и страх самовыражения – 7 человек (47% детей); проблемы и страхи в отношениях с учителями – 5 человек (33%). Преобладает средний уровень тревожности - 47% (14 человек), обладают средним уровнем тревожности, однако выявлены младшие школьники с высоким - 13% испытуемых (4 человека) и повышенным - 33% испытуемых (10 человек) уровнем тревожности.

Преобладают хорошая школьная мотивация и положительное отношение к школе - 8 человек (27%), однако 6 человек (20%) имеют низкую школьную мотивацию



и негативное отношение к школе. Адекватную самооценку имеют — 47% испытуемых (14 человек), 13% испытуемых (4 человека) имеют низкую самооценку, 33% испытуемых (10 человек) имеют заниженную самооценку.

По итогам проведенного исследования была разработана программа психолого-педагогической профилактики школьной дезадаптации младших школьников. Программа разработана на основе трудов Овчаровой Р.В., Рогова Е.И., Дубровиной И.В., Шакуровой М.В., Коблик Е.Г. Цель программы — психолого-педагогическая профилактика школьной дезадаптации младших школьников.

Для достижения поставленной цели в программе решались следующие задачи: снятие у детей напряженности и страха перед школой; формирование положительной учебной мотивации младших школьников; развитие эмоциональной и волевой сфер; развитие коммуникативных и организаторских способностей младших школьников; формирование адекватной самооценки и позитивной Я-концепции.

Программа психолого-педагогической профилактики школьной дезадаптации младших школьников состоит из следующих блоков:

— Работа с педагогическим коллективом с целью информирования их об особенностях школьной дезадаптации и связанные с ней трудностями обучения, разработка стратегий взаимодействия с дезадаптированными младшими школьниками.

В рамках данного блока психологом были проведены лекции на тему «Понятие, особенности и причины школьной дезадаптации», «Профилактика и коррекция школьной дезадаптации обучающихся». Совместно разработаны рекомендации по решению проблемы школьной дезадаптации, выработаны стратегии поведения с дезадаптированными детьми, изучены условия предупреждения социальной и школьной дезадаптации.

— Работа с родителями с целью информирования о возрастных особенностях дошкольников и первоклассников, об изменениях, произошедших с учениками за время обучения в начальной школе, дать некоторые рекомендации, первоначальное представление об особенностях адаптационного периода.

— Занятия для детей с целью снижения школьной тревожности, формирование устойчивой учебной мотивации и адекватной самооценки

Для подтверждения эффективности разработанной программы нами было проведено повторное исследование особенностей школьной дезадаптации младших школьников.

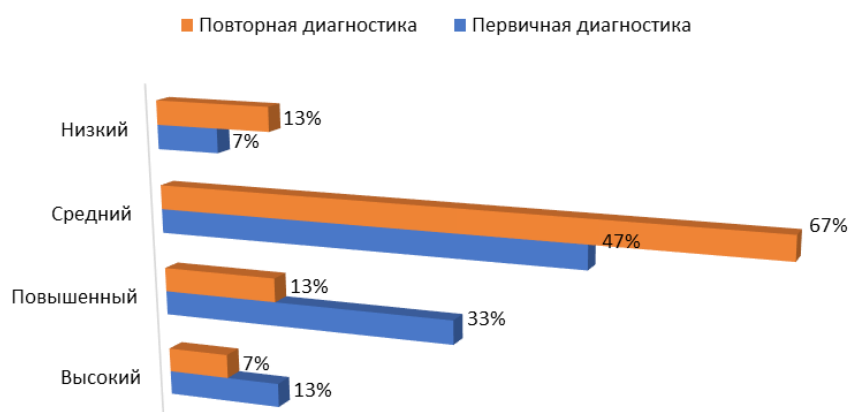
Повторное проведение методики диагностики уровня школьной тревожности Филипса позволило выявить следующие результаты, которые представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. Сравнительные результаты диагностики факторов тревожности по методике Филипса**

Из данных рисунка 1 видно, что произошли положительные сдвиги в виде снижения уровня тревожности детей по всем 8 факторам. Наиболее выраженными факторами остаются: фрустрация потребности в достижении успеха – 8 человек (53% детей), страх не соответствовать ожиданиям окружающих и общая тревожность в школе – по 6 человек (40% детей), переживание социального стресса и страх самовыражения – по 4 человека (27% детей). По фактору страха ситуации проверки знаний показатель составил 13% (2 человека) от общего числа испытуемых; показатель низкой физиологической сопротивляемости стрессу – 20% испытуемых (3 человека), а проблемы и страхи в отношениях с учителями испытывает 1 человек, то есть 7% от общего числа испытуемых.

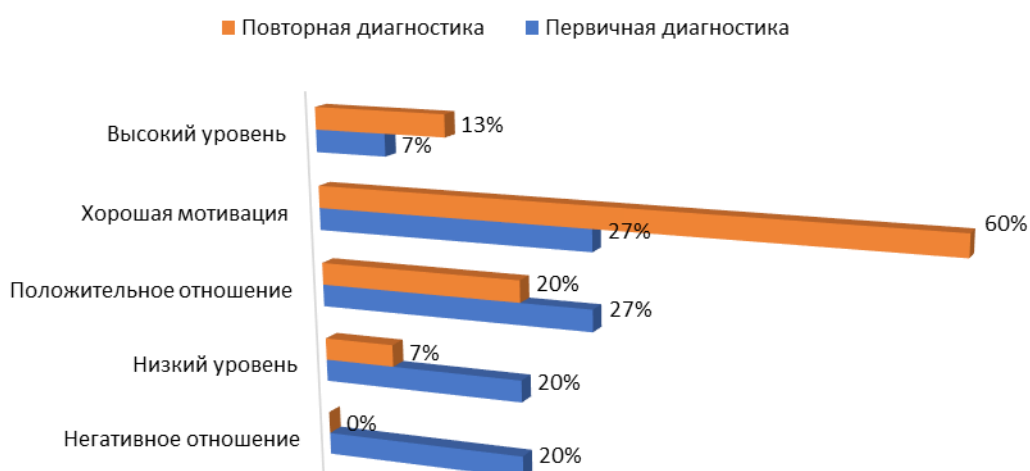
Повторный анализ общего внутреннего эмоционального состояния школьников, определяющее наличие тех или иных тревожных факторов позволили нам повторно выявить общий уровень тревожности, который мы отразили на рисунке 2.



**Рисунок 2. Сравнительные результаты диагностики уровня школьной тревожности по методике Филиппа**

Исходя из данных рисунка 2, можно сделать вывод, что при повторной диагностике произошли следующие изменения: большинство испытуемых – 67% (10 человек) обладают средним уровнем тревожности, 13% испытуемых (2 человека) обладают низким уровнем тревожности; и всего 7% испытуемых (1 человек) обладают высоким уровнем тревожности, а 13% испытуемых (2 человека) обладают повышенным уровнем тревожности.

Повторное исследование с использованием анкеты оценки уровня школьной мотивации Н. И. Лускановой позволило выявить следующие результаты, представленные на рисунке 3.



**Рисунок 3. Сравнительные результаты диагностики уровня школьной мотивации по анкете Н. И. Лускановой**

Исходя из данных рисунка 3, мы можем сделать вывод, что произошли положительные изменения по следующим уровням школьной мотивации:

2 человека (13%) с высокой школьной мотивацией и учебной активностью, такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением

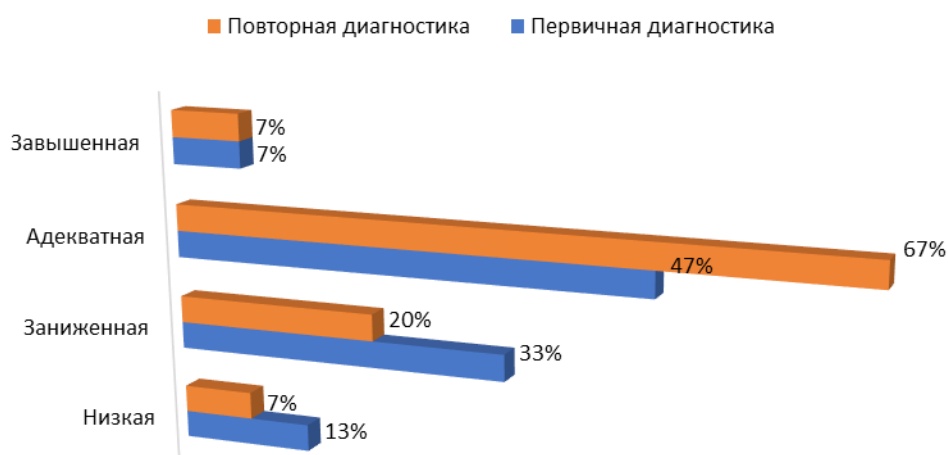
наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога;

9 человек (60%) с хорошей школьной мотивацией, такие дети успешно справляются с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой;

3 человека (20%) имеют положительное отношение к школе, но которых школа больше привлекает не учебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает;

1 человек (7%) имеют низкую школьную мотивацию, подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. Детей имеющих негативное отношение к школе не выявлено.

По результатам повторного исследования по методике «Лесенка» В.Г. Щур были получены следующие результаты, представленные на рисунке 4.



**Рисунок 4. Сравнительные результаты диагностики самооценки по методике «Лесенка» В.Г. Щур**

Исходя из данных рисунка 4, можно сделать вывод, что произошли положительные изменения, 7% испытуемых (1 человек) имеют все также завышенную самооценку, что может означать высокую степень успешности в новой учебной деятельности, высокую адаптивную способность; уже 67% испытуемых (10 человек) имеют адекватную самооценку, что свидетельствуют о высокой степени адаптации

учащихся; 7% испытуемых (1 человек) имеют низкую самооценку и 20% испытуемых (3 человека) имеют заниженную самооценку. Произошел положительный сдвиг в сторону адекватного самооценивания учащимися себя и своего поведения в контексте учебной деятельности.

Таким образом, результаты повторной диагностики по всем трем методикам показали, что у исследуемых младших школьников наблюдается положительная динамика (наблюдается снижение уровня тревожности, формирование положительной мотивации к учению в школе, повышение самооценки). Исходя из анализа полученных данных, можно утверждать, что разработанная программа психолого-педагогической профилактики школьной дезадаптации младших школьников эффективна и может быть использована в работе педагога-психолога.

### **Список литературы**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Учебник и практикум./М.: Юрайт, 2019. 816 с.
2. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации //Мат. всерос. научн. - практ. конф., М., 2016. С. 44-48.
3. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников: учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. /Издательский центр «Академия», 2019. 176 С.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 2017. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384с: ил.
5. Томчук А. С. Психолого-педагогические условия успешной адаптации первоклассников к школьному обучению // Научнометодический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 161–165.
6. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. Методическое руководство. СПб., 2018.

УДК 37

**Скоробогатова Л.А. Роль пейзажной живописи в процессе формирования эстетического восприятия у детей младшего школьного возраста**

**Скоробогатова Людмила Андреевна**

студентка, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»  
РФ, г.Ессентуки

**The role of landscape painting in the formation of aesthetic perception in primary school children**

**Skorobogatova Ljudmila Andreevna**

Student, Branch of the State Budgetary educational institution of Higher Education "Stavropol State Pedagogical Institute", Russian Federation, Essentuki

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию возможности использования пейзажной живописи в формировании эстетического восприятия у младших школьников. Пейзажная живопись позволяет расширить и углубить знания детей, является хорошим началом в понимании гармонии природы детьми. Пейзажная живопись в начальной школе вызывает интерес детей, приносит им чувство радости, создает настроение, снимает чувство страха, обеспечивает эмоционально-психологическое благополучие.

**Ключевые слова:** эстетическое восприятие, эмоциональное восприятие, младший школьный возраст, пейзажная живопись, личность.

**Abstract.** The article is devoted to the study of the possibility of using landscape painting in the formation of aesthetic perception in younger schoolchildren. Landscape painting allows you to expand and deepen the knowledge of children, is a good start in understanding the harmony of nature by children. Landscape painting in elementary school arouses the interest of children, brings them a sense of joy, creates a mood, relieves a sense of fear, provides emotional and psychological well-being.

**Key words:** aesthetic perception, emotional perception, primary school age, landscape painting, personality.

Младший школьный возраст считается самым благоприятным для развития познавательной, активной и творческой личности. В этом возрасте дети очень любознательны, эмоциональны, и у них есть всегда огромное желание познавать мир. Ребёнок, познавая мир, наблюдает, исследует его и делает массу открытий для себя, а также проявляет интерес к разным областям окружающей действительности [3].

Именно в начальной школе начинается целенаправленное обучение и воспитание и основным видом деятельности у детей становится учебная деятельность, которая формирует, развивает и воспитывает их психические свойства и качества. Задача состоит не только в том, как писать, считать, читать, конструировать, но и научить видеть, воспринимать и эстетически оценивать неповторимую красоту и

необычайность окружающего мира. Но для того, чтобы научиться видеть и воспринимать красоту природы, по мнению А.И.Фахретдиновой, у детей должно быть развито эстетическое восприятие [11].

Эстетическая культура, по мнению В.И.Самохваловой, представляет собой способность понимать и чувствовать свою взаимосвязь с окружающим миром, переживать и выражать полноту этих отношений, видеть во всем прекрасное и получать от этого удовольствие [8].

В понимании красоты природы младшими школьниками важную роль играет эмоциональное восприятие, которому характерны: содержание знаний об эстетических свойствах объектов природы, эмоциональная окраска, вызывающая положительную или отрицательную эмоцию, оценочный характер. Возникающая информация может служить поводом для определенных ассоциаций, связанных с метафоричностью образа.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) отмечается, что развитие эстетического восприятия у детей происходит через личностные универсальные учебные действия. Они обеспечивают целостный, социальный ориентированный взгляд на мир в его органичном единстве и разнообразии природы и культуры, а также формируют эстетические потребности, чувства, ценности, понимание и сопереживание чувствам других, эмоционально-нравственную отзывчивость [10].

Основными формами работы по ознакомлению с пейзажной живописью являются:

1. Экскурсии. Выставки.
2. Беседа, классные часы.
3. Поэтические вечера
4. Конкурсы рисунков.

Основной особенностью эстетического восприятия личности является качественная, но чувственно окрашенная форма объектов, а это их цвет, форма, размер, композиция (смысл), симметрия, ритм, звук. Поэтому развитие эстетического восприятия требует большой сенсорной культуры. Красота воспринимается второклассником как единство формы и содержания. Форма выражается в совокупности цвета, звуков, линий, а содержание объекта - в композиции, то есть формируется идея и смысл. Однако стоит отметить, что дети воспринимают предмет тогда, как показали исследования В.В.Канащенкова, когда он эмоционально окрашен и связан с определённой идеей, только тогда он становится эстетическим [4]. Поэтому

педагогу важно знать истинные мотивы отношения детей к искусству и помочь им сосредоточить внимание на выразительном образе, представленном в произведении. С целью формирования у него эстетического отношения, считает А.Р.Нурутдинова, педагог не только формирует у младшего школьника представления о природе, о человеке, об обществе, об отношениях между людьми, но и содействует развитию эстетического представления, анализу, суждению и оцениванию предмета [7].

Вопрос о проблеме развития эстетического восприятия рассматривался в работах Б. Т.Лихачева, В.Н.Шацкой и других выдающихся отечественных культурологов (Н. И.Киященко, Т. С.Комарова, А. Р.Нурутдинова, В. Н.Самохин). Несмотря на растущее количество научных трудов, учебных и методических пособий, программ по формированию универсальных учебных действий, многие выпускники начальной школы не умеют воспринимать, правильно понимать и оценивать красоту окружающего мира, а это значительно отражается на дальнейшей успеваемости детей [5].

Основной задачей эстетического воспитания, по мнению К.Д.Ушинского, является развитие ребенка через освоение эстетических образов и формирование представлений на основе художественного слова [10].

Б.Т.Лихачёв предлагает рассматривать эстетическое восприятие как целенаправленный процесс, в котором младший школьник развивается как творческая активная личность, то есть он способен воспринимать и оценивать прекрасное и безобразное в природе, в жизни и искусстве [6]. Большинство учёных (В.В.Канащенкова, В.Н.Самохин и др.) сходны во мнении о том, что эстетическое восприятие - сложный познавательный процесс, при котором ребёнок с помощью чувств и переживаний воспринимает и оценивает прекрасное в природе [4; 8]. В частности, Ю.Б.Борев отметил, что «эстетическое восприятие» является одной из форм познания. В процессе обучения эстетическое восприятие выступает важным процессом познавательной деятельности детей [1].

На основе вышеперечисленных определений под эстетическим восприятием понимаем вид эстетической деятельности, посредством которой ребенок выражает свои переживания, чувства и даёт оценку произведению искусства.

В развитии эстетического восприятия важную роль играют произведения искусства, а именно картины русских художников-пейзажистов. Они помогают в освоении детьми социокультурного опыта, формировании эстетического интереса, эстетических чувств и эстетической оценки художественных образов. Младшие школьники эмоционально воспринимают картины русских художников, так как при



виде произведения искусства у них возникают чувства и переживания, которые оставляют неизгладимый след в душе.

Для лучшего осмысления и восприятия произведения искусства педагог использует разнообразные методы и приемы работы с картинами пейзажной живописи [2]:

---

### **Методы и приемы работы с картинами**

---

1. Словесный (вопросы на выделение содержания, настроения и выразительных средств картины; беседы, рассказы, в которых ребенок выражает свою мысль, отношение к увиденной картине);
  2. Наглядный (наблюдение за природой, экскурсии, рассматривание репродукции картин художников-пейзажистов, сравнение и анализ фотографий, иллюстраций, рисунков, картин);
  3. Практический (дидактические игры, творческие задания, задания на дом).
- 

Также к словесному и наглядному методам относится приём композиционных и колористических вариантов, где педагог рассказывает и показывает, как меняется в картине содержание, чувства и настроение, выраженные в зависимости от изменения чёткого порядка в соотношении с элементами (композиции) самого произведения или цветового сочетания (колорита) [7].

Используя пейзажную живопись, дети младшего школьного возраста воспринимают и познают мир не только умом, но и сердцем, и не только познают, но и откликаются с помощью своих чувств и мыслей на события и явления окружающего мира, выражают своё отношение к картинам природы, ищут в них ценностный смысл [4].

Младшие школьники видят природу по-разному. Одни видят ее внешнюю чарующую красоту, другие способны любоваться переливами красок, нежными оттенками цветов, наблюдать за жизнью насекомых. Эстетическое восприятие дает возможность видеть не только внешнюю красоту природы, но и ее внутренние прелести, скрытые от взоров человека.

Развивающий потенциал пейзажной живописи может быть заложен как в содержании (идея и замысел художника-пейзажиста), так и в работе с детьми на уроке.

Таким образом, эстетическое восприятие посредством пейзажной живописи не ограничивается лишь формированием у младших школьников способности чувствовать. Пейзажная живопись обогащает опыт, наводит на глубокое осознание разнообразных явлений, рождает стремление обосновать свои суждения и оценки, повышает любознательность и наблюдательность.

### Список литературы

1. Борев Ю.Б. Эстетика. - М.: Высшая школа, 2012. - 511 с.
2. Грибанова М.В. Психолого-педагогические условия обогащения художественно-эстетической компетенции детей дошкольного возраста. - Пермь, 2015. - 56 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: Просвещение, 2009. - 544 с.
4. Канащенкова В.В. Подходы к исследованию феномена «художественное мышление» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. - 2018. - № 3. - С. 143-146.
5. Киященко Н.И. Эстетика жизни. - М.: ИНФРА-М, 2015. - 564 с.
6. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. - М.: Просвещение, 1985. - 175 с.
7. Нурутдинова А.Р. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства на уроках и во внеучебной деятельности // Искусство в школе. - 2017. - №1. - С. 64-66.
8. Самохвалова В.И. Эстетическая культура как комплексный феномен утверждения и реализации человека в мире / В.И. Самохвалова // Эстетическая культура: ИФРАН, 1996.
9. Самохин В.Н. Эстетическое восприятие: вопросы методологии и критики. - М.: Просвещение, 2015. - 208 с.
10. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании/ Ушинский К.Д. Ушинский /Сост. П.А. Лебедев.- М., 1998
11. Фахретдинова А. И. Эстетическое воспитание младших школьников в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Научный журнал. - 2018. - № 28(49). – С.11-16
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – 2022. - №1. – С. 4 –25

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

УДК 373.24

### **Редька В.О. Особенности песочной терапии как предметной области проекта в дошкольной образовательной организации**

**Редька Владислава Олеговна**  
магистрант, кафедра педагогики, Вятский государственный университет  
Московская обл., г.о.Клин  
vladislava.redka@yandex.ru

**Научный руководитель Ходырева Елена Анатольевна**  
профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук, доцент  
Вятский государственный университет, Московская обл., г.о.Клин

### **Features of Sandplay as a subject area of the project in a preschool educational organization**

**Redka Vladislava Olegovna**  
MA student, Department of Pedagogy, Vyatka State University, Moscow region, Klin

**Scientific adviser Khodyreva Elena Anatolyevna**  
Professor of the Department of Pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vyatka State University, Moscow region, Klin

**Аннотация.** Актуальность исследования возможностей песочной терапии как предметной области проекта с детьми в дошкольной образовательной организации связана с нуждами современной практики работы в дошкольной образовательной организации, с эффективностью использования проекта по песочной терапии для повышения образовательных возможностей организации, ее конкурентоспособности. На данный момент существует необходимость поиска наиболее эффективных методов и направлений управления проектами в дошкольной образовательной организации, так как это позволяет обеспечить новые образовательные услуги для дошкольников, расширить спектр возможностей дошкольной образовательной организации. Цель – рассмотреть особенности песочной терапии как предметной области проекта с детьми в дошкольной образовательной организации. Задачи проекта по песочной терапии – развитие и коррекция эмоционально-волевой и познавательной сфер детей дошкольного возраста с использованием игр с песком, способствовать психическому и личностному росту ребенка через создание зоны ближайшего развития. Предметная область проекта включает в себя получение результатов по решению таких задач, как стабилизация психоэмоционального состояния детей, совершенствование координации движений, улучшение моторики, стимуляция развития сенсорно-перцептивной сферы, развитие навыков речи и общения, улучшение пространственной ориентации, стимуляция познавательных интересов, расширение кругозора, расширение спектра способов сотрудничества. Песочная терапия как предметная область проекта в дошкольной образовательной организации представляет собой одно из направлений арт-терапии, способ снятия внутреннего

напряжения, воплощение через символы бессознательных образов, производимое в условиях безопасности и комфорта.

**Ключевые слова:** управление проектами, проект, песочная терапия, дошкольный возраст, коррекция психоэмоционального состояния, мелкая моторика, дошкольная образовательная организация.

**Abstract.** The relevance of studying the possibilities of sand therapy as the subject area of a project with children in a preschool educational organization is related to the needs of modern practice in working in a preschool educational organization, with the effectiveness of using a sand therapy project to increase the educational capabilities of the organization, its competitiveness. At the moment, there is a need to find the most effective methods and directions of project management in a preschool educational organization, as this allows us to provide new educational services for preschoolers, expand the range of opportunities for a preschool educational organization. The goal is to consider the features of sand therapy as a subject area of a project with children in a preschool educational organization. The objectives of the sand therapy project are the development and correction of the emotional-volitional and cognitive spheres of preschool children using sand games, to promote the mental and personal growth of the child through the creation of a zone of proximal development. The subject area of the project includes obtaining results for solving such problems as stabilizing the psycho-emotional state of children, improving coordination of movements, improving motor skills, stimulating the development of the sensory-perceptual sphere, developing speech and communication skills, improving spatial orientation, stimulating cognitive interests, expanding horizons, expanding the range of ways of cooperation. Sand therapy as the subject area of the project in a preschool educational organization is one of the areas of art therapy, a way to relieve internal stress, the embodiment through symbols of unconscious images, produced in conditions of safety and comfort.

**Keywords:** project management, project, sand therapy, preschool age, psycho-emotional state correction, fine motor skills, preschool educational organization.

### ***Актуальность исследования***

Актуальность исследования особенностей песочной терапии как предметной области проекта с детьми в дошкольной образовательной организации связана с нуждами современной практики работы в дошкольной образовательной организации, с возможностью эффективного использования этого вида терапии в стабилизации психоэмоционального состояния дошкольников.

На данный момент существует необходимость поиска наиболее успешных направлений и методов управления проектами в дошкольных образовательных учреждениях, в частности, направленных на коррекцию психоэмоционального развития дошкольников, где можно выделить песочную терапию как обеспечивающую успешную адаптацию и социализацию ребенка в период дошкольного детства, в подготовке к школьному периоду.

Цель – рассмотреть особенности песочной терапии как предметной области проекта с детьми в дошкольной образовательной организации.

Проект по песочной терапии включает в себя использование возможностей песочной терапии в контексте работы с дошкольниками. Подразумевает использование проекта по песочной терапии в дошкольной образовательной организации в работе с детьми со следующим спектром проблем [10, с.56]:

- разные формы нарушений поведения,
- сложности в общении с взрослыми (родителями, педагогами) и сверстниками,
- психосоматические заболевания,
- усиленная тревожность, страхи,
- проблемы, связанные с изменениями в семье (развод, появление младшего ребенка, и т.д.) и в социальной ситуациях (адаптация к образовательному учреждению и т.п.).

Предметная область проекта представляет собой соединение задач и результатов проекта, проведение работ с использованием необходимых ресурсов.

Специфика предметной области проекта по песочной терапии связана со спецификой организационно-педагогических условий данного проекта, определением круга детей, нуждающихся в проведении песочной терапии, подбором и подготовкой педагогических кадров для реализации данного проекта.

Проект по песочной терапии для дошкольной образовательной организации основывается на необходимости работы с детьми дошкольного возраста по направлениям коррекции различных личностных и поведенческих нарушений, адаптивных особенностей и др.

Еще Л.С. Выготский отмечал особенное значение, которое принадлежит средствам искусства в развитии детей, так как они способны обеспечивать для них процессы познания мира, их развитие в различных направлениях. По сути, арттерапию можно представить как возможность при помощи искусства проводить развитие детей, их воспитание, их оздоровление, коррекцию [2, с.154].

Выбор песочной терапии как предметной области обусловлен тем, что на современном этапе развития психологической и педагогической науки можно говорить о наличии большого количества исследований в области арттерапии в целом и песочной терапии в частности, показавших ее эффективность для разрешения большого количества психоэмоциональных проблем детей различных возрастных категорий, в том числе дошкольного возраста [1, с.333].

В настоящее время проекты по песочной терапии получили широкую известность, и её применение остаётся привлекательным для многих специалистов, в

связи с чем эти проекты нуждаются в должном управлении в рамках дошкольной образовательной организации.

Проект по песочной терапии в дошкольной образовательной организации представляет собой мероприятие или процесс, имеющий четкую цель, задачи, сроки. При организации такого проекта дошкольная образовательная организация, в первую очередь, должна на всех уровнях уточнить вышеуказанные элементы проекта. В качестве целей проекта по песочной терапии может выступать создание уникального продукта (проведение уникального в данных условиях проекта) либо получение результата (конкретных изменений группы охваченных воспитанников); целью может быть и соединение этих двух составляющих.

В зависимости от целей прописываются задачи проекта по песочной терапии, также соответствующие нуждам и определяющиеся на базе особенностей того или иного дошкольного учреждения. Каждый результат подразумевает своевременную и точную постановку задачи; под каждую задачу подбираются соответствующие ресурсы – методики, инструментарий, реализаторы, знания, организация условий.

Сроки проекта определяются организаторами в соответствии с целями и задачами, также прописывается начало проекта, определяется момент его завершения в соответствии с разработанными критериями результативности [9, с.15].

Песочную терапию можно назвать одним из используемых инновационных путей для развития и коррекции дошкольников, управление проектом по реализации песочной терапии имеет свою специфику.

На сегодняшний день наблюдается тенденция песочной терапии как одной из разновидностей арт-терапии, или другое название – метод Sandplay, как одного из самых интересных методов психологии, основанный на идеях М. Левенфельд, Д. Калф, К.Г. Юнг [19, с.24]. Опыт работы показывает, что использование проекта по песочной терапии в дошкольной образовательной организации даёт положительные результаты. Возможности данного проекта довольно обширны.

В рамках арт-терапии песочная терапия выступает как невербальная форма психокоррекции с акцентом на творческом самовыражении. В песочной терапии в символической форме проявляются образы, которые позволяют специалисту, руководящему процессом, в безопасной обстановке «песочницы» провести диагностику и коррекцию нарушений. Песочная терапия сочетает в себе невербальную и вербальную экспрессию клиентов – построение песочной композиции и рассказ о ней или описание ситуации по композиции. Занятия и игры

с песком улучшают мелкую моторику пальцев и помогают детям преодолеть логопедические и психологические проблемы.

Песочная терапия существует уже более века, так, в психологической практике ее началом принято считать 20-е года XX века, когда впервые был использован поднос с песком. В качестве теоретической основы можно рассматривать технику активного воображения К. Юнга [20, с.111], так как работа с песком способствует активизации архетипа ребенка.

Песочная терапия позволяет [17, с.54]:

- стабилизировать психоэмоциональное состояние;
- совершенствовать координацию движений, пальцевую моторику;
- стимулировать развитие сенсорно – перцептивной сферы, тактильно – кинестетической чувствительности;
- развивать навыки общения и речи (диалогическую и монологическую), пространственную ориентацию;
- стимулировать познавательные интересы и расширять кругозор;
- разнообразить способы сотрудничества.

Отличительной чертой арт-терапевтической практики выступает работа с песочницей - от традиционного варианта юнгианской песочной терапии «содержится также в возможности применения фокусирующих техник, объединенных с работой на выбранные темы. Они могут относиться к запросу или к актуальной проблеме клиента» [4, с.55]. Пескотерапия как предметная область проекта выделяется простыми манипуляциями, возможностью создания новых форм, непродолжительным существованием создаваемых образов. Способность уничтожения песочной картины, способность реконструирования, многократность формирования новых сюжетов, превращает работу с песком в своеобразный ритуал, которым несложно управлять [6, с.33].

«Терапия песком», предложенная в свое время К.Г. Юнгом основана на естественном желании детей возиться с песком, что дает широчайшие возможности для работы с ним в этот период. Игра, как основная деятельность дошкольника, песок, как любимый материал, позволяющий реализовать свои эмоции, чувства, переживания, проявить свою уникальность, дают возможности для разрешения различных психологических затруднений. В игре с песком ребенок чувствует себя безопасно, ведь для него мир песка – мир под контролем [8, с.52].

Находясь в естественных игровых условиях, ребенок получает возможность под руководством компетентного педагога обретать знания и жизненный опыт,

незаметно для себя производить коррекцию своих особенностей. Таким образом, одним из направлений управления проектом по песочной терапии является подбор компетентных педагогов.

Взаимодействие ребенка с песком обладает возможностями стабилизации его эмоционального состояния. Психоэмоциональные проблемы дошкольников исследуются специалистом в процессе песочной терапии.

Песочная терапия при стабилизации психоэмоционального состояния может выступать как ведущий метод и как вспомогательный. Для понимания особенностей управления проектом по песочной терапии рассмотрим основные направления игр, используемых в песочной терапии [8, с.33].

**Таблица 1. Направления игр песочной терапии**

<b>Направление игр</b>	<b>Описание игр</b>
Обучающие	Коррекция и стабилизация состояния. Возможность выразить эмоции, чувства, ощущения. Развитие мелкой моторики. Развитие кинестетической чувствительности. Развитие речи (темп, сила голоса, высота голоса, словарный запас). Развитие памяти, внимания и т.д.
Познавательные	Стабилизация психоэмоционального состояния. Расширение представлений о мире. Развитие речи, памяти, внимания, творческих способностей. Развитие мелкой моторики и т.д.
Проективные	Осуществление диагностики. Коррекция нарушений детей. Стабилизация психоэмоционального состояния. Развитие ребенка по различным направлениям. Развитие речи. Развитие мелкой моторики и т.д.

Несмотря на специальные особенности направлений песочных игр, одной из решаемых задач в процессе песочной терапии всегда выступает стабилизация психоэмоционального состояния.

Различные формы песочной терапии используются в рамках проекта, что удобно для работы в детских дошкольных организациях при осуществлении коррекции психоэмоционального состояния. Проект подразумевает использование различных форм - индивидуальной, групповой, фронтальной.

При практическом использовании песочной терапии в стабилизации психоэмоционального состояния детей дошкольного возраста цели могут быть различными, в разработке проекта нужно учитывать их максимально широко. В первую очередь, это создание для дошкольников безопасной среды для проявления творческой активности. Кроме того, это диагностика и проработка психоэмоциональных нарушений дошкольников. Также это развитие



познавательных и психических процессов дошкольников, внимания, памяти, воображения, мышления, пространственных представлений. Еще одна цель – снижение психофизического напряжения дошкольников. Также в любом сеансе песочной терапии одной из задач должно быть развитие мелкой моторики, развитие речи, совершенствование коммуницирования, развитие фантазии, эмпатии.

При реализации проекта по песочной терапии в дошкольной образовательной организации используется широкий спектр методов и приемов, среди которых игры различных типов, видов, направленности, беседы, дискуссии, рисование, раскрашивание, использование элементов сказкотерапии, музыкотерапии т.д.

При управлении проектом важно учитывать необходимость создания естественной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным возможностям ребенка, где дошкольник имеет возможности для проявления активности, творчества. Инструктирование проводится в сказочной форме. Полностью исключена должна быть любая негативная оценка действий ребенка, главный инструмент – поощрение любой инициативы, воображения [14, с.57].

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Управление проектами в дошкольной образовательной организации представляет собой совокупность образовательных и управленческих проектов, которые реализуются через последовательное и параллельное встраивание в систему деятельности дошкольной образовательной организации, направленное на достижение поставленных целей, решение задач, обновление практики образовательных услуг.

Управление проектами в дошкольной организации позволяет осуществить оптимизацию внутренних и внешних процессов, проводится с использованием специальных, часто инновационных стратегий, реализовывать основные и дополнительные цели. Результатом становится повышение эффективности конкурентоспособности дошкольной образовательной организации. Управление проектом по песочной терапии имеет свой алгоритм управления. Образовательная направленность может корректировать алгоритм для наибольшего удобства осуществления проекта в рамках той или иной организации.

Песочная терапия как предметная область проекта в дошкольной образовательной организации представляет собой одно из направлений арт-терапии, способ снятия внутреннего напряжения, воплощение через символы бессознательных образов, производимое в условиях безопасности и комфорта.

### Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 2016.
2. Грабенко, Т. М, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева.. Чудеса на песке. Песочная игротерапия / СПб. : Речь, 2010. – 69 с.
3. Гранина И.В. Песочная терапия в психотерапии/Екатеринбург, 2012 – 65 с.
4. Забалуева А. Как работает юнгианская песочная терапия? Дата доступа: 08.09.2021. – Заглавие с экрана.
5. Забелло В.Ф. Занятия с детьми «Игры с песком. Пескотерапия» [Дата доступа:01.10.21].
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Грабенко Т.М. Практикум по песочной терапии / СПб.: Речь, 2002 – 224 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева,Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии / СПб.: Речь, 2010 – 340 с.
8. Ильина Т.Н. Активные методы обучения педагогов в ДОУ. [Текст]/ Т.Н. Ильина // Управление дошкольным образовательным учреждением. Научно – практический журнал. –2018. No 1. – с.15-18.
9. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми / СПб. : Речь, 2014. – 160 с.
10. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми/ СПб.: Речь, 2016 – 160 с.
11. Конаныхина Е.Ю. Волшебство в песочнике. – М.: Генезис, 2016.
12. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А.. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений /Москва: Академия, 2011 – 248 с.
13. Новак Н. Г. Основы песочной терапии : практическое руководство / 2018. – 33 с.
14. Песочная терапия в работе с детьми раннего возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.maam.ru>. – Дата доступа: 17.11.2021.2017.
15. Сакович, Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту / СПб. : Речь, 2006. – 176 с.
16. Трошиниха Е. Развитие эмоционального ресурса личности в психотерапии – М.: Питер, 2014.
17. Эль Г. Н. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия / СПб. : Речь, 2010 – 208 с.
18. Юнг К. Г. Человек и его символы /Серебряные нити, 2013 – 352 с.
19. Яковенко О. Н. Использование песочной терапии в работе психолога с детьми различных категорий [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola>. – Дата доступа: 08.09.2017. – Заглавие с экрана.

УДК 376.5

**Терпугова С.С. Исследование одарённости четвероклассников в условиях дополнительного образования**

**Терпугова Софья Сергеевна**

студент аспирантуры кафедры педагогики и педагогического и социального образования, Нижневартковский государственный университет, РФ, г. Нижневартовск  
soffi9797@mail.ru

**Giftedness Studying of Fourth-Graders in Supplementary Education**

**Terpugova Sofia Sergeevna**

Graduate student of the department of pedagogy and pedagogical and social education  
Nizhnevartovsk state university, Russia, Nizhnevartovsk

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия одарённости, развитие детей с признаками одарённости в условиях дополнительного образования, методики, позволяющие выявить детей с признаками одарённости. Приведены и проанализированы результаты, полученные в ходе проведенного исследования по выявлению детей с признаками одарённости среди обучающихся четвёртых классов. Полученные результаты позволяют определить направления в работе с четвероклассниками в условиях дополнительного образования.

**Ключевые слова:** одарённость, одарённые дети, развитие одарённости, теории одарённости, выявление одарённости, дополнительное образование детей.

**Abstract.** The paper considers different approaches to the concept of giftedness, development of gifted children in supplementary education. There are different methods, helping the authors identify gifted children. The paper shows the results, obtained from the research of finding out gifted children among fourth-graders. It defines the approaches to work with fourth-graders in supplementary education.

**Keywords:** giftedness; gifted children; giftedness development; the theories of giftedness; identifying giftedness; supplementary education for children

Политические и социально-экономические процессы, протекающие в современном обществе, требуют качественно новых нравственных и духовных ориентиров, которые соответствуют потребностям обучающихся, а также актуализируют важность осознания роли одарённости учеников.

На данный момент существует множество теорий одарённости, но ни одна из них не является общепринятой. Авторы рассматривают одарённость с разных сторон, поэтому в своих теориях они отражают отличающиеся друг от друга движущие силы её развития, социальные и культурно-исторические условия проявления, а также само определение понятия «одарённость». Следовательно, данное понятие не имеет однозначного определения [4, с.59].

В философских исследованиях категорию «одарённость» рассматривают таким образом: одарённость – это сложное личностное качество, свойственное каждому человеку, который по своей природе самобытен, талантлив, креативен, обладает самооценностью в процессе разностороннего формирования самости (Ю.И. Турчанинов, Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, и др.) [3, с.142].

Социологи В.П. Тугаринов и О.Г. Дробницкий дают следующее определение одарённости: умение легко приспосабливаться к новым требованиям общества в различных областях деятельности [3, с.156].

В Российской Федерации плодотворно и стремительно развивается дополнительное образование детей, являющееся вариативной частью общего среднего образования. Благодаря дополнительному образованию, педагоги имеют возможность создать для детей специфическую среду развития, которая необходима для творческого становления личности каждого ребенка, для социализации и самоопределения детей [1, с.26].

Актуальность исследования связана с периодически возникающими психолого-педагогические сложностями определения различных проявлений одарённости, большого количества разнообразных теоретических подходов и методов к исследованию природы одарённости и её дальнейшему развитию и реализацией в деятельности, вариативностью отечественного образования.

Для выявления детей с признаками одарённости был проведён эксперимент, в котором приняли участие обучающиеся четвёртых классов в количестве 100 человек (4 А класс – 26 человек, 4 Б класс – 25 человека, 4 В класс – 23 человека, 4 Г класс – 26 человек), их родители (100 человек), классные руководители.

При определении критериев и показателей одарённости была применена следующая концепция одарённости: трёхкольцевая модель Джозефа Рензулли, в которой в качестве основных выделяются такие компоненты как интеллект, мотивация и творчество [5, с.42].

Показатели критерия интеллекта определены в соответствии с методикой Э.Ф. Замбацян «Исследование уровня интеллектуального развития»: способность к анализу; способность к обобщению; способность к классификации; логическое мышление [5, с.42].

Показатели критерия мотивации определены Н.Г. Лускановой [6, с.209]: отношение к посещению школы, уроков и их отмене, домашнему заданию; к учителю и одноклассникам, наличие познавательной мотивации, стремление к успешности выполнения предъявляемых школой требований.

Показатели критерия творчества определены в соответствии с методикой П. Торренса: беглость; гибкость; оригинальность; разработанность; абстрактность названия [5, с.42].

Обобщив данные, полученные в ходе проведения всех диагностик, было определено, что 11% обучающихся четвёртых классов показали высокие результаты по всем проведённым методикам, это: София В., Даниил С., Кирилл Б., Матвей Д., Виктория П., Елизавета С., Арина С., Давуд К., Эвелина Ж., Абдулло М., Святослав М.

По результатам, полученным в ходе проведения методик, можно сделать вывод, что Матвей Д., Даниил С., София В. проявляют признаки интеллектуальной одарённости. Ученики отличаются высоким уровнем развития воображения, творческого и логического мышления, быстро усваивают новый материал, самостоятельно справляются с трудными заданиями, имеют богатый словарный запас.

Признаки художественной одарённости демонстрируют Арина С., Абдулло М., Виктория П., Елизавета С., Эвелина Ж. В рисунках детей отсутствует однообразие, они вдумчивы, когда видят какую-либо картину, составляют оригинальные композиции, охотно рисуют, когда хотят выразить своё настроение.

Признаки социальной одарённости отмечаются у Давуда К., Святослава М., Кирилла Б. Ребята отличаются высокой степенью развития способностей понимать, сопереживать, сочувствовать, влиять на людей, организовывать их деятельность.

Таким образом, можно отметить, что данные ученики продемонстрировали высокие результаты, справились с разноуровневыми заданиями, следовательно, это позволяет отнести их к детям с признаками одарённости.

Для дальнейшего развития детей была разработана педагогическая модель. Данная педагогическая модель развития детей с признаками одарённости средствами проектной деятельности в условиях дополнительного образования состоит из трёх блоков: целевой блок, содержательно-технологический блок и результативно-оценочный блок (рис. 1).

Данная модель была разработана с помощью применения подхода, основанного на схематичном представлении (Б. П. Битинас, В. И. Михеев, Л.Т. Турбович и др.) [2, с.198].



**Рисунок 1. Схема педагогической модели**

И программы дополнительного образования, и уроки включают в себя ядро, которое содержит следующие блоки: целевой блок, содержательно-технологический блок и результативно-оценочный блок.

#### Целевой блок

Целью педагогической модели является выявление, поддержка и развитие одарённых детей, их самореализации в соответствии со способностями.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

1. Осуществлять мониторинг развития одарённости детей через создание и ведения индивидуальных образовательных маршрутов.
2. Реализовать интеллектуальные и творческие способности детей с признаками одарённости в процессе проектной деятельности.
3. Оказать содействие педагогическим работникам в организации развития детей с признаками одарённости в условиях дополнительного образования.

#### Содержательно-технологический блок

Развитие детей с признаками одарённости осуществляется по трём направлениям: работа с детьми, демонстрирующими социальную одарённость;

работа с детьми, демонстрирующими художественную одарённость; работа с детьми, демонстрирующими интеллектуальную одарённость. В соответствии с направлениями и выделенными проблемами были разработаны индивидуальные образовательные маршруты и программы работы с детьми.

Индивидуальные образовательные маршруты разработаны на основе структуры, предложенной А.В. Хуторским. Разработка индивидуальных образовательных маршрутов для одарённых детей осуществляется с учётом их индивидуально-психологических особенностей и интересов.

Деятельность педагога дополнительного образования

Программы работы с детьми, демонстрирующими признаки одарённости:

1) Программа «В лабиринте задач» обращена на формирование интеллектуальной активности через решение разного вида задач по математике, расширение и углубление у младших школьников знаний в области математики, обеспечение индивидуальных запросов обучающихся.

2) Программа «Ожившие истории» направлена на: развитие способности к эмоционально-ценностному восприятию произведений изобразительного искусства, выражению в творческих работах своего отношения к окружающему миру; развитие у детей изобразительных способностей, художественного вкуса, творческого воображения, пространственного мышления.

3) Программа «Дорогою добра» направлена на формирование социальной компетентности младших школьников путём внедрения волонтерского движения в образовательную организацию, развитие у обучающихся позитивных установок на волонтерскую деятельность, приобщение к общечеловеческим, духовно-нравственным ценностям и социальным нормам.

Деятельность учителя

Организация содержательного курса уроков математики, технологии, изобразительного искусства, литературного чтения и окружающего мира строится на дифференцированном подходе: одарённому ребёнку предлагаются задания, отличающиеся от заданий для других обучающихся. Например, решение задач повышенного уровня, олимпиадных заданий, упражнений на логику.

Занятия во внеурочной деятельности программы «Шахматы в школе» позволяют наиболее продуктивно осуществлять воспитание и развитие одарённого ребёнка, стимулируют всплеск активности, повышают интерес к учебной деятельности.

### Деятельность родителей

Родители должны оказывать помощь ребёнку в самореализации, систематически увеличивать зону его ближайшего развития и формировать мотивационную сферу. Педагогу необходимо выстроить работу с родителями: подобрать темы работы родителей с ребёнком, провести мастер-классы по выбранным темам, так как работа с одарёнными детьми требует тщательной подготовки и продуктивного выстраивания. Программа «Родительский клуб» направлена на создание системы психолого-педагогического просвещения родителей одаренных детей.

### Деятельность педагога-психолога

Психолого-педагогическая поддержка, которая оказывается учителю, педагогу дополнительного образования, родителям и самому ребёнку с признаками одарённости представлена на рис.2.



**Рисунок 2. Схема психолого-педагогической поддержки участников образовательного процесса**



### Результативно-оценочный блок

Контроль за качеством реализации программы осуществляется на всех этапах. В организации контроля принимают участие заместитель директора по учебной работе, методист; педагоги дополнительного образования.

В результате обучения по педагогической модели развития детей 10-11 лет средствами проектной деятельности, был проведён контрольный эксперимент. По результатам, которые были получены в ходе обработки данных проведенных методик и при их проверке с помощью математической обработки информации (t-критерий Стьюдента), был сделан вывод о положительной динамике развития детей с признаками одарённости и, следовательно, об эффективности разработанной педагогической модели

### Список литературы

1. Байбородова Л.В. Методика преподавания по программам дополнительного образования в избранной области деятельности. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 241 с.
2. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография. – М.: Кнорус, 2016. – 512 с.
3. Жигайлов А.В. Организационно-педагогические основы работы с одарёнными детьми в условиях региональной системы дополнительного общего образования. – М.: АРКТИ, 2002. – 185 с.
4. Куршина Л.Ю. Одарённость: современные тенденции определения понятия // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. – Краснодар: Новация, 2017. – С. 57-61.
5. Леонова О.А., Гакаме Ю.Д. Система работы по организации обучения младших школьников с одарённостью в аспекте индивидуально-дифференцированного подхода. – Киров: Концепт, 2021. – №2. – С.41-52.
6. Летучева Е.А., Мамедова Л.В. Развитие учебной мотивации у учащихся начальных классов // Современное педагогическое образование. – 2021. – №11. – С.208-211.

УДК: 378. 147

## **Хасанов Н.Б. "Вводные слова" на практическом курсе русского языка в техническом вузе**

**Хасанов Навруз Баратович**

Доктор педагогических наук, доцент, Кыргызский государственный университет строительства, транспорта и архитектуры имени Н. Исанова  
г. Бишкек, Кыргызская Республика  
Navruz\_1960@mail.ru

## **Introductory words" at the practical course of the Russian language at a technical universit**

**Hasanov Navruz Barotovich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kyrgyz State University of Construction, Transport and Architecture named after N. Isanov Bishkek, Kyrgyz Republic

**Аннотация.** Цель исследования - раскрыть особенности употребления "Вводные слова" в техническом вузе Кыргызской Республики. В статье выявлены педагогические условия, способствующие повышению эффективности усвоения этой темы студентами-кыргызами технического вуза. Определяется содержание понятия «вводные слова», такие его компоненты, как вводные слова, вводные сочетания, вводные предложения. Цель данной статьи – помочь преподавателю русского языка построить работу по изучению вводных компонентов таким образом, чтобы студенты могли не только опознавать и различать, но и активно и целесообразно употреблять их в самых различных учебно-речевых ситуациях. Научная новизна заключается в сравнительном анализе вводных слов на русском и кыргызском языках. В результате исследования автор пришел к выводу, что организованная систематическая работа вводными компонентами в коммуникативном аспекте способствует осмыслению студентами функции этих своеобразных единиц выражать субъективное отношение говорящего к тому, что он говорит.

**Ключевые слова:** вводные слова, русский язык, кыргызский язык, учебно-речевые ситуации, во-первых, во-вторых, видимо, к сожалению, албетте, балким, мысалы, жалпысын айтканда, анан сөзү боюнча, анын ою боюнча, менимче, менин эсебим боюнча, сенин айтканың боюнча, бактыга жараша.

**Abstract.** The purpose of the study is to reveal the features of the use of "Introductory words" in a technical university of the Kyrgyz Republic. The article reveals pedagogical conditions that contribute to increasing the efficiency of mastering this topic by Kyrgyz students of a technical university. The content of the concept of "introductory words", its components such as introductory words, introductory combinations, introductory sentences are determined. The purpose of this article is to help the Russian language teacher build the work on the study of introductory components in such a way that students can not only recognize and distinguish, but also actively and expediently use them in a variety of educational and speech situations. Scientific novelty lies in the comparative analysis of introductory words in Russian and Kyrgyz languages. As a result of the study, the author came to the conclusion that the organized systematic work with introductory components in the communicative aspect helps students to comprehend the function of these peculiar units to express the subjective attitude of the speaker to what he says.

**Key words:** introductory words, Russian language, Kyrgyz language, teaching and speech situations, firstly, secondly, apparently, unfortunately, of course, perhaps, for example, in general, and then in words, in his opinion, in my opinion, in my opinion, in your words, fortunately.

К вопросам употребления в русской грамматической науке вводных слов обращались такие ученые, как Ф. И. Буслаев, А. М. Пешковский, А. А. Шахматов, В. В. Виноградов, П. А. Лекант, из кыргызских ученых - К. Тыныстанов, А. Жапаров, А. Иманов, Б. И. Бабашева и другие.

“Вводные слова помогают сделать текст связанным, понятным слушателю. Другими словами, это вспомогательные средства для соединения отдельных предложений в одно смысловое целое. Они зачастую нужны при написании эссе, писем, сочинений и различных художественных текстов. Вводные слова и фразы помогают передать последовательность событий, выразить своё отношение по какому-либо поводу и т.д.

Вводные единицы являются одним из средств связи предложений в тексте, умелое и уместное использование их делает нашу речь, как устную, так и письменную, более стройной, логичной или экспрессивно-выразительной” [3]. “Напротив употребление вводных компонентов без особой необходимости обедняет речь: перегружает и засоряет ее” [8].

“Работа над текстами с вводными словами в качестве связующих элементов способствует формированию умения строить логически связное высказывание, в том числе ответ-доказательство, что крайне важно на уроках по всем учебным предметам” [3].

Как известно, полноценное высказывание (и устное, и письменное) возможно только тогда, когда “выражается отношение говорящего к содержанию данного высказывания” [7].

Поскольку одним из средств выражения такого отношения (модального в широком смысле слова) являются вводные компоненты – вводные слова, вводные сочетания, вводные предложения, то использование их студентами приобретает характер речевой необходимости, а овладение ими в теоретическом и в практическом отношении возможно только в коммуникативном плане.

Цель данной статьи – помочь преподавателю русского языка построить работу по изучению вводных компонентов таким образом, чтобы студенты могли не только опознавать и различать, но и активно и целесообразно употреблять их в самых различных учебно-речевых ситуациях.

Система работы над вводными компонентами должна строиться с учетом принципов преемственности и перспективности и начинаться как можно раньше с постепенным введением вводных слов в речевые задания студентов.

На первых порах целесообразно показывать студентам на конкретных примерах функционально-семантические особенности вводных слов, организовать наблюдение над тем, как видоизменяется модальность предложения при замене одного вводного слова другим в той или иной учебно-речевой ситуации. Соотнося значения модальных слов в предлагаемых учебно-речевых ситуациях, студенты начнут осмысливать их, что исключит механическое заучивание.

Для такой работы следует использовать самые простые предложения. К примеру, возьмем предложение *На улице идет дождь*, в которое нужно вводить вводные слова, соответствующему ряду учебно-речевых ситуаций.

1. Вы хотите сказать своему товарищу, что на улице идет дождь, но вы точно не уверены в этом (по разным причинам вы не можете сказать, идет он в данный момент или уже полностью закончился). Передайте свою неуверенность (сомнение) при помощи вводных слов: *кажется (Кажется, на улице идет дождь), наверное (На улице, наверное, идет дождь; видимо (На улице, видимо, идет дождь, по-моему (По-моему, на улице идет дождь).*

2. Сообщите то же самое, но, поскольку вы не знаете, точно ли идет дождь, укажите, откуда взята передаваемая вами информация, например, об этом вы узнали от бабушки, которая пришла только что с улицы. Употребите вводные сочетания *по словам бабушки (По словам бабушки, на улице идет дождь), как говорит бабушка (На улице, как говорит бабушка, идет дождь).*

3. Вы хотите сказать то же самое, но на этот раз вполне уверены в том, что сообщаете (видите в окно, что идет дождь). Передайте эту уверенность при помощи вводных слов *конечно (На улице, конечно, идет дождь), безусловно (На улице, безусловно, идет дождь), естественно (На улице, естественно, идет дождь), несомненно (несомненно, на улице идет дождь).*

Подобная работа в дальнейшем может продолжаться в плане привития студентам элементов речевого этикета (культуры речевого общения), например при подготовке к устному или письменному отзыву о сочинении однокурсника, при организации самопроверок.

Преподаватель должен предупредить студентов, что слишком резкая, категоричная оценка одноклассника может обидеть его, а сам составляющий отзыв может сделать неточное или даже неверное замечание. Поэтому уместным при оценке

работ является употребление вводных слов *кажется, по-моему, мне кажется, видимо, мне думается, думаю, наверное, по-видимому* и другие, снимающих категоричность высказывания.

Готовясь к сочинению-рассуждению или к устному рассуждению при изучении темы “Человек и природа”, студенты должны знать, что им необходимо как можно убедительнее доказать свою точку зрения, приведя достаточное количество аргументов и расположив их в определенной последовательности. Для связи их можно использовать вводные слова *во-первых, во-вторых, в-третьих, далее, например, таким образом, значит, следовательно*.

Чтобы привить навыки употребления вводных слов при конструировании связанного текста, преподаватель может дать, например, исходные предложения типа *Спутники и космические ракеты помогают изучать воздушный океан. Они открывают человеку путь в космос. Они делают возможным широкое изучение Вселенной* и попросить студентов объединить их, используя вводные слова соответствующей семантики. В результате составляется примерно такое высказывание: *Спутники и космические ракеты, во-первых, помогают изучать воздушный океан, во-вторых, открывают человеку путь в космос. Следовательно, они делают возможным широкое изучение Вселенной*.

Данный текст может быть трансформирован и таким образом: *Спутники и космические ракеты делают возможным широкое изучение Вселенной. во-первых, они помогают изучать воздушный океан, во-вторых, открывают человеку путь в космос*.

Сравнивая оба текста, студенты осознают, что во втором тексте связь мыслей осуществлена по-иному, чем в первом. Здесь нет итоговой мысли. Она стала тезисом, который подтверждается двумя аргументами.

Чтобы закрепить навыки употребления студентами вводных слов данной группы, необходимо постоянно помогать им включать в речь вводные слова. Эту работу целесообразно проводить в уже знакомых студентам учебно-речевых ситуациях. Для примера используем вышеуказанные учебно-речевые ситуации.

1. Вы хотите сообщить, что на улице идет дождь, с удовлетворением, радостью, так как кругом пыльно, душно, а дождя давно не было. Выразите свое отношение с помощью вводного слова *к счастью (К счастью, на улице идет дождь)* или сочетания *ко всеобщей нашей радости (На улице, ко всеобщей нашей радости, идет дождь)*.

2. Вам хочется сообщить тот же факт, но на этот раз с неудовольствием, сожалением, огорчением, поскольку вы планировали в этот день поход или прогулку, а дождь помешал. Передайте досаду, используя слова и словосочетания *к сожалению, к нашему огорчению, как нарочно (К сожалению, на улице идет дождь; На улице, к нашему огорчению, идет дождь; Как нарочно, на улице идет дождь).*

3. Вы хотите сообщить данную информацию как бы между прочим, попутно. До этого речь шла о том, что завтра на стадионе намечаются соревнования по легкой атлетике на первенство университета и вам предстоит участвовать в них. В это время вы высказываете мысль о том, что на улице идет дождь. Используйте вводные слова или вводные сочетания, указывающие на попутную, кстати сказанную информацию: *кстати, между прочим, кстати говоря (Кстати, на улице идет дождь; Между прочим, на улице идет дождь; Кстати говоря, на улице идет дождь).*

4. Вы хотите привлечь внимание собеседника к тому, что вы сообщаете. Покажите направленность вашего высказывания к слушателю, употребив вводные слова *знаете, представьте себе, поймите, видите (Знаете, на улице идет дождь; Представьте себе, на улице идет дождь; Поймите, на улице идет дождь; Видите, на улице идет дождь).*

Как и в русском языке, вводные слова и словосочетания кыргызского языка также выражают отношение говорящего к высказываемой мысли, дают общую оценку сообщения, указывают на его источник и связь с другими сообщениями. Вводные слова и словосочетания грамматически не связаны с членами предложения, хотя могут относиться или ко всему предложению в целом или к его отдельным частям.

Вводные слова и словосочетания кыргызского языка, как и соответствующие синтаксические элементы русского языка, могут указывать на степень достоверности сообщаемого материала (*албетте* (конечно), *балким* (возможно), *шексиз* (несомнено), *чынында* (в действительности), *сөзсүз* (безусловно) и т.п.), на связь мыслей и последовательность изложения (*акырында* (наконец), *мисалы* (например), *биринчиден* (во-первых) и т.п.), на приемы и способы оформления мыслей (*кыскача айтканда* (короче говоря), *чынын айтканда* (по правде говоря), *жалпысын айтканда* (вообще говоря) и т.п.), на источник сообщаемого материала (*анан сөзү боюнча* (по его словам), *анын ою боюнча* (по его мнению), *менимче* (по-моему), *менин эсебим боюнча* (по моим расчетам), *сенин айтканың боюнча* (по-твоему) и т.п.), на эмоциональную оценку сообщаемого материала (*бактыга жараша* (к счастью), *тилекке каршы* (к сожалению),

**кубанычка жараша** (к счастью) и т.п.). Например: **Албетте, биз жеңип чыгабыз.** – Конечно, мы победим (К. Баялинов). **Курулушка, шексиз, карагай керек.** – Стойке, несомненно, нужен лес (К. Баялинов). **Бактыма жараша, аны таап алганымды карачы.** – К счастью, я нашел его (К. Джантошев). **Менимче, бул маселе туура чечилди.** – По-моему, этот вопрос решили правильно (К. Баялинов). **Жол, Нурбай айткандай, анчалык кыйын болгону жок.** – Дорога, как сказал Нурбай, была не особенно трудной (К. Баялинов).

С целью закрепления студентам можно предложить следующие виды заданий:

**Задание 1.** Спишите текст. Подчеркните вводные слова, однородные члены предложения и обращения. Расставьте знаки препинания.

### **Море**

*“Вы вероятно видели друзья мои море и любовались им в разное время дня и ночи. Море – капризное дите природы. Море поражает во-первых своей величавостью во-вторых беспредельной далью в-третьих меняющейся окраской и наконец постоянным глухим шумом прибоя. С криком носятся над волнами большие вертявые чайки. С утра водится уже мелькают на горизонте паруса яхт и рыбачьих лодок. Оставляют за кормой длинный пенистый след теплоходы взявшие курс на дальние порты.*

*Ни степи ни лес ни горы ничто не привлекает меня больше моря. Да море разумеется очаровывает вас. В нем тонет все и облака и небо и звезды. В пене волн играют переливы синего моря серебристый блеск месяца и золотистые отражения электрических фонарей” [9].*

*По Г. Фирсову.*

**Задание 2.** Переведите русские предложения на кыргызский язык, а кыргызские – на русский. Определите значения вводных слов и расставьте знаки препинания.

1. Мурат к сожалению допустил в диктанте много ошибок. 2. К счастью дедушки очки не разбились. 3. По рассказам стариков на дне озера лежит большой город. 4. Вероятно мои родители поедут в Москву поездом. 5. По моему мнению Семетей подготовил интересный доклад. 6. Короче говоря в июле мы встретимся в Чолпон-Ате.

II. 1. Бугун балким ошондо конорбуз (Т. Сыдыкбеков). 2. Бирок бактыга жараша апам бул жолу көзүнөн таруудай да жаш чыгарган жок (Ч. Айтматов). 3. Сыягы тоого кар жаады окшойт. 4. Ачык айтканда бул эмгек – чоң жетишкендик. 5. Убагы келгенде чындыгында биздин кыштактар таанылгыс болуп өзгөрөт. 6.

Менимче ал бугун келбей. 7. Чын болсо жашырбай айта бер, балам (М. Абдукаримов). 8. Мергенчилердин сөзүнө караганда жапайы каз өтө сак болот. 9. Бактыма жараша аны таап алганымды карачы. 10. Тилекке каршы эски досумдун адресин жоготуп койдум.

**Задание 3.** Спишите текст, подчеркните вводные слова, определите их значения. Расставьте знаки препинания.

1. К моему удивлению вода в Иссык-Куле оказалась слабо соленой (Н. Пржевальский). 2. По-моему барсов надо искать там где есть архары (К. Джантошев). 3. С одной стороны эта идея была интересной и заманчивой с другой стороны в то время ее трудно было осуществить. 4. Я смотрел на закат и к собственному удивлению не мог оторваться от этого изумительного зрелища. 5. Кстати я с твоим братом работаю на одном заводе.

**Задание 4.** Прочитайте выразительно текст. Выпишите из предложений вводные слова, определите их значение. Обратите внимание на расстановку знаков препинания.

### **В горной тайге**

“Напуганный дурными, по его мнению, предзнаменованиями, Вандага (так звали нашего проводника) вдруг отказался вести нас. По его словам, идти дальше, без сомнения, означало бы подвергаться явной опасности. Нам, по всей вероятности, удалось бы уговорить его, но один из нас вздумал над ним подтрунить. Проводник рассердился, повернулся и, к нашему огорчению, быстро пошел назад. Задержать его теперь было, конечно, невозможно” [9, 134].

Таким образом, организованная систематическая работа вводными компонентами в коммуникативном аспекте способствует осмыслению студентами функции этих своеобразных единиц выражать субъективное отношение говорящего к тому, что он говорит. Студенты постоянно накапливают в своей памяти образцы вводных единиц различного значения и функциональных свойств, приобретают умение пользоваться этими единицами в своей речи. Можно отметить, что глубокое усвоение теоретического материала и его последующая разработка в ходе выполнения практических заданий, разнообразных по характеру анализа вводных и вставных конструкций и степени их сложности, предназначены для формирования у студентов прочных знаний, практических навыков и умений в овладении данной темой.



### Список литературы

1. Бабашева Б.И. Коммуникативные вводные конструкции кыргызского языка в сопоставлении с русским языком // Наука вчера, сегодня, завтра. 2017. № 3 (37). С. 90-95.
2. Бабашева Б.И. Некоторые функции вставных конструкций в кыргызском и русском языках // Вестник Кыргызского Национального Университета имени Жусупа Баласагына. 2017. № 1 (89). С. 36-42.
3. Баканова, Е. В. Пропедевтическое изучение вводных слов на основе текста как средство развития речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Самара, 2000 208 с.
4. Гончарова Э.С., Опарникова И.В. Изучение вводных конструкций как компонент формирования пунктуационной компетенции учащихся лица медико-биологического профиля: основные трудности и способы их преодоления // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4. – С. 78-81; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6866> (дата обращения: 24.05.2022)
5. Замятина Е.С. Семантико-синтаксическое взаимодействие подчинительных союзов и вводных слов в конструкциях вывода-обоснования: автореф. дис...канд. фил. наук. 10.02.01. М., 2020. 19 с.
6. Лашкевич О. М. Роль вводных слов и словосочетаний в выражении модальности текста: автореф. дис. канд фил. наук, 10.00.00. 1984. 19 с.
7. Лосева Л.М. Как строится текст М., 1980. –С.4.
8. Назари, Фатеме Тораб. Изучение вводных слов с персоязычными студентами на уроках русского языка // Молодой ученый. — 2016. — № 17 (121). — С. 538-542. — URL: <https://moluch.ru/archive/121/33348/> (дата обращения: 11.06.2022)
9. Скирдов В.Д. Современный русский язык. Синтаксис. Учебное пособие для студентов филологических факультетов педвузов Киргизии. Фрунзе "Мектеп" 1982.

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.1

### **Васильева А. Г., Заспа О. А., Наянова М. А. К вопросу об использовании видео материалов на занятиях по иностранному языку в вузе**

#### **Васильева Анна Германовна**

к.п.н., доцент кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей»  
Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана  
РФ, г. Москва  
vasilevaag@bmstu.ru

#### **Заспа Ольга Андреевна**

старший преподаватель кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей», Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, РФ, г. Москва  
zasp@bmstu.ru

#### **Наянова Мария Александровна**

старший преподаватель кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей», Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, РФ, г. Москва  
maria.nayanova@bmstu.ru

### **Regarding the use of video in foreign language teaching**

#### **Vasilieva Anna Germanovna**

PhD in Pedagogy, associate professor at the Linguistics department  
Bauman Moscow State Technical University, Russia, Moscow

#### **Zaspa Olga Andreevna**

associate professor at the Linguistics department, Bauman Moscow State Technical University, Russia, Moscow

#### **Nayanova Maria Alexandrovna**

associate professor at the Linguistics department  
Bauman Moscow State Technical University, Russia, Moscow

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме использования видео материалов на занятиях по иностранному языку в вузе. Авторами подчеркивается необходимость применения методических разработок и дидактических материалов при просмотре видео. В статье проанализированы публикации последних лет по данному вопросу. На основе исследования сформулированы ключевые педагогические принципы работы с видео материалами, такие как краткость видео фрагмента, соответствие видео теме занятия, принцип «от простого к сложному», проработка материала с помощью предпросмотровых и постпросмотровых заданий и, наконец, принцип создания атмосферы психологического комфорта при работе с видео фрагментами.

**Ключевые слова:** видео материалы, иностранный язык, педагогические принципы, преподаватель, обучающиеся

**Abstract.** The article is dedicated to the use of video in foreign language teaching at Universities. The necessity of methodological research and didactic materials application are highlighted. Recently published articles are analysed. The key principles of work with video are formulated, such as the brevity of video, the relevance to the topic, the principle 'from simple to complicated', the use of pre-watching and post-watching exercises, and the principle of pleasant psychological atmosphere while working.

**Key words:** video, foreign language teaching, pedagogical principles, teacher, students

В современном мире возникает острая необходимость подготовки грамотных специалистов, которые владеют коммуникативной компетенцией, означающей способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. При этом преподавателю важно формировать у обучающихся не только лингвистические навыки (лексические, фонетические, грамматические), но и социокультурные навыки и умения, которые позволяют превратить иностранный язык в инструмент взаимодействия и сотрудничества в современном обществе.

Стремясь сформировать коммуникативную компетенцию, преподавателю приходится опираться на использование разнообразных пособий, аудио и видео материалы. Как известно, проведение полноценных занятий по иностранному языку невозможно без применения видео материалов, позволяющих заинтересовать обучающихся обсуждаемой темой и развивать способность восприятия иноязычной речи. Видео фильмы дают возможность получить информацию о культуре стран изучаемого языка, проникнуть в мысли и чувства людей, разговаривающих на другом языке. При этом очевидно, что просмотр должен быть целенаправленным, с использованием методических разработок и дидактических раздаточных материалов, чтобы весь просмотр видео не заключался в формальной трансляции видеозаписи.

Целью исследования является анализ необходимых принципов использования видео материалов на занятиях по иностранному языку.

Задачи исследования:

1. Проанализировать основные взгляды ученых на проблему использования видео материалов на занятиях;
2. Предложить комплекс педагогических принципов, позволяющих наиболее эффективно использовать видео материалы на занятиях по иностранному языку.

Анализируя научные работы последних лет, следует отметить, что многие ученые подчеркивают огромное значение видео для занятий по иностранному языку.

Например, с точки зрения Писаренко В. И. целесообразность использования видео в учебном процессе объясняется доступностью видеоматериалов, наличием у многих людей определенного опыта применения видеотехники и способностью педагога реализовать свой творческий потенциал при обсуждении видео фильмов на занятиях [8]. Аллан М. затрагивает в своих работах преимущества видео над аудио материалом, подчеркивая, что изображение помогает обучающимся воспринимать иностранную речь и понимать больше деталей [13].

Ларина Т. А. отмечает значение аутентичных видео материалов, вовлекающих обучающихся в иноязычное общение. Исследователь обращает внимание на то, что для успешного обучения иностранному языку посредством видео сюжета необходимы соответствие тематике урока, требованиям рабочей программы и уровню знаний и умений обучающихся [5].

Хожеева П. В., Щитова Н. Г. описывают ряд функций, которые должен выполнять преподаватель при использовании видео материалов на занятиях. По мнению авторов, преподаватель должен организовывать учебный процесс, мотивировать обучающихся на выполнение определенных заданий по просмотренному материалу и контролировать их выполнение [12].

Волкова А. С., Рогачева Е. Ю. подчеркивают значение видео материалов в реализации проектной технологии в процессе обучения иностранным языкам. Авторы заявляют, что использование видео материалов способно повысить эффективность преподавания иностранного языка, так как они обладают эмоциональным воздействием на обучающихся и способны создать благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции [2].

Нецветаева В. О. отмечает, что наряду с положительными аспектами использования видеоматериалов в обучении иностранному языку, такими как повышение интереса к изучаемому предмету, визуализация лингвострановедческой информации, лучшее понимание и закрепление языковых особенностей речи, существует ряд проблем, связанных с технической неподготовленностью преподавателя, в частности с его неумением работать с мультимедийными средствами [6].

Бузуева Ю. С., Глазунова Н. А., Подгусков В. Н. описывают методику применения аутентичных новостных программ при обучении первому и второму иностранному языку. Кроме этого, они приводят ряд методико-педагогических рекомендаций использования мультимедиа материалов как при очном, так и при дистанционном обучении. Так, при очном обучении, авторы предлагают разделить

работу с новостным видео на три этапа: предпросмотровый (подготовка обучающихся к восприятию видео посредством группового обсуждения данной темы и ознакомление с лексическими и грамматическими сложностями), просмотровый и постпросмотровый (аналитическая работа). Для режима дистанционной работы приводятся два метода: просмотр видео в режиме онлайн-конференции или просмотр на индивидуальных устройствах через предварительную рассылку материала преподавателем. Вторым способом авторы считают предпочтительным, так как он не зависит от качества интернета у обучающегося. Опрос обучающихся позволил сделать вывод о том, что использование новостных видеоматериалов позволило поддержать интерес к изучению предмета [1].

Свиридон Р. А. рассматривает вопрос организации самостоятельной работы обучающихся. Автор считает необходимым создание электронного обучающего курса, в рамках которого обучающиеся могли бы использовать все современные ресурсы, в частности видео материалы тематической направленности, для эффективной внеаудиторной работы [9].

Онорин Д. Е., Миндиярова Т. Н. предлагают повысить уровень мотивации обучающихся с помощью Интернета, который предоставляет обучающимся широкий доступ к разнообразным аутентичным материалам и помогает сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию. Авторы приводят список ресурсов, которые, по их мнению, могут быть полезны при обучении иностранному языку [7].

Зарипова С. З., Переточкина С. М., Плотникова Н. Ф. утверждают, что невозможно создать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка у обучающихся без использования современных мультимедийных средств, среди которых использование видеороликов из портала YouTube и сайтов, разработанных носителями языка. Занятия с помощью таких средств ускоряют процесс обучения, погружая обучающихся в языковую среду, и способствуют формированию у них коммуникативной компетенции. Авторы призывают работать над изучаемыми темами комплексно, а именно читать тексты, слушать аудиозаписи и смотреть видеоролики по теме занятия, затем обсуждать и анализировать прочитанное, услышанное и увиденное. Исследователи подчеркивают, что включение видеоматериалов в структуру занятия делает его более интересным для обучающихся [4].

Таким образом, все авторы отмечают большое значение использования видео материалов на занятиях по иностранному языку, но их рекомендации носят разрозненный характер. Поэтому возникает необходимость предложить комплекс

педагогических принципов работы с видео материалами. В основе данного комплекса предлагается использовать некоторые дидактические принципы, сформулированные известным отечественным педагогом Ушинским К. А., экстраполировав их на проблему применения видео на занятиях по иностранному языку [10].

Среди основных следует назвать принцип краткости видео фрагмента. Предпочтительной длиной видео можно считать от 2 до 5 минут, так как это время является достаточным для получения необходимого количества информации по обсуждаемой проблеме. Следует отметить, что длительность видео фрагмента зависит и от степени владения обучающимися иностранным языком, и от их подготовленности, в частности, от опыта аудирования, и от их знакомства с темой, представленной в видео ролике.

Следующий принцип – соответствия видео фрагмента теме занятия. Очевидно, что предложенное видео должно встраиваться в структуру урока и не допустимо, чтобы оно выбивалось из его тематических рамок. Рекомендуется подобрать темы видео таким образом, чтобы они шли от общего к частному, то есть сначала необходимо посмотреть видео ролики с несложной лексикой общей научно-популярной тематики, а по мере знакомства с темой, изучения соответствующей лексики и грамматических конструкций, можно предложить обучающимся узконаправленные видео фрагменты по конкретной специальности.

Также следует отметить принцип «от простого к сложному» при подборе видео фрагментов. Этот принцип должен проявляться как в длине предложенных видео материалов (начинать следует с небольших видео в 1 минуту, постепенно увеличивая длину до 5 минут), так и в содержании видео фрагментов (в первых видео не должно быть очень сложных грамматических конструкций, идиоматических выражений и т.д.).

Еще одним существенным принципом можно назвать принцип создания комплекса упражнений к каждому видео фрагменту. Следуя рекомендациям Бузуевой Ю. С., Глазуновой Н. А. и Подгускова В. Н. можно разделить работу на три этапа: предпросмотровый, просмотровый и постпросмотровый [1].

В данном случае первый этап должен включать вводные упражнения (*Introductory exercises*), позволяющие подготовить учащихся к восприятию видео материала и пробудить имеющиеся у них знания по данной теме. Второй этап, раздел *Reading and Talking*, должен быть направлен на обсуждение просмотренного фрагмента и третий этап, раздел *Follow up assignments*, должен содержать творческие задания на основе видео материала: составить диалог по теме видео, подготовить

сообщение на предложенную тему, выступить с презентацией по обсуждаемой проблеме.

Заключительным принципом можно назвать принцип создания атмосферы психологического комфорта при работе с видео фрагментами. Следует отметить, что многих ученых давно волновала проблема воздействия различных факторов на развитие творческих потенций индивида (Торренс П., Роджерс К., Хеллер К. и др.) [11]. Но, если большинство психологов подразумевают под средой социальное окружение личности (родители, друзья и т.д.), то в данном исследовании «среда» рассматривается как условия, в которых находится обучающийся во время учебного процесса, прежде всего, психологические условия, атмосфера на занятиях.

Важную роль в процессе обучения иностранному языку может сыграть эмоциональный фон на занятиях и связанные с ним личностные переживания обучающихся. Как известно, восприятие иноязычного видео материала часто вызывает большие сложности у обучающихся особенно на начальном этапе обучения. Поэтому задача преподавателя поддержать обучающихся и создать комфортную психологическую атмосферу на занятиях. Так как возникновение эмоциональной напряженности может послужить причиной снижения интереса обучающегося к изучению иностранного языка, и, как следствие, не желанию работать с видео фрагментами на занятиях.

Поэтому преподавателю важно избегать чрезмерно резкой критики, которая может спровоцировать деструктивную психологическую реакцию, страх перед восприятием иностранного языка и неуверенность в процессе постижения реалий чужой культуры.

Таким образом, следует отметить, что проблема использования видео материалов на занятиях волнует многих исследователей. Публикации последних лет подчёркивают преимущества использования видео на занятиях по иностранному языку (Волкова А. С., Рогачева Е. Ю., Нецветаева В. О. Зарипова С. З., Переточкина С. М., Плотникова Н. Ф. и др.). При этом ученые дают отдельные рекомендации, не задумываясь о необходимости комплексного педагогического подхода к данной проблеме. Сформулированный комплекс педагогических принципов (краткости, тематической связи с занятием, подготовки серии упражнений на основе видео фрагмента, принцип «от простого к сложному» и создания атмосферы психологического комфорта) позволяет пробудить интерес у обучающихся к изучаемой теме, сделать занятие более красочным и увлекательным, развить у обучающихся речевые иноязычные умения, повысить их мотивацию к обучению

иностранного языка в целом, что в дальнейшем будет способствовать формированию у обучающихся коммуникативной компетенции.

### Список литературы

1. Бузуева Ю. С., Глазунова Н. А., Подгусков В. Н. Использование мультимедиа-технологий в формировании профессиональных компетенций студентов специальностей «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» (на примере применения аутентичных новостных видеоматериалов) // Преподаватель XXI век, 2021, №3-1. С. 77-85.
2. Волкова А. С., Рогачева Е. Ю. Возможность использования видео-материалов в реализации проектной технологии в обучении иностранному языку//21 век: фундаментальная наука и технологии. Материалы XXI международной научно-практической конференции. 2019. С. 57-60.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 336 с.
4. Зарипова С. З., Переточкина С. М., Плотникова Н. Ф. Интернет ресурсы как эффективное средство при обучении иностранному языку // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств, 2021, №1. С. 162-166.
5. Ларина Т. А. Использование аутентичного видео материала в обучении иностранному языку// Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход. Материалы Международной научно-практической конференции. 2019. С. 85 - 88.
6. Нецветаева В. О. Использование видеоматериалов при дистанционном проведении занятий по иностранному языку в вузе // Вестник педагогических наук, 2021, №2. С. 96-98.
7. Онорин Д. Е., Миндиярова Т. Н. Потенциал сервисов ВЕБ 2.0 для самостоятельного овладения иностранным языком // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков, 2018, 14. С. 181-186.
8. Писаренко В. И. Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003. Вып. 1 (13). С. 77–83.
9. Свиридон Р. А. Электронные обучающие курсы для организации самостоятельной работы студентов // Евразийское научное объединение, 2020, №2-6(60). С. 396-400.
10. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6-ти т. М.: Педагогика, 1988. С. 160-172.
11. Хеллер К. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности/ Под ред. Богоявленской Д. Б. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 243–265.
12. Хожеева П. В. Щитова Н. Г. Использование видео в качестве аудиовизуального материала в процессе обучения иностранному языку// Дневник науки. 2020. №7(43). С. 13
13. Allan M. Teaching English with Video. L.: Longman, 1991. 296 p.



УДК 1174

**Комиссарова Л.В. Авторская диагностика самоопределения уровня профессиональной компетентности учителей начальных классов**

**Комиссарова Любовь Валерьевна**

студентка 5 курса, филиал Ставропольского государственного педагогического института, Россия, г. Ессентуки  
luba250597.rab@mail.ru

**Author's diagnostics of measuring the level of professional competence of primary school teachers**

**Komissarova Lubov Valeryevna**

5th year student, branch of Stavropol State Pedagogical Institute, Russia, Essentuki

**Аннотация.** Профессиональная компетентность – неотъемлемый компонент педагога. От того какими качествами обладает учитель, зависит успех обученности его подопечных. В данной работе мы рассмотрим авторскую диагностику, которая охватывает пять критериев профессиональной компетентности учителей начальных классов, и позволяет понять в каком направлении необходимо совершенствовать свои знания и умения.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, компетентность, учитель, учитель начальных классов, диагностика профессионализма, диагностика профессиональной компетентности.

**Abstract.** Professional competence is an integral component of a teacher. The success of the training of his wards depends on what qualities the teacher has. In this paper, we will consider the author's diagnostics, which covers five components of the professional competence of primary school teachers, and allows us to understand in which direction it is necessary to improve their knowledge and skills.

**Key words:** professional competence, competence, teacher, primary school teacher, diagnostics of professionalism, diagnostics of professional competence.

С каждым годом по всей стране педагогические институты и колледжи выпускают около ста тысяч готовых специалистов своего дела. По статистическим данным министра просвещения РФ Ольги Васильевой, 70% выпускников – это молодые педагоги, которые впервые столкнутся с данной профессией, и только малая часть – опытные работники образования, которым уже довелось работать с детьми в школе, после получения среднего профессионального образования. Многие, в начале своего педагогического пути, не понимают какими учителями должны быть. Не имея опыта, перенимают манеру поведения, принцип постановки урока, систему оценки знаний от своих предшествующих школьных наставников и опытных коллег, переделывая все на свой лад. Зачастую, стараются не стать теми, кого так не любили в школе, а наоборот стать любимым учителем каждого ученика. Но, придерживаясь

такой системы поведения, невозможно стать профессионалом, а просто усовершенствованной копией тех, кто нас учил. Обладая базовыми знаниями и умениями начинающего педагога, необходимо постоянно работать над собой и своей профессиональной компетентностью, увеличивая прогресс своих достижений. Но как понять, что есть профессиональная компетентность и как ее развивать, именно эта проблема и легла в основу данной работы.

Ряд современных российских авторов (В. И. Байденко,[3] А.Л. Андреев,[2] Д.А. Иванов,[4] К.Г. Митрофанов,[4] Н.В. Кузьмина[5] и другие) в своих трудах рассматривают профессиональную компетентность как интегративный личностный ресурс, имеющий характерную и достаточно сложную структуру; другие – как составной элемент культуры специалиста, способность преподавателя превратить владеемую им специальность в средство формирования у учащихся личности; третья – как меру соответствия понимания, знаний, умений и навыков специалиста к реальному уровню сложностей выполняемых им задач, которые необходимо решить, четвертые – как единство теоретической и практической готовности педагогов к выполнению педагогической деятельности. Но обобщающим фактором для всех определений является то, что термин «компетентность» есть выражение высокого уровня профессионализма специалиста.

На основе требований ФГОС общего образования второго поколения можно определить структуру профессиональных компетенций учителя начальных классов: методические умения; организаторские умения; рефлексивно-аналитические умения; информационная компетенция; правовая компетенция; социальная компетенция; коммуникативная компетенция; профессиональные знания; результативность деятельности [1].

Проанализировав труды отечественных и зарубежных ученых можно выделить пять критериев профессиональной компетентности учителя начальных классов: общекультурный, общепрофессиональный, коммуникативный, личностный, критерий саморазвития и самообразования.

Исходя из этих критериев, мы составили авторскую диагностику, которая позволит педагогам начального образования самостоятельно определять уровень своей профессиональной компетентности, а также понимать в какой области необходимо усовершенствовать свои знания и умения. Всего в данном опроснике (таблица 1) 60 вопросов, которые разделены на пять блоков, представленных выше.

По результатам данной диагностики, можно определить причастность к одному из шести уровней самоопределения профессионализма, где «высокий» уровень

показывает педагога – профессионала своего дела, знающего все теоретические аспекты преподавания, нормативно-правовую базу, имеет высокую результативность учебной деятельности своих подопечных, а «очень низкий» - новичка, которому необходимо совершенствовать свои знания и умения профессии учителя начальных классов.

180 – 144 баллов «Высокий».

143 – 108 баллов «Выше среднего».

107 – 81 баллов «Средний».

80 – 45 баллов «Ниже среднего».

44 – 18 баллов «Низкий».

17 – 0 баллов «Очень низкий».

**Таблица 1. Авторская диагностика профессиональной компетентности учителя начальных классов**

№	Вопрос	Ответы			
		Скорее да, чем нет	Да	Скорее нет, чем да	Нет
1	2	3	4	5	6
1.Общекультурный критерий					
	Я часто посещаю городские культурные мероприятия.				
	Если от своих учеников я слышу новое сленговое слово, то, через время, я начну употреблять его в своей речи.				
	Я постоянно читаю книги.				
	Я предпочитаю читать отечественную и зарубежную классику прошлых столетий, чем малоизвестные новинки.				
	Я часто хожу на премьеры фильмов.				
	Я знаю гимн своего края.				
	Иногда в своей речи я использую слова, которые «вышли из моды».				
	Я стараюсь уважать культурные ценности других народов.				
	Когда я приезжаю в новое место, обязательно посещаю музей.				
	Я читаю новости в интернете или смотрю их по телевизору.				
	Если необходимо принять участие в каких-либо акциях, мероприятиях, то я с удовольствием это делаю.				
	Мне не составляет труда провести замену уроков в другом классе и по другой программе.				

2.Общепрофессиональный критерий

Я в совершенстве владею содержанием ФГОС НОО.

Перед каждым уроком я составляю технологические карты.

Мой урок построен в соответствии с нормами СанПиНа.

На уроках я чередую различные виды деятельности.

После каждого урока я провожу саморефлексию.

На уроке я, больше, чем это предусмотрено, обычно трачу на дисциплину.

Если на уроке я не успела объяснить материал, то задержу детей и закончу объяснение на перемене.

Если на уроке кто-то нарушает дисциплину, мне проще выгнать этого ученика за дверь.

Когда проходят уроки математики, я пользуюсь таблицей умножения или калькулятором.

Когда проходят уроки русского языка, мне необходимо пользоваться словарем или интернетом.

Я провожу много общеклассных мероприятий.

Перед каждым уроком мне необходимо учить заново материал, который я буду преподавать.

3.Коммуникативный критерий

Я легко нахожу общий язык с детьми.

Я легко нахожу общий язык с коллегами, даже если они старше и опытнее меня.

Я легко нахожу общий язык с родителями.

Все конфликты я стараюсь решить быстро, не привлекая дополнительной помощи.

Если в классе необходимо организовать мероприятие или что-то починить, я легко могу попросить об этом родителей.

На уроках мне не приходится повышать голос, поскольку класс меня слушает.

Если я вижу у ребенка проблему в развитии, я обращаюсь к школьному психологу.

Мне нравится, когда родители советуются со мной по телефону.

Я легко могу занять лидерскую позицию в коллективе.

Детям интересно посещать мои уроки.

Многие учителя советуются со мной.

Дома мы не обсуждаем школьные проблемы.

4.Личностный критерий

В следующем учебном году мне легко будет перестроиться и сменить УМК.

Хороший учитель начальных классов – залог дальнейшего успеха ребенка.

После работы у меня хватает сил на

генеральную уборку.  
 Я быстро решаю поставленные задачи.  
 Мне легко идти по намеченному плану, даже если впереди много препятствий.  
 Когда я прихожу домой, мне не нужна эмоциональная разгрузка.  
 В моем классе самый дружный коллектив.  
 Когда на перемене очень шумно, я могу спокойно заниматься своими делами.  
 Я все годы переживаю за успеваемость «своих» детей, которые учатся до 11 класса.  
 Если в классе что-то произошло, я быстро и спокойно реагирую, без криков и ругани.  
 Мне нравится выбор моей профессии.  
 После уроков я помогаю отстающим ученикам.

#### 5. Критерий саморазвития и самообразования

Я постоянно развиваюсь и прохожу курсы повышения квалификации.  
 На своих уроках я пользуюсь инновационными методами преподавания и ИКТ.  
 У меня есть план саморазвития на ближайшие 3 года.  
 Я легко перенимаю успешный опыт своих коллег, даже если они младше меня.  
 После каждого урока я провожу рефлексию.  
 Я легко воспринимаю критику в свой адрес.  
 Я с радостью учусь чему-то новому.  
 Я всегда иду в ногу со временем.  
 Во время учебного процесса я не отвлекаюсь на социальные сети.  
 Я уверенный пользователь ПК.  
 Если я в чем-то не уверен, я всегда проверю информацию в книге или интернете.  
 Мне не жалко выделить определенную сумму денег на свое обучение.

Ключ:

Вопросы	Баллы за ответ			
	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
1, 3 – 17, 23, 25 – 60	3	2	1	0
2, 18 – 22, 24	0	1	2	3

Профессиональная компетентность – есть неотъемлемая составляющая педагога, обладающего способностями обращаться к творчеству, внедрять современные программы и технологии, умеющего принимать решения в нестандартных профессиональных ситуациях. В структуру этого понятия входит совокупность специальных знаний, умений, значимых личностных характеристик, а также его ценностных ориентаций. При более детальном рассмотрении данной проблемы, было выявлено пять основных критериев, которые позволяют проводить

оценку уровня профессионализма педагога: общекультурный, включающий общую образованность, широкий кругозор, культуру речи, информационную осведомленность в области культуры; общепрофессиональный – владение общими знаниями преподаваемых дисциплин, использование на своих уроках ИКТ, модернизация образовательного процесса, владение широким спектром педагогических методик и технологий; коммуникативный – владение профессиональным языком, умением находить контакт с детьми, коллегами и родителями; личностный – зрелость самоопределения, мотивация обучать других, устойчивость нервной системы, умение к самоорганизации, критерий саморазвития и самообразования – готовность к обучению, систематическое прохождение курсов по повышению квалификации, реализуемый план развития на ближайшие 5 лет. Данная авторская диагностика учитывает все эти критерии и позволяет учителю начальных классов самостоятельно определить уровень профессиональной компетентности, а также потребность в повышении его.

### Список литературы

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn—80abucjiihbv9a.xn—i/%D0% %D0%B%BD/543>
2. Андреев А.Л. Знания или компетентность? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 20018. – № 2. – С. 3–11.
3. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2014. – №11. – С. 3–12.
4. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий.(учеб.–метод. пособие) / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: – 2015.
5. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
6. Макарова Л. Н. Профессиональная пригодность преподавателя вуза // Вестник ТГУ. 2018. №1 (171). [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-prigodnost-prepodavatelyavuza>
7. Тонконогая, Е. П. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Е. П. Тонконогая. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.
8. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

УДК 378.147

**Силина А.В., Филипова Н.А. Типичные ошибки студентов при переводе текстов лесотехнических специальностей**

**Силина Анна Владимировна**

Преподаватель кафедры иностранных языков, СПбГЛТУ им. С. М. Кирова  
РФ, г. Санкт-Петербург

**Филипова Наталья Алексеевна**

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, СПбГЛТУ им. С. М. Кирова  
РФ, г. Санкт-Петербург

**Typical mistakes of students when translating texts of forestry specialties**

**Silina Anna Vladimirovna**

Teacher in the Department of Foreign Languages, St. Petersburg State Forestry University  
Russian Federation, St. Petersburg

**Filipova Natalia Alekseevna**

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Senior Teacher of the  
Department of Foreign Languages, St. Petersburg State Forestry University  
Saint-Petersburg, Russia

**Аннотация.** Статья посвящена анализу переводческих ошибок студентов неязыкового вуза при работе с текстами лесотехнических специальностей. Авторы раскрывают суть понятия «переводческая ошибка» и дают примеры таких ошибок при работе со специализированными текстами. Приводятся рекомендации для преподавателей иностранного языка по работе с такими текстами.

**Ключевые слова:** переводческая ошибка, специализированные тексты, переводческая стратегия, тексты лесотехнических специальностей, умения и навыки перевода.

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of translation mistakes made by the students of a non-linguistic university when working with the texts of forestry specialties. The authors reveal the essence of the concept of "translation error" and give examples of such mistakes when working with specialized texts. Recommendations for foreign language teachers on working with such texts are given.

**Keywords:** translation error, specialized texts, translation strategy, forestry texts, translation skills and abilities.

Общеизвестно, что владение английским языком на уровне, предполагающем умение общаться и достигать коммуникативных целей, для любого человека приобрело особую важность в последние десятилетия. Говоря о студентах неязыкового вуза, мы также признаем справедливость этого высказывания. Для исследовательской работы, повышения квалификации и дополнительного самообразования студент и будущий специалист обязан владеть иностранным

языком на достаточном уровне, чтобы пользоваться иноязычными источниками. При этом особую роль играют переводческие умения и навыки, развитие которых для специалиста из неязыкового вуза часто недооценивают. Соответственно, предметом нашего исследования стал уровень развития переводческих умений студентов неязыкового вуза.

В данной работе проводится анализ наиболее распространенных ошибок, допускаемых студентами лесотехнических специальностей при переводе технических текстов. Студент обязан уметь пользоваться как обычными онлайн-словарями, так и бумажными, особенно включающими узкоспециальную терминологию. На экзамене по иностранному языку студент переводит текст, пользуясь бумажным словарем, если экзамен проводится в очном формате [5]. В случае с дистанционной формой экзамена ситуация несколько меняется, студент может воспользоваться онлайн-словарями и системами машинного перевода (Google translate, DeepL, Яндекс-переводчик).

Само собой разумеется, что при наличии технических возможностей общая «читабельность» и «понимабельность» текста перевода значительно возрастает, хотя остается возможность неверной трактовки терминов. Также возрастает скорость выполнения задания, притом студенты успевают просмотреть текст еще раз перед отправкой и устранить недочеты.

Материалом исследования послужили научно-технические тексты. Объектами контроля были выбраны следующие умения и навыки:

- 1) максимально полная и точная передача смысла исходного текста;
- 2) соблюдение временного режима (в течение 90 минут студентам предлагается перевести текст в объёме 1800 знаков);
- 3) нахождение межъязыковых эквивалентов и устойчивых переводческих соответствий каждому слову, термину и выражению;
- 4) правильное оформление речи на языке перевода (орфография, грамматика, синтаксис и стиль).

Работу выполняли обучающиеся по направлениям «Лесное дело», «Инфокоммуникационные системы и технологии», «Организация и управление лесопромышленным производством» и «Лесоинженерное дело».

Обратимся к трактовке собственно термина «переводческая ошибка». Обычно в переводоведении под ошибкой понимают «необоснованное отступление от нормативного требования эквивалентности». В работах А.Д. Швейцера мы видим определение ошибки как отступления от соответствия перевода оригиналу в плане содержания [6]. С позиции Р.К. Миньяр-Белоручева, ошибка есть мера



несоответствия перевода оригиналу [4]. Если обратиться к трудам В. Н. Комиссарова, увидим трактовку ошибки как степени «дезинформирующего воздействия на читателя» [3]. Под переводческой ошибкой мы будем понимать сбой в воплощении переводческой стратегии [1, с.62]. Говоря о стратегии, приведем слова Н.К. Гарбовского и согласимся понимать под этим термином «определенную генеральную линию поведения переводчика по преобразованию текста исходного языка в соответствии с коммуникативной целью в ситуации определенного вида перевода» [2. С. 506–508].

Среди выявленных нами ошибок в работах студентов наиболее часто встречались:

**1) Буквализм**

Knowledge was taken by Germanic tribes – знания были взяты

Learn the characteristics – выучить характеристики

Crab apple – крабовое яблоко (ранет)

Trends in forest industry – тренды в лесной индустрии

Harvesting – уборка урожая (в тексте о рубке леса)

Creative application – креативное приложение

Have become common – стали обычными

Collecting data – собирание данных

Means – значение (не средство)

Cite – сайт (в тексте о хвойных породах)

Sawmill - мельница

**2) Паронимия или ложные друзья переводчика**

Matters– материалы

Cabbage – кабачок

Perspective – перспектива

**3) Нарушения в строении предложения**

Not only does this type of root provide... - не только такой тип корней обеспечивает...

Large amounts of data can be shared between the networks – «обмениваются между сетями»

It is partially because... Это только частично, потому что...

**4) Неверное истолкование атрибутивных конструкций**

Harvesting planning – урожай планирования

Branch definitions- отраслевые определения

Problem solutions – проблемы решения

### **5) Нарушения лексической сочетаемости**

«применение имеет большой интерес»

Анализ выполненных работ показал, что в целом студенты справляются достаточно хорошо с пониманием общего смысла текста. Однако, вследствие незнания значений слов или конструкций либо неумения соотнести словарные значения с контекстными возникали ошибки, искажающие смысл. Также отмечено, что студенты часто, пытаясь «взять числом», стремятся перевести как можно больший объем текста, но качество перевода при этом страдает. Все студенты справились с переводом более 50% текста.

Говоря о перспективах исследования, было бы интересно сравнить уровень корректности перевода и количество ошибок – как грубых, так и не затрудняющих понимание – при переводе с помощью бумажных словарей и при использовании «онлайн-переводчиков».

Также приходится задуматься о необходимости включения в курс иностранного языка заданий на редактирование переведенных текстов, поиск ошибок, неточностей в переводе, соотнесение - или увеличение числа таких заданий. Наряду с этим было бы полезно вести «терминологический словарь», фиксировать значения специальных и общепрофессиональных терминов и применять его во время экзаменационного перевода.

### **Список литературы**

1. Аликина, Е. В. Устный последовательный перевод: ключевые аспекты теории и практики. Пермь, 2008. 183 с.
2. Гарбовский, Н. К. Теория перевода. М., 2004. 544 с
3. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение. М., 2002. 424 с
4. Миньяр-Белоручев, Р. К. Теория и методы перевода. М., 1996. 208 с
5. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 35.03.01 «Лесное дело». – сост. И.С. Ломакина, А.В. Силина. – 2021.- 43 с.
6. Швейцер, А. Д. Перевод и лингвистика М., 1988. 415 с.

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.316.6

### **Вркоч А.С. Особенности этнической идентичности молодых людей из моно- и полиэтнических семей**

**Вркоч Анастасия Сергеевна**

студентка 1 курса магистратуры направления «Психология личности» факультета психологии Санкт-Петербургский государственный университет  
РФ, г. Санкт-Петербург  
nastia-vrcoth@mail.ru

### **Features of ethnic identity of young people from mono- and multiethnic families**

**Vrkoch Anastasiia Sergeevna**

student of the Faculty of Psychology Saint-Petersburg State University  
Russia, Saint-Petersburg

**Аннотация.** В исследование проводится сравнительный анализ этнической идентичности молодых людей из моноэтнических и полиэтнических семей. Используемые методы: шкальный опросник О.Л. Романовой «Этническая идентичность». Для математической обработки был применен сравнительный анализ с использованием критерия U Манна-Уитни. В результате были обнаружены статистически значимые различия в показателях этнической идентичности представителей моноэтнических и полиэтнических семей.

**Ключевые слова:** этническая идентичность, моноэтническая семья, полиэтническая семья, этнос, толерантность.

**Abstract.** The study provides a comparative analysis of the ethnic identity of young people from mono-ethnic and multi-ethnic families. Methods used: scale questionnaire O.L. Romanova "Ethnic identity". For mathematical processing, a comparative analysis was applied using the Mann-Whitney U test. As a result, statistically significant differences were found in the indicators of ethnic identity of representatives of monoethnic and polyethnic families.

**Keywords:** ethnic identity, monoethnic family, polyethnic family, ethnos, tolerance.

На сегодняшний день проблема этнической идентичности не перестает быть актуальной. В мире постоянно происходят события, запускающие не прекращаемые движения миграционных пластов и потоки беженцев. Люди ассимилируются под другую культуру, теряя связь со своей прежней этнической принадлежностью. Исчезают языки, забываются национальные традиции и обычаи. В процессе глобализации границы размываются, людям становится проще взаимодействовать с представителями других этносов, погружаться в их культуру. Становится все больше смешанных браков. В России вопрос этнической идентичности стоит особенно остро,

учитывая количество и разнообразие коренных малочисленных народов в стране. Рост межэтнической напряженности заставляет нас возвращаться к данному психологическому феномену.

Этническая идентичность является составной частью социальной идентичности, о которой впервые заговорили Г. Тэшфел и Дж. Тернер. Среди отечественных исследователей этническая идентичность активно изучалась Г.У. Солдатовой, Н.М. Лебедевой, Л.Г. Почебут, В.Ю. Хотинец и Т.Г. Стефаненко.

Л.Г. Почебут определяет этническую идентичность как «диспозиционное образование, разновидность социальной идентичности, установку на принадлежность к определенному этносу, ... которая регулирует поведение человека в своей или чужой этнической среде» [3, стр. 181]. Как любая установка, она состоит из аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов, некоторые авторы также выделяют коммуникативный компонент. Выраженность этнической идентичности может колебаться от этнической индифферентности до этнофанатизма. Важность доминирования среди населения позитивной этнической идентичности была доказана во множественных исследованиях, посвященных этнической толерантности. Этническая толерантность, необходимая для нормального функционирования межэтнических отношений и отсутствия межнациональных конфликтов, возможна только при наличии положительного отношения к собственной культуре [4,5,6].

На становление этнической идентичности человека во многом влияют особенности этноконтактной среды, в том числе и этнический состав родительской семьи [1,2]. Наше эмпирическое исследование направлено на сравнение показателей этнической идентичности молодых людей из моно- и полиэтнических семей.

Основная **гипотеза** звучит следующим образом: имеются различия между показателями этнической идентичности молодых людей из моно- и полиэтнических семей.

Объект: этническая идентичность.

Предмет: влияние принадлежности к моно- или полиэтнической семье на этническую идентичность.

Выборка составила 60 человек, среди которых 30 из моноэтнических семей, 30 из полиэтнических семей. В первой группе – 10 мужчин и 20 девушек, во второй – 11 мужчин и 19 девушек. Возраст испытуемых варьировался от 19 до 28 лет. Средний возраст – 23 года. Этнический состав полиэтнических семей представлен в таблице 1 и таблице 2. Этнический состав моноэтнических семей составляли русские.

**Таблица 1**

<b>Отец</b>		
Этнос	Частота	Процент
Казах	2	6,67
Армянин	4	13,33
Грек	1	3,33
Грузин	1	3,33
Еврей	2	6,67
Мари	1	3,33
Немец	1	3,33
Осетин	1	3,33
Русский	8	26,67
Татарин	3	10
Украинец	5	16,67
Чуваш	1	3,33
Всего	30	100

**Таблица 2**

<b>Мать</b>		
Этнос	Частота	Процент
Армянка	2	6,67
Грузинка	1	3,33
Мари	1	3,33
Мордовка	1	3,33
Немка	1	3,33
Русская	19	63,33
Татарка	1	3,33
Украинка	3	10
Белоруска	1	3,33
Всего	30	100

Для исследования этнической идентичности испытуемых использовался шкальный опросник О.Л. Романовой «Этническая идентичность». Эта методика позволяет определить самоидентификацию через осознание особенностей собственной этнической группы и субъективной значимости для человека членства в данной этнической группе. Уровень этнической идентичности определяется по трем показателям: чувство принадлежности к своей этнической группе (когнитивный компонент), значимость этнической принадлежности (аффективный компонент), оценка взаимоотношений большинства и меньшинства (коммуникативный компонент).

Для статистической обработки данных использовалась программа IBM SPSS Statistics версия 23. Для проверки, отличается ли распределение в выборке от нормального, использовался критерий Колмогорова-Смирнова. Было обнаружено,

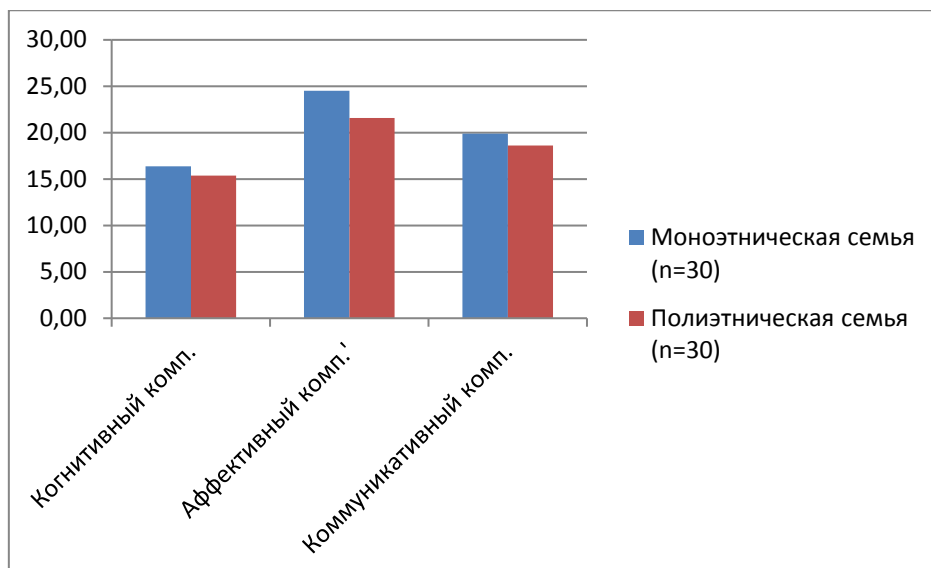
что распределение по многим шкалам отличается от нормального. В связи с этим, для дальнейшей математико-статистической обработки использовались непараметрические методы статистического анализа. Для оценки различий по показателям этнической идентичности между выборками испытуемых из моноэтнических и полиэтнических семей был проведен сравнительный анализ с использованием критерия U Манна-Уитни.

Результаты сравнительного анализа этнической идентичности между выборками испытуемых из моноэтнических и полиэтнических семей представлены в таблице 3.

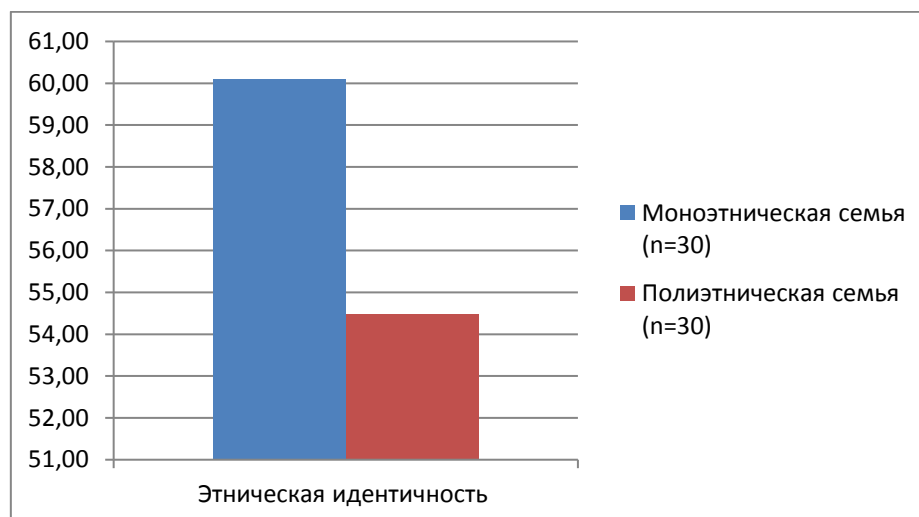
**Таблица 3**

Показатель	Моноэтническая семья (n=30)		Полиэтническая семья (n=30)		Значимость
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	
Когнитивный компонент	16,37	3,023	15,37	4,047	0,113
Аффективный компонент	24,50	7,094	21,57	3,569	0,069
Коммуникативный Компонент	19,90	4,490	18,63	3,337	0,132
Этническая идентичность сумма*	60,10	12,677	54,47	8,476	0,008

Сравнительный анализ с использованием U критерия Манна-Уитни не выявил статистически значимых различий по показателям когнитивного ( $p=0,113$ ) и коммуникативного ( $p=0,132$ ) компонентов, однако были обнаружены значимые различия по показателям этнической идентичности ( $p=0,008$ ), а также были выявлены тенденции к различиям по аффективному компоненту ( $p=0,069$ ).



**Рисунок 1. Показатели компонентов этнической идентичности в моноэтнической и полиэтнической выборках**



**Рисунок 2. Показатели этнической идентичности в моноэтнической и полиэтнической выборках**

Было установлено, что показатели этнической идентичности, а также показатели аффективного компонента выше у представителей моноэтнических семей, нежели у молодых людей из смешанных семей. Вероятно, такие результаты могут быть следствием того, что у испытуемых, выросших в полиэтнических семьях, присутствует переживание двойственности своей этнической идентичности. Возможно, сложности осознания себя представителем определенной этнической группы у молодых людей из смешанных семей могло повлиять на снижение уровня этнической идентичности. У представителей же моноэтнических семей менее вероятно потенциальная возможность внутреннего конфликта относительно собственной этнической принадлежности. Полученные результаты также могут быть

следствием того, что респонденты из моноэтнической группы принадлежат к этническому большинству.

Таким образом, полученные результаты могут послужить толчком к новым исследованиям, посвященным этнической идентичности людей, выросших в межнациональных семьях. Наша работа подтверждает, что у представителей полиэтнических семей потенциально могут возникнуть проблемы в формировании позитивной этнической идентичности. Требуется более подробное рассмотрение биографии испытуемого, анализ устойчивости идентичности. Необходимо более детальный разбор влияющих факторов, например таких, как вовлеченность испытуемого в каждую из культур, возможный конфликт религий в семье, знание языков каждого этноса. Результаты будущих исследований позволят сформулировать ряд рекомендаций по формированию позитивной этнической идентичности для людей, выросших в полиэтнической среде.

### Список литературы

1. Верещагина М.В. Этническая идентичность как определяющий фактор в формировании толерантности в поликультурном пространстве.// Современные технологии обучения. Сборник статей и тезисов / Под ред. Л.А. Кучиевой; Северо-Осетинский государственный педагогический институт. Выпуск No 6. Владикавказ:Издательство СОГПИ, 2008. - С. А2-Л9
2. Карманова Т.М., Медведева И.А. Особенности этнической идентичности и этнической толерантности студентов из моно- и полиэтнических семей // МНИЖ. 2016. №5-6 (47). [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-etnicheskoy-identichnosti-i-etnicheskoy-tolerantnosti-studentov-iz-mono-i-polietnicheskih-semey> (дата обращения: 29.06.2022).
3. Почебут, Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология : учебное пособие для вузов / Л. Г. Почебут. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 279 с.
4. Шулева Е.И. Исследование взаимосвязи этнической идентичности и этнической толерантности // Интернетжурнал «Мир науки» 2017, Том 5, №2 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/73PDMN217.pdf> (дата обращения:29.06.2022)
5. Drobizheva, L. National identity as a means of reducing ethnic negativism (2017) Mir Rossii, 26 (1), pp. 7-31.
6. Lebedeva, N.M., Tatarko, A.N. Ethnic identity, group status and type of settlement as predictors of ethnic intolerance (2005) Psikhologicheskii Zhurnal, 26 (3), pp. 51-64.



УДК 159.99

**Мягкова А. С. Специфика ценностно-характерологических особенностей у женщин с разной выраженностью ориентации на избегание успеха**

**Мягкова Алина Сергеевна**

Студентка бакалавриата кафедры психологии личности и консультативной психологии, Южный федеральный университет, РФ, г. Ростов-на-Дону  
myagkova@sfnedu.ru

**The specificity of value-characterological features in women with different intensity of orientation towards avoiding success**

**Myagkova Alina Sergeevna**

Bachelor's degree student of the Department of Personality Psychology and Counseling Psychology, South Federal University, Russia, Rostov-on-Don

**Аннотация.** В статье приводятся результаты исследования, направленного на изучение ценностно-характерологических особенностей женщин в связи с их выраженностью ориентации на избегание успеха. Методами исследования выступили тестирование и методы статистической обработки данных. Было установлено, что женщины с разной выраженностью ориентации на избегание успеха характеризуются разными личностными чертами и ценностями. Женщины характеризуются низкой и умеренной выраженностью ориентации на избегание успеха. Низкая ориентация на избегание успеха у женщин обуславливается личностными чертами и индивидуальными приоритетами, а средняя ориентация на избегание успеха обуславливается только ценностями.

**Ключевые слова:** мотивация достижения, избегание успеха, ценности, черты личности, взаимосвязь, ценностно-характерологические особенности.

**Abstract.** The article presents the results of a study aimed at studying the value-characterological characteristics of women in connection with their severity of orientation towards avoiding success. The research methods were testing and methods of statistical data processing. It was found that women with different degrees of success avoidance orientation are characterized by different personality traits and values. Women are characterized by low and moderate severity of orientation to avoid success. Women's low success avoidance orientation is determined by personality traits and individual priorities, while the average success avoidance orientation is determined only by values.

**Key words:** achievement motivation, avoidance of success, values, personality traits, relationship, value-characterological features.

**Введение.** Научные исследования, посвященные изучению феномена успеха, не теряют своей актуальности для современной науки, поскольку современное общество ориентировано на личные достижения и реализацию «социально успешной» жизни. В психологической литературе представлена достаточно большая теоретическо-эмпирическая база, посвященная мотивации достижения. Традиционно, в мотивации достижения рассматриваются 2 компонента: достижение

успеха и избегание неудач. Однако М. Хорнер был выделен ещё один феномен – избегание успеха. Под избеганием успеха понимается мотив, указывающий на страх перед успехом из-за негативных последствий. Эмпирических исследований на представленную тему на сегодняшний день достаточно мало (по сравнению с комплексным изучением мотивации достижения успеха и избегания неудач), а их результаты, в основном, объясняют неудачи у женщин страхом профессиональных успехов, не соответствующих гендерным ожиданиям общества [1-5]. Современный мир предъявляет достаточно высокие требования к оценке людей как успешных, что ориентирует молодежь на достижение успеха в разных жизненных сферах при построении своего желаемого образа жизни [6; 7], а также определяет меру готовности мужчин и женщин к предпринимательской деятельности [8], наличие и успешность которой рассматриваются в современном обществе как показатель успешности человека. Судя по транслируемым посредством СМИ образцов успешных женщин, можно видеть, что далеко не всегда они демонстрируют исключительно фемининные варианты. Мы полагаем, что не только гендерные ожидания, но и личностные особенности женщин обуславливают ориентацию на избегание или достижение успеха. В связи с этим мы провели исследование, *нацеленное* на изучение ценностей и характерологических черт женщин с разной выраженностью ориентации на избегание успеха.

*Предметом* исследования выступили ценностно-характерологические особенности и ориентация на избегание успеха у женщин.

В исследовании приняли участие 40 женщин в возрасте от 20 до 35 лет.

Мы выдвинули *гипотезу* о том, что женщины с разной выраженностью ориентации на избегание успеха будут характеризоваться разными личностными чертами и ценностями.

**Методы исследования:** тестирование (Проективная методика измерения ориентации на избегание успеха М. Хорнер, модификация Т. В. Бендас; 16 факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (Форма С), Ценностный опросник Шварца), методы статистической обработки данных – критерии Фридмана, Вилкоксона.

В соответствии с целью исследования выборка была разделена на группы по ведущей выраженностью ориентации на избегание успеха - женщины *со средней* выраженностью избегания успеха (16 человек) и женщины с *низкой* выраженностью избегания успеха (24 человека). В выборке не оказалось женщин с высокой выраженностью избегания успеха. Мы полагаем, что такая ситуация связана с

некоторым стиранием гендерных стереотипов общества, когда нивелирована грань между традиционно «мужским» и традиционно «женским».

Далее в каждой группе устанавливались характерные для респондентов черты личности, ценности на уровне нормативных идеалов (социальные) и индивидуальных приоритетов (личностные). Далее в описании групп приведены только специфичные для каждой группы ценности и личностные черты.

**Результаты исследования.** Результаты исследования показали, что женщины с разной выраженностью ориентации на избегание успеха характеризуются разными личностными чертами и ценностями (Таблица 1).

Как видно, женщины с низкой выраженностью ориентации на избегание успеха характеризуются общительностью и смелостью (коммуникативные черты), высокой чувствительностью и эмоциональной стабильностью (эмоциональные черты) и высоким нормативным поведением (регулятивные черты) (уровень  $p$  по  $\chi^2$  Фридмана=0,000; уровень  $p$  по Т-критерию Вилкоксона=0,0185). Ведущий индивидуальный приоритет для них – это ценность достижения (уровень  $p$  по  $\chi^2$  Фридмана=0,000; уровень  $p$  по Т-критерию Вилкоксона=0,0238). Т. е., стремление к личному успеху во всем сопровождается личностными чертами, позволяющими реализовывать социально ожидаемое поведение (что защищает от социального порицания), выстраивать эффективную коммуникацию и не сильно переживать (оставаться эмоционально стабильным) при возникновении ситуации неодобрения окружающими достигнутого успеха, что приводит к отсутствию его боязни.

**Таблица 1. Ценностно-характерологические особенности женщин в связи с их выраженностью ориентации на избегание успеха**

( $\chi^2$  Friedman ANOVA, Wilcoxon Matched Pairs Test,  $p < 0,05$ )

Выраженность ориентации на избегание успеха	Черты личности	Ценности на уровне нормативных идеалов	Ценности на уровне индивидуальных приоритетов
Средняя	-	Самостоятельность Доброта	Стимуляция
Низкая	Чувствительность Общительность Высокая нормативность поведения Эмоциональная стабильность Смелость	-	Достижения

Женщины с умеренной выраженностью ориентации на избегание успеха характеризуются наличием социальных ценностей «самостоятельность» и «доброта» (уровень  $p$  по  $\chi^2$  Фридмана=0,00017; уровень  $p$  по Т-критерию Вилкоксона=0,0014) а также индивидуальным приоритетом «стимуляция» (уровень  $p$  по  $\chi^2$  Фридмана=0,0206; уровень  $p$  по Т-критерию Вилкоксона=0,0287). Как мы видим, повышение выраженности ориентации на избегание успеха связано только с ценностями личности. Т. е. избегают успех женщины, для которых важны хорошие отношения с близким окружением, которые считают, что человек должен быть автономным и независимым в своих решениях и максимально наполнять свою жизнь событиями и переживаниями. Полагаем, что повышение выраженности ориентации на избегание успеха в данной группе связано со страхом получить неодобрение близких, тенденцией ставить перед собой большое количество задач, сопровождающейся боязнью ответственности за собственные результаты жизнедеятельности.

В связи с полученными результатами мы можем описать образы женщин с разной выраженностью ориентации на избегание успеха.

Так, женщины с низкой выраженностью ориентации на избегание успеха, это женщины, которые не ориентированы на мнение окружающих, имеют личный приоритет достижения, адекватно реагируют на эмоциональные события, соблюдают социальные нормативы и адекватны в коммуникации.

Женщины со средней выраженностью ориентации на избегание успеха зависимы от мнения социума, они менее решительны, чем женщины, не избегающие успех, несамостоятельны, очень впечатлительны к негативным ситуациям.

**Выводы.** Таким образом, женщины с разной выраженностью ориентации на избегание успеха характеризуются разными личностными чертами и ценностями. Умеренная ориентация на избегание успеха у женщин обуславливается только ценностями. Низкая ориентация на избегание успеха у женщин обуславливается личностными чертами и ценностями.

### Список литературы

1. Панкратова И.А. Особенности представлений об успехе у женщин, находящихся в созависимых отношениях // Профессиональные представления. 2021. № 1 (13). - С. 135-143.
2. Кучина, Т. И. Личностные ресурсы и страх успеха у женщин с разным типом гендерной идентичности // Проблемы науки. 2017. № 10(23). – С. 94-100.
3. Новаш О.Н. Исследование взаимосвязи мотивированности на успех у женщин-матерей с успешностью обучения у их детей // Социальный мир: роль молодежи в решении проблем XXI века. материалы XVII Международной научно-практической конференции студентов и молодых исследователей. филиал Российского государственного социального университета в г. Минске. 2020. - С. 215-218.
4. Пахомова, Е. А. Психологический феномен страха женщины при достижении профессионального успеха // Человеческий капитал. 2018. № 6(114). – С.118-127
5. Турецкая, Г.В. Страх успеха: психологическое исследование феномена// Психологический журнал. 1998. № 1(19). – С. 37-46.
6. Гвоздева Д.И. Идеалы образа жизни личности студентов-выпускников различных специальностей. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2009. 42 с.
7. Джанерьян С.Т. Методические вопросы изучения профессиональной я-концепции личности // Психологический вестник Ростовского государственного университета. 1998. № 3. - С.482-485.
8. Джанерьян С.Т., Солдатова И.А. Психологическая готовность студентов-выпускников ЮФУ к предпринимательской деятельности // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2012. № 2 (21). - С.12-17.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.013.77

**Лёвкина Е.В., Ильина М.А. Возможности психолого-педагогической помощи младшим школьникам в коррекции школьной дезадаптации**

**Лёвкина Елена Викторовна**

Канд. педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала ННГУ им. Лобачевского  
levkina\_alena11@mail.ru

**Ильина Мария Алексеевна**

Магистрант кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала ННГУ им. Лобачевского  
mary.panisheva@yandex.ru

**Possibilities of psychological and pedagogical assistance to younger schoolchildren in the correction of school maladaptation**

**Levkina Elena Victorovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Vocational Education, Arzamas branch of the UNN named after Lobachevsky  
levkina\_alena11@mail.ru

**Irina Maria Alekseevna**

Master's student of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Vocational Education, Arzamas branch of the UNN named after Lobachevsky  
mary.panisheva@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальность темы школьной дезадаптации, изучается опыт зарубежных авторов в изучении дезадаптации, рассматривается вопрос о возможностях психолого-педагогической помощи младшим школьникам в коррекции школьной дезадаптации. Представлены компоненты взаимосвязи психолого-педагогической помощи. Рассмотрены основные причины школьной дезадаптации, а также направления работы педагога-психолога с данными нарушениями.

**Ключевые слова:** дезадаптация, школьная дезадаптация, младшие школьники, коррекция, помощь, адаптация.

**Abstract.** The article examines the relevance of the topic of school maladjustment, studies the experience of foreign authors in the study of maladjustment, considers the possibilities of psychological and pedagogical assistance to younger schoolchildren in the correction of school maladjustment. The components of the relationship of psychological and pedagogical assistance are presented. The main causes of school maladaptation, as well as the areas of work of a teacher-psychologist with these disorders are considered.

**Keywords:** maladaptation, school maladaptation, junior schoolchildren, correction, assistance, adaptation.

Проблема школьной дезадаптации на сегодняшний момент остается по-прежнему актуальной. Особую важность она приобрела в связи с текущими изменениями в обществе, а так же введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), что приводит к возрастанию уровня стресса, экономическим и социальным кризисам, которые влияют так же на современных детей. Особо кризисным в этом отношении становится младший школьный возраст, который является переломным моментом в жизни ребенка. От его протекания зависит вся дальнейшая учебная и профессиональная деятельность ребенка. Особую важность приобретает проблема оказания комплексной психолого-педагогической помощи младшим школьникам в преодолении школьной дезадаптации.

Ряд ученых, к числу которых можно отнести Л.И. Божович, А.Л. Венгера, И.В. Дубровину, В.И. Зубовского, Н.Г. Лусканову, в своих работах рассматривали проблему школьной дезадаптации. Под ней они понимали неприспособленность к школьной жизни вследствие разных причин, например, педагогической запущенности, негармоничного стиля воспитания, индивидуальных особенностей психики и др. [5].

Психолого-педагогическую помощь младшим школьникам в преодолении школьной дезадаптации целесообразно рассматривать во взаимосвязи следующих компонентов:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося и динамики его психического развития в процессе школьного обучения. Как только ребенок поступает в школу, начинается сбор, анализ и накопления необходимой информации о различных сторонах психики ребенка, динамики его развития для обеспечения безопасной образовательной среды, дающей возможности для успешного обучения и личностного роста каждого школьника. Данная информация собирается путем использования множества педагогических и психологических методов диагностики. При этом важно иметь четкие представления о структуре необходимой информации, особенностях ее правильного получения, возможностях и специфике диагностического вмешательства на определенных этапах обучения, наиболее оптимальные методы и средства ее осуществления.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. Данные, полученные в ходе диагностического исследования, являются основой для разработки индивидуальных и групповых программ работы педагога-психолога по вопросам психологического развития ребенка, создания благоприятных условий его успешного обучения. При создании образовательной среды, необходима гибкая организация учебно-воспитательного

процесса в учреждении, позволяющая изменяться и подстраиваться под особенности детей, пришедших в школу. Данная гибкость и перестройка важна и для педагогов, непосредственно работающих с детьми, для нахождения правильного подхода к ребенку с целью раскрытия его возможностей, потенциала развития. Требования педагогов не должны быть неподвижными, ориентируясь лишь на абстрактное представление об идеале, а отталкиваться от конкретных детей, их потребностей и возможностей. [2]

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим школьную дезадаптацию. Они должны включать в себя комфортную среду, способствующую развитию индивидуальности ребенка, поощрению его интересов и способностей. Эту среду необходимо создавать целенаправленно и продумано, для того, чтобы преодолеть скомпенсировать возникшие проблемы [4].

Работа педагога-психолога по коррекции школьной дезадаптации младших школьников включает в себя два направления:

- Создание специальных условий для адаптации конкретного ребенка посредством изменения параметров образовательной и воспитательной среды, которая должна подстроиться под младшего школьника и его потребности (например, обучение в более медленном темпе, преобладание индивидуальных форм взаимодействия над коллективными);

- Четкое выстраивание системы работы по оказанию консультативной, методической и профилактической помощи педагога-психолога всем участникам образовательного процесса с целью эффективной реализации достижения целей образования, развития личности ребенка, являющихся основой для преодоления и профилактики школьной дезадаптации [1].

Анализируя все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что работа педагога-психолога строится как процесс сопровождения индивидуальных случаев дезадаптации обучающихся. Особенности данной работы напрямую зависят от причин появления дезадаптации, среди которых можно выделить следующие:

1. Несформированность общеучебных умений и навыков, напрямую связанных со сниженной или деформированной учебной мотивацией. Новые предметы, требования учителя – являются серьезным стрессом для учеников, что приводит к непониманию нового материала, нервно-психическому напряжению, состоянию непонимания происходящего. Соответственно, целью работы является повышение



учебной мотивации, развитие навыков успешного освоения материала (познавательных процессов, навыка самоорганизации).

Деятельность педагога-психолога в данном случае должна быть комплексной, включающей в себя так же работу с родителями и педагогами по следующим направлениям: развитие уверенности в себе, формирование у взрослого навыка преодоления трудностей учебы, развития навыка совместной деятельности, развитие познавательных процессов и навыка самоорганизации у ребенка.

2. Несформированность конструктивных форм общения в группе сверстников. Зачастую дезадаптация младшего школьника связана с проблемами в общении и взаимодействии в детском коллективе. Возможными причинами этого являются: смена детского коллектива (в ситуации смены школы, поступления в школу), изменение социометрического статуса ребенка. Проблемы во взаимоотношениях детей могут быть связаны с борьбой за лидерство, проявлениями неконструктивных форм взаимодействия. В этом случае направлениями работы педагога-психолога являются: развитие навыков коммуникации, межличностного взаимодействия, а так же поведения в конфликтных ситуациях, обучения навыкам саморегуляции.

3. Нарушение характера взаимоадаптации между учеником и учителем. Данная причина дезадаптации младшего школьника не является редкой, так как нарушенные взаимоотношения с педагогом приводят к снижению интереса участия в урочной деятельности, страху перед учителем. Ребенок может интересоваться предметом, хорошо знать материал, но не проявлять себя на уроке, прогуливать, «заболеть». Выявить данную проблему можно наблюдая за взаимодействием учителя и ученика на уроке. При этом, работа педагога-психолога будет заключаться в следующем: индивидуальной работе с ребенком, заключающейся в поддержке ребенка; работе с педагогическим коллективом, направленной на повышение психологической грамотности и культуры педагогов; а так же работе с семьей, направленной на развитие психологической компетентности родителей [6].

Таким образом, под школьной дезадаптацией понимается неспособность к школьной жизни вследствие разных причин, например педагогической запущенности, негармоничного стиля воспитания, индивидуальных особенностей психики. Психолого-педагогическую помощь младшим школьникам в преодолении школьной дезадаптации целесообразно рассматривать во взаимосвязи следующих компонентов: систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося и динамики его психического развития в процессе школьного обучения, создание социально-психологических условий для развития личности

учащихся и их успешного обучения, создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим школьную дезадаптацию.

### **Список литературы**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Учебник и практикум./М.: Юрайт, 2019. 816 с.
2. Андриященко, Т.Ю. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения / Т.Ю. Андриященко, Н.В. Карабекова // Вопросы психологии., 2017. - №1.
3. Божович Л.М. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.М. Божович. - М., 2016. - 267с.
4. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации //Мат. всерос. научн. - практ. конф., М., 2016. С. 44-48.
5. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников: учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. /Издательский центр «Академия», 2019. 176 С.
6. Томчук А. С. Психолого-педагогические условия успешной адаптации первоклассников к школьному обучению // Научнометодический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 161–165.

**Международный  
научно-практический журнал**

# **Мир педагогики и психологии**

**№ 06 (71), 2022**

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

Подготовлено с авторских оригиналов

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

ISSN 2712-7796



Подписано в печать 10.07.2022

Формат 60x84/16. Печать цифровая.

Усл.печ.л.3,7. Тираж 500 экз.

Научно-издательский центр «Открытое знание»

<http://scipress.ru/pedagogy/>