ISSN: 2686-9152

НАУКА И РЕАЛЬНОСТЬ

SCIENCE & REALITY

№ 3 (7) 2021

Научно-практический журнал

НАУКА И РЕАЛЬНОСТЬ
SCIENCE & REALITY

zhurnalnir.ru

Научно-практический журнал
№ 3(7) ♦ 2021

Scientific-practical journal
No 3(7) ♦ 2021

Учредитель: Белянина Елена Юрьевна (г. Омск, Россия)

Founder: Elena Belyanina (Omsk, Russian Federation)

Издается с апреля 2020г. Периодичность – 4 раза в год.

Published since April 2020. Issued four times a year.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) Регистрационный номер ЭЛ № ФС77 – 78274 от 06.04.2020г.

Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor) Registration number EL No. FC77 – 78274 dated 06.04.2020.

Журнал постатейно размещается в системе РИНЦ на основании Договора № 105-03/2020 от 17 марта 2020г.

The journal is placed article by article in the RSCI system on the basis of Agreement No. 105-03 / 2020 dated March 17, 2020.

Главный редактор:
Белянина Е. Ю., кандидат педагогических наук
Выпускающий редактор, корректор, компьютерная верстка: Белянина Е.Ю.

Chief Editor:
Belyanina E.Y., Candidate of Pedagogical Sciences
Managing editor, proof-reader, computer-aided makeup: Belyanina E.Y.

Рукописи подвергаются редакционной обработке. Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать.

Manuscripts are subjected to the editorial processing. The viewpoints of the authors and the editorial board may not coincide.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны.

References to the journal citation are required.

Журнал печатной версии не имеет.

The journal does not have a Printed version.

ISSN: 2686-9152

Учредитель журнала: Белянина Елена Юрьевна (г. Омск, Российская Федерация)

Главный редактор:

Белянина Елена Юрьевна
кандидат педагогических наук

Редакционная коллегия:

Грушецкая Ирина Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО Костромской государственный университет

Зайцев Павел Леонидович
доктор философских наук, профессор, декан факультета теологии, философии и мировых культур ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»

Лепешев Дмитрий Владимирович
кандидат педагогических наук, академик Академии педагогических наук Казахстана, профессор кафедры педагогики и психологии НАО Кокшетауский университет им.Ш. Уалиханова

Патласов Олег Юрьевич
доктор экономических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, проректор по учебной и учебно-методической работе ФГБОУ ВО «Пущинский государственный естественно-научный институт»

Чертов Роман Александрович
кандидат технических наук, доцент Института нефти и газа ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет».

Шумилова Елена Аркадьевна
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дефектологии и специальной психологии ФГБОУ «Кубанский государственный университет».

Щербинина Ольга Станиславовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО Костромской государственный университет.

Chief Editor

Belyanina Elena Yuryevna
Candidate of Pedagogical Sciences

Editorial Board:

Grushetskaya Irina Nikolaevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Education, Kostroma State University

Zaitsev Pavel Leonidovich
Doctor of Philosophy, Professor, Dean of the Faculty of Theology, Philosophy and World Cultures, Omsk State University named after F. M. Dostoevsky

Lepeshev Dmitry Vladimirovich
Candidate of Pedagogical Sciences, Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the NAO Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov

Patlasov Oleg Yuryevich
Doctor of Economics, Professor, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Vice-Rector for Educational and Methodological Work of the Pushchinsky State Natural Science Institute

Chertov Roman Aleksandrovich
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Institute of Oil and Gas of the Ugra State University

Shumilova Elena Arkadyevna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Defectology and Special Psychology, Kuban State University

Shcherbinina Olga Stanislavovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Kostroma State University

16+

Дата выхода в свет 18.10.2021

тел.редакции: +7 913 610 3123
e-mail: belyanina_eu@mail.ru
адрес журнала в сети «Интернет»: https://zhurnalnir.ru

© НАУКА И РЕАЛЬНОСТЬ/ SCIENCE & REALITY

СОДЕРЖАНИЕ

Лепешев Д.В., Доскенова Д.А. СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНКЛЮЗИИ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 4

Болатов Е.Ж., Бексултанова Р.Т. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЗАЩИТЫ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА 8

Кольева Н.С. ИЗ ИСТОРИИ НЕКОТОРЫХ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ 11

Кудряшова Ю.С. ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА 15

Лепешев Д.В., Просандеева И.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 18

Бекмагамбетова Г.К. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ 23

Грызина О.В. ПРОБЛЕМА ПЛЕОНАСТИЧНОСТИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ 26

Лосева О.А. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ 29

Чемоданова Г.И., Сагандыкова А.С. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 32

Шатровская В.В., Щербакова О.С. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА 37

Батаева Ф. А., Эйсмонт Е. А., Жакупова А. И., Братаева А. А. РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 42

Лепешев Д.В., Магзумов Д.М. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕГО ПОТЕНЦИАЛА 46

Бойкова О.А. НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНАМ 49

Кудайбергенова К.С., Казыбаев Б.О., Абилдаханова С.Р. ФУНКЦИИ, КРИТЕРИИ И МЕТОДЫ ОЦЕНКИ СОТРУДНИКОВ 51

Лосева О.А. ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 57

Мухамедина А.А., Батаева Ф.А. ИЗУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ НЕМЕЦКО-ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 61

Кипрушева М.Д. ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ, ВКЛЮЧЕННЫМИ В ГРУППУ ДИНАМИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ 65

УДК 373

ORCID 0000-0002-9899-2831

СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНКЛЮЗИИ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лепешев Д.В., Доскенова Д.А.
НАО Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. Статья подготовлена в рамках проводимого исследования научной лаборатории «Инклюзивная педагогика дополнительного образования», кафедры Педагогика и психология НАО Кокшетауского университета имени Ш.Уалиханова. Авторский коллектив рассматривает условия и возможности активного развития инклюзивных практик в дополнительном образовании, опираясь на теоретические и методологические аспекты исследований отечественных и зарубежных педагогов-практиков и ученых.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная педагогика, дети с особыми образовательными потребностями, дополнительное образование, социализация ребенка, дети с ограниченными возможностями здоровья.

MODERN POSSIBILITIES OF INCLUSION FOR THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE FRAMEWORK OF ADDITIONAL EDUCATION

Lepeshev D. V., Doskenova D. A.
NAO of Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov
(Kokshetau, Republic of Kazakhstan)

Abstract. The article was written as a part of the research conducted by the scientific laboratory “Inclusive pedagogy of supplementary education” from the Department of Pedagogy and Psychology (non-profit joint-stock company) of Ualikhanov Kokshetau University. Authors analyze the conditions and possibilities of the active development of inclusive methods in supplementary education based on theoretical and methodological aspects of the research conducted by local and foreign educators and scholars.

Key words: inclusion, inclusive pedagogy, children with special learning needs, supplementary education, socialization of children, children with disabilities.

Инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним их приоритетов государственной образовательной политики Казахстана. Переход к нему предопределен уже тем, что наша страна ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей и прав инвалидов, приняла Саламанскую декларацию о принципах,

политики практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, Дакарские рамки действий. В Конституции РК, в Законе о правах ребенка в РК, в Законе «Об образовании», инклюзивное образование определяется как совместное обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями, предусматривающие равный доступ с иными категориями обучающихся к соответствующим образовательным учебным программам обучения, коррекционно - педагогическую и социальную поддержку, развитие посредством обеспечения потенциальных условий.

Дополнительное образование играет важную роль в развитии детей, особенно детей с особыми образовательными потребностями.

Основная цель дополнительного образования — использовать ресурс ребенка для развития его собственной личности. «Дополнительное образование, как считает А.Г.Асмолов, поисковое, вариативное образование, апробирующее иные, не общие пути выхода из различных неопределенных ситуаций в культуре и предоставляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы, стимулирующее процессы личностного саморазвития» [1].

«В области дополнительного образования мы даем возможность стать личностью, а не просто выбор предметов... Дополнительное образование всегда было подлинно вариативным: ребенок к нему приходит не из-под палки, здесь происходит не обучение, а подготовка возможности быть...Он делает другую, сегодня самую главную в жизни вещь –ищет смысл жизни и возможность быть. Он пробует себя в разных ролях, и в этом великое дело и суть дополнительного образования» [2].

Голованов В.П. говорит о том, что «Именно развитие инклюзивного потенциала современного дополнительного образования детей содействует:

- погружению «особого» ребенка в среду сверстников;
- включению в совместную деятельность не только с ребятами, но и с педагогом;
- приобщению к общепринятым нормам и правилам общения и поведения;
- раскрытию индивидуальных способностей, данных природой;
- проявление творческой инициативы и самостоятельности;
- определению своей значимости и ценности.

Сфера дополнительного образования детей, располагающая богатым творческим, методическим, кадровым потенциалом, успешно реализует программы социальной интеграции детей с особенностями в развитии» [3].

Для любого человека важен успех, а точнее ситуация успеха. Дети с особыми образовательными потребностями не исключение. И если в школьном обучении для них это достаточно тяжело, то в дополнительном образовании они могут проявить себя, а иногда и заявить о себе. В рамках дополнительного образования у ребенка формируется мощная мотивация развития личности, развиваются волевые качества, расширяется культурное пространство для самореализации, все это приводит к самоактуализации ребенка, а затем и к социализации.

Социальный опыт приобретается ребенком в общении и зависит от разнообразных социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Усвоение ребенком общечеловеческого опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми [4].

Социализация ребенка с особыми образовательными потребностями является главной задачей стратегии инклюзивного образования. Социализация - процесс и результат усвоения существующих в обществе социальных норм, моральных ценностей и норм поведения.

Выготский Л.С. считал, что важнейшей задачей развития и воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями это интеграция его в жизнь и осуществление социальной компенсаций его недостатка.

Рассматривая проблемные стороны дополнительного образования становится ясным, что, одна из проблем — это недостаточная глубина территориального проникновения (в малых городах, селах такие

организации встречаются крайне редко), а также относительно высоким барьером доступности для малообеспеченных слоев населения [5].

В своем Послании К-Ж. Токаев говорит о необходимости обратить серьезное внимание «…на спортивный, творческий потенциал подрастающего поколения… Требуется возобновить деятельность «детских кружков», где представители юного поколения могли бы постигать азы творчества и ремесленничества» [6].

В связи с этим Президент Республики Казахстан подписал Закон «Об утверждении Правил размещения государственного образовательного заказа на подготовку кадров с техническим и профессиональным, послесредним, высшим и послевузовским образованием с учетом потребностей рынка труда, на подготовительные отделения организаций высшего и (или) послевузовского образования, а также на дошкольное воспитание и обучение, среднее образование и дополнительное образование детей», позволяющий детям бесплатно посещать спортивные секции и творческие кружки, который вступил в силу 01.05.2021г. [7].

Данный закон еще больше расширил возможности детей с ООП на посещение дополнительных кружков, секций по интересам ребенка. И если вторую проблему правительство Республики Казахстан начало решать, то первую проблему в полной мере решить пока трудно.

Основная трудность, по мнению руководителей и педагогов дополнительного образования — это необходимость адаптации программ для детей с особыми образовательными потребностями, а также наличие материально-технического оснащения и специальных приспособлений (например, подъемники) для этих детей. Еще одна трудность — это подготовка педагогических кадров, не каждый педагог готов работать с особенным ребенком.

Учреждениям дополнительного образования детей, которые реализуют инклюзивный подход, необходимо учитывать интересы, потребности и трудности, возникающие у всех субъектов образовательного процесса в рамках данного направления [8].

Считаем, что на данный момент должна разрабатываться и система работы с родителями детей с особыми образовательными потребностями. Кроме консультационных услуг, которые существуют, необходимо проведение бесед, обучающих семинаров, круглых столов, информационной поддержки, встреч с представителями общественных и социальных организаций, способных оказывать помощь и поддержку семьям, имеющим детей-инвалидов и детей с проблемами здоровья [9].

Уварова Н.А. выделяет основные задачи, которые ставит перед собой учреждение дополнительного образования в работе с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ):

- обогащение воспитательного потенциала семей, имеющих детей с ОВЗ, активизацию их воспитательных умений, поддержку уверенности в собственные педагогические возможности;
- создание развивающих условий для детей и их социально-педагогическое сопровождение;
- объединение усилий педагогов и родителей для полноценного развития и воспитания детей;
- создание атмосферы общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки, взаимозаинтересованности и взаимопроникновения в проблемы [10].

По мнению Лепешева Д.В. и Алхатовой Т.С. [11] дополнительное образование является стартовой площадкой для получения знаний, социального опыта ребенком с ООП, дает возможность внутренней мотивации в формировании у ребенка с ООП выбора профессии. Желания быть социально адаптированным к жизненным ситуациям.

Успешная профессиональная самореализация детей с ООП является закономерным итогом не только освоения академических знаний, но и верно построенной и реализованной коррекционно-развивающей и профориентационной работы через организации дополнительного образования.

Организации дополнительного образования могут помочь особенным детям раскрыть свой внутренний потенциал. Для этого надо преодолеть недостаточную компетентность педагогов по работе с инклюзивными детьми, пополнить

методический банк информационными материалами, посвященными обучению и личностному развитию инклюзивных детей. Дополнительное образование для детей с особыми образовательными потребностями является неотъемлемой частью в приобретении собственного опыта жизни, в повышении уровня социальной компетентности, в усвоении принятой системы ценностей, норм, знаний и представлений.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития //Внешкольник. 1997., No9. С-7

2. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития в России: от традиционной педагогики к педагогике развития //Стенограмма межрегионального совещания -семинара по проблеме «Повышение уровня управления развитием дополнительного образования детей. Петрозаводск, 13-15 марта 1996

3.Голованов В.П. Инклюзивный потенциал современного дополнительного образования детей /В.П. Голованов // Дополнительное образование и воспитание. – 2015. – №1. – С. 3 – 7.

4. Лепешев Д.В., Вашкарин В.В Анализ состояния проблем по поддержке и развитию творческих способностей детей с особыми образовательными потребностями в дополнительном образовании //Наука и реальность. 2020, №4.- с. 12-15

5. Дополнительное образование детей в России //Под редакцией С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина – М.: Изд. Дом. Высшей школы экономики. 2019. - с.61

6. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана. 1 сентября 2020 г.

7. Об утверждении Правил размещения государственного образовательного заказа на подготовку кадров с техническим и профессиональным, послесредним, высшим и послевузовским образованием с учетом потребностей рынка труда, на подготовительные отделения организаций высшего и (или) послевузовского образования, а также на дошкольное воспитание и обучение, среднее образование и дополнительное образование детей// глава 7 статья 71

8. Вакуленко О.В. Роль учреждений дополнительного образования детей в инклюзивном образовании// Вестник Шадринского государственного педагогического института №1(29)// 2016г.

9. Вакуленко О.В. Роль учреждений дополнительного образования детей в инклюзивном образовании// Вестник Шадринского государственного педагогического института №1(29)// 2016г.

10. Уварова, Н.А. Организация сотрудничества с семьей в системе дополнительного образования детей: метод. рекомендации / Н.А.Уварова. – Екатеринбург: Дворец молодежи, 2005.

11. Лепешев Д.В., Алхатова Т.С., Проблемы и перспективы дополнительного образования социализации и профориентации подростков с особыми образовательными потребностями// Наука и реальность 2020, №2. – с. 4-8.

Лепешев Дмитрий Владимирович, кандидат педагогических наук, академик Академии педагогических наук Казахстана, профессор кафедры Педагогики и психологии, НАО Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова (г. Кокшетау, Республика Казахстан).

e-mail: d_Lepeshev@mail.ru

Доскенова Динара Айтбаевна, магистрант кафедры Педагогики и психологии, НАО Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова (г. Кокшетау, Республика Казахстан).

e-mail: dkakimova@inbox.ru

Дата поступления статьи: 08.10.2021

© Лепешев Д.В., Доскенова Д.А., 2021

УДК 341.45

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЗАЩИТЫ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

Болатов Е.Ж.
Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Бексултанова Р.Т.
Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева
(г. Нур-Султан, Республика Казахстан)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы защиты прав человека за рубежом. Рассматриваются особенности функционирования Комитета по правам человека. Анализируется Международный пакт о гражданских и политических правах.

Ключевые слова: защита прав человека, комитет по правам человека. общественный порядок, международный пакт о гражданских и политических правах.

В преамбуле Международного пакта о гражданских и политических правах есть несколько пунктов, о которых стоит помнить. Во-первых, в преамбуле признается, что права, закрепленные в Пакте, «проистекают из достоинства, присущего человеческой личности». Во-вторых, в нем признается «обязанность государств в соответствии с Уставом Организации Объединенных Наций содействовать всеобщему уважению и соблюдению прав и свобод человека» [1]. В-третьих, он признает, что «человек, имеющий обязанности перед другими людьми и перед сообществом, к которому он принадлежит, несет ответственность за продвижение и соблюдение прав, признанных в настоящем Пакте». Эти три статьи, по-видимому, устанавливают определенные общие принципы, лежащие в основе Пакта: что права, проистекают из человеческого достоинства, что государства несут обязательства поощрять уважение и соблюдение `` прав и свобод человека " и что отдельные лица имеют обязанности перед другими в терминах продвижения и соблюдения их прав. Эти принципы, взятые вместе, предполагают, что составители МПГПП не хотели бы, чтобы государства ограничивали права без выполнения достаточно тяжелого бремени оправдания.

Кажется несостоятельным, чтобы те, кто считает, что государства несут юридическое обязательство защищать определенные права, должны также полагать, что государства могут «легкомысленно» ограничивать эти права. Более разумно рассматривать ограничения прав как часть обязательств государства по защите прав. Это согласуется с представлением о том, что люди, обладающие правами, также обязаны защищать права других. Кажется правдоподобным, что ограничения в соответствии с Пактом являются продолжением более широких амбиций разработчиков по наложению обязательств на государства по защите прав других. Однако эта всеобъемлющая амбиция, по-видимому, теряется в фактическом тексте статьи 18 (3), которая предлагает список конкретных оснований для ограничения, т.е. предписанные цели, для которых государству разрешено ограничивать право. Основная проблема интерпретации заключается в том, насколько расплывчаты и неясны эти основания для ограничения.

Оспариваемый характер оснований ограничения иллюстрируется обсуждением понятия «общественный порядок» между составителями Пакта. Государства отметили, что английский термин «общественный порядок» значительно отличается от

французского термина «L'ordre public». Английское выражение, встречающееся в странах общего права, обычно используется для обозначения «отсутствие общественных беспорядков». Французское выражение, используемое в странах гражданского права, является правовой концепцией, которая обычно касается отрицания частных соглашений, осуществления полицейских полномочий или применения иностранного права. Идея «L'ordre public» в юрисдикциях общего права была бы больше похожа на понятие «публичный порядок», чем на «общественный порядок» [2, с.15].

Соединенное Королевство попыталось согласовать различные значения слов «общественный порядок», предложив заменить фразу «защита общественного порядка» на «предотвращение общественных беспорядков». Пересмотр фактически ограничил бы значение основания ограничения общей правовой идеей «предотвращение беспорядков». Соединенное Королевство настаивало на том, что слова «L'ordre public» равносильны «государственной политике» в английском словаре, и что, если «государственная политика может быть использована для ограничения свободы религии, ограничения могут быть жесткими». Франция выступила против этого предложения и отметила, что «предотвращение беспорядков» по-французски «подразумевает не более чем действия полиции по предотвращению уличных беспорядков». «Общественный порядок», напротив, имеет «как материальные, так и моральные коннотации и включает в себя все принципы, на которых было построено государство». Франция предложила сохранить термин «общественный порядок» во французском тексте, а фразу «в интересах… [предотвращения] общественных беспорядков» приравнять к «общественному порядку». Государства, включая Европейский Союз, поддержали это более широкое ограничение. Предложение Соединенного Королевства было отклонено восемью голосами против семи при трех воздержавшихся.

Если основания ограничения неоднозначны или неясны, они остаются открытыми для интерпретации состояний. Тогда государства, вероятно, предоставят себе максимальную свободу действий в такой интерпретации. Например, если термин «общественный порядок» может означать либо «отсутствие беспорядков» в более узком смысле, либо «государственную политику» в более широком смысле, вполне вероятно, что государства выберут более широкий смысл этого термина. Государству, стремящемуся ссылаться на «общественный порядок» в качестве оправдания ограничения свободы права голоса, тогда нужно будет только утверждать, что ограничение служит какой-то важной цели государственной политики.

Между тем понятие «мораль» еще более неясно, чем другие ограничения. Государства, которые ссылаются на это основание для оправдания ограничения, имели бы почти карт-бланш в отношении того, что составляет «мораль», и тогда ограничение на основании «морали» является оправданным. Требование о том, чтобы государство продемонстрировало необходимость ограничения по моральным соображениям, может стать легко преодолимым, поскольку государство может определить, для чего необходимо ограничение [3, с.47].

Простое или буквальное прочтение статьи 18 (3), по-видимому, не дает большой ясности в отношении объема государственных полномочий по ограничению свободы права голоса. В отсутствие такой ясности государствам фактически предоставляется широкая свобода усмотрения для определения такой сферы действия. Такая свобода действий в корне облегчает бремя, которое государства должны оправдывать в отношении ограничения свободы права голоса.

Работа Комитета по правам человека является жизненно важным источником рекомендаций о том, как толковать статью 18 (3) добросовестно, в ее надлежащем контексте и в свете объекта и цели МПГПП. Статья 40 (4) МПГПП уполномочивает Комитет направлять «общие комментарии» государствам-участникам. По словам Майкла О'Флаэрти, общие комментарии «представляют собой авторитетный правовой анализ положений договора, за исключением тех случаев, когда в тексте может быть указано иное». Он уточняет, что, когда комментарии появляются отклониться от текста положения, они "составляют не более предложений на политическом уровне. Сам Комитет считает, что цель общих комментариев - способствовать

осуществлению Пакта и «стимулировать деятельность этих государств и международных организаций по поощрению и защите прав человека».

Замечание общего порядка № 22 от 1993 года касается свободы мысли, совести и религии, включая свободу исповедовать религию или убеждения. Оно подтверждает, что статья 18 «не допускает каких-либо ограничений свободы мысли и совести или свободы иметь, или принимать религию или убеждения по своему выбору». Напротив, свобода исповедовать религию или убеждения подлежит ограничениям в соответствии с Пактом.

Замечание общего порядка Комитета предлагает руководство по толкованию трех конкретных аспектов статьи 18 (3): во-первых, об определениях оснований ограничения; во-вторых, об основных критериях определения допустимости ограничения; и, в-третьих, по некоторым дополнительным нормативным ограничениям, которые могут быть наложены на государства, когда они ограничивают право свободы действий.

Текст Пакта не дает ясности в отношении точных определений оснований ограничения, содержащихся в статье 18 (3). Таким образом, источники указаний, такие как общие комментарии Комитета, могут способствовать лучшему пониманию этих оснований ограничения. К сожалению, в Замечании общего порядка № 22 в основном ничего не говорится об определениях оснований ограничения, таких как общественный порядок, общественная безопасность, общественное здоровье, а также основные права и свободы других лиц.

В своих общих комментариях Комитет подробно остановился на трех основных критериях, которые должны быть соблюдены для того, чтобы ограничение свободы права голоса было допустимым. Эти критерии вытекают из текста статьи 18 (3): они должны быть: 1. предусмотрены законом; 2. применяться только в целях, предусмотренных Пактом, т.е. по одному из конкретных оснований ограничения; и 3. «прямо связаны и пропорциональны конкретной потребности, на которой они основаны».

Комитет объяснил в другом месте, что в соответствии с первым критерием «закон» должен быть «сформулирован с достаточной точностью, чтобы человек мог соответствующим образом регулировать свое поведение, и он должен быть доступен для общественности». В отношении второго критерия Комитет отмечает, что основания ограничения, содержащиеся в статье 18 (3), являются исчерпывающими. В нем уточняется, что статью 18 (3) Пакта «следует толковать строго: ограничения не допускаются по причинам, не указанным в нем, даже если они будут разрешены как ограничение других прав, защищаемых Пактом, таких как национальная безопасность». Что касается третьего критерия, Комитет в Замечании общего порядка № 27 отмечает, что «ограничительные меры должны соответствовать их защитной функции» и «должны быть наименее интрузивным инструментом среди тех, которые могут выполнять свою защитную функцию».

Библиографический список

1. Международный пакт о гражданских и политических правах, 1966 //СПС «Параграф».
2. Топорнин Б.Н. Европейское право. - М.: Юрайт, 2006. – 347 с.
3. Тункин Г.И. Теория международного права. - М.: Форум, 2000. – 465 с.

Болатов Еркебулан Жамбулович, магистр юридических наук, старший преподаватель, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (г. Кокшетау, Республика Казахстан).
e-mail: ivanov107@mail.ru

Бексултанова Роза Тайгошкаровна, кандидат юридитческих наук, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (г. Нур-Султан, Республика Казахстан).

Дата поступления статьи: 20.05.2021

© Болатов Е.Ж., Бексултанова Р.Т., 2021

УДК 378

ИЗ ИСТОРИИ НЕКОТОРЫХ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ

Кольева Н.С.
ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет»
(г. Екатеринбург, Россия)

Аннотация. Заимствование новых слов представляет собой естественный и закономерный процесс, как важнейший механизм процесса неологизации языка. Заимствование иностранных слов влечет за собой изменения на коммуникативное сознание носителей языка, а также затрагивают все уровни языковой системы.

Ключевые слова: заимствование, коммуникация, глобализация, взаимодействие.

Пополнение состава русского языка за счет заимствований – один из активных процессов. На протяжении всей своей истории русский язык обогащался за счет иноязычных слов. Например, интенсивное заимствование из польского языка шло в XVII-XVIII в. в., из латинского языка в XVI-XVIII в.в., из французского языка в XVIII-XIX в.в., из английского языка в XX веке.

В данной статье рассмотрим историю заимствования таких слов как лилипут, аэроплан. Лексическое значение слов непосредственно отражают предметы, явления, действия и т.д. реальной действительности и тем самым, отвлекаясь от конкретных, несущественных признаков [1, с. 127].

В русском языке слово *лилипут* относительно новое. Это слово придумано Джонатаном Свифтом (1667-1745 гг.), известным английским писателем, автором знаменитого романа «Путешествия Гулливера».

Уже с детства каждому известно, что страстный путешественник Гулливер попал в страну крошечных человечков, где все было настолько маленькое, что сам Гулливер выглядел великаном. Гений Свифта из волшебной сказки создал произведение, несравнимое ни с каким другим по мастерству рассказа и духу сатиры. Обстоятельные подробности заставляют читателя поверить в самые невероятные рассказы. Личность Гулливера описана так реалистически, что нашелся матрос, который утверждал, что он знал Гулливера лично. Легкость и простота изложения соседствуют с невероятными чудесами и придают вымыслу явное правдоподобие. Этому способствует строгое описание мельчайших деталей, а также точные вычисления и «фактические» данные. Так, по описанию Свифта, Гулливер пробыл в сказочной стране девять месяцев и тринадцать дней. Или вот еще пример: Гулливер в день съедал столько пищи, сколько смогли съесть 1874 маленьких человечка. Свифт придумал целую сказочную страну и назвал ее *Лилипутия,* а крошечных человечков, живших в ней, – *лилипутами.*

Слово *лилипут* вошло в разные языки мира, в том числе и в русский язык. И во все языки это слово проникало вместе с переводом замечательной книги, повсюду имевшей громадный успех.

Впервые на русский язык это произведение было переведено в 1772 г. Ефимом Коржавиным, и называлось оно «Путешествий Гулливеровых книга I, содержащая в себе путешествие в Лиллипут». Любопытно отметить, что книга английского автора была переведена на русский язык переводчиком не с оригинала, а с французского языка, что было очень характерно для переводческой деятельности XVIII в.

Слово *лилипут* было заимствовано русским языком из французского языка и имело форму *лилипутец.* Французское

lilliputien в свою очередь проникло во, французский из английского языка, также в связи с переводом «Путешествия» в 1727 г. Английское *lilliputian* образовоно от *Lilliput,* названия страны Лилипутии, придуманной Д. Свифтом. В русском языке XVIII в. эта сказочная страна называлась *Лиллипут*, что точно соответствовало французскому, а также английскому слову. Только в XIX в. произошло переоформление этого собственного названия по типу уже существовавшей модели для обозначения названия стран: *Англия, Франция, Германия* и т.п.

Житель Лилипутии в языке XVIII в. назывался *лилипутец*, что точно соответствовало оригиналу и языку-посреднику, т.е. французский суффикс передавался на русской почве суффиксом *-ец.* Это объясняется тем, что суффикс *-ец* был продуктивен во второй половине XVIII в. для обозначения названий лица от собственных имен и географических названий (ср.: *американец, вольтерьянец, эпикуреец* и т.п.). Он присоединялся к основе, совпадающей с основой прилагательного на *-ский,* и к основе, равной корню.

В переводе «Путешествий Гулливеровых» 1772 г. встречаем три образования с одним корнем: *лиллипут, лиллипутцы, лиллипутский:*

Описание столичного в Лиллипуте города Миленды...; Сие есть высшее доказательство между Лиллипутцами; *Лиллипутский Император...; ...успехи в знании Лиллипутского языка...*

Во всем мире успех книги был огромен, в России она также пользовалась большой популярностью. В 1780 г. в том же переводе вышло второе издание «Путешествий Гулливеровых». Затем книга была переведена и с английского языка, и к 1820 г. вышло уже ее третье издание. Перевод с английского мало чем отличается по языку от предыдущего перевода.

Вскоре слово *лилипут* стало обозначать просто маленького человечка. В английском языке это слово уже в 1727 г. было употреблено Фильдингом, в 1808 г. – Скоттом и т.д. Во французском языке в 1835 г. встречается у Бальзака. В русском языке в 1815 г. находим это слово у П.А. Вяземского в «Письме с Липецких вод»: [Почерпнуть. – Р.К.] *мудрое хладнокровие, отвечающее молчанием презрения на пустословие, ветром разносимое, шутовских лилипутов.*

В предисловии к «Путешествиям Гулливера», переведенном с нового французского издания Аббатом Леженом и изданном в Санкт-Петербурге в 1861 г., находим такое употребление этого слова: *Вольтер, первый похваливший их* [«Путешествия Гулливера». – Р.К.] *во Франции, объявил их сочинением неподражаемым и однако ж пытался подражать ему в своей сказке «Micromegas», которая в сравнении с образцом есть не иное что, как лиллипутец.*

В статье Д.И. Писарева «Наша университетская наука» (1863 г.) также находим это слово: *И Креозотов, и Телицын, и Иронианский смешные лиллипуты в сравнении с Сварожичем. Глядя на них, мы только смеемся.*

В 1864 г. слово *лиллипут* попадает в словари, первым его зафиксировал «Настольный словарь для справок по всем отраслям знания» под редакцией Ф. Толля и В. Зотова: *«Лиллипут,* название вымышленной маленькой земли, жители которой, лиллипуты, роста не больше пальца». Слово укрепляется в языке, помещается в словари и сохраняется до настоящего времени. Форма *лиллипутец* выпадает из языка, и слово сохраняет лишь одну форму – *лилипут.*

В современном русском языке слово *лилипут* обозначает «человека ненормально маленького роста», став, таким образом, в один ряд с семантически родственными словами *карлик* и *коротыш.* Кроме того, оно может употребляться в переносном значении, когда говорят о предмете очень маленького размера, а также «о человеке малозначительном, ничтожном в каком-либо отношении». Существительное *лилипут* получило и женский коррелят – *лилипутка* [2-3].

Перейдем к рассмотрению заимствования слова аэроплан. Слово *аэроплан* – заимствовано русским языком из французского. Считается, что оно вошло в русский язык в начале XX в. Однако слово *аэроплан* мы находим уже в книге выдающегося русского ученого Д.И. Менделеева «О сопротивлении жидкостей

и о воздухоплавании» (1880 г.):

«Пусть это будут приборы, подобные крыльям птицы или пароходному винту, или наклонная плоскость (как в *аэропланах*); во всяком случае, самостоятельное движение получается не иначе, как на основании законов, управляющих сопротивлением среды».

Предмет, названный Д.И. Менделеевым *аэропланом,* описан в журнале «Техник» (1882 г., № 10, с. 10): «...летательному прибору, устроенному наподобие лодки и снабженному *аеропланом (аероплан* – прямая плоскость, могущая служить для летания на воздухе наподобие бумажного змея)». В таком значении слово *аэроплан* зафиксировано в Этимологическом Словаре Брокгауза и Ефрона (1891 г.): *«Аэроплан.* Воздушный змей, употребляемый обыкновенно для метеорологических наблюдений». Именно в этом значении существительное *аэроплан* и было заимствовано из французского языка (франц. *aeroplane* искусственно образовано сложением основ греч. *aer* «воздух» и франц. *planer* «парить»).

Слово *аэроплан* означало сначала «воздушный змей», а затем «планер». Но уже в брошюре «Воздухоплавание за 100 лет» (1884 г.) описывается устройство, близкое к тому, что теперь мы называем *самолетом:* «Аэроплан Кесса отличается от двух вышеупомянутых лишь только тем, что движущие его винты помещены не спереди, а сзади подымающей его воздушной плоскости».

Итак, в конце XIX в. в языке сложилась ситуация, когда словом *аэроплан* назывался и планер, и самолет. А так как в это же время в русский язык входило слово *автомобиль* (см. «Словарь иностранных слов» Чудинова 1902 г.), то естественно возникла попытка создать слово *аэромобиль* «самолет» (в противопоставление аэроплану-планеру). Так, в 1903 г. в Москве вышла брошюра А. Яблонева «Воздухоплавание. Устройство аэромобиля».

Слово *аэромобиль* время от времени появлялось на страницах печати (см., например, газету «Голос Москвы» за 1908 г., № 163), но не удержалось в языке. Правда, в последние годы оно вновь появляется на страницах журнала «Техника – молодежи», но уже в значении «гибрид самолета и автомобиля».

Но вернемся к книге Д. И. Менделеева. Слово *аэроплан* не выделено в тексте ни кавычками, ни курсивом, ни коннотациями типа «так называемый». А это свидетельствует о том, что слово *аэроплан* не было совершенно новым ни для автора, ни для читателей. Появление слова *aeroplane* во французском языке датируется 1850 г. (Dauzat. Dictionnaire etymologique). Вероятно, в последующие десять – двадцать лет оно стало известно и в русском языке.

Итак, слову *аэроплан* в русском языке уже исполнилось сто лет. Но в современном языке оно все более и более проявляет признаки архаизма, вытесняясь словом *самолет.*

Однако ряд существительных на аэро-, имеющих «авиационное» значение и появившихся в русском языке позже слова *аэроплан,* связанных с ним семантически и словообразовательно, продолжают жить в языке (в скобках приведена наиболее ранняя из имеющихся датировок): *аэровокзал* (Воздушный справочник, 1927); *аэродром* (Воздухоплавание и исследование атмосферы, 1904); *аэроклуб* (Барш. Воздухоплавание, 1906); *аэрон* (Брусиловская. Краткий справочник по заграничным лекарственным препаратам, 1947); *аэронавигация* (Татарченко. Воздушный флот Британской империи, 1923); *аэропорт* (Рынин. Техника и экономика аэротранспорта, 1922); *аэросани* (Новый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона, 1911); *аэросъемка* (Успехи и достижения современной науки и техники, 1926); *аэрофотосъемка* (Сборник законов и распоряжений по гражданской авиации, 1924) [4-5].

Морф *аэро-*, по-видимому, обладает известной продуктивностью, так как словарь «Новые слова и значения» 1971 г. приводит целый ряд неологизмов: *аэровизуальный, аэромагнитный, аэро салон, аэроузел, аэроход,* а исследование «Новое в русской лексике-77» добавляет к этим словам слова *аэробатика* и *аэровысотный.*

Большое влияние на продуктивность модели оказало, безусловно, название советской авиакомпании «Аэрофлот».

Сейчас трудно сказать, какие из приведенных выше неологизмов выдержат испытание временем, а какие бесследно

исчезнут или заменятся синонимами, как это произошло в паре слов *аэроплан – самолет.*

Библиографический список

1. Кольева Н.С., Бурба В.И. Историография развития проблемы формы и значения в трудах лингвистов и методистов // Вестник Северо-Казахстанского государственного университета им. М.Козыбаева. Выпуск №2(39). – Петропавловск: СКГУ им. М.Козыбаева, 2018. – С. 125-132.

2. Гаврилова Е.П., Пахомова И.Н., Сипунова И.В.и др. Роль заимствованных слов в современном русском языке (на материале СМИ и интернет-коммуникации) // Предвузовское обучение иностранных студентов: современное состояние, проблематика. Сборник статей по материалам межвузовской научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2015. – С. 51-54.

3. Sidney Sheldon “Mistress of the Game” N.Y.: HarperCollins Publishers 2018.

4. Barnhart, C. L., Steinmetz S., Robert K. The Barnhart Dictionary Of New English Since. – New-York, 2019. – 512 p.

5. Бондарец О.Э. Иноязычные заимствования в речи и в языке: лингвосоциологический аспект. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2018. – 142 с.

Кольева Наталья Станиславовна, кандидат педагогических наук, доктор PhD, доцент кафедры Информационных технологий и статистики, ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет» (г. Екатеринбург, Россия).

e-mail: nkoleva@mail.ru

Дата поступления статьи: 06.08.2021

© Кольева Н.С., 2021

УДК 373.24

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

Кудряшова Ю.С.
ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»
Институт педагогики и психологии
(г. Кострома, Россия)

Аннотация. Межличностные отношения в разновозрастной группе имеют свои особенности. В статье рассматриваются преимущества и недостатки построения межличностных отношений в разновозрастной группе.

Ключевые слова: дошкольный возраст, разновозрастные группы ДОУ, межличностные отношения, преимущества разновозрастных групп, проблемные стороны разновозрастных групп.

В сложившейся системе образования принято объединять детей в группы по возрастам. Первые годы человека окружают в основном сверстники. До введения всеобщей системы образования дети росли в семье, в компании младших и старших братьев и сестёр, потом работали, помогая взрослым. Сегодня, лишь окончив высшее или профессиональное учебное заведение и поступив на работу, человек имеет возможность непосредственно общаться с людьми разного возраста.

В последние годы число разновозрастных групп в детских садах неуклонно растет. Причины появления таких групп следующие: трудности комплектации групп детского сада, необходимость решения определенных коррекционно-педагогических или методических задач.

По мнению Бутенко В.Н. «разновозрастная группа детского сада является типичной моделью интегративной группы, в которой объединены дети, разные по своим физическим и умственным возможностям, интересам, знаниям, умениям. Отношения между такими разными детьми имеют свою специфику и существенно отличаются от межличностных отношений в гомогенной группе» [4].

Отношение родителей и воспитателей к разновозрастным группам является достаточно противоречивым. С одной стороны, данные группы имеют явные преимущества в сравнении с одновозрастными: старшие дети учатся быть внимательнее к младшим, помогать им, младшие, подражая старшим, быстрее развиваются. С другой стороны, существуют проблемные стороны разновозрастных групп: старшие обижают младших, те, в свою очередь, мешают занятиям старших. Все эти мнения основаны как правило, на личном опыте или житейских представлениях, научных же исследований, посвященных анализу отношений детей в разновозрастных группах, в отечественной литературе очень мало.

Работая в разновозрастной группе детского сада, состоящей из 12 человек возрастом 3 - 6 лет, были подробно рассмотрены преимущества и недостатки построения межличностных отношений в такой группе.

Попадая в разновозрастную группу, ребенок видит то, к чему он реально может стремиться, начинает понимать, что, если другие дети это делают, значит и он сам может этого достичь либо сейчас, либо, когда подрастет. Дети учатся у старших, перенимают правила их поведения, способы решения конфликтов, стремятся повторить то, чем занимаются старшие. Старшие, в свою очередь, объясняя что-то младшим, тренируются доносить им свои мысли, развивая при этом речь, терпение и умение объяснять [1].

В разновозрастной группе ребенок видит, как своё «будущее» - старших, самостоятельных детей, так и своё «прошлое» - малышей, которые нуждаются в помощи, поддержке и утешении. Это помогает ребенку

глубже мыслить, искать связи в окружающем мире.

Представляет интерес влияние разновозрастной группы на характеры детей. Ребенок робкий, общаясь с малышами, может развить в себе лидерские качества, в процессе руководства малышами, его собственный авторитет поднимается. Ребенок излишне агрессивный наоборот учится сдерживать свои порывы, понимая, что вокруг младшие дети, которым он может нанести вред.

Старший ребенок может показать младшему, как нужно выполнить какое-либо задание, объяснить его дополнительно на словах и проконтролировать действия малыша. Младший же может использовать работу старшего в качестве образца, заимствовать способы и приемы его работы. Внимание и контроль старшего побуждают малыша добиваться хорошего выполнения задания, преодолевать трудности.

Не менее полезно и для старших детей взаимодействие с младшими. Во-первых, показ и объяснение правильных приемов работы является наилучшей формой их осознания, более глубокого и точного понимания, а также повторения и закрепления. Контроль за работой другого, в данном случае младшего ребенка, - необходимая предпосылка для становления самоконтроля [3].

Старшие дети стремятся вовлечь малышей в общее дело, помогая и объясняя их роль. Это осуществляется по собственной инициативе дошкольников. А младшие, с готовностью откликаются на предложения старших.

Рассмотрим недостатки межличностных отношений в разновозрастных группах.

В разновозрастной группе детского сада может наблюдаться большая степень отстраненности по отношению к младшему ребенку. Следуя указаниям взрослого не обижать малышей и уступать им, старшие помогали младшим, но делали это формально и равнодушно, без эмоциональной вовлечённости. Некоторые дети считают, что они уже выросли, и с малышами им делать нечего.

В разновозрастной группе может существовать такое, что старшие дети стремятся манипулировать младшими с помощью обмана, шантажа (Если ты не дашь мне поиграть в свою куклу, скажу, чтобы девочки с тобой не дружили), управлять младшими, поучая их, что выражалось в менторском тоне их высказываний. (Я старше и лучше тебя знаю, как надо делать). Младшие при этом игнорировали старших и отстаивали свои интересы. Они вмешивались в игру, нарушали правила, могли что-то сломать или забрать. Младшие стремились воздействовать на старших, привлекая взрослых с помощью плача и жалоб [5].

Так же в разновозрастных группах существует самоутверждение старших за счет малышей. Оно проявлялось в негативных оценках действий и проявлений младших детей. Такое отношение могло переходить на личность другого ребенка, и тогда оно становилось оскорблением, унижением. Старший ребёнок утверждает своё Я не за счёт своих достижений и преимуществ в игре, а через унижение и обесценивание личности младшего. Младшие при этом либо протестовали (жалобы, слёзы, обиды), либо терпели и подчинялись воле старших.

Несмотря на присутствующие недостатки межличностных отношений в разновозрастной группе детского сада, всё-таки данная группа дает много возможностей для личностного и интеллектуального роста детей, социализации и обучения. Это требует более тонкой работы воспитателя: наблюдение за взаимодействием детей в группе, как они относятся друг к другу; подбор игр для детей разного возраста; включение детей разных возрастов в совместную деятельность: творческую, спортивную, научную [2]. Так же важно правильно организовать среду, чтобы она удовлетворяла потребностям детей всех имеющихся возрастов.

Библиографический список

1. Бутенко В.Н. Особенности межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников. Журнал практического психолога. – М., 2006 - № 5. С. 78 – 86.

2. Герасимова Е.Н. Разновозрастные группы в детском саду // дошкольное воспитание 2000. № 1. С. 27-32.

3. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи / Под ред. Е.О. Смирновой. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

4. Бутенко В.Н. Особенности межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07. / Психол. ин-т Рос. акад. образования. - Москва, 2007. - 22 с.

5. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношение дошкольников – диагностика, проблемы, коррекция. М.:ВЛАДОС, 2003.

Кудряшова Юлия Сергеевна, студент 1 курса магистратуры, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», институт педагогики и психологии (г. Кострома Россия).

e-mail: yulechka-kudryashova-1998@mail.ru

Щербинина Ольга Станиславовна, научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г. Кострома Россия).

Дата поступления статьи: 14.09.2021

© Кудряшова Ю.С., 2021

УДК 373

ORCID 0000-0002-9899-2831

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Лепешев Д.В., Просандеева И.А.
НАО Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования инклюзивной культуры. Для формирования инклюзивной культуры необходимо принятие всеми участниками образовательного процесса принципов, на которых базируется инклюзивное образование и которые способствуют эффективной адаптации и обучению всех участников образовательного процесса. Особую роль в инклюзивной культуре играет профессионализм, компетентность субъектов образовательного процесса, а также их осведомленность о принципах инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, принципы инклюзивного образования, инклюзивная культура, профессиональная этика, педагогическая этика, профессионально важные качества.

Гуманизация образования на современном этапе своего развития пришла к потребности создания благоприятных условий и доступу получения образования для всех категорий детей, в том числе и детей с особыми потребностями. Образование является фундаментом для полноценной жизни в социуме. Образовательные учреждения играют важнейшую роль в формировании ресурсов трудоустройства молодых людей, их межличностных взаимоотношений, вклада в жизнь страны и ее прогресс.

В основе инклюзивного образования лежит право на образование, провозглашенное ООН во Всеобщей декларации прав человека в 1948 году. Конвенция ООН о правах инвалидов (2005) закрепила права инвалидов и включила вопросы инвалидности в общее вопросы развития. Современный этап, девизом которого стал лозунг «От равных прав, к равным возможностям», предполагает, что у всех детей есть право на образование, которое не дискриминировало бы их ни по каким признакам.

Инклюзия – (фр. Inclusif – включающий в себя, лат. Include – заключаю, вовлекаю, включаю) – «включение» - под которым предполагается важность адаптации обучения к потребностям обучающихся. ***Инклюзия*** рассматривается как полное включение детей, подростков, молодых людей с разными ресурсами во все позитивные аспекты жизни образовательного учреждения, которые доступны их обычным сверстникам [1]. Инклюзия касается всех субъектов образовательного процесса: детей, подростков и взрослых, их родителей, педагогов и других специалистов образования.

Таким образом, инклюзивное образование – это процесс развития образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями [2].

Вводя инклюзивное образование в общеобразовательные учреждения, стоит отдельно уделить внимание проблеме формирования инклюзивной культуры. То есть, готовы ли педагоги, обучающиеся и их родители принять ребенка с особыми потребностями?

Для формирования инклюзивной культуры необходимо всеми участниками образовательного процесса принять принципы, на которых базируется инклюзивное образование:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений, любой индивид умеет чувствовать и мыслить;
2. Любой человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
3. Все люди нуждаются в друг друге;
4. Каждый нуждается в поддержке и дружбе;
5. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
6. Разнообразие усиливает все стороны жизни человек [3].

Инклюзия в образовании включает в себя:

1. Признание равной ценности для общества всех учеников и педагогов;
2. Повышение степени участия обучающихся в культурной жизни местных школ и одновременное уменьшение уровня изолированности части обучающихся в общешкольной жизни;
3. Различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствие, которые необходимо преодолевать;
4. Признание того, что инклюзия в образовании – это одно из аспектов инклюзии в обществе [4].

Подходов к определению культуры многообразно и трактуется в зависимости от области человеческой жизнедеятельности. Термин культура означает воспитание, образование, развитие. Психология культуры - обращает внимание в основном на человека - носителя той или иной культуры. Основной акцент делается на изучении норм и ценностей, составляющих основу любой культуры, а также процессов, в ходе которых человек усваивает эти нормы и ценности.

Культура в педагогике определяется как уровень развития, типы и формы организации жизни и деятельности общества и людей, материальные и духовные результаты деятельности человека.

Таким образом, ***инклюзивная культура*** – это такой уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся инклюзивные ценности [5].

Т.Бут и М. Эйнскоу выделяют две составляющих в инклюзивные культуры школы: построение социальной структуры, в основе которой лежит взаимопринятие, взаимоуважении и взаимодействии. Ко второй относится принятие инклюзивных ценностей, которая основывается на равенстве, равноправии и равноценности всех участников образовательного процесса [6].

Формирование инклюзивной культуры предполагает создание комфортного, дружелюбного и уважительного отношения между субъектами образовательного процесса.

Для создания эффективности инклюзивного образовании, в образовательном процессе большую роль играет профессиональная компетентность педагогов и психологов, соблюдающие морально - нравственные и этические правила в работе с детьми.

Профессионализм – это большой уровень умелости, который позволяет качественно и надежно выполнять свою деятельность. Компетентность - это способность грамотно применять всесторонние знания, умения и навыки, для плодотворной деятельности в заданной области.

А.К. Маркова выделяет две стороны профессионализма:

1. Состояние мотивационной сферы человека т.е. какими мотивами профессиональной деятельности он руководствуется, что побуждает его ту или иную деятельность и на сколько он удовлетворен своей работой.
2. Состояние его операционной сферы, т.е. как и какими приемами, он достигает поставленных целей, какие применяет средства т.д. [8].

Таким образом, профессиональная компетентность – это интегральное качество специалиста, определяющие его умение решать профессиональные вопросы с применением профессиональных знаний и опыта.

Являясь субъектом образовательной деятельности, специалисты использует собственные индивидуальные ресурсы, в том числе и те качества личности, которые способствуют более благополучному исполнению профессиональных вопросов, то есть профессионально важные качества.

Выделяют разнообразные подходы к определению профессионально важных качеств.

По мнению В.Д. Шадрикова: «ПВК – это индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [7].

А.К. Маркова дает определение: «ПВК - это психологические характеристики или особенности человека, влияющие на эффективность осуществления его труда по основным характеристикам»

К.М. Гуревич под профессионально важными качествами понимает совокупность индивидуально – психологических и психофизиологических особенностей человека, обеспечивающих ему успешность в деятельности [8].

Таким образом, мы можем сказать, что профессионально важные качества – это личностные особенности человека, воздействующие на успешность его деятельности.

По мнению Шмелевой А. И. успешность профессиональной деятельности зависит от способностей, а также выраженной склонности, интересы и личностные качества. К необходимым способностям относятся: концентрация и устойчивость внимания; переключение и распределение внимания; образно и словесно – логическая память; образное мышление; кратковременная и долговременная память; коммуникативные способности – общение и взаимодействие с людьми, умение устанавливать контакт, умение слушать; вербальные способности – умение говорить четко, ясно, выразительно, грамотно выражать свои мысли; ораторские способности – умение убеждать и аргументировать; способность к самоконтролю.

Значимые интересы и склонности: интерес и уважение к другому человеку; склонность к сопереживанию; любознательность и обучаемость; творческое начало. К необходимым личностным качествам можно отнести: высокую степень личностной ответственности; толерантность; тактичность и воспитанность; стремление к самопознанию, саморазвитию; оригинальность, находчивость, разносторонность интересов; целеустремленность, настойчивость; интуиция, умение хранить тайну; эрудированность [9].

К принципам профессиональной этики психолога относиться:

1. Профессиональная компетентность гласит, что психолог может выполнять только ту работу, которая соответствует его квалификации и делает это честно ответственно. Он может применять только проверенные методики и добросовестно выводить результаты.
2. Конфиденциальность означает неразглашенность информации в процессе доверительной беседы.
3. Безоценочность по отношению к людям – это нейтральная позиция по отношению к окружающей реальности в независимости от своих стереотипов, убеждений и т.д., а также не давать оценку их поступков. Психолог не осуждает человека за его позиции, эмоции или чувства, не пытается его пристыдить или обесценить его мнение и проблему.
4. Принцип ответственности. Психолог несет ответственность перед клиентом и обществом в целом, за свою профессиональную деятельность. Несет ответственность за свои высказывания и применение в работе методик, техник и несет ответственность за достоверность полученных результатов.
5. Принцип «не навреди» означает не нанесение психологическому, физическому здоровью личности, а также его социальному положению в социуме.
6. Принцип Уважения глоссит о принятии человека таким, каким он есть в независимости от его социального статуса, возраста, национальности и не нарушать его личные границы, а как же быть честным и добросовестным в общении с ним.
7. Принцип объективности означает не предвзятое отношение к людям в независимости от своего собственно мнения, то есть психолог понимает границы между личной жизнью и профессиональной деятельностью, он не переносит свои личные проблемы на людей.

К профессионально – личностным качествам педагога в инклюзивном образовании относятся: милосердие, эмпатия, педагогический оптимизм, толерантность, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, умение наблюдать, креативность.

Профессиональная этика – это кодексы поведения, предписывающие определенный тип нравственных отношений между людьми, которые представляются оптимальными с точки зрения выполнения ими своей профессиональной деятельности [10]. Педагогическая этика рассматривает сущность основных категорий педагогической морали и моральных ценностей. Моральные ценности - это общественные установки, выраженные в форме нормативных представлений о добре и зле, о смысле жизни и счастье человека с точки зрения их моральной значимости.

К педагогической этике можно отнести:

1. Педагогическая справедливость – это нравственное качество учителя и оценка мер его взаимодействия на учащихся, соответствующая их реальным заслугам.

2. Профессиональный педагогический долг – это ориентации на безусловное уважение человеческого достоинства каждого участника педагогического процесса, гуманное отношение, а также уважение к личности ученика.

3. Профессиональная честь педагога – общественная оценка его реальных профессиональных достоинств, проявляющихся в процессе выполнения им профессионального долга.

4. Педагогический авторитет учителя – это его моральный статус в коллективе учащихся и колле, который путем авторитета регулирует поведение обучающихся и влияет на их убеждения. Авторитет педагога зависит от его профессионально-личностных качеств [11].

Для профессиональной и личностной подготовки педагогов необходимы:

1. Понимание сути инклюзивного образования и его разницы между традиционным образованием;

2. Осведомленность возрастной психологии детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

3. Знание методологии в работе с детьми с инклюзивным образованием и детей с нормальным развитием;

4. Способность создавать различные варианты педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса [12].

Для приобретения знаний по инклюзивной культуре, которые предназначены не только для педагогов и психологов, а также для детей и их родителей можно путем проведения лекций, бесед, классных часов, где будут развиваться морально-нравственные качества.

Таким образом, мы можем сказать, что в инклюзивной культуре особую роль играет профессиональная готовность, профессионализм, компетентность субъектов образовательного процесса, а также их осведомленность о принципах инклюзивного образования, которые способствуют эффективной адаптации и обучению всех участников образовательного процесса. Формирование инклюзивной культуры предполагает создание благоприятной среды в общеобразовательной школе, где все дети будут чувствовать, что их ценят, уважают и настроены к ним дружелюбно.

Библиографический список

1. Лиходетова Л.Н. Теория и практика инклюзивного образования: учебное пособие для группы специальностей «Образование» Л.Н. Лиходетова – Костана: КГПИ, 2017. –165 с.

2. Левшунова Ж.А. Инклюзивное образование: учеб. пособие / Ж.А. Левшунова, Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова. Красноярск: Сиб. Федер. Ун-т, 2017. - 114 с.

3. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова, и др.; под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

4. Тони Бут, Мея Эйнскоу, под редакцией Марка Вогана, основателя Центра изучения инклюзивного образования. Бристоль, Великобритания 124 с.

5. Лепешев Д.В. Современные проблемы инклюзивной культуры: вызов

времени // Наука и реальность.- 2021, № 2 (6).1. – С. 4-8

6. Инклюзивное образование: теория, практика, перспективы [Текст]: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. 26 - 27 ноября 2018г. / Научн. Ред. Т.Т. Щелина, ред. Н.В. федосеева, – Арзамас: арзамасский филиал ННГУ, 2018. – 566 с.

7. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. И доп. М.; Издательская корпорация «Логос»,1996. 320с.

8. Локалова Н.П. Психология. Введение в профессию. – СПБ.: Питер, 2010. – 176 с.

9. Шмелева И.А. Введение в профессию. Психология: Учебное пособие. – СПБ.: Питер, 2007. – 253с.

10. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. – 5 –е. изд. – М., 1983.

11. Борисова С.А. Этика в профессиональной культуре педагога, 2012.

12. Дурманова Н.А. Профессионально – личностные качества педагога в условиях инклюзивного образования, 2021.

Лепешев Дмитрий Владимирович, кандидат педагогических наук, академик Академии педагогических наук Казахстана, профессор кафедры Педагогики и психологии, НАО Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова (г. Кокшетау, Республика Казахстан).

e-mail: d_Lepeshev@mail.ru

Просандеева Ирина Александровна, студентка 4 курса кафедры Педагоги и психологии, НАО Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова (г. Кокшетау, Республика Казахстан).

e-mail: happiness.21.12.1.2@gmail.com

Дата поступления статьи: 08.10.2021

© Лепешев Д.В., Просандеева И.А., 2021

УДК 004.91

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ

Бекмагамбетова Г.К.
Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. В статье описывается эффективность использования информационных технологии в преподавании дисциплин при подготовке специалистов специалиста в области бизнеса и управления, техники и технологии. В статье также рассматривается стратегическая цель информационно – технологической подготовки будущего специалиста, формирование знаний и умение, культуры воспитания.

Ключевые слова. Информационные технологии, образовательный процесс, педагогика, образования.

«Развитие и использование информационных технологий давно уже не дань моде. Тот, кто не использует их, отстает навсегда»
Н.Булаев

Одним из приоритетных направлением процесса информатизации современного общества является информатизация образования, т.е. внедрение средств новых информационных технологий в систему образования. Информационные технологии являются мощным средством обучения, которые способны повысить его эффективность, создать мотивацию обучающимся. Если говорить с точки зрения внедрения информационных технологий, то здесь главное – каким образом эти технологии изменяют процесс обучения, как они интегрируется в общую педагогическую философию. Не следует различать техническую эффективность и педагогическую эффективность, поскольку для преподавателя, свободно владеющего компьютерной и программным обеспечением, информационные и коммуникационные технологии становится хорошим помощником и более эффективным проведений процесса обучения.

В основе важнейшей педагогической философии, который придерживаются педагоги многих стран, лежит деятельный подход в педагогике, согласно которому основой обучения является не прежний опыт студента, а создание некоторой проблемной ситуации, разрешая которую студент получает новые знания и опыт. Основное отличие деятельности обучения от других педагогических подходов в том, что директива преподавателя, указывающего, что и как он должен делать, заменяется директивой самого студента, постигающего все это в ходе своей собственной деятельности [1].

Под информационно-технологической подготовкой будущего специалиста в области бизнеса и управления, техники и технологии будем принимать процесс определения цели и задач, условий, методов и средств, формирования информационно – технологических знаний, умений, личного опыта, воспитания эмоционально-ценностного отношения к информационно-технологической и экономической деятельности. При этом стратегия подготовки определяется ориентацией на формирование теоретического мышления и профессиональной готовности к работе в условиях современного производства.

Успех любой деятельности, в том числе и учебной, во многом зависит от правильной постановки цели и задач, определяющих мотивацию, направленность, способ и характер действий человека. Стратегической целью информационно – технологической подготовки будущего области бизнеса и управления, техники и технологии является воспитание его информационно- технологической культуры. В соответствии с поставленной целью подготовки

определяется задачи для каждого учебного занятия. При этом необходимо определять весь комплекс задач с учетом преемственности в формировании знаний и умений. Например, формируя научные знания, связанные с будущей профессиональной деятельностью специалиста в области бизнеса и управления, техники и технологии, преподаватель одновременно создает основу для воспитания эмоционально-ценностного отношения к профессии. Воспитательные задачи, решаемые в процессе обучения, мотивирует потребность студентов знаниях. Продумывая содержание конкретных учебных заданий, определяющих характер и способы деятельности студента на занятии, преподаватель опирается на требования учебной программы, содержание учебного материала и соответствующую образовательную технологию. Поставленные преподавателем задачи информационно-технологической подготовки должны трансформироваться в личные задачи студента.

К педагогическим условиям информационно-технологической подготовки будущего специалиста в области бизнеса и управления, техники и технологии мы относим следующие:

– создание проблемных ситуаций, связанных с решением профессиональных задач на компьютере, в процессе овладения и закрепления знаний;

– использование системы усложняющихся задач для обработки экономической информации на компьютере;

– установление междисциплинарных связей при изучении дисциплины «Информационные системы» с такими дисциплинами, как «Менеджмент», «Экономическая теория», «Финансы и кредит», «Стандартизация», «Маркетинг» и другие;

– создание ситуации новизны и актуальности в процессе изучения нового материала, связанного с использованием компьютерной техники в профессиональной деятельности;

– построение преподавателем учебно-воспитательного процесса, ориентированного на ценности познания, культуры, обмен этими ценностями;

– организация работы по самооценке процесса и результата собственной деятельности студентом для решения конкретной экономической задачи, максимально приближенной к реальным условиям;

– организация продолжительной и непрерывной практической деятельности студентов по овладению изучаемыми профессиональными умениями с использованием средств информационных технологий;

– обязательное периодическое использование студентами в процессе обучения средств компьютерных телекоммуникаций.

Прежде чем рассмотреть эффективность внедрения информационных технологий, тестировать знания студента, важно посмотреть на мотивацию – зачем используется технология. Преподавателю технология позволяет подвести студента к более высокому уровню знаний. Когда используется информационные технологии, появляется множество различных способов проверить знания студента.

Информационные технологии эффективны лишь в сочетании с соответствующими педагогическими технологиями: если преподаватель мыслит прежними категориями, то использование технических средств не меняет сути образовательного процесса и традиционного репродуктивного метода подачи материала. Информатизация позволяет перейти к педагогике сотрудничества, когда преподаватель и студент, находясь в равном отношении к информационным ресурсам, становятся партнерами при ведущей роли преподавателя.

Мотивацией к овладению и эффективному использованию преподавателями новых информационных технологий в образовательном процессе и профессиональной деятельности может стать «погружение» в информационную инфраструктуру учебного заведения (локальные сети, электронный документооборот, занятия с использованием средств мультимедиа и электронных материалов из Internet, наличие видео-и медиатеки) [2].

Эффективное использование информационных технологий процессе подготовке специалистов показывает о высоком коэффициенте усвоение знаний, росте интереса

студентов к методике применения информационных технологий, а также в повышении уровня готовности использовать информационные технологии в своей будущей профессиональной деятельности. Для этого в настоящие время преподавателями учебных заведении эффективно используются новые информационные технологии, это обучение в режиме онлайн – обучение на основе массовых открытых онлайн - курсов (МООК), создание учебных контентов, каналов и телевидение, разработка онлайн платформ и многое другое. Создание электронного обучающего ресурса значительно индивидуализирует учебный процесс, увеличивает скорость и качество усвоения учебного материала, существенно усиливают практическую направленность, в целом – повышают качество образования.

Смысл информатизации образования заключается в создании, как для педагогов, так и для студентов благоприятных условий для свободного доступа к культурной, учебной и научной информации. Необходимо также понимать, что информатизация сферы образования должна опережать информатизацию других направлений общественной деятельности, поскольку именно здесь закладывается социальные, психологические, общекультурные, а также профессиональные предпосылки развития общества нового типа. Дальнейшим развитием информационных технологий в сфере образования – является система открытого образования, главной целью которой является подготовка будущих специалистов к эффективному участию в условиях информационного общества.

Претворение в жизнь концепции «общества знаний», базируется на принципе доступности знаний всем, немыслимо без всеобщей и открытой системы образования. При этом учитывается не только педагогический потенциал, который в будущем даст результат – конкурентоспособную продукцию, но и повышение образованности работоспособного населения уже сегодня. Знания должны превратиться в важнейший фактор общественного развития. Сегодня страна должна развивать свою экономику, создавая миллионные рабочих мест, связанных с использованием новейших достижений по группам неожиданно новых направлений и дисциплин. Необходимо также такие методики, которые позволили бы через соединение опыта и передовых идей, заложенных в умы молодого поколения, трансформировать этот интеллектуальный багаж в ощутимые дело во благо страны.

Библиографический список

1. Фралов И.Н., Черницин А.С Инновационные технологии сетевого сотрудничества. Инновационные технологии обучения: проблемы и перспективы. // Сборник научных трудов Всероссийского научно-методической конференции. Лепецк: ЛГПУ, 2008.

2. Шафрин, Ю.А. Информационные технологии // Ю.А. Шафрин. - М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2000.

3. Е.И. Муратова, И.В. Федоров. Компетентностный подход к проектированию программ ВПО для подготовки специалистов в области техники и технологии к инновационной деятельности// Инженерное образование №5. - 2009.

Бекмагамбетова Гульмира Кенжегазиевна, доктор PhD, доцент кафедры «Информационные системы и Информатика», Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (г. Кокшетау, Республика Казахстан)

e-mail: g_bek@mail.ru

Дата поступления статьи: 17.09.2021

© Бекмагамбетова Г. К., 2021

УДК 81.37

ПРОБЛЕМА ПЛЕОНАСТИЧНОСТИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Грызина О.В.
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Институт филологии
(г. Москва, Россия)

Аннотация. В статье анализируется проблема плеонастичности терминологических выражений в научном и научно-педагогическом дискурсе. Автором утверждается, что применительно к научному дискурсу избыточность синтаксической конструкции или ее части является наиболее распространенным явлением. Причиной сложившейся ситуации, по мнению автора, может быть склонность многих педагогов (в особенности вузовских преподавателей) к многословию, к приданию собственной речи наукообразного стиля. В результате создается некая «игра слов-терминов», не позволяющая зачастую понять глубинный смысл многих высказываний. Таким образом, стилистически неоправданная плеонастичность терминологических выражений является серьезным отклонением от языковой нормы и может квалифицироваться как лексическая ошибка в структуре научно-педагогических высказываний.

Ключевые слова: плеоназм, плеонастичность, научный дискурс, терминологические выражения.

Плеонастические выражения характерны в основном для разговорного стиля вследствие их особой экспрессивности, выразительности и оценочности, свойственных неофициальной форме взаимодействия людей [1]. Но в то же время, согласно исследованию А.Н. Бурухина, «плеоназмы закреплены в разных сферах употребления языка - в публицистике, печатных средствах массовой информации, радиопередачах, телевизионных программах, кинофильмах, а также в произведениях художественной литературы» [2]. Немалое количество плеонастических конструкций содержится и в научном дискурсе, что объясняется их возросшей популярностью и весьма частотной употребляемостью, но в итоге «модные» терминизированные выражения оказываются по сути сомнительными и малосодержательными. Как отмечают И.Е. Ким и И.В. Силантьев, научное общение в большей степени «тяготеет к печатной фактуре и устной публичной речи, что связано с особенностями организации научного сообщества» [3]. Данный факт требует от ученых, с одной стороны, наличия ораторских способностей, а с другой, - соблюдения языковых и речевых норм.

Как отмечает Т.А. Ковалева, в русском языке XXI века плеоназм может функционировать на различных ярусах: 1) морфемном (избыточна отдельная морфема: отрицательный недостаток, финальные итоги, другая альтернатива); 2) грамматическом (дублирование грамматического значения, обусловленное языковой системой: красная заря); 3) синтаксическом (избыточно словосочетание или часть предложения: Предлагается создать конкурентоспособный комплекс экспресс-контроля свойств изделий из пористых материалов, который будет осуществлять контроль) [4].

Проблема вербальной избыточности в научном дискурсе является весьма актуальной и служит предметом изучения многих исследователей. В частности, И.Н.Филиппова высказывает мысль о необходимости «гармонизации коммуникации в целях повышения эффективности общения и уменьшения энергозатрат и времени на обработку информации», что обусловливают

неизбежность обращения к детальному рассмотрению феномена вербальной избыточности [5].

Но применительно к научному дискурсу избыточность синтаксической конструкции или ее части является наиболее распространенным явлением. Причиной сложившейся ситуации может быть склонность многих педагогов (в особенности вузовских преподавателей) к многословию, к приданию собственной речи наукообразного стиля. В результате создается некая «игра слов-терминов», не позволяющая зачастую понять глубинный смысл многих высказываний. Обратимся к примеру:

Корреспондент газеты «Известия», В.Сухачевский, занимавшийся экспериментальными исследованиями избыточности речи в научном дискурсе, писал: «Если лошадь пьет из ведра, как об этом можно сказать? Можно, например, сказать так: лошадь пьет из ведра. А можно и по-другому. Ну хотя бы так: представитель распространенного в большинстве географических зон земного шара семейства парнокопытных осуществляет процесс удовлеворения органической потребности в воде методом всасывания влаги из сосуда…» [6]. Приведенный пример демонстрирует максимальную избыточность научного текста. К сожалению, он не является единственным. Подобные высказывания «засоряют» научный дискурс, превращая его в некий комлекс «пустых», не раскрывающих какой-либо значимой информации фраз.

Подчеркнем: основной критерий использования подобных слов — «личные пристрастия людей, часто некомпетентных в области их применения» [7]. Более того, многие наименования тем диссертаций отличает излишняя громоздкость и «размытость» формулировок. Ряд терминов неоднократно повторяется или используется в совокупности с разными лексемами. Эту проблему выделяет и А.С.Роботова, профессор РГПУ им. А.И. Герцена: «Из работы в работу кочует понятие “технологии”: информационные, компьютерные, телекоммуникационные, креативные, модульные, педагогического тестирования и даже технологии формирования рефлексии!» [8].

Так, по нашим наблюдениям, в научно-педагогическом дискурсе весьма употребительными в последние несколько лет являются терминологические конструкции, избыточность которых не вызывает сомнений: *«проектирование систем управления процессами», «отличительные особенности парадигм образования», «управление качеством образования в образовательной организации», «инновационные проекты и технологии», «современные инновационные образовательные технологии», «исследования необычного феномена в лингвокультурологическом аспекте», «предварительное планирование действий по контролю за образовательными учреждениями»* и т.д. Многие из продемонстрированных высказываний вполне могут быть заменены на более точные и понятные суждения путем редактирования как всей конструкции, так и ее части.

В результате можно сделать вывод, что стилистически неоправданная плеонастичность терминологических выражений является серьезным отклонением от языковой нормы и может квалифицироваться как лексическая ошибка в структуре научно-педагогических высказываний. Но в то же время допустимо в отдельных коммуникативных ситуациях с целью формирования индивидуального лексикона использовать плеоназмы как лексические средства языковой системы в целом.

Библиографический список

1. Грызина О.В. Плеонастические выражения в русской разговорной речи // Достижения науки и образования. №8(30). Т.2. М., -2018. -С. 59.

2. Бурухин. А.Н. Специфика функционирования плеоназмов в индивидуальном лексиконе: автореф. дисс. … канд. филол. наук. 10.02.19. Курск, -2013. - С. 9.

3. Ким И.Е., Силантьев И.В. Сфера общения и дискурс: терминологическая избыточность или сущностное различие? // Сибирский филологический журнал. 2017. - № 4. - С. 169.

4. Ковалева Т.А. Плеоназм в русском языке XXI века: семантический аспект // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. № 4. - 2017. -С. 159.

5. Филиппова И.Н. Избыточность и недостаточность в одноязычной и двуязычной коммуникации (на материале немецкого и

русского языков): дисс. … докт. филол. наук. 10.02.20. М., -2015. -С. 4.

6. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник. М: ИНФРА-М, -2014. -С. 156.

7. Щербинина Ю.В. Введение в педагогический дискурс: учебник. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, -2015. -С. 180.

8. Роботова А.С. Об особенностях современного научно-педагогического дискурса // Высшее образование в России. -№ 7,- 2011. -С. 13.

Грызина Ольга Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры риторики и культуры речи, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственного университет» (г. Москва, Россия).

e-mail: olga.v.grizina@mail.ru

Дата поступления статьи: 04.10.2021

© Грызина О.В., 2021

УДК 37.013.77

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Лосева О.А.
ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»
(г.Кострома, Россия)

Аннотация. Изменения, происходящие сегодня в нашем обществе, ставят на первое место проблему воспитания трудного ребенка. С каждым годом отмечается рост детской преступности, наркомании и прослеживается тенденция к увеличению числа детей с девиантным поведением. В связи с чем, возникает необходимость оказания психолого-педагогического сопровождения детям младшего школьного возраста, склонным к девиантному поведению.

Ключевые слова: младшие школьники, девиантное поведение, психолого-педагогическое сопровождение.

CHARACTERISTIC OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE, PRONE TO DEVIANT BEHAVIOR

Loseva O. A.
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)

Annotation. The changes taking place in our society today put the problem of raising a difficult child in the first place. Every year there is an increase in child crime, drug addiction, and there is a tendency to an increase in the number of children with deviant behavior. In this connection, there is a need to provide psychological and pedagogical support to children of primary school age, prone to deviant behavior.

Key words: junior schoolchildren, deviant behavior, psychological and pedagogical support.

Проблема девиантного поведения младших школьников, несмотря на обилие различных педагогических и психологических приемов, широко используемых в процессе перехода от дошкольного к дошкольному возрасту и адаптации детей к школьной жизни, не потеряла своей актуальности.

На сегодняшний день психологические особенности девиантного поведения младших школьников изучены недостаточно.

Можно предположить, что основными причинами девиантного поведения младших школьников являются: стресс с изменениями в жизни детей, происходящими в школе и в начале периода адаптации; недостаток знаний о том, как справиться с этим типом стресса [2, с.118].

Таким образом, девиантное поведение можно рассматривать как своего рода механизм преодоления, который, хотя и не является конструктивным (например, выражается в форме агрессии), помогает детям справляться со стрессовыми ситуациями [1, с.114].

В педагогической литературе под девиантным поведением понимают отклонения от принятых в нашем обществе, социальной

среде, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит [4, с.89].

В младшем школьном возрасте происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Они очень эмоциональны - склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не взвесив всех обстоятельств, по случайным поводам. Возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом сражения за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Часто наблюдается капризность и упрямство. Появление всех нездоровых наклонностей следует заметить и предупредить именно в детском возрасте. Если время упущено, сензитивный период прошел, то результат исправления будет незначительный [7].

Для педагогов, которые обнаружили отклонения в поведении школьников, мы можем предложить следующие рекомендации:

Сначала педагоги должны занять непримиримую позицию и выдвигать строгие требования, активно применяя принуждение, чтобы соответствовать им по наиболее важным правилам поведения или социальным законам. Ребенку младшего школьного возраста показывают пределы дозволенного, за которые он не только осужден, но и наказан.

Учитель должен устранить причину, а не следствие. Устранение причин ненадлежащего поведения, если только эти причины могут быть устранены и, если учителя и родители могут их понять, является реальной основой для преодоления девиантного поведения [6, с.21].

Учитель устанавливает постоянный контроль, например, регулярный мониторинг отклонений в поведении детей с обязательным и своевременным реагированием на возникающие ситуации. Иногда он может не «заметить» обиду, если действие было совершенно случайным, или если ребенок сам пережил это очень болезненно, или, наконец, наблюдения родителя и учителя грозят вызвать другие проблемы.

Также стоит выделить политику «кнута и пряника». Сочетание наказания с советом, просьбами, советом по-прежнему остается наиболее надежным в коррекционном образовании и дает наилучшие результаты.

Разъяснение, убеждение, пробуждение чувства долга, раскаяния, стыда, если это полезно, сочетаются с предупреждениями и наказаниями. Не нужно бояться и отрицать, что этот метод давно используется в образовании. Гуманизм сегодня - настоящее подспорье для ребенка. Здесь все инструменты хороши [5, с.34].

Неприятные переживания, связанные с наказанием, важнее удовольствия, полученного от совершения плохого поступка. Наказание не должно быть жестоким по отношению к ребенку, а также не должно быть чрезмерным и неоправданно жестоким.

Награды за добрые дела не должны быть обязательными для детей. Награда не должна быть направлена на повышение самооценки ребенка. Дети больше чувствуют удовлетворение от доброго дела и воспоминания о нем, чем поощрение к нему [3, с.65].

Угрозы наказания должны быть реальными. Часто и легко мы угрожаем нарушителю, но угрозы не имеют ни способности, ни силы, ни желания их осуществить. Это приводит только к недоверию и отказу слушать учителя. Не стоит пугаться известными мерами [4, с.89].

Проблемы девиантного поведения могут быть успешно решены, если они приобретут базовые навыки управления стрессом на ранних этапах школьного периода адаптации и ознакомятся с практическими упражнениями по преодолению трудностей. Главное, чтобы родители знали об этой проблеме, и сами учителя могли помочь детям с ними справиться.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение направленона решение проблем ребенка. Оно оказывает систематическую и индивидуальную поддержку каждому ребенку и поэтому очень отличается по своим формам, методам, нормам.

Библиографический список

1 Белкин, А.С. Отклонения в поведении школьников: учеб. пособие / А. С.Белкин. – Свердловск, 2019. – 327 с.

2 Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: «МАСС-МЕДИА», 2018. – 900 с.

3 Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков / В.П. Кащенко. – М.: Просвещение, 2017. – 378 с.

4 Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. – М.: Сфера, 2020. – 160 с.

5 Коповая, О.В. К вопросу о девиантном поведении / О.В. Коповая // Проблемы образования: теория и практика: – Балашов: Изд-во БГПИ, 2019. – № 1 – С.34–35.

6 Кузьмич, А.Е. Коррекция девиантного поведения младших школьников. – Методические рекомендации / А.Е. Кузьмич. – Макеевка, 2017. – 28 с.

7 Овсянникова, С.К. Особенности педагогической поддержки младших школьников, склонных к девиантному поведению / С.К. Овсянникова, А.М. Нафикова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. №21-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-pedagogicheskoy-podderzhki-mladshih-shkolnikov-sklonnyh-k-deviantnomu-povedeniyu (дата обращения: 30.09.2021).

Лосева Ольга Алексеевна, студентка института педагогики и психологии, кафедра психолого-педагогического образования, направление «Психолого-педагогическое образование», ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г.Кострома, Россия).

Евстегнеева Анастасия Андреевна, научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г.Кострома, Россия).

e-mail: to-be-friends@yandex.ru

Дата поступления статьи: 04.10.2021

© Лосева О.А., 2021

УДК 14.25.05

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Чемоданова Г.И., Сагандыкова А.С.
Северо-Казахстанский университет им. Манаша Козыбаева,
(г. Петропавловск, Республика Казахстан)

Аннотация. На основе проведенного анализа в статье рассматриваются различные точки зрения исследователей на данное понятие. Автор приводит собственное мнение о социокультурном значении межкультурной компетенции для казахстанского общества в эффективном построении диалога культур. Обоснованы аспекты формирования межкультурной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, межкультурная коммуникация, формирование, учащиеся, общеобразовательная школа.

Введение. В современную эпоху глобализации очень важную роль занимает способность личности успешно взаимодействовать с представителями разных культур. Это обусловлено тем, что человечество не желает ограничиваться коммуникацией внутри одного социокультурного пространства и тем самым возникает необходимость выходить за рамки данного пространства (территориального, этнического, религиозного, политического, исторического и т.д.). Данное основание позволило выделить одну из главных задач целостного педагогического процесса – создание среды, выделение и соблюдение условий для эффективного формирования межкультурной коммуникации, толерантного межкультурного общения с представителями других этносов.

Основная часть. Введение понятия «межкультурная коммуникация» берет начало с 1954 года, когда впервые было употреблено в работе Г. Трейгера и Э.Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа» [1]. Однако основой период глобального исследования данной дефиниции приходится на 90-е годы XX века.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что понятия «межкультурная коммуникация» и «межкультурная компетенция» взаимосвязаны между собой.

Под межкультурной компетенцией понимается способность личности к «продуктивному взаимодействию с носителя других культур, а, следовательно, и языка [2].

По мнению Дж. Бэнкса межкультурная компетенция – это «знание, практическое умение и отношение необходимые для использования в разнообразном культурном окружении» [3, с. 53].

Межкультурные компетенции - это сочетание как минимум трех составляющих: социального опыта, обучения и саморефлексии [4].

Общее понятие межкультурной коммуникацией подразумевает взаимодействие субъектов, групп и даже организаций, имеющих принадлежность к различным культурам. Важно понять и осознать значимости культурных различий, умело и адекватно учитывать их в процессе межкультурной коммуникации [5].

К принципам толерантного межкультурного взаимодействия следует отнести:

- «понимание культурной основы ценностей представителей разных национальностей;
- уважительное отношение к вероисповеданию представителей различных религий;
- признание права представителей других народов отличаться от тебя» [6, с.163].

К.Кнапп и А.Кнапп-Поттхоф межкультурную компетенцию рассматривают как «…отношения индивида к другой культуре, преодоление этнокультурного центризма и некий комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры [7].

По мнению А. Томаса межкультурная компетенция это «…выражение способности понимать, уважать, ценить и продуктивно использовать условия и факторы восприятия, суждения, осознания и действия в отношении себя и других людей в условиях взаимной адаптации, границы которой могут варьироваться от проявлений толерантности к несовместимым понятиям до развития форм общения и сотрудничества, основанных на совместных действиях, и до создания жизнеспособной модели ориентации в мире, восприятия и строения мира» [8].

Если рассматривать межкультурную компетентность в социокультурном аспекте, то можно увидеть, что проблема взаимодействия и взаимопонимания между представителями различных культур приобретает все большие масштабы и предъявляет к индивидам все большие требования к личностным характеристикам. А именно, требования не только к знанию не родного языка на высоком уровне, но и знания психологии, культурологических особенностей, истории, традиций и т.д. Доброжелательное отношение к культуре - долг каждого гражданина Казахстана. Понимание других народов, толерантное и уважительное отношение к их национальным ценностям и традициям, в то же время сохранение своего культурного наследия для следующего поколения.

В Казахстане потребность в межкультурной коммуникации реализуется через расширение международных связей, развитие международной торговли, наполненности политическими, экономическими, социальными изменениями, а также научно-технический прогресс, взаимообмен в научной и культурной сфере с другими странами. Это возможно осуществить благодаря межкультурным контактам и межъязыковому взаимодействию.

На международной арене Казахстан признан как страна, ведущая последовательную внутреннюю политику, направленную на обеспечение толерантности, межконфессионального и межкультурного согласия между представителями всех национальностей, проживающих на территории Казахстана.

Также особая роль отведена Ассамблее народов Казахстана при диалоге культур. Она представляет своего рода уникальную диалоговую площадку для межкультурной коммуникации обучающихся, представляющих различные этнические группы. Работа ее направлена на препятствие даже минимального проявления национализма, осознание ценности и уникального каждого народа, населяющего казахстанскую землю, его культуру.

В системе образования Казахстана действует модель «триединства языковой политики», в основе которой требования изучения казахского языка как государственного. Особую роль придается русскому языку, который является одним из мировых языков и имеет широкое распространение в мире. И, безусловно, знанию английского языка тоже отводится важная роль, т.к. владение им занимает доминирующую позицию во всем мире.

Таким образом, в Казахстане межкультурная компетенция реализуется через формирование толерантности, стремление к этнической идентичности представителей разных культур, принятие и уважение всех граждан, независимо от этнической и религиозной принадлежности.

Анализ ряда исследований в данной области показал, что структуру межкультурной компетенции выделяют несколько компонентов. С позиции социологии в межкультурной компетентности выделяют

социально-перцептивный, коммуникативный и интерактивный компоненты. Данные компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, развитие одного из компонентов ведет к развитию другого.

В аспекте нашего исследования, мы придерживаемся модели, включающей такие компоненты, как: коммуникативный, индивидуально-психологический и когнитивный.

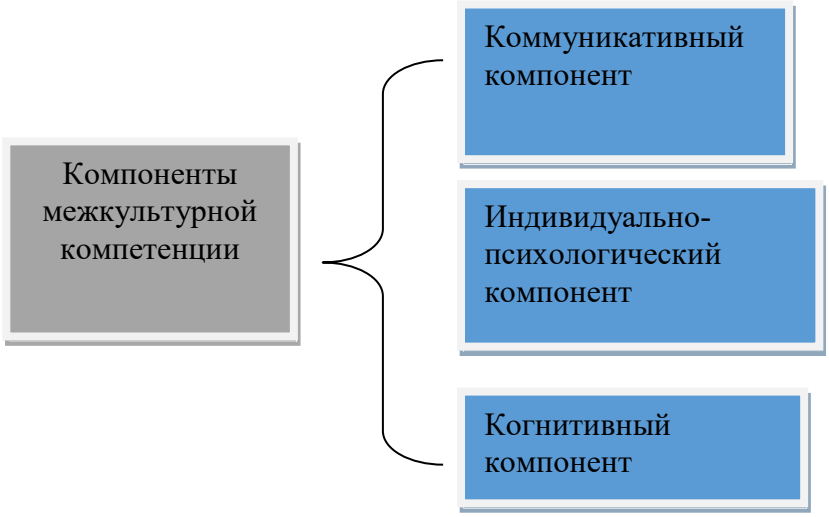

Рис.1. Структура межкультурной компетенции

Коммуникативный компонент включает в себя способность индивида находить контакт с представителями других культур, языковую компетенцию, наличие позитивной динамики отношения к языку и культуре представителей других культур.

В индивидуально-психологический компонент можно отнести личностные качества индивида, такие как толерантность, уважение к партнеру по общению, субъективный опыт, стрессоустойчивость, понимание и принятие различий «чужой» культуры, минимизация процесса адаптации.

Когнитивный компонент межкультурной компетенции рассматривается через мышление и знания, умения и коммуникативные навыки человека, которыми он обладает. Владение тремя языками демонстрирует универсальность, интеллект, знания и является результатом межкультурной компетенции.

Методология и методы исследования. В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, педагогический эксперимент, методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко.

Результаты исследования. В КГУ «Рассветская средняя школа» Кызылжарского района, Северо-Казахстанской области, которая явилась базой нашего исследования, накоплен богатый опыт по формированию межкультурной компетенции. Анализ воспитательной работы школы показал, что работа педагогического коллектива по формированию межкультурной компетенции учащихся начинается с периода поступления в школы и до ее окончания. Следует отметить, что с момента выпуска из школы, процесс формирования межкультурной компетенции не заканчивается. Это непрерывный процесс, и акценты в формировании межкультурной компетенции будут смещены в сторону самообразования, самосовершенствования.

Воспитание общечеловеческих ценностей является основной задачей воспитательной работы, особая роль при этом отводится воспитанию толерантности у учащихся, личностному и духовному развитию, сосуществованию и принятию плюрализма культур из позиции «мы все разные, но равные».

Данная работа реализуется всем педагогическим коллективом (администрацией школы, социально-психологической службы,

классных руководителей, учителей-предметников) через проведения классных часов, социально-психологических тренингов, тематических акций, бесед, челленджей в социальных сетях, родительских собраний, педагогического совета и т.д. С уверенностью можно утверждать то, что работа по формированию межкультурной компетенции в условиях образовательного учреждения имеет комплексный подход, т.к. в этом задействованы все субъекты образовательного процесса (учащиеся, родители, педагоги).

С целью диагностики коммуникативной компетентности, нами была использована методика В.В. Бойко. При этом учитывался главный критерий межкультурной компетенции - толерантность. В исследовании участвовало 32 учащихся, из них 18 человек – девушки и 14 человек юноши.

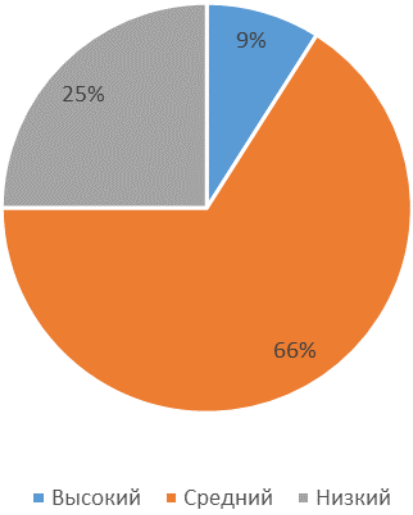

Рис. 2. Уровень развития толерантности у старшеклассников в процессе коммуникативного взаимодействия

Интерпретация результатов показывает, что больший процент – 66% приходится на средний уровень развития толерантности у старшеклассников, которая проявляется в коммуникативном взаимодействии с представителями иных этносов. Исходя из данного показателя, можно предположить, что воспитательная работа по формированию межкультурной компетенции в общеобразовательной школе дает положительные результаты. Однако низкий уровень сформированности толерантности составил 25%, что свидетельствует о необходимости продолжения целенаправленной работы в направлении снижения данного уровня.

Заключение. Тот факт, что толерантность является основным критерием межкультурной коммуникации, не вызывает сомнений. И чем больше в образовательном учреждении представителей различных этносов, культур, темы выше будет толерантность, будет более развита эмпатия и социальная восприимчивость другого народа. Наше исследование является отправной точкой поиска новых путей совершенствования уровня толерантности, как показателя развитости коммуникативной компетентности представителей различных культур.

Библиографический список

1. Электронный ресурс. URL: Articlekz.com (дата обращения 21.02.2021г.)

2. Агеева А.В. Проблема формирования межкультурной коммуникации// Международный научный журнал «Инновационная наука». 2015. №6.

3. Banks J.A. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston. ets., 2006.

4. Колобова Л.В. К вопросу о формировании межкультурной компетенции//Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-4. С.128-136.

5. СадохинА.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. - jourssa.ru/ 2007/ 1/ 6aSadohin.pdf

6. Назаренко Е. Б. О Роли стереотипов и предрассудков в процессе межкультурной коммуникации// Лингвокультурология. 2019. № 13.С.160-164.

7. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung. 1990. № 1. P. 83.

8. Thomas A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In ders. (Ed.): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einfuhrung. Gottingen: Hogrefe, 337-424.

9. Лукьянчикова М.С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции // Россия и Запад: диалог культур. Вып. 8. Т. 1. М., 2000. С.37-53.

Чемоданова Галина Иосифовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева (г. Петропавловск, Республика Казахстан).

e-mail: galina_chem@mail.ru

Сагандыкова Айгерим Сабитовна, магистрант кафедры «Педагогика и психология», Северо-Казахстанский университет им. Манаша Козыбаева, (г. Петропавловск, Республика Казахстан).

e-mail: aigera_kru.kz@mail.ru

Дата поступления статьи: 06.09.2021

© Чемоданова Г.И., Сагандыкова А.С., 2021

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Шатровская В.В.
ГУ «Управление образования акимата Костанайской области»
(г.Костанай, Республика Казахстан)

Щербакова О.С.
КГУ «Рудненская специальная школа-интернат №1
для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,
с особыми образовательными потребностями»
(г.Рудный, Республика Казахстан)

Аннотация. Использование различных современных педагогических технологий играет значимую роль в процессе обучения русскому языку учащихся с нарушениями интеллекта. Одной из таких технологий, имеющей наибольшие перспективы для использования их в процессе обучения учащихся с нарушениями интеллекта, является технология компьютерных тренажёров. В данной статье авторами раскрываются принципы и коррекционно-развивающие задачи, которые способствуют повышению качества образования детей с нарушениями интеллекта, подробно описаны результаты проведения опытно-экспериментальной части на базе КГУ «Рудненская специальная школа - интернат № 1 для детей- сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями», показана положительная динамика развития уровня оперативной памяти, устойчивости, переключения, произвольности внимания, сформированности навыков чтения на уроках русского языка. Практическая значимость данной работы заключается в возможности практического внедрения результатов проведенного исследования в процесс обучения русскому языку детей с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, обучение русскому языку, компьютерные тренажеры, процесс обучения, педагогические подходы.

Процесс обучения в специальных школах для детей с особыми образовательными потребностями направлен на подготовку учащихся к самостоятельной жизни, активной социальной деятельности, следовательно, вся система обучения должна удовлетворять запросам как учащихся, педагогов, современного общества.

Проблема заключается в том, что дети с нарушениями интеллекта не могут приобрести, навык достаточно беглого, правильного осмысленного чтения, с тем, чтобы к моменту окончания курса обучения самостоятельно разбираться в содержании читаемого, делать соответствующие выводы. У данных учащихся страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении [1].

У детей с интеллектуальными нарушениями наблюдается стойкое нарушение познавательной деятельности, которое выражается в отсутствии потребности в

знаниях, вялости мыслительной деятельности, неумении анализировать и обобщать, из совокупности выделять главное, проводить сравнение, находить сходство, оценивать себя и свою работу. Отмечается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности: наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического. Анализ зрительного восприятия реального предмета или изображения отличается бедностью и фрагментарностью [2].

Восприятие характеризуется замедленным темпом и объемом, поэтому формирование знаний, освоение двигательных действий требует больше времени. Трудности восприятия пространства и времени мешают ориентироваться в окружающем, улавливать внутренние взаимосвязи.

Память характеризуется слабым развитием и низким уровнем запоминания, сохранения, воспроизведения. Особенно затруднено осмысленное запоминание. То, что удерживается механической памятью, тоже быстро забывается. Это касается как словесного материала, так и движения.

Внимание характеризуется малой устойчивостью, трудностью его распределения, замедленностью переключения. Дети не могут долго сосредотачиваться на одном объекте, быстро отвлекаются. Это проявляется в том, что при возникновении любых трудностей они стараются их избежать и переключаются на что-то другое.

Существенно страдают волевые процессы. Дети крайне безынициативны, не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью. Им свойственны непосредственные импульсивные реакции на внешние впечатления, неумение противостоять воле другого человека.

Эмоциональная сфера также имеет ряд особенностей. Отмечается недоразвитие, неустойчивость эмоций, отсутствие оттенков переживаний, слабость собственных намерений, стереотипность реакций. Всем детям свойственны эмоциональная незрелость, нестабильность чувств, трудности в понимании мимики и выразительных движений.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс обучения таких детей имеет свои особенности и специфику использования принципов обучения. Следовательно, при организации учебного процесса необходимо учитывать такие психические особенности обучающихся: слабо выраженная мотивация к учебе, общее недоразвитие речи, несформированность темпа письма, познавательной и эмоционально-волевой сферы, слабое развитие мелкой моторики.

Вышеназванные особенности обучения детей с интеллектуальными нарушениями обуславливает опору в обучении русскому языку на использование (применение) современных педагогических подходов к организации учебного процесса, основанных на принципах специальной педагогики, реализация которых направлена на удовлетворение особых образовательных потребностей, обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

1) принцип адаптивности системы образования к уровню и особенностям развития и подготовки обучающихся с легкой умственной отсталостью;

2) коррекционно-развивающая направленность обучения учащихся с легкой умственной отсталостью обеспечивается специальными методами и приемами учебной деятельности с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей;

3) социально-адаптирующая направленность обучения предполагает преодоление или уменьшение социальной дезадаптации личности. Предусматривается специальная работа по освоению обучающимися необходимых для участия в социальной жизни норм поведения, жизненных навыков;

4) деятельностный подход в образовании основывается на теоретических положениях психологической науки, раскрывающих основные закономерности и структуру образования с учетом специфики развития личности обучающегося с умственной отсталостью;

5) практическая направленность обучения предполагает установление тесных связей между изучаемым материалом и практической деятельностью обучающихся, формирование знаний и умений, имеющих первостепенное значение для решения практико-ориентированных задач;

6) дифференцированный и индивидуальный подход к обучающимся с

легкой умственной отсталостью предполагает учет их особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания Программы, наличием у них вариативных типологических особенностей, которые проявляются при усвоении учебного материала и влияют на качество получаемых знаний, умений и навыков.

7) необходимость специального педагогического руководства учебной и практической деятельностью обусловлена низкой познавательной активностью и слабостью, аналитической и обобщающей функций мышления умственно отсталых обучающихся [3].

Данные принципы реализуются через систему коррекционно-развивающих задач, которые необходимы для усвоения учебной программы, создания психологически комфортной обстановки на уроке для полного овладения учебным материалом, ориентацией на индивидуальный маршрут каждого учащегося в соответствии с его уровнем развития:

– развитие мыслительных способностей: умений анализировать, делать самостоятельные выводы, излагать собственную точку зрения, аргументировать ее в устной и письменной формах;

– развитие навыков правильного и осмысленного чтения текстов, нахождения главной и второстепенной, явной и скрытой, текстовой и внетекстовой информации, формулирования выводов;

– развитие связной речи (орфоэпически правильного произношения, пополнения и обогащения пассивного и активного словарного запаса, диалогической и монологической речи);

– развитие выработки прочных навыков грамотного письма на основе усвоения звукового состава языка, элементарных сведений по грамматике и правописанию;

– развитие навыков учебной деятельности, формирования стойкого интереса к выполняемой работе, ответственного отношения к собственной деятельности;

– развитие эмоционально-волевой сферы, формирования навыков самоконтроля, усидчивости и выдержки, умения выражать свои чувства [4].

В период обучения русскому языку важно применять на уроках специальные приемы для формирования правильного, беглого, осознанного, выразительного чтения и грамотного письма у учащихся с интеллектуальными нарушениями. Использование компьютеров в школьной практике способствует совершенствованию традиционного процесса обучения, повышая его эффективность в области моделирования изучаемых процессов и явлений, управления процессом обучения, автоматизации контроля уровня знаний. При условии систематического использования информационных технологий в учебном процессе в сочетании с традиционными методами обучения можно значительно повысить эффективность обучения.

Учитывая выше сказанное, можем сказать, что использование компьютерных технологий на уроках, несомненно, оказывает содействие развитию личности ученика, который комфортно будет чувствовать себя в условиях информационного общества. Для учителя становится профессионально необходимым научиться совмещать собственный преподавательский почерк с теми техническими возможностями, которые предоставляют новые информационные технологии.

Изучая средства обучения детей с нарушениями интеллекта на уроках русского языка, необходимо особо отметить такое средство как компьютерные тренажеры. Такие тренажеры при их правильной организации в игровой форме тренирует функции внимания и моментального восприятия. За счёт намеренного и осознанного переноса внимания с одного объекта на другой происходит ускорение переключения внимания и увеличение скорости реакции. Решение игровой задачи активизирует рабочую память, что способствует развитию подвижного интеллекта и успешному овладению навыками чтения.

Экспериментальное исследование внедрения компьютерных тренажеров в практику обучения детей с нарушениями интеллекта проводилось в течение 2019-2021 гг. [5]. В процессе своей педагогической деятельности нами проводились занятия с применением компьютерных тренажеров на уроках русского языка. Результаты тщательным

образом фиксировались, отслеживалась динамика развития, делались выводы.

По результатам опытной деятельности на констатирующем этапе у 62 % детей экспериментальной и контрольной групп выявлена средняя скорость чтения, у 25 % выявлена медленная скорость чтения, 13 % детей читали очень медленно. В экспериментальной группе беглое чтение показали 25 % испытуемых, 25 % детей читали по слогам, однослоговые слова целым словом, с пониманием прочитанного и 25 % читали по слогам. На констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе результаты чтения оказались более высокими, чем мы это наблюдали в экспериментальной группе.

В процессе исследования была подобрана выборка компьютерных тренажеров, разработанных ведущими специалистами в области дефектологии и коррекционной педагогики, направленных на формирование навыков чтения на уроках русского языка у детей с умственной отсталостью. Во всех тренажерах задания идут от простого к более сложному, и все снабжены понятным и простым интерфейсом. В тренажерах задания направлены на формирование различных аспектов навыков чтения, у каждого тренажера своя особенность, своя цель. Анализ динамики развития показателей способов чтения у детей экспериментальной и контрольной групп показал, что дети, читавшие побуквенно, овладели навыком слогослияния, а школьники, читавшие по слогам, стали использовать приемы синтетического чтения. Кроме того, у детей экспериментальной группы уменьшилось количество ошибок, допускаемых при чтении. Необходимо отметить, что у детей контрольной группы динамика оказалась не настолько значительной. В частности, в контрольной группе на контрольном этапе исследования детей со слоговым чтением уменьшилось на 25 %.

По итогам опытно-экспериментальной деятельности в экспериментальной группе динамика развития скорости чтения оказалась ярко выраженной, в отличие от контрольной группы. В частности, количество детей со средней скоростью чтения в экспериментальной группе увеличилось на 75 %, медленную и очень медленную скорость чтения не показал ни один участник экспериментальной группы. В контрольной группе количество детей со средней скоростью осталось неизменным и составило 50 %, в то время как дети контрольной группы, которые показали на констатирующем этапе очень медленную скорость чтения на контрольном этапе показали повышение скорости чтения.

Анализ сравнения данных констатирующего и контрольного эксперимента показал, что разработанный проект с внедрением в учебный процесс по русскому языку компьютерных тренажеров успешно прошел апробацию.

Таким образом, для успешного овладения программным материалом по предмету «Русский язык», следует:

– учитывать индивидуальные психологические особенности учащихся;

– создавать максимально спокойную обстановку на уроке, атмосферу доброжелательности и взаимопонимания;

– обеспечивать каждому ситуацию успеха;

– активизировать познавательные процессы: внимание, память, мышление, воображение, восприятие;

– использовать зрительные опоры (схемы, картинки, таблицы, кластеры, иллюстрации);

– избегать давать на уроке больше двух новых понятий, а также большой и сложный для усвоения материал в ограниченный промежуток времени;

– развивать самоконтроль обучающихся путем предоставления возможности самостоятельно находить ошибки в своих и чужих работах;

– использовать оптимальный темп для изучения нового материала, отводить достаточно времени на отработку основных умений и навыков, отвечающих обязательным требованиям.

Подводя итоги, необходимо отметить, что использование технологии дифференцированного обучения предполагает наличие нескольких вариантов заданий, отличающихся глубиной и объемом материала, исключает одинаковый подход к разным учащимся, повышает уровень мотивации учения, создает щадящие условия для слабых учащихся, предоставляет возможность эффективно удовлетворять особые

образовательные потребности каждого ученика; игровые технологии осуществляются средствами разумной организации разносторонней игровой деятельности, доступной каждому обучающемуся, с учетом психофизических возможностей путем задействования специальных игровых программ, имеющих общеразвивающий и специализированный характер и способствующий формированию личности обучающихся; технология «Развитие критического мышления» направлена на работу с текстом, развивает читательские умения: нахождения информации, заданной в явном виде; формулирования выводов; интерпретации и обобщения информации; анализа и оценки содержания, языковых особенностей и структуры текста; технология компенсирующего обучения располагает компенсирующими средствами реабилитационного пространства: любовь к ученику (забота, гуманное отношение, душевное тепло и ласка); понимание трудностей и проблем; принятие его таким, какой он есть, со всеми его достоинствами и недостатками, оказание необходимой помощи, обучение элементам саморегуляции.

Библиографический список

1. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскин и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

2. Антипанова Н.А. Особенности развития детей с нарушениями интеллекта / Н.А. Антипанова, М.А. Дацко // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №2. – С. 24-27.

3. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 112 с.

4. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». - М.: Просвещение, 1979. - 431 с., ил.// http://pedlib.ru/Books/4/0033/4_0033-38.shtml

5. Викиум. Онлайн-тренажеры для чтения. «Скорость чтения» // https://wikium.ru/games/info/speedwords.

Шатровская Валерия Валерьевна, главный специалист отдела социальной защиты детства, ГУ «Управление образования акимата Костанайской области» (г.Костанай, Республика Казахстан).

Щербакова Ольга Сергеевна, учитель русского языка и литературы, КГУ «Рудненская специальная школа-интернат №1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями» (г.Рудный, Республика Казахстан).

e-mail: sherbakova.85@bk.ru

Дата поступления статьи: 05.10.2021

© Шатровская В.В., Щербакова О.С., 2021

УДК 378.14

РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Батаева Ф. А., Эйсмонт Е. А., Жакупова А. И., Братаева А. А.
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. Развитие мнемонических способностей сможет обеспечить успех учебной деятельности ученика в целом и будет способствовать полной самореализации его личности. В статье рассматривается развитие мнемонических умений при обучении иностранному языку, предлагаются упражнения на практических занятиях по запоминанию иностранных слов.

Ключевые слова: мнемонические умения, учебная деятельность студентов, обучение иностранному языку, запоминание иностранных слов.

DEVELOPMENT OF MNEMONIC ABILITIES WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Bataeva F. A., Eismont E. A., Zhakupova A. I., Brataeva A. A.
Abay Myrzakhmetov Kokshetau University
(Kokshetau, Republic of Kazakhstan)

Annotation. The development of mnemonic abilities will be able to ensure success in the student's educational activities as a whole and will help the full self-realization of his personality. The article discusses the development of mnemonic abilities in teaching a foreign language, offers exercises in practical lessons on memorizing foreign words.

Key words: mnemonic abilities, student-learning activity, teaching a foreign language, memorizing foreign words.

At present, the relevance of the study of the ways of organizing the educational activities of students, which could ensure the assimilation of the required amount of knowledge and the development of mnemonic abilities, becomes obvious. It is believed that a modern educated person must assimilate about 20 billion units of information during his life, pronounce about 650 million words, memorize and process a lot of information and data about the world and society. The rational organization of the educational process, the choice of effective methods and means of teaching require taking into account the basic laws of the functioning of human memory. The development of this problem brings us closer to understanding the role of rational methods of information processing and optimization of the educational process.

The development of mnemonic abilities will be able to ensure success in the educational activities of the student as a whole and will help the full self-realization of his personality.

At the main stage of teaching interpretation, time translation is actively introduced. In this case,

each is given approximately the same amount of text, the execution time of which is fixed. For additional training of the tempo, exercises are used, which are a recording on a cassette with a fixed pause [1].

I. S. Alekseeva identifies the following main types of out-of-context exercises:

1) exercises for the development of skills in creating support images;

2) exercises to develop skills for creating auxiliary images;

3) exercises for the development of imagination, perception and attention;

4) exercises for working with specific material (individual words, numbers, dates, texts, foreign words, etc.) [1].

From this list of out-of-context exercises in practical classes, memorizing foreign words can be practiced using the example of the following “memorization master”.

Exercise "Words" Students are read a series of words, initially 3-4 (for example: apple, cross, pear, grape), which they must repeat. (Each student is offered his own, individual, series of words). Thematic unity of the lexical series in this case is preferable, since interpretation, as a rule, contains semantically similar components, however, it is not worth creating thematic unity in the whole cycle of exercises for several reasons.

First, there will be an immediate effect of waiting for words on a specific topic. In real work, a translator needs to be prepared for information that is completely unexpected in this context. Therefore, in these exercises, the subject line is broken from time to time with an unexpected word. For example: dress, coat, tower, shoes; England, London, Paris, Stockholm, etc.

When teaching languages, such an exercise is aimed at memorizing an unexpected word; here, a completely different skill is developed - to get used to unexpected information, to be able to memorize it in a common row, without highlighting it, since the requirement to preserve the order of the information remains strict from the very beginning.

Secondly, with the help of these exercises, the future translator needs to overcome the “adult” skill of logically organized memorization and include the former “childish” skill of absurd, linear memorization, as well as the skill of associative memorization. Logically organized memorization does not provide a complete transfer of all the components of the listed series and is ineffective when these components are "equidistant". In the series of words "wild boar, deer, elk, cow", this skill can, according to a logical principle, link when memorizing the words "deer, elk, cow" (animals with horns), and the first component "wild boar" will be lost during transmission.

Logical skill is also ineffective when memorizing a number of toponyms or personal names. The number of components in a row gradually, from class to session, increases. Then students are encouraged to translate the same words from Russian into a foreign language.

The teacher reads 3-4 words aloud and asks to translate them, trying to prevent students from finding exactly the words they were repeating.

The next stage in complexity is the repetition of three or four (and later - more) words in a foreign language and their translation into Russian. The thematic principle is natural within the enumeration series, but it is not obligatory and should not turn into a system. However, it is very convenient to use it in preparatory exercises before mastering a specific text when working on translation genres. (For example, before training consecutive translation of interviews on a certain topic.)

Exercise "Senseless monologue." The teacher pronounces any sentence aloud. With the last letter of the word of this sentence, the student begins a new sentence that is not related in meaning to the first. The second student begins the third with the last letter of the second sentence, and so on.

Exercise "Thematic monologue". The student randomly chooses a topic for his monologue. Topics can be very diverse: "Pencil", "Ballpoint pen", "Camera", "Hat", etc. For several minutes, evenly, without stopping and particles polluting speech, the student speaks aloud on the chosen topic everything that he knows about the chosen subject, in this case - a pencil: about its device, variety, purpose, history of creation, production technology, packaging options used species of trees, possible non-standard use of a pencil, etc.

Talking about a subject, the student is forced to imagine it in his imagination, its parts, varieties. In addition to training memorization skills, speech automatism is trained, this exercise develops the ability to tell based on visual

representations, to read information from visual images [1].

Exercise "Speech compression". This exercise is used to memorize small texts (within a paragraph of the textbook). When memorizing textual information, there are two main problems.

The first is how to remember the sequence of presentation of text material, not to confuse the order of the paragraphs in the text. The second is how to remember the exact information contained in the text material. Consider a method of compressing information on the simplest text messages -

Die Staatengemeinschaft muss vor allem verhindern, dass aus Konflikten um knapper werdende natürliche Ressourcen gewalttätige Auseinandersetzungen entstehen. - Die Staatengemeinschaft muss vor allem das Entstehen der Gewalt wegen der Ressourcen verhindern.

The scheme of the information compression method is very simple. From a logically complete passage of the text, the meaning is allocated (the main idea of this passage), which is indicated by an image and is remembered in sequence with other images denoting the meaning of other passages [2].

The amount of text that a translator can remember is a benchmark for the mobilization of his memory at the moment. For translators, slightly different requirements are required for the reproduction of the text. Let's consider the possible options:

1) the most accurate reproduction of a piece of text in the native language. The student starts with a phrase, then increases the volume to several phrases, paragraph, page. It is preferable to start with the genre of official speech, texts with the most frequent vocabulary, or with fiction, close to the colloquial style. Later, you can move on to texts with more complex functional and stylistic characteristics. Additional tasks related to the content of the text or judgments about the content are not excluded. In addition, you can chain the content of the text;

2) selection of information on a specific topic from the listened text. The student selects and accurately reproduces only information on the topic named by the teacher. This kind of memorization can be combined with training the switching skill: after listening to a text in a foreign language, reproduce thematically combined information in the native language, and vice versa;

3) reproduction of text fragments in a foreign language. It is unlikely that a translator will have to repeat in his work significant fragments of a text in a completely unfamiliar or unfamiliar language. But individual quotes (say, in Latin, French, etc.), as well as a listing of the names of public figures (for example, Chinese, African), rather voluminous names of organizations - will certainly be encountered. Therefore, it would be good to have the skill of reproducing fragments with a fairly high quality of phonetic imitation. For this, the teacher can use tape recordings with samples of speech in different languages. This type of exercise can be introduced at a very early stage in the training. A wider range of tasks can be designated if you select a text in a closely related language as a material for memorization. In the classroom with translators from German, Dutch turned out to be such a language. After completing the exercise on memorizing fragments of the Dutch text (a humorous story, consisting mainly of characters' remarks), it is interesting to discuss the content, plot, and characterize the characters. As a result of this exercise, future translators acquire the skill to extract, in case of emergency, information from a text in an unfamiliar language; It will be very useful for translators from German to memorize the text in the dialect (Bavarian, Low German, etc.):

De moppen variëren van toppunt moppen tot vettige moppen, van moppen over mannen en vrouwen tot moppen over schoonmoeders. Ook alle nationaliteiten, minderheden en bekende personen worden goed onder de loep genomen, een heel gevarieerd aanbod dus!

Heb je het idee dat er ergens iets niet klopt, of vind je dat een mop gewoonweg niet grappig genoeg is om in deze top te staan, laat het ons dan zeker weten! [3].

4) reproduction of a poetic text;

This is a lightweight form of memorization. It mobilizes speech well and is suitable as a charge at the beginning of a lesson, as well as a way to switch from one type of training to another. For this purpose, the so-called limericks are suitable:

Exercise "Mnemonic". Mnemonic images can serve as a supporting means of non-associative memorization. As practice shows, they are much more reliable in a translation situation than the logical principle of memorization. Although many translators do without them.

Linear and volumetric mnemonic images are used. Linear mnemonic images are convenient for memorizing a sequence of information units and, at the same time, for memorizing the same type of characteristics of units. It can be an image of a train with carriages of different colors, a line of cars in a parking lot, a shelf with books, etc. Let us explain their use by the example of a mnemonic image of a train.

Thus, the inclusion of elements of mnemonics in foreign language classes significantly optimizes the educational process, provides effective dynamics in faster and, most importantly, high-quality language learning. Students are characterized by a different level of knowledge of a foreign language when using mnemonic abilities. Mnemic abilities determine the possibilities of memorizing and reproducing information, as well as methods of operating with the material offered for memorization.

References

1. Alekseeva S. I. Oral translation. German. Course for beginners.-SP6 .: Publishing house "Soyuz", 2002.-320 p.

2. Zyablitseva M. A., Mnemonics: Secrets of super memory - Eksmo Publishing House, 2009, - 244 p.

3. Ziganov M. A., Kozarenko V. A., Semin A. N. Technique of memorizing foreign words.-M .: Education, 2002. - 144 p.

Батаева Фроза Асановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и переводческого дела, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова (г. Кокшетау, Республика Казахстан)

e-mail: asanfroza@gmail.com

Эйсмонт Елена Александровна, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков и переводческого дела, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова (г. Кокшетау, Республика Казахстан)

e-mail: elena_eismond@mail.ru

Жакупова Анастасия Игоревна, магистр лингвистики, преподаватель кафедры иностранных языков и переводческого дела, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова (г. Кокшетау, Республика Казахстан)

e-mail: anastasiya.011@mail.ru

Братаева Асия Амангельдиновна, преподаватель кафедры иностранных языков и переводческого дела, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова (г. Кокшетау, Республика Казахстан)

e-mail: asyablesk@mail.ru

Дата поступления статьи: 05.10.2021

© Батаева Ф.А., Эйсмонт Е.А., Жакупова А.И., Братаева А.А., 2021

УДК 373

ORCID 0000-0002-9899-2831

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕГО ПОТЕНЦИАЛА

Лепешев Д.В., Магзумов Д.М.
НАО Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. Статья подготовлена в рамках проводимого исследования научной лаборатории «Инклюзивная педагогика дополнительного образования», кафедры Педагогика и психология НАО Кокшетауского университета имени Ш. Уалиханова. Авторский коллектив рассматривает условия и возможности активного развития инклюзивных практиков дополнительном образовании, опираясь на теоретические и методологические аспекты исследований отечественных и зарубежных педагогов-практиков и ученых.

Ключевые слова: Социализация, инклюзия, инклюзивная педагогика, дети с особыми образовательными потребностями, детей с особыми образовательными потребностями

Одним из главных приоритетов инклюзивного образования в Республике Казахстан является обеспечение условий для успешной социализации ребёнка с особыми образовательными потребностями.

В рамках представленной статьи рассматривается вопросы положительной динамики социализация детей с особыми образовательными потребностями (ООП), через занятие ими в студиях изобразительной художественной деятельностью.

Актуальность выбранной темы обусловлена малой изученностью влияния изобразительной деятельности на развитие социальных навыков у ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Мы солидарны во мнении с научным миром в том, что человек – существо в первую очередь социальное. Через общение люди влияют друг на друга, организуют различные виды теоретической и практической деятельности, совместно выполняют различные действия, оценивают и формируют взгляды и убеждения через призму окружающих его людей, обмениваются опытом и перенимают социальные нормы поведения. Только через общение возможно полноценное развитие личности и успешность адаптации к социуму.

Одной из главных задач педагога при работе с детьми с особыми образовательными потребностями – их социализация в коллективе с остальными детьми.

Для работы по интеграции ребёнка с ООП в среду сверстников, педагог должен обладать высокой компетенцией, владеть специальными педагогическими технологиями, которые позволяют эффективно и безболезненно социализировать детей с особенными образовательными потребностями в общеобразовательную среду.

Педагог должен владеть широким педагогическим инструментарием, через который возможно обеспечить равную доступность образования для всех детей, вне зависимости от их психических, физических или интеллектуальных особенностей.

Изобразительная деятельность играет особую роль в формировании социальных связей, формирующихся у ребёнка с особыми образовательными потребностями путём вовлечения его в историческую, профессиональную и культурную традицию

страны. Одна из ключевых целей, которую ставит перед собой педагог, работающий в инклюзии, – это создание содержательной и эмоционально насыщенной среду взаимодействия и общения со сверстниками, дающую опыт собственной духовной деятельности.

Система образования, которая включает в себя изобразительную деятельность, обладает особым потенциалом для разработки методов и различных путей интеграции социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Одной из особенностей художественной деятельности является создание условий для адаптации ребёнка с ООП в социальную среду, возможность реализовать свой творческий потенциал наравне с остальными детьми в ходе их совместной художественной деятельности, выполнение имя общей поставленной задачи и совместной рефлексии.

Когда ребёнок с особыми образовательными потребностями попадает в учебное заведение, он вынужден контактировать с другими детьми. Это может привести к ряду различных проблем, связанных сегрегацией, отторжением и непринятием его со стороны сверстников. В свою очередь, изобразительная деятельность является инструментом социализации детей с особыми образовательными потребностями, так как включает в себя разнообразные занятия, коллективные игры и совместные поставленные цели, такие как подготовить рисунки на конкретную тему, организовать небольшую тематическую выставку, оформить альбом.

Во время занятия дети могут совместно изучать различный художественный материал, с которым дети работают. Это может быть пластилин, работа с аппликациями или акварель. В этот момент между детьми формируются взаимоотношения: они вместе действуют, помогают друг другу для того, чтобы выполнить поставленную задачу, обсуждают различные творческие замыслы, планируют.

В процессе занятия художественной деятельностью ребёнок с особыми образовательными потребностями обретает веру в собственные силы, начинает чувствовать себя комфортно в обществе и равным другим детям. Достигается это при условии, когда ребёнок получает поощрения за результат творческой деятельности от педагога и одобрение сверстников. Ребёнок должен чувствовать, что в его силах рисовать картины, создавать образы и заниматься любой другой художественной деятельностью на уровне, не отличающимся от других детей. Важность этого заключается в том, что ребёнок несознательно должен понимать независимость личности и бытия человека от его внешности, пола, национальности, физиологических и психологических особенностей. Чтобы быть ячейкой общества ему достаточны социализация, возможность самоактуализации и признание окружающих.

Для того чтобы сформировать положительные аспекты через занятия изобразительной деятельностью, педагогу необходимо вырабатывать методы индивидуального подхода к ребёнку, которые могут включать в себя, но не ограничиваться наглядным примером и пособиями, беседой с целью выявить эстетические предпочтения ребёнка, словесный методы, которые подразумевает под собой, чтение, объяснение или рассказ.

Также для того чтобы социализация ребёнка с особыми образовательными потребностями прошла успешно, педагогу необходимо проводить просмотр его творческих работ наравне со всеми и под одними критериями их оценивать, наглядно хвалить или делать замечания.

Ребёнок с ограниченными возможностями, изображая события и различные явления окружающего мира, учится в процессе наблюдения понимать их, давать эстетическую оценку явлению или предмету, видеть его красоту. Дети с ограниченными возможностями, наблюдая за происходящими событиями и затем изображая увиденное, пытаются так или иначе определить нравственную ценность изображаемого.

Постепенное накопление опыта ребёнком в оценке красоты, эстетики, приводит к формированию нравственных критериев, личной позиции и взгляда на мир.

Когда ребёнок с ООП видит различные поступки людей в детском саду, в семье, в школе, он не всегда склонен давать нравственную оценку их поведения, так как такие вещи часто бессознательны. В процессе

занятия художественной деятельности он вынужден учиться наблюдать, оценивать и анализировать.

Большое внимание ребёнок уделяет моментам, в которых окружение проявляет нравственные качества с наибольшей яркостью, вследствие чего, это способствует накоплению нравственного опыта ребёнка, а реализация этих наблюдений на бумаге карандашом или красками, что помогает сформировать потребность в нравственные оценки поведение людей. Преподаватель может просить передать эмоции человека в фигурке из пластилина, нарисовать то, что чувствует ребёнок, оценить в каких условиях произведена та или иная картина, какой смысл может нести и т.д.

Ребёнок учится обращать внимание на поведение, чаще задумывается о том, какие причины стоят за различными событиями. Умение понимать людей, умение анализировать из-за каких предпосылок человек действует - помогает ребёнку с особыми образовательными потребностями найти правильную линию поведения среди сверстников. В учебном заведении, ребёнку это необходимо для того чтобы установить дружеские отношения в детском коллективе и сформировать отзывчивость по отношению к другим детям.

Исходя из вышеизложенного, считаем, что изобразительная деятельность позволяет детям с ООП познать окружающую их действительность, адаптироваться в социуме и развить профессиональные умения и навыки.

Библиографический список

1. Приступа Е. Н. Социальная работа с лицами с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / Е. Н. Приступа. – М.: Инфра-М: Форум, 2015. – 160 с.
2. Ленартович А. Интеграционное обучение как способ вхождения детей в общество: обучение детей-инвалидов / А. Ленартович // Социальная педагогика, 2008.
3. Леонгард Э. И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования: метод. пособие / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова. – М.: МГППУ, 2011.
4. Зырянова С. И. О социализации детей с особыми образовательными потребностями /С. И. Зырянова //Дошкольная педагогика, 2010.
5. Боровик О.В. Роль рисунка при изучении детей // Личностно-ориентированный подход в развивающем и коррекционном образовании. - Биробиджан, 1998.
6. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. - М: Владос, 2006.
7. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. - М., 1981.

Лепешев Дмитрий Владимирович, кандидат педагогических наук, академик Академии педагогических наук Казахстана, профессор кафедры Педагогики и психологии, НАО Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова (г. Кокшетау, Республика Казахстан).

e-mail: d_Lepeshev@mail.ru

Магзумов Дамир Мерсултанович, магистрант кафедры Педагогики и психологии НАО Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова (г. Кокшетау, Республика Казахстан).

Дата поступления статьи: 10.10.2021

© Лепешев Д.В., Магзумов Д.М, 2021

УДК 371.279.15

НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНАМ

Бойкова О.А.
ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»
(г. Кострома, Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с психолого-педагогическим сопровождением выпускников в период подготовки к экзаменам. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на создание условий (педагогический, психологических, социальных) для успешного всестороннего развития личности ребенка и помощи в различных условиях школьного сотрудничества.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, государственная итоговая аттестация, единый государственный экзамен, основной государственный экзамен, системная работа.

В современных социально-экономических условиях в нашей стране, в системе образования происходят большие изменения, которые касаются структуры образования, его форм, итогового контроля и других аспектов. Одно из таких изменений - это введение в систему образования Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Подобные экзамены проводились в качестве эксперимента в некоторых регионах России ещё с 2000 года.

Нововведения в системе общеобразовательных учреждений предъявляют высокие требования к подготовке к экзаменам, к процедуре прохождения экзаменов. Две формы итоговых школьных экзаменов ЕГЭ и традиционный экзамен имеют принципиальные различия между собой в процедуре и условиях проведения, в системе подготовки учащихся к их сдаче, в системе проверки экзаменационных работ, формы представления итоговых результатов и так далее.

Во время подготовки к выпускным экзаменам старшеклассникам как никогда требуется психологическая помощь и поддержка родителей, педагогов и психологов. Именно поэтому психолого-педагогическое сопровождение является востребованной практикой в образовательных организациях.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, В.Е. Летунова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Проблема сопровождения старшеклассников в период подготовки к выпускным экзаменам привлекала внимание и являлась исследованием многих ученых: Ананьев Б.Г., Мерлин В.С., Мясищев В.Н. изучали эффективность и успешность обучения в зависимости от индивидуально-психологических особенностей; Ильин Е.П., Курдюкова Н.А., Хекхаузен Х. изучали особенности мотивации личности; Божович Л.И., Прихожан А.М., - изучение учебной мотивации; самооценку и уровень притязаний изучали такие ученые как Божович Л.И., Дембо Т.В., Прихожан А.М. Вышеперечисленные параметры, несомненно, влияют на успешность подготовки и сдачи выпускных экзаменов.

Вся суть психологической деятельности в школе – это сопровождение ребенка на всех ступенях его обучения. Сопровождать - сопроводить кого, провожать, сопутствовать, идти вместе с кем, для проводов, провожатым, следовать. [2]

На первом месте в сопровождении стоят хорошие, доверительные отношения между

педагогом и ребенком для создания благоприятных условий развития личности. Поэтому в отношениях «взрослый-ребенок» должны присутствовать помощь, поддержка и одобрение. Это особый тип поддержки и помощи ребенка, направленный на решение вопросов его обучения и развития.

Анализ литературных источников показал, что психолого-педагогическое сопровождение можно рассматривать в нескольких аспектах:

– как профессиональную деятельность педагога-психолога, способного оказать помощь и поддержку в индивидуальном образовании ребенка;

– как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих ребёнку сделать нравственный самостоятельный выбор при решении образовательных задач;

– как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого;

– как технологию, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога, психолога и др. специалистов по обеспечению учебных достижений учащимися;

– как систему, характеризующую взаимосвязь взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного. [1]

Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности всегда персонифицировано и направлено на конкретного ученика, даже если педагог работает с группой. Субъектами психолого-педагогического сопровождения индивидуальной образовательной деятельности учащегося являются: медицинские работники и другие специалисты; классный руководитель; психолог; социальный педагог; родители и родственники ученика. Субъектом психолого-педагогического сопровождения является и сам ученик, который имеет свой опыт обучения, взаимодействия со взрослыми, другими учащимися, свой особый характер личностного и индивидуального развития. Особенности конкретного ребенка влияют на содержание, направления и формы психолого-педагогического сопровождения его индивидуальной образовательной деятельности. [3]

Если мы говорим о направлениях психолого-педагогического сопровождения, то эффективнее психолого-педагогическое сопровождение выпускников будет при реализации таких направлений работы, как:

- формирование представлений у старшеклассников об организационно-технологической процедуре экзамена;

- развитие волевой саморегуляции, отработка навыков самоорганизации и самоконтроля;

- формирование позитивного отношения к итоговой аттестации у старшеклассников.

Таким образом, можно говорить о том, что процесс психолого-педагогического сопровождения выпускников в период подготовки к экзаменам должен осуществляться комплексно, с привлечением специалистов (психологов, социальных педагогов, классных руководителей, медицинских работников, родителей и др.) и проводиться, опираясь на научные достижение и методические разработки.

Библиографический список

1. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Наука, 2000. – 335с.

2. Даль В. И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка: современное написание: около 1500 иллюстраций/В.И.Даль. - М.: Астрель: АСТ, 2008. - 352с.

3. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. - СПб.: Питер, 2004. – 592с.

Бойкова Ольга Александровна, педагог-психолог, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (Россия, г. Кострома).

e-mail: olia1995g@mail.ru

Дата поступления статьи: 11.10.2021

© Бойкова О.А., 2021

УДК 331.101.39

ФУНКЦИИ, КРИТЕРИИ И МЕТОДЫ ОЦЕНКИ СОТРУДНИКОВ

Кудайбергенова К.С., Казыбаев Б.О., Абилдаханова С.Р.
Кокшетауский университет им.Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. В данной статье проведен теоретический анализ функций, критериев и методов оценки персонала коммерческих организаций и предложены перспективы развития.

Ключевые слова: оценка, сотрудники, метод SMART, собеседование.

FUNCTIONS, CRITERIA AND METHODS OF EMPLOYEE EVALUATION

Kudaibergenova K.S., Kazybayev B.O., Abildakhanova S.R.
A. Myrzakhmetov Kokshetau University
(Kokshetau, Kazakhstan)

Annotation. In this article, a theoretical analysis of the functions, criteria and methods of evaluating the personnel of commercial organizations is carried out and development prospects are proposed.

Keywords: assessment, employees, SMART method, interview.

From the point of view of the organization, the evaluation of employees should primarily reflect and inform about the performance and behavior of employees. Evaluation is basically one possible control process for the operation of the entire organization. The evaluation indicates the average amount of work performed and the work that employees could do. Depending on the final result of the employee evaluation, the organization can create and modify the requirements for the various job positions that are in the organization. The results of the evaluation of all employees can be classified into a certain scale according to their benefits for the organization, and then it is possible to deduce any personnel changes. Evaluation can also be used to determine that a realistic outlook for the future situation in the organization will arise and that the organization's goals will be set and met. The results of employee evaluation can also serve as a basis for determining the amount of salary / wage [1].

If we look at the evaluation from the perspective of the employee, then it should mainly motivate him, as stated by Kociánová [2]. His evaluation result should give him confidence, for example, thanks to a reward that is determined by the evaluation of work performance. The evaluation must also stimulate the employee, so as to arouse his interest in new challenges. It should also serve as feedback to employees for what he has done for the organization. Thanks to the evaluation, the employee has the opportunity to see his or her own work from a different angle. Feedback can be passed on to employees in two ways, either as a positive response or as a development response. A positive response is basically a response to a well-executed and successful performance and should support it in its further efforts. While the development response is rather a constructive critique of the work done, it should help him improve his performance.

An essential function of employee evaluation is also the possibility of communication at the level of individual components or structures of the entire organization. The evaluation is also suitable for the fact that it serves as an opportunity for employees to talk about working in the company with their superiors or managers. It is also suitable as a possible element for the discussion about personal growth and the outlook for the future [3].

In employee practice, therefore, employee evaluation has several functions, which are:

• Cognitive function - as mentioned above, the person who evaluates the employee notices his work and the behavior of his subordinates;

• Motivational function - this function indicates how the superior perceives his subordinate and how he could further develop his subordinate;

• Feedback function - thanks to the evaluation, the employer can find out what opinions his employees have about management or the care of human resources;

• Information function - the information function records information about the economic state of the organization, mainly due to the level of quality of relationships, due to the performance of employees, etc.;

• The function of creating a social climate - evaluation is reflected in the overall atmosphere and climate in the organization, so it affects the relationship between superiors and subordinates [4].

According to the goal and purpose, we distinguish between evaluations of performance, behavior and potential, which differ in their content or criteria. Employee performance, employee behavior, or employee characteristics can serve as evaluation criteria. Evaluation criteria are areas that need to be addressed. Therefore, the choice of criteria must be strictly guided by the objective of the type of evaluation concerned. Laufer [5] sets out the evaluation criteria, namely:

• Performance evaluation - where their work results are evaluated, the amount of work, the quality of work is compared, their work behavior is monitored, including their willingness to work. Performance appraisal also includes certain working methods, which are then an important guide in rewarding employees;

• Personality assessment - personality assessment includes the determination of physical and mental abilities, social style aimed at selecting employees;

• Assessment of potential - here the unused skills of employees are sought, which can be developed and educated. Also, the behavior that can be developed is important to support the behavior.

Performance and personality assessment is focused on the past, that is, it monitors performance and behavior in the past. On the contrary, the evaluation of potential is focused on the future. Provides a forecast in terms of suitability for future tasks. However, according to Laufer [5], these three basic methods cannot always be clearly separated from each other. The evaluation of performance and potential, for example, provides important information for the selection of candidates in promotion, so the evaluation of personality can be the basis of measures to increase qualifications. Therefore, evaluation methods in the company are often a mixture of the above types. Urban [6], on the other hand, sees that ongoing monitoring and final evaluation of work results can be based on "positive" or "negative" criteria. From a factual point of view, there may not be much difference between them. However, in terms of motivation, monitoring and evaluating "positive" criteria is usually more advantageous. The advantage of evaluations using positive criteria is that they support performance. Negative feedback, on the other hand, acts more as a tool to prevent the behavior we want to suppress, and its effect on performance enhancement tends to be more limited.

According to Zítková et al. [7] evaluation criteria are a tool of formal evaluation. When evaluating the employee's work performance, the evaluator works with these criteria. There is a description of activities and a description of the job where the evaluated employee is employed. The job description and job content should include well-defined job objectives and key responsibilities. When assessing the fulfillment of performance criteria, the evaluator should study the records of the last evaluation of the employee, and at the same time assess whether the action plan for the previous and current period has been met.

Dvořáková et al. [8] state that the criteria of work performance and conduct are derived from the decisive requirements for the work activities performed. This means that, depending on the position in the management system, a relationship is derived between the criteria of a conceptual nature and general characteristics and specific manifestations of the performance of work activities. Work activity should therefore reflect the decisive competencies incl. social skills that are associated with the performance of the relevant job position. The use of criteria that do not meet the requirements of the work activity reduces the authority of the evaluation system and undermines

the results of the entire evaluation system. As the most frequently assessed criteria, Dvořáková et al. [8] states the level of professional knowledge, skills and abilities, the level of work discipline and reliability, the use of working time, the level of work initiative and independence, responsibility, reliability, ability to accept and bear legitimate risks, resistance to neuropsychological stress (attention, perseverance, thinking, decision-making), change management and a positive approach to change, the ability to lead and motivate subordinates, etc.

According to Šikýř [9], the evaluation criteria include factors that characterize and influence the work performance of employees. These factors are: results (amount of work, quality of work, timeliness of execution), behavior (execution of work, approach to work, presence at work), abilities (ability to work), motivation (willingness to work), conditions (working hours, working environment).

There are many methods of employee evaluation, many of which have several variants. Of these options, the following are most commonly used: evaluation according to set objectives *;* evaluation based on compliance with standards *;* free description *;* critical case evaluation *;* scale evaluation*;* checklist*;* BARS method*;* methods based on ranking workers according to their work performance*;* assessment center and others. Koubek [1] presents their brief characteristics:

• Evaluation according to set goals - most often used for the evaluation of managers and specialists and a certain procedure must be followed, such as setting clear and precisely defined and timed goals of work to be achieved, creating conditions for employees to implement this plan, measuring and assessing the fulfillment of goals, setting new goals, developing a plan of action showing that employees can implement this plan. When creating good goals, it is possible to orient according to the SMART method (S = goals must be understandable, specific, M = goals must be measurable, ie expressed in terms of quantity, quality, time and money, A = goals must be achievable for the able and motivated individuals, R = relevant, ie corresponding to the goals of the organization, T = time-limited, ie time-bound, so that it is clear when they are to be achieved;

• Evaluation based on compliance with standards - this method is most often used for the evaluation of production workers, in which a certain procedure must also be followed, namely setting standards or expected levels of performance, acquainting employees with standards, but preferring to discuss these standards and agree on standards, comparing the performance of each employee with standards;

• Free description - a free description is a verbal statement of the superior to the completed tasks or competencies of the employee. Supervisors can use a syllabus for this method, which states which skills or abilities are assessed. This method is suitable for smaller organizations that have only one evaluator. This method is most often used when the evaluator writes a working opinion or recommendation for the study [10]. This method is universal, but it is considered to be the most suitable for the evaluation of managers and creative workers. It requires the assessor to describe in writing the work performance of the assessee, usually according to a predetermined list of assessment items, it is also used in self-assessment [1];

• Critical Case Assessment - This method requires the assessor to keep written records of cases that have occurred while performing the work of a particular employee. The records contain information about work behavior illustrating both satisfactory and unsatisfactory performance. Cases collected over a period of time then form the basis for evaluating the employee's performance as well as a guide for the employee's further work;

• The evaluation of competencies, which can also be called competence-based management, is a system that depends on competencies, ie on the authority or ability to decide something, to do something. This means that the subordinate is evaluated what he could decide for himself and what he could do himself. Often, however, the notion of competence is confused, or it evaluators do not know and do not know what it is. In some organizations, competencies are rather characteristics such as personal maturity, diligence, etc. It can be contacted that this method also falls under the planning of training their employees in the context of career growth [10];

• Evaluation using a scale - individual aspects of work are evaluated separately (amount of work, presence at work, independence, accuracy, willingness to cooperate, knowledge of work, etc.). It uses three types of assessment scales, namely:

1) Numeric - when each work criterion is graded using numerical values;

2) Graphic - when the evaluation of each criterion is marked on a line, the summary evaluation of the employee is then displayed by a curve connecting the points on the individual lines;

3) Verbal - when either the level of performance for each criterion is evaluated with an appropriate word, similarly to the school report card (excellent, very good, etc.), or a graded verbal description of the employee's performance situation or performance is presented to the evaluator;

• Checklist - this is actually a questionnaire that presents certain formulations concerning the employee's work behavior and the assessor indicates whether a certain type of behavior is present in the employee's performance or not (usually indicates yes or no). The answers are usually evaluated by a specialist in the personnel department, and individual formulations may be given different weight in the evaluation. The method requires thorough preparation. It is time consuming because there must be a different form and specific wording for each job group;

• The Behaviorally Anchored Rating Scales (BARS) method, a classification scale for evaluating work behavior, is a method designed to assess the behavior required to perform a job successfully. It is actually a variant of the checklist or rating scale. It is assumed that the desired work behavior also results in efficient work. The scale is processed for each task performed at the workplace, work behavior during the task can be classified into five to seven graded levels (eg 7 - excellent, 6 - very good, 5 - good, 4 - average, 3 - below average, 2 - very bad, 1 - unacceptable), each of which is supplemented by a specific exemplary verbal characteristic of behavior serving as a guide for evaluators [1];

• Methods based on creating an order of employees according to their work performance - these are methods comparing the performance of two or more individuals, the most commonly used are:

1) Alternating comparison - the evaluator selects the best from the list of employees and enters it in the first place of the new list. He then selects the worst and writes it to the end of the new list. He again selects the best and the worst from the rest, and the new list is then filled from end to center according to the order of performance;

2) Pairwise comparison - the evaluator has a list of employees and, based on a certain criterion (eg amount of work), compares the employee listed in the first place with the employee listed in the second place and identifies the better one. He then compares the employee in the first place with the employee in the third place and again marks the better of them. The procedure is repeated until each is compared with each other. The employee who received the most designation is considered the best, and the employee who receives the least designation as the worst;

3) Mandatory distribution - the evaluator compares the performance of employees and has the task of assigning a certain percentage of employees to a certain level of work performance so that the curve of the distribution of frequencies of employees is as similar as possible to the curve of normal distribution. Guidelines may also be set, such as a mandatory percentage of the worst or least unsatisfactory employees, as well as the same percentage of the best or most excellent employees. The rest are average or satisfactory workers;

4) Assessment center - in addition to the selection and education of employees, this method can also be used to evaluate work performance, work abilities and development potential, especially of managers and specialists. The advantage is a certain complexity of the assessment. The disadvantage is that the assessment center informs about the current performance of the employee in artificially created conditions and he does not necessarily correspond to the performance in a real situation, eg in the conditions of specific management of people with different personal characteristics and behavior [1].

Wagner [11] lists the three most common assessment methods according to Locher and Tiel. These methods are: rating scales (56%), the essay method (25%) and the MBO or other goal-oriented system (13%). MBO is Management by Objectives which is goal management is an evaluation method, the manager and the employee together set goals that the employee should achieve for the future evaluated period and at the end of the period the manager evaluates the degree of fulfillment of these goals.

According to Wagner [11], the general classification is as follows:

• Measurement of characteristics - it is evaluated whether the evaluated has characteristics such as reliability, diligence, initiative or creativity;

• Behavior measurement - it is determined what behavior should or should not manifest itself during work activities;

• Measurement of results.

Each type of performance evaluation (of employees) has its advantages and disadvantages, therefore the employer must consider in advance before choosing it. It is appropriate in some cases to combine it with another evaluation system.

Among the evaluation methods mentioned by Šikýř [9], in some of which it agrees with Koubek, it is possible to name, for example, evaluation according to agreed goals, evaluation according to set standards, evaluation according to scale, evaluation by free description, evaluation by critical cases method. Below is a typology of evaluation methods and their brief characteristics:

• Evaluation according to agreed goals - the method is suitable for evaluating the work of managers, according to the method, the achievement of agreed goals is assessed and examined. Agreed and development goals are set according to the SMART method (S as specific, M as measurable, A as achievable, R as relevant and T as term);

• Evaluation according to set standards - used mainly for evaluating the work performance of workers;

• Evaluation according to the scale - is a universal method of evaluation, it can be used both for employee evaluation and for self-evaluation;

• Free description evaluation - is also a universal method used to evaluate managers. Work performance is described, which is evaluated according to given criteria;

• Critical case assessment - this method is considered universal, which is suitable for providing additional data on work performance [9].

Wágnerová [11] states that the most basic methods of employee evaluation include all those that can cover all intersections in the areas of evaluation and time horizon. According to the author, the most widespread methods include three methods, which are the evaluation scale, the essay method and Management by Objectives. Hronik [3] mentions the most widespread method of motivational assessment, Management by Objectives (MBO) and Balanc Score Cards (BSC).

• Motivational-evaluation interview - all motivational-evaluation interviews must be divided into two parts, namely self-evaluation and evaluation of a superior. So first, a self-assessment is performed, ie the employee evaluates himself. With self-assessment, it can go back to the past, then focus on the future and other possible prospects for the future. The self -assessment is carried out using questions or points that the employee receives available about a week to two weeks before the interview itself. He can thus prepare for questions or points in time [3]. The second part of the evaluation consists of a supervisor, who is also responsible for discussing the results of the evaluation and for conducting the entire interview. The assessor must also ensure that the interview is comprehensive and that there are no distractions. No other persons may be present during the interview (only a direct superior or manager). During the interview, the evaluator can comment on the employee's results and self-evaluation, he must also take into account the employee's opinions;

• Management by Objectives - The MBO is based on the evaluation of the fulfillment of a work or development goal. This system is appropriately connected with remuneration, career growth or development and is very administratively demanding. This method focuses mainly on the future. The basic elements of an MBO can include setting goals (what needs to be achieved), planning events or tasks (how this will be achieved), self-management (appropriate and quality motivation and effort) and coaching (feedback on meeting goals and objectives, encouraging to tasks and employee guidance) [3];

• Balance Score Cards - Performance and soft sources of competitiveness are often taken into account in an employee's overall appraisal, as evidenced by the BSC concept. It is a strategic system that measures the performance of the organization and which is based primarily on the vision and strategies of the organization. The performance of the organization is measured in three areas, which are the customer, the internal processes of the organization and learning (or growth).

However, in addition to the methods mentioned above, there are others that are essential and without which many employee evaluations cannot do without. Without these methods, evaluation would be poor and not very objective. According to Hroník [3], such methods include the key event method, supervision or intervision, managerial audit, Mystery shopping, sociogram and others. The key event method focuses on what

has happened in the past, and thus records positive and negative events that occurred during a given time interval (usually 14 days to one month). With this method, it is important that all outputs are recorded as specifically as possible so that the record can be understood even after a longer period of time. The advantage of this method is the combination of formal and informal evaluation.

Supervision or intervention is a tool of lifelong learning, which is used more in helping professions. The purpose of supervision is the development of professional skills and knowledge of the employee. It is a method of development rather than an employee appraisal method.

However, the essence of supervision and intervision is reflection and feedback. The employee presents a certain problem, and with the help of the whole presentation of the problem he has to clarify how to solve this problem and what is not good for the problems.

Hroník [3] also mentions a management audit or mystery shopping. These methods are used in large organizations and are often performed by an external evaluator. Managerial audit is used more for senior management positions, which focus on the presence and evaluation of inputs. Management audits are performed once every 2-3 years. Mystery shopping is a method where the employee comes into direct contact with the customer. The main advantage is that during the observation it is possible to find out a view of the behavior of the organization that the customer meets. This method is most often used for employees of supermarkets, hypermarkets, shops, etc.

Bibliographic list

1. Koubek, Josef. Human Resource Management. Basics of modern human resources. 5. Prague: Management Press, 2015. 399 pp. ISBN 978-80-7261-2888.

2. Kocianova, Renata. *Personnel activities and methods of personnel work.* Prague: Grada, 2010. Psyche (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3.

3. Hronik, Frantisek. Employee evaluation. 1. Ed. Prague: Grada, 2006. 233 pp. ISBN 80-247-1458-2.

4. Štikar, Jiří. *Psychology in the world of work.* Prague: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-04485.

5. Laufer, Hartmut. 99 tips for successful people management. Prague: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2445-4.

6. Urban Jan, 2017. Motivation and remuneration of employees. 1. Ed. Prague: Grada Publishing, as, 2017. ISBN 978-80-271-9599

7. Zítková, Marie et al., 2015. *Leadership of new staff in nursing practice: for station and head nurses.* 1. Ed. Prague: City. 168 pp. ISBN 978-80-247-9756-4.

8. Dvořáková, Zuzana et al. Human Resource Management. Prague: CH Beck, 2012. ISBN 97880-7400-347-9.

9. Šikýř, Martin, 2016. *Human Resources for Managers and Human Resources.* 2. Ed. Prague: City. 208 pp. ISBN 978-80-271-9528-2.

10. Bělohlávek, František. *How to manage and lead people: tests, case studies, management styles, motivation and evaluation.* 4. Ed. Brno: CP Books, 2005. Praxe manažera (CP Books). ISBN 80251-0505-9.

11. Wagnerova, Irena. Performance evaluation and management. Prague: Grada Publishing, as, 2008. 128 pp. ISBN 978-80-247-2361-7.

Кудайбергенова Клара Сыздыкбаевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Финансы», Кокшетауский университет им.Абая Мырзахметова (г. Кокшетау, Республика Казахстан).

e-mail: klara50@mail.ru

Казыбаев Бейбит Орынбаевич, м.э.н., старший преподаватель кафедры «Финансы», Кокшетауский университет им.Абая Мырзахметова (г. Кокшетау, Республика Казахстан).

e-mail: biko1987@mail.ru

Абилдаханова Салтанат Рахматуллаевна, м.э.н., старший преподаватель кафедры «Финансы», Кокшетауский университет им.Абая Мырзахметова (г. Кокшетау, Республика Казахстан).

e-mail: abildahanova_s@mail.ru

Дата поступления статьи: 11.10.2021

© К.С. Кудайбергенова К.С., Казыбаев Б.О., Абилдаханова С.Р., 2021

УДК 37.013.77

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Лосева О.А.
ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»
(г.Кострома, Россия)

Аннотация. В статье рассматривается девиантное поведение как психолого-педагогическая проблема. Эта тема актуальна, так как, несмотря на то, что девиантное поведение всесторонне рассматривается учеными, психолого-педагогические возможности данной проблемы не конкретизированы.

Ключевые слова: младшие школьники, девиантное поведение, психолого-педагогическая проблема.

DEVIANT BEHAVIOR OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Loseva O.A.
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)

Annotation. The article considers deviant behavior as a psychological and pedagogical problem. This topic is relevant because, despite the fact that deviant behavior is comprehensively considered by scientists, the psychological and pedagogical possibilities of this problem are not specified.

Keywords: junior schoolchildren, deviant behavior, psychological and pedagogical problem.

Школьные годы – один из важных этапов в жизни человека, на протяжении которого активнее всего формируется личность, происходит активное психическое развитие, которое часто сопровождается повышенной тревожностью и, как следствие, возникновению девиантного поведения.

Младший школьный возраст - начальный этап учебного процесса, когда в жизни ребенка происходит ряд изменений, когда игровая деятельность отстает. В этом возрасте такие аспекты девиантного поведения, как детский негативизм, не проявляются в прихоти, баловстве, пытках, послушании, проказе, плохом поведении, дисциплине. Дети младшего школьного возраста четко осознают себя как субъекта общения. В них конструируется концептуальный образ «Я - субъект общения» [2, 114].

Большое значение для успеваемости ребенка в школе имеет психическое здоровье, то есть состояние психологического, физического и социального благополучия. Основой сложности является быстрый темп изменений, которые происходят в период младшего школьного возраста.

При переходе дошкольника к школе меняется внутренняя позиция ребенка: само восприятие, распорядок, ценности, обязанности. Это все осуществляет влияние на Я-концепцию ребенка.

Как только приходит ребенок в школу, он попадает в новую для него социальную ситуацию. Меняется для него все - привычная ему деятельность, новые обязанности, новые правила, он учится свободно взаимодействовать с окружающими людьми. Именно с этим связано то, что уровень

тревожности в младшем школьном возрасте возрастает.

В формировании тревожности ребенка большую роль играет социальное окружение. Общение с взрослыми и сверстниками, повышенные потребности в самостоятельности, интенсивные учебные нагрузки вызывают у младших школьников хроническую эмоциональную напряженность и тревожное состояние.

Современное понимание поведения выходит далеко за рамки реакций на внешнюю среду. Практически все ученые согласны с тем, что поведение - это внутреннее проявление человека. К ним относятся тип нервной системы, мотивация, эмоциональные реакции, процессы саморегуляции [6].

Наиболее ярко девиантное поведение может быть выражено в подростковом периоде, но его предпосылки могут проявляться уже в младшем школьном возрасте.

Трудное воспитание младших школьников имеет свои характерные причины: недостатки семейного, школьного воспитания, личностные и биологические факторы и влияние окружающего общества.

Девиантное поведение сегодня - одна из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем, и если раньше считалось, что оно присуще только мальчикам, то в последние годы всё большее внимание специалистов начинают привлекать и девочки, причем дело не только в том, что правонарушения могут быть мелкими: пропуски уроков, невыполнение домашних заданий, - главную роль играет социальная значимость и, соответственно, бывают более тяжёлыми преступления. При этом именно девочки всё чаще становятся «вдохновителями» и инициаторами нарушений поведения у мальчиков.

Девиантное поведение младших школьников требует детального изучения проблемы, так как природа его возникновения достаточно сложная. Это негативный пример отца и матери, отсутствие одного из родителей, постоянные ссоры в семье, конфликт [7].

Игнорирование естественных психологических особенностей ребенка. Девиантное поведение - это поведение, которое полно противоречий общепринятым нормам, нарушает социальные нормы и противоречит правилам человеческого общества, действиям, обычаям и традициям. В настоящее время девиантное поведение учеников распространено и наблюдается во всех школах. Эта ситуация привлекла внимание социологов, учителей, психологов, врачей, сотрудников правоохранительных органов к феномену девиантного поведения.

В отечественной литературе под девиантным поведением понимают поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали, социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам [1].

Таким образом, девиантное поведение это и есть процесс взаимодействия с окружающей средой, исходя из индивидуальных особенностей.

Среди причин формирования девиантных поведенческих стратегий выделяют наследственность, влияние окружающей среды, особенности воспитания ребенка, проявления его социальной активности и пр. Вся совокупность факторов, которые способствуют формированию асоциальных поведенческих стратегий, может быть представлена следующими группами: биологические факторы выражаются в физиологических особенностях ребенка, функционировании жизненно важных систем организма, в первую очередь, нервной системы. врожденные психологические факторы находят свое отражение в особенностях темперамента, личностных характеристиках, качествах и свойствах, включая повышенную внушаемость, неадекватность навыков рефлексии, саморефлексии, оценивания действий окружающих, проявлениях эмоционально-волевой сферы – и пр. социальные факторы находят свое отражение в специфике взаимодействия с социумом [5, 87].

Одним из условий, которые влияют на проявления тревожности у младших школьников, является психологический микроклимат семьи. Существует связь семейного стиля воспитания и уровня

тревожности, а также производительности процесса обучения.

Так, значительное влияние на тревожность младших школьников оказывают нарушения стилей семейного воспитания, эмоциональное отклонения и повышенная моральная ответственность родителей. Среди причин проявления девиантного поведения определяют: невозможность ребенка самостоятельно принимать решения, когда перед ним ставятся ограничения и запреты. Провоцировать состояние тревоги может сочетание высоких требований к ребенку и заниженное внимание к потребностям, частое применение наказания, проявление общего недовольства ребенком [3, 78]. Тревога может быть вызвана той или иной формой стресса.

Среди разновидностей девиантного поведения, которые проявляются в возрастной группе «младшие школьники» можно выделить такие варианты, как:

- Непослушание, которое является наиболее «популярным» проявлением девиантного поведения.

- Шалость, которую считают безобидным проявлением, т.к. в ней отображаются активность и креативность ребенка.

- Озорство также позволяет проявиться креативности и активности ребенка, но в данном случае нарушение правил и норм происходит уже осознанно, и налицо причиняемый окружающим умышленный вред [8].

- Проступок носит социально опасный характер. Как правило, совершается неоднократно, что дает право полагать о формировании определенных черт характера ребенка. В отличие от других, более «легких» форм девиантного поведения, зачастую является спланированным заранее.

- Негативизм представляет собой необоснованное сопротивление влиянию и действиям окружающих. Следует отметить, что негативизм может являться не столько чертой характера, сколько последствием, например, усталости или проявлений несправедливости по отношению к ребенку. В пассивной форме проявляется как упрямство, отказ от выполнения требований. В активной форме – ребенок намеренно делает все вопреки тому, что от него требуют.

- Капризы также выражаются в поступках или действиях, которые ребенок просто не может объяснить, а также в сопротивлении требованиям со стороны взрослых.

Возникают или в случае усталости, или под воздействием слишком эмоциональных переживаний. Иногда могут сопровождаться плачем (истерикой) или сильным нервным возбуждением.

- Своеволие является результатом излишней самостоятельности, стремлении к самоутверждению, но при этом неумении выразить это конструктивными способами.

При анализе многих исследований, посвященных всем проявлениям девиантного поведения младших школьников в общеобразовательной школе этому аспекту деятельности уделяется недостаточное внимание, что не позволяет определить четкую стратегию профилактики девиантного поведения учеников начальной школы.

Первая (начальная) стадия отклоняющегося поведения рассматривается как предрасполагающая к негативному поведению (в основном соответствует дошкольному и младшему школьному возрастам), к причинам возникновения которого можно отнести:

- неправильное воспитание в семье;

- ошибки работников дошкольных учреждений;

- слабую психологическую и педагогическую готовность к обучению в школе;

- несформированность опыта поведения;

- постоянные неудачи в игровой и учебной деятельности;

- многообразие отрицательных эмоциональных переживаний;

- изоляцию в детском и школьном коллективах и др. [4].

Исходя из специфики отклоняющегося поведения младших школьников, не стоит забывать о нормах поведения младших школьников. Норма как отдельная форма проявления поведения у младших школьников является общепринятой и стабилизированной.

Существуют отдельные правила поведения для младших школьников, предусмотренные нравственно-этическими нормами. Эти правила будут воздействовать на

младших школьников как в психолого-педагогической сфере, так и в воспитании доброты, милосердия, помощи ближнему и другое.

Таким образом, под воздействием названных причин у младших школьников младшего школьного возрастов может зародиться комплекс отрицательных качеств, сформироваться отдельные недостатки поведения, появиться начальные формы отклоняющегося поведения, первые признаки педагогической запущенности и трудновоспитуемости.

Итак, под девиантным поведением следует понимать систему поступков, отклоняющихся от принятых в обществе правовых, нравственных, эстетических норм, проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации, в виде уклонения от нравственного контроля над поведением

Дети, к сожалению, являются впитывающим организмом, который зависим от окружения в целом, поэтому общение с родителями, обществом, друзьями и взрослыми людьми может влиять как положительно, так и отрицательно. Важно помнить, что девиантное поведение у младших школьников еще можно изменить в норму поведения независимо от состояния современного общества.

Библиографический список

1 Акишева А. К., Кошегалдинова А.Б. Девиантное поведение младших школьников и его связь с самооценкой // НИР/S&R. 2021. №2 (6). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenie-mladshih-shkolnikov-i-ego-svyaz-s-samootsenkoy (дата обращения: 08.10.2021).

2 Веракса Н.Е. Диагностика готовности ребенка к школе - М.: Мозаика-Синтез, 2016. - 43с.

3 Выготский, Л.С. Педагогическая психология - М.: Педагогика-Пресс, 2014. - 263с.

4 Карпечина Е.Н., Шульгина В.А., Перцева С.А.Проблемы организации взаимодействия педагога с обучающимися с девиантным поведением // Современные инновации. 2019. №2 (30). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-organizatsii-vzaimodeystviya-pedagoga-s-obuchayuschimisya-s-deviantnym-povedeniem (дата обращения: 08.10.2021).

5 Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения – М.: Сфера, 2020. – 160 с.

6 Овсянникова С. К., Нафикова А. М. Особенности педагогической поддержки младших школьников, склонных к девиантному поведению // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. №21-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-pedagogicheskoy-podderzhki-mladshih-shkolnikov-sklonnyh-k-deviantnomu-povedeniyu (дата обращения: 08.10.2021).

7 Польшиков А. В., Кравцов И.А., Буданов С.А. Основные направления повышения эффективности ранней профилактики девиантного поведения учащихся общеобразовательных организаций // Вестник ВИ МВД России. 2021. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-povysheniya-effektivnosti-ranney-profilaktiki-deviantnogo-povedeniya-uchaschihsya-obscheobrazovatelnyh (дата обращения: 08.10.2021).

8 Филиппова В.П. О факторах, влияющих на возникновение девиантного поведения у младших школьников // Вестник РУК. 2014. №4 (18). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-faktorah-vliyayuschih-na-vozniknovenie-deviantnogo-povedeniya-u-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 08.10.2021).

Лосева Ольга Алексеевна, студентка института педагогики и психологии, кафедра психолого-педагогического образования, направление «Психолого-педагогическое образование», ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г.Кострома, Россия).

Евстегнеева Анастасия Андреевна, научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г.Кострома, Россия).

e-mail: to-be-friends@yandex.ru

Дата поступления статьи: 11.10.2021

© Лосева О.А., 2021

УДК 378.14

ИЗУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ НЕМЕЦКО-ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Мухамедина А.А., Батаева Ф.А.
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова
(г. Кокшетау, Республика Казахстан)

Аннотация. Статья посвящена изучению национально-специфических особенностей немецко-иноязычной межкультурной коммуникации. Изучение проблемы немецко-казахского и немецко-русского двуязычия на материале Республики Казахстан в условиях современного полиязычия и двуязычия в процессе межкультурной коммуникации представляет большой интерес в связи с тем, что недостаточно изученной остается проблема речеповеденческого аспекта немцев в социокультурном пространстве казахстанского общества как проявление межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, полиязычие, социокультурное пространство.

STUDY OF NATIONAL-SPECIFIC FEATURES OF GERMAN-FOREIGN LANGUAGE INTERCULTURAL COMMUNICATION

Mukhamedina A. A., Bataeva F. A.
Abay Myrzakhmetov Kokshetau University
(Kokshetau, Republic of Kazakhstan)

Annotation. The article is devoted to the study of national-specific features of German-foreign language intercultural communication. The study of the problem of German-Kazakh and German-Russian bilingualism on the material of the Republic of Kazakhstan in the conditions of modern multilingualism and bilingualism in the process of intercultural communication is of great interest due to the fact that the problem of the speech-behavioral aspect of Germans in the socio-cultural space of Kazakhstani society as a manifestation of intercultural communication remains insufficiently studied.

Key words: intercultural communication, multilingualism, socio-cultural space.

The problem of the functioning of languages in a multiethnic state and the achievement of mutual understanding between peoples with different cultures and languages are constantly in the focus of attention of sociolinguists, political scientists, public and statesmen. They become especially significant in the context of globalization and integration of cultures due to the fact that the issue of preserving the originality of the cultures and languages of peoples is urgent.

The study of nationally specific features in German-foreign language intercultural communication shows the inadequacy of the speech behavior of Germans and Kazakhs, since these ethnic groups are characterized by a peculiar culture. To adapt one ethnic group to another culture, it is necessary to overcome ethnocentrism and show a sense of tolerance to another language and culture.

Peoples living in a multilingual society feel the social need to choose a second language, the need to master the corresponding culture of another people. Thanks to the processes of intercultural communication and intercultural communication, the communicant enters another linguo-cultural

community, the main means of which can be the native language, as well as other languages that are mastered during a person's life.

The problems of bilingualism and multilingualism have been developed in a multidimensional way in foreign and domestic linguistics for a long time. In the works of many scientists, the issues of mastering a second language, increasing the level of their competence in it, the problems of language contacts in a multiethnic community are investigated. Scientists identify the sociolinguistic essence of bilingualism, defining it as "a process that occurs during the interaction of two heterogeneous societies (collectives or societies) through their use of two languages" [1], study the development of multilingualism in the country as an ethno-social phenomenon, which is an important means of the development of ethnic processes , as a result of the historical interaction of ethnic groups, as a phenomenon inherent in multilingual states and as a process characterized by the prevalence in the country [2] and peoples living specifically and long ago in the same territory [3]. So, for example, among the German population, who settled in Kazakhstan since the time of Boris Godunov and Peter the Great and resettled to the republic en masse during the war and deportation as a foreign language population, processes of bilingualism and multilingualism are widespread. 2 million Germans lived in the 1980s on the territory of the USSR. Most of them lived compactly in Kazakhstan (958,000 Germans). Several works are devoted to the study of the functioning of the language of the Germans in Kazakhstan. Among them, the work of B. Hasanuly stands out, in which the problems of contacting the German and Kazakh languages are considered. The scientist, studying the issues of interaction between the German and Kazakh languages, came to the conclusion that a lot of Kazakhisms are used in the language of the local Germans.

In his study V.A. Shtaff gives a sociolinguistic analysis of the functioning of the German language as a whole in the USSR. The author, characterizing the linguistic situation as a whole, also focuses on the linguistic situation in Kazakhstan. A.V. Shtaff, along with the study of the use of the German language in various spheres of public life, also explores the models of German-Russian bilingualism and diglossia, and also deals with the issues of borrowing Kazakhisms in German speech [4].

In the works of A.A. Rabinovich the linguistic and methodological aspect is under consideration. Kazakh-German phonetic interference. The author investigates the typology of the Kazakh-German speech of Kazakhs, the system and uzus violations caused by the specificity of the Turkic singharmonism, the loss of "narrow" vowels, etc. [5].

S. A. Abdigaliev examines lexical interference in the German speech of Kazakhs, identifies typical errors and develops ways to prevent interference at the lexical-semantic level [6].

The work of B. I. Repin considers the translation of the words-realities of the Kazakh language into German. The scientist identifies the most typical mistakes made when translating from Kazakh into German and suggests more effective translation techniques (analogue, transliteration) [7].

The study of the problem of German-Kazakh and German-Russian bilingualism on the material of the Republic of Kazakhstan in the conditions of modern multilingualism and bilingualism in the process of intercultural communication is of great interest due to the fact that sociolinguistic research of this problem has not yet been carried out, in particular, the problem of the speech-behavioral aspect remains insufficiently studied Germans in the socio-cultural space of Kazakhstani society as a manifestation of intercultural communication.

Comprehensive study of the specifics of the speech behavior of communicants - subjects of German-foreign language intercultural communication. The German population, who have long lived in Kazakhstan in foreign cultural conditions of communication, on the one hand, retains identity with their culture, on the other hand, it presents a wide field for studying the behavior of German-speaking communicants in the process of German-Kazakh and German-Russian intercultural communication.

Intercultural communication is viewed as a process determined by sociocultural, cognitive, psycholinguistic and pragmatic factors. The theoretical provisions of the work should be regarded as a contribution to the theory of language, which can be used in the study of linguistic contacts.

Intercultural communication is a phenomenon that reveals itself in an interdisciplinary approach to solving its problems.

In intercultural communication, the interaction of language is traced, which reflects the culture of the people and acts as a certain form of cultural behavior, and culture, which conveys the originality of socio-historical conditions and the specifics of cultural life and personality.

Intercultural and intracultural communication are differentiated based on the following characteristics:

1) according to the representation of subjects of communication;

2) on the possession of various national bases;

3) by the originality of the use of verbal and non-verbal means of communication;

4) the presence / absence of cultural and ethnolinguistic conflicts, communication barriers;

5) according to the forms of actualization of communication (ethnocentric and ethnorelative), interactive, the usual form of communication of representatives of one linguocultural community, cultural;

6) the need to use a common language and common social experience.

The linguistic situation with the ethnic component "German" is characterized by the following features:

1) is distinguished by ethnic diversity;

2) it is demographically unbalanced (the German language is characterized by a lower demographic power in comparison with the Kazakh and Russian languages);

3) the German language performs fewer social functions in comparison with the prestigious languages;

4) the German language in Kazakhstan has a social and stylistic differentiated system;

5) the legal status of the German language is unequal with the leading languages;

6) there is no degree of genetic affinity of the Kazakh and German languages;

7) the German language does not possess ethnic norms, it is not autochthonous;

8) with regard to the placement of the German population, the situation is autochthonous;

9) by the nature of contacts, the language situation is direct contact and indirectly contact (German-Russian-Kazakh, German-Kazakh);

10) the prestige of these linguistic entities is different. German-foreign language bilingualism is a two-component, one-sided type, widespread in rural areas, spontaneous and artificial, dialectal, unbalanced in terms of the functional distribution of languages, non-mass, but more widespread, active, non-closely related, incomplete, partial, mixed.

Intercultural communication in the Kazakh-speaking environment is carried out in the forms of ethnocentrism and ethno-relativism. The ethnocentric form of intercultural communication is actualized in the context of the manifestation of the psychological attitude of ethnocentrism. In this case, the communicants strive to preserve their identity with their culture, perceive the foreign culture through the prism of the opposition “friend / foe”. The ethnocentric form of intercultural communication presupposes a clash of subjects of different cultures and speakers of national languages.

The ethno-relative form of intercultural communication is realized in conditions of acculturation, when there is an integration of cultures (cultural and linguistic diffusion), cultural and linguistic expansion, adaptation to another culture. In the course of the implementation of the ethno-relative form of intercultural communication, certain factors take place, such as: psychological, cultural, cognitive, linguo-pragmatic.

In the process of the ethnocentric German-foreign language form of intercultural communication, the following speech representations are actualized:

1) speech behavior of communicants in cases of collision of "right" and "wrong" cultures;

2) verbal behavior in the event of a clash of national mentality;

3) speech behavior in a situation of identification with their culture;

4) speech behavior in the presence of cultural gaps;

5) speech behavior in situations of ethnic prejudice;

6) speech behavior in conditions of impaired competence in the second language;

7) ethno-speech behavior in terms of interlingual homonymy;

8) ethno-speech behavior during the actualization of various communication strategies;

9) etiquette behavior.

The ethno-relative form of German-foreign language intercultural communication involves the implementation of such speech patterns of behavior as:

1) ethno-speech behavior in conditions of culture shock;

2) pluralistic speech behavior;

3) speech behavior in the process of adaptation to another culture;

4) bilingual speech behavior during the integration of two cultures;

5) culturally competent speech behavior;

6) speech behavior in cases of manifestation of marginalism.

Intercultural communication of Germans is actualized in the conditions of acculturation of carriers of one culture and language to another. In the process of acculturation, subjects of intercultural communication go through:

1) the stage of culture shock;

2) the stage of tolerance;

3) the stage of adaptation;

4) stage of integration.

The study of the nationally specific features in the German-Kazakh intercultural communication shows the inadequacy of the speech behavior of the Germans and Kazakhs, since these ethnic groups are characterized by a peculiar culture, a special language. This can be traced, for example, in translation activities in the process of transferring a cultural context.

Bibliographic list

1. Khasanov B. Kazakh-Russian artistic and literary bilingualism. - Alma-Ata: Rauan, 1990 . - 191 p.

2. Khasanov B. National languages, bilingualism and multilingualism: searches and prospects. - Alma-Ata: Kazakhstan, 1989 . - 136 p.

3. Khasanov B. Languages of the peoples of Kazakhstan and their interaction. - Alma-Ata: Nauka, 1976 . - 216 p.

4. Shtab V. A. Sociolinguistic study of the language of the Germans in Kazakhstan: author. ... Cand. philol. Sciences: 10.02.19. - M., 1990 . - 23 p.

5. Rabinovich A. A. About combinatorial and distributive changes in the German pronunciation of Kazakh students // Zarubezh. linguistics and lit. - Alma-Ata, 1973. - Issue. 3. - P. 48.

6. Abdigaliev S. A. Ways of overcoming lexical interference in teaching the German language: author. ... Cand. philol. sciences. - M., 1996 .-- 23 p.

7. Repin B. I. Questions of translation of the Kazakh national-specific vocabulary (based on the translation of the epic novel "The Path of Abai" by MO Auezov into German): author. ... Cand. philol. sciences. - Alma-Ata, 1997 .-- 30 p.

Мухамедина Айгуль Алькеновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и переводческого дела, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова (г. Кокшетау, Республика Казахстан)

e-mail: aigul_kuam@mail.ru

Батаева Фроза Асановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и переводческого дела, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова (г. Кокшетау, Республика Казахстан)

e-mail: asanfroza@gmail.com

Дата поступления статьи: 12.10.2021

© Мухамедина А.А., Батаева Ф. А., 2021

УДК 378.14

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ, ВКЛЮЧЕННЫМИ В ГРУППУ ДИНАМИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ

Кипрушева М.Д.
ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»
(г.Кострома, Россия)

Аннотация. В данной статье описывается технология работы с военнослужащими, включенными в группу динамического наблюдения. Автор раскрывает сущность работы с военнослужащими по призыву в условиях учебного военного центра.

Ключевые слова: военнослужащий по призыву, группа динамического наблюдения, причины включения в группу динамического наблюдения, технология работы.

Проблема воспитания военнослужащих является частью общей проблемы о человеке, рассматриваемой с позиций философских, социально - психологических и социально - педагогических наук и занимающей важное место среди других проблем современности.

Воинский коллектив является такой общностью людей, которая живет и действует, выполняя свои функции, постоянно, непрерывно, оказывая воздействие одновременно на всех членов коллектива и на все стороны их жизни и деятельности. Система боевой подготовки в Вооруженных Силах такова, что способствует укреплению войсковой дружбы и товарищества, чувства коллективизма. Но в некоторых случаях, солдаты-срочники испытывают трудности, связанные с адаптацией к новым условиям жизни, или же сложности в общении с сослуживцами или со старшими товарищами, имеют повышенные показатели по психологическому тестированию, либо призываясь на службу, уже имели сложности и проблемы разного характера. Вне зависимости от характера трудностей, такие военнослужащие попадают в группу динамического наблюдения.

Психолог учебного центра ведет журнал лиц, находящихся в группе динамического наблюдения. На каждый призыв оформляется новый журнал. На первой странице журнала отображена основная информация по военнослужащим (фамилия, имя, отчество, номер подразделения, дата постановки на учет, причина постановки, конечный результат динамического наблюдения). Каждая страница выделятся на отдельного военнослужащего, где регистрируются проведенные процедуры и результаты тестирования.

Причины включения в группу динамического наблюдения условно можно подразделить на:

– суицидальные мысли, попытки суицида у самих военнослужащих, либо попытки суицида/совершенный суицид у ближайших родственников солдата;

– употребление наркотических веществ, злоупотребление алкоголем в анамнезе;

– утрата близких людей в последние 6 месяцев;

– наличие большого количества татуировок, и/или их негативное значение (свастика, розы и т.п.);

– состоявшие на учете у психиатра, нарколога, имевших приводы в полицию, судимость;

– имеющие 1-2 стен нервно-психической устойчивости, и/или 1-2стен общепознавательных способностей;

– сироты.

Все эти причины психолог узнает в ходе беседы и при первичном индивидуальном изучении военнослужащего по призыву. При прохождении дальнейшей службы солдаты, которые испытывают сложности в адаптации к военной службе (тоска по дому, переживания по поводу родственников), трудности во

взаимоотношениях с воинским коллективом, либо имеющие свои частные трудности, также включаются в группу динамического наблюдения, по усмотрению психолога.

После определения причины постановки и оформления документации на военнослужащих (первичного индивидуального заключения, заполнения журнала), психолог начинает индивидуальную работу с каждым призывников, включенным в группу динамического наблюдения (ГДН).

Согласно методическим рекомендациям, солдаты, включенные в ГДН, обязаны посещать психолога минимум один раз в неделю (возможно чаще, по необходимости). Также направляются на консультацию к психиатру для установления психического статуса (здоров/постановка диагноза). Лица, имеющие в анамнезе употребление наркотических веществ, состоявшие на учете у нарколога, злоупотреблявшие алкоголем, направляются на консультацию к врачу-наркологу.

При работе с военнослужащим привлекаются командиры подразделений. Психолог для более глубокого понимания проблемы и составления психологической характеристики, беседует с командиром подразделения. Собирает информацию о положении солдата-срочника среди сослуживцев, его взаимоотношения с товарищами и другую информацию. Командирам подразделений выдаются разработанные индивидуально для каждого «динамиста» методические рекомендации.

На индивидуальных консультациях психолог прорабатывает совместно с солдатом проблему, ищет пути решения, выстаивают алгоритм действий бойца (при необходимости). Зачастую, в условиях срочной службы, солдатам не хватает возможности проговорить проблему, переживания в неформальной обстановке. При регламентированном режиме жизни, дефиците общения даже по телефону с родными, такая возможность отсутствует, и посещение психолога остается одним из вариантов решения проблемы.

В конце каждой консультации изучаются психические и психологические качества курсанта при помощи специально подобранного диагностического инструментария. Подбором методик для изучения курсантов занимается психолог, исходя из проблематики солдата.

Работа с военнослужащим, включенным в ГДН, продолжается от месяца до 2 месяцев. По истечению этого срока психолог принимает решение о снятии солдата с динамического учета и включения его в группу лиц, требующих повышенного психолого-педагогического внимания, либо составления рекомендаций о целесообразности дальнейшего несения службы. Если работа психолога не принесла желаемых результатов по объективным причинам, то составляется рапорт к командиру части о направлении данного военнослужащего на повторную консультацию к врачу-психиатру для уточнения психического состояния военнослужащего.

Исходя из всего вышесказанного, можно сформулировать технологию работы с военнослужащим, включенным в группу динамического наблюдения:

1. Проведение первичного индивидуального изучения военнослужащего по призыву (сбор социально-демографических данных, результатов психологического тестирования).
2. Определение причины включения в группу динамического наблюдения.
3. Оформление необходимой документации на военнослужащего (индивидуальное психологическое заключение, заполнение журнала, составление рекомендаций, рапортов).
4. Проведение индивидуальных занятий/консультаций с военнослужащим, посещение им консультаций узких специалистов.
5. Определение результата работы (снятие с динамического наблюдения/ составления рекомендаций о целесообразности продолжения несения службы).

Библиографический список

1. Богуславский, В.В. Профилактика суицидальных явлений в воинской части: методическое пособие для командиров, офицеров штабов и органов по работе с личным составом / В.В. Богуславский, Е.И. Федак, А.В. Добряков. - М.: ВУ, 2007. - 98 с.
2. Болтыков, О.В. Педагогическое обеспечение социального становления курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.02 / Болтыков Олег Вадимович. - Кострома, 2010. – 262 с.

3. Лазуткина,Л.Н. Коммуникативно-деятельностный компонент профессиональной компетентности военного специалиста / К.И. Вайсеро, Л.Н. Лазуткина // Мир образования - образование в мире. – 2012. № 1. С. 164-172.

Кипрушева Мария Дмитриевна, магистрант 3 курса, направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психолого-педагогическое сопровождение во всех уровнях образования, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г.Кострома, Россия).

e-mail: kiprushieva@mail.ru

Карпова Елена Михайловна, научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» (г.Кострома, Россия).

Дата поступления статьи: 14.10.2021

© Кипрушева М.Д.

Выпускающий редактор: Белянина Е.Ю.
Подготовка оригинал-макета: Белянина Е.Ю.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Сетевое издание размещается в системе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)
на основании Договора № 105-03/2020 от 17 марта 2020г.

Сетевое издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Регистрационный номер ЭЛ № ФС77 – 78274 от 06.04.2020
Журнал издается с 2020г. Периодичность – 4 раза в год.

Учредитель: Белянина Е.Ю.
Главный редактор: Белянина Е.Ю.
Тел.редакции: +7 913 610 3123
E-mail: belyanina_eu@mail.ru
https://zhurnalnir.ru