



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru

ISSN 2618-6845



**LVI Студенческая международная  
заочная научно-практическая  
конференция**

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ.  
СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ  
№10(56)**

г. МОСКВА, 2022



# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

*Электронный сборник статей по материалам LVI студенческой  
международной научно-практической конференции*

№ 10 (56)  
Октябрь 2022 г.

Издается с февраля 2018 года

Москва  
2022

УДК 009  
ББК 6\8  
Г94

Председатель редколлегии:

**Лебедева Надежда Анатольевна** – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

**Волков Владимир Петрович** – кандидат медицинских наук, рецензент АНС «СибАК»;

**Елисеев Дмитрий Викторович** – кандидат технических наук, доцент, начальник методологического отдела ООО "Лаборатория институционального проектного инжиниринга";

**Захаров Роман Иванович** – кандидат медицинских наук, врач психотерапевт высшей категории, кафедра психотерапии и сексологии Российской медицинской академии последипломного образования (РМАПО) г. Москва;

**Зеленская Татьяна Евгеньевна** – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики в Югорском государственном университете;

**Карпенко Татьяна Михайловна** – кандидат философских наук, рецензент АНС «СибАК»;

**Копылов Алексей Филиппович** – кандидат технических наук, доц. кафедры Радиотехники Института инженерной физики и радиоэлектроники Сибирского федерального университета, г. Красноярск;

**Костылева Светлана Юрьевна** – кандидат экономических наук, кандидат филологических наук, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва;

**Попова Наталья Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии института детства НГПУ;

**Г94 Гуманитарные науки. Студенческий научный форум.** Электронный сборник статей по материалам LVI студенческой международной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2022. – № 10 (56) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [https://nauchforum.ru/archive/SNF\\_humanities/10\(56\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/10(56).pdf)

Электронный сборник статей LVI студенческой международной научно-практической конференции «Гуманитарные науки. Студенческий научный форум» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной науки.

Данное издание будет полезно магистрам, студентам, исследователям и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития современной науки.

## **Оглавление**

<b>Секция 1. Педагогика</b>	<b>4</b>
ОБУЧЕНИЕ ЗАПОМИНАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ	4
Имгер Мария Романовна	
Попова Лариса Георгиевна	
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 8-9-Х КЛАССОВ	9
Кривкина Анна Николаевна	
Попова Лариса Георгиевна	
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ В ШКОЛЕ	14
Самофалова Тамара Павловна	
Попова Лариса Георгиевна	
<b>Секция 2. Психология</b>	<b>17</b>
ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В БИОЛОГИЧЕСКИХ И ОПЕКУНСКИХ СЕМЬЯХ	17
Пазухина Алёна Алексеевна	
СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПРОСТРАНСТВО САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ИНДИВИДА В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	24
Рахаева Евгения Юрьевна	
Бородачева Ольга Викторовна	

# СЕКЦИЯ 1.

## ПЕДАГОГИКА

### ОБУЧЕНИЕ ЗАПОМИНАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ

**Имгер Мария Романовна**

*студент Института иностранных языков  
Московского городского педагогического университета,  
РФ, г. Москва*

**Попова Лариса Георгиевна**

*научный руководитель, д-р филол. наук, профессор,  
Профессор кафедры германистики и лингводидактики  
Московского городского педагогического университета,  
РФ, г. Москва*

**Аннотация.** В данной работе описаны мнемонические техники, которые существенно облегчают процесс изучения иностранного языка. К наиболее полезным для запоминания техникам удалось отнести: различные ментальные карты, «запоминалки» в стихах и песнях, использование приложения Quizlet, мнемокарты и т.д.

**Abstract.** This research paper describes mnemonic techniques that significantly facilitate the process of learning a foreign language. The most useful techniques for memorizing include: various mental maps, "memorizing" in poems and songs, using the Quizlet, mnemocards, etc.

**Ключевые слова:** иностранные слова, лексика, мнемотехники, память, запоминание, ассоциации, эффективность, приемы.

**Keywords:** foreign words, vocabulary, mnemonics, memory, memorization, associations, efficiency, techniques.

Проблема запоминания иноязычных слов в школах существует достаточно давно [2, 5, 7]. Ученики сталкиваются с трудностями при попытке выучить

новую лексику, так как слова не остаются в памяти, если их не проработать. Но какие методы нужно для этого использовать?

Чтобы найти наиболее подходящий способ для учащихся, нужно понять механизм работы нашего организма. Существует кратковременная и долговременная память. Первый вид памяти является более поверхностным, он позволяет удерживать информацию в голове довольно недолгий промежуток времени. Долговременная память позволяет хранить информацию долгие сроки, а также иметь возможность в любой момент воспользоваться ей. Не все данные попадают в долгосрочную память. Чтобы пройти этот путь, информацию нужно систематически повторять, а также создавать ассоциации, для более легкого запоминания.

Людям проще запоминать яркую и неординарную информацию, к свойствам памяти относится фиксация всего, что является необычным. Этот факт помогает при создании упражнений на запоминание иностранных слов. Не стоит забывать, что у детей ведущий вид деятельности – это игра. Поэтому слова нужно запоминать так, чтобы они откладывались в сознании и при необходимости воспроизводили в воображении подходящие образы. Поэтому запоминание информации с ярким эмоциональным окрасом происходит легче всего.

Также важен факт, что запоминание происходит легче, если есть связь между новой и старой информацией, это происходит благодаря взаимодействию объектов и образов. Поэтому рекомендуется развивать ассоциативное мышление.

Мотивация является мощным двигателем в процессе обучения, поэтому в процессе запоминания стоит подумать над тем, для какой цели это делается, что является глубоким мотивом действия (к примеру, переезд в другую страну в будущем). У учеников также часто не вырабатывается привычка в постоянному воспроизведению новых слов в памяти, так как преподаватель не имеет возможности уделить должное количество времени для каждого ученика во время урока, поэтому учащимся часто не хватает практики новой лексики. Очень важно найти результативный и нетрудный метод для изучения слов, так как это способствует плодотворному изучению языка. В данном случае стоит пользоваться мнемотехниками.

Ряд исследований [3, 4] показал, что запоминание с помощью методов мнемотехники увеличивает возможности человеческой памяти. Рассмотрим данный термин подробнее. Мнемотехника – это комплекс приемов и методов, облегчающих запоминание информации с помощью создания ассоциаций и образов (чаще всего). К.Д. Ушинский считал: «Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам -он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету» [8]. Еще древние греки обнаружили такое свойство памяти, как взаимодействие с ассоциациями. Люди часто не обращают внимания на такие нюансы, однако научно доказано, что то, что имеет прочную ассоциацию с объектом, запоминается, а то, что не образует прочных ассоциативных связей, наоборот забывается.

Интересно заметить, что мнемонические приемы подходят любому психологическому типу человека. Таким образом, визуалы «нарисуют» необходимую картинку у себя в голове, аудиалы легче запомнят через звуковые ассоциации, кинестетики эмоционально пропустят через себя данные. Мнемоническое запоминание состоит из четырех этапов: кодирование в образы, запоминание (соединение двух образов), запоминание последовательности, закрепление в памяти. Мнемоническое запоминание, основанное на кодировке в образы (когда происходит «связывание» объектов с уже имеющейся информацией в памяти), способствует тому, что сам процесс овладения иноязычной лексикой происходит быстрее и легче, а его результатом становится повышенная прочность запоминания материала. Все ассоциации должны быть остроэмоциональными (смешными, бессмысленными, иногда шоковыми). Но есть нюанс: ассоциации должны быть «прожиты» самим учеником в моменте. Самым ценным является тот опыт, который человек получил через деятельность [1, 6].

Рассмотрим конкретные типы мнемотехник.

1. Метод группировки. Позволяет увеличить словарный запас путем соединения новых слов в определенные, связанные смыслом группы.

2. Мнемокарты. На двух сторонах картонной бумаги пишут слово и его перевод. Постоянное ношение мнемокарт позволяет повторять их в любой удобный момент.

3. Майндмэппинг или метод ментальных карт. Это техника, с помощью которой необходимая информация фиксируется на виртуальной доске и рядом с ней формируются различные связи и пояснения.

4. Маркировка. Необходимые для запоминания слова нужно записать на клейких стикерах и затем приклеить на соответствующие предметы.

5. «Запоминалки» в стихах и песнях.

6. Приложение Quizlet. В приложении существуют следующие режимы: 1) Заучивание - вы видите слово или словосочетание и его перевод или объяснение на иностранном языке; 2) Карточки - режим запоминания с использованием визуального образа слова; 3) Письмо - дана картинка или объяснение слова, а вам нужно ввести ответ с помощью клавиатуры; 4) Правописание - вам произносят слово, а вы должны его записать; 5) Тест - проверяет уровень усвоения материала и ведёт статистику вашего прогресса; 6) Подбор - в быстром темпе нужно найти слово к предложенному объяснению или картинке.

Мнемотехники эффективны, их стоит активно использовать при запоминании иностранных слов школьниками. Но не стоит забывать, что для более продуктивного запоминания будет полезным чтение в оригинале, просмотр аутентичных фильмов и новостей на иностранных языках. Еще одним эффективным приемом является метод чтения Ильи Франка (способ изучения иностранного языка, состоящий в чтении смеси текста на оригинальном языке и переводе). Еще одним нюансом является то, что слова желательно учить в соответствующем языковом окружении.

Следовательно, различные мнемотехники способствуют запоминанию иностранных слов, поэтому их следует активно использовать в процессе обучения.

## Список литературы:

1. Анисеева Т.Р., Голукович А.Е. / Способы активизации лексики на занятиях по иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 30. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65155.htm> (дата обращения: 29.01.2021).
2. Гвоздева А.В., Сороковых Г.В. / Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков// Иностранные языки в школе. 1999. № 5. С. 73-79.
3. Кандель Э. / В поисках памяти: Возникновение новой науки о человеческой психике // Э. Кандель; пер. с англ. П. Петров. М.: Астрель: CORPUS, 2012. 736 с.
4. Матвеев С. / Феноменальная память. Методы запоминания информации // С. Матвеев. М.: Альпина Паблишер, 2012. 153 с.
5. Попова Л.Г. / Можно ли обучить студентов иноязычному общению в неязыковом вузе// Almatater: Вестник высшей школы. - 2006.- №3.- С.28-30.
6. Провоторова К.С., Радченко Г.И. / Формирование лексических навыков на уроке иностранного языка в средней школе // Евразийское научное объединение. 2020. № 10-7 (68). С. 544-547.
7. Тарева Е.Г. / Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 3 (23). С. 94-101.
8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский; [сост. и подгот. к печати В.Я. Струминский]; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 – 1952. Т. 3: Педагогические статьи. 1948. 689 с.

## ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 8-9-Х КЛАССОВ

***Кривкина Анна Николаевна***

*студент,*

*Московский городской педагогический университет,*

*РФ, г. Москва*

***Попова Лариса Георгиевна***

*научный руководитель, д-р филол. наук, профессор,*

*Московский городской педагогический университет,*

*РФ, г. Москва*

**Аннотация.** Целью данной статьи является выяснения определённых закономерностей в изучении иностранных языков на уроках 8-9-х классов, которые должны браться во внимание при составлении заданий и планов занятий. Результаты данной работы могут улучшить понимание того, как можно ускорить протекание процесса углубления в языковую среду и как сделать уроки максимально продуктивными как для учащихся, так и для преподавателей.

**Ключевые слова:** речевая деятельность, деятельностный подход, мышление, деятельность, чтение, аудирование, письмо, говорение, соотношение.

В современной общеобразовательной системе всё больше встаёт вопрос о том, нужно ли применять другие подходы в обучении иностранного языка к ученикам 8-х и 9-х классов. В данной статье следует рассмотреть речевую деятельность на уроках иностранного языка в данных классах и показать, какие есть особенности в этом.

Изучение иностранных языков – это активный процесс развития личности, связанный с формированием творческого мышления и раскрытием разных мыслей обучаемыми [4, с. 3]. Основу обучения иностранным языком формирует деятельностный подход, который обозначает, что целью иноязычного дидактического процесса является в обучении 4-м видам речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование и письмо. А в умениях, навыках и компетенциях, которые

образовываются в этом подходе, используются 2 рецептивных и 2 (ре) продуктивных вида. К первым относятся аудирование и чтение, а ко вторым – говорение и письмо [7, с. 1].

Для того, чтобы понять, какие виды речевой деятельности являются активными, обратимся сначала к интерпретации термина «мышление», который поможет нам найти ответ на данный вопрос. В журнале «Вестник» Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина утверждается, что это естественная функция человеческого мозга, которая является мыслительным процессом, однако в это же время мышление всё же представляет собой непрерывный процесс [5, с. 86].

Различаются *мышление-процесс* и *мышление-деятельность*. В первом случае мышление постоянно соединено с личностными мотивами, целями и т. д. И главный механизм этого процесса (анализ через синтез) в процессе совершается в основном бессознательно, когда на деятельностном (личностном) уровне мышление отчасти является регулируемым человеком осознанно. Понимая это различие, нужно помнить, что вместе с тем мышление как процесс всегда сосуществует с мышлением как деятельностью человека. И это не два разных явления, а одно, которое рассматривается с противоположных сторон [1, с. 71-78].

Употребив ранее слово «деятельность», мы не можем не обратить внимание на сущность данного понятия. Деятельность определяется как «целесообразное преобразующее воздействие субъекта на объект, в ходе которого изменяются как внешний объект, так и воздействующий на него субъект» [1, с. 145].

Говоря о деятельности необходимо упомянуть, что:

1. Деятельность – это активность, которое исходит по желанию самого субъекта. Если реактивностью называют движение, которое навязано извне, то явления, связанные с деятельностью, мы не можем отнести к реактивности. Поэтому мы не можем отнести созерцание, которое является пассивным состоянием человека, к деятельности, т. е. рассмотрение какого-то объекта является реакцией человека на внешний раздражитель или побуждение. А деятельность происходит только из желания самого субъекта действия.

2. Деятельность является также не простой активностью, а целенаправленной, которая направляется для достижения свободной и сознательной цели, поставленной субъектом. Это творческая совместная деятельность учащегося и преподавателя [3, с. 53]. В этом случае под целью мы понимаем планируемый результат этого движения. Деятельность без цели не может считаться деятельностью, так как смысл деятельности в создании чего-то, а не в потреблении [7, с. 2].

Проанализируем теперь по обозначенным критериям деятельности, указанные выше виды речевой деятельности:

1. Когда субъект выполняет деятельность, связанную с говорением или письмом, то он знает мысль, которую хочет передать, хоть и в общих чертах. Если объяснить это поподробнее, то в заданиях связанных с этими видами у ученика есть определённая тема, которая должна быть отражена в результате его деятельности. А значит он может наметить примерный результат у последующей речевой активности, например, рассказать о своих предпочтениях в еде. Более того, в 8-9-х классах учащийся только начинает употреблять язык в разных областях [4, с. 92], поэтому он активно начинает искать возможности его применения, что и можно найти в устной и письменной речи. При чтении и аудировании цель деятельности формируется после того, как речевые действия были совершены. Ученик сначала слушает или читает информацию, а потом уже приходит к определённой цели. Суммируя вышесказанное, два последних рецептивных вида деятельности не являются деятельностью [7, с. 4].

2. Выполняя чтение и аудирование, у субъекта должно возникнуть в сознании смысловое содержание, которое потом уже он перестраивает в определённый вид: подстановка пропущенных слов в тексте, соотнесение высказываний и их названий, определение спикеров того или иного рассказа и так далее. У субъекта изначально нет готового представления о том, что должно получиться в конце. Более того, его представление итогового результата может быть намного иным, поскольку результат (цель) была заложена извне, из чего мы можем сделать вывод, что чтение и аудирование не подходят к категории деятельности.

Чтение и аудирование считаются внутренними речевыми видами деятельности, поскольку: «Общепринятым считается утверждение, что внутренняя речь - явление, «производное, возникающее из внешней речи - слухового восприятия других людей и активного владения всеми формами устной и письменной речи» [2, с. 145]. Из этого утверждения выводим следующее утверждение: аудирование и чтение выходят из говорения и письма, а не являются полностью автономными формами речевой деятельности на уроках иностранного языка.

Академик А.А. Миролюбов утверждает, что в выпускных классах средней школы (8 и 9 классы) стоит распределять обучение так, чтобы все 4 вида речевой деятельности была задействованы в процессе [6, с. 31]. Однако всё же идёт допущение, что говорение и письмо должны немного преобладать над чтением и аудированием, из чего вытекает, если сложить всю имеющуюся информацию воедино, что речевая деятельность в 8-9-х классах должна строиться на соотношении 30:30:20:20, где первые два числа – говорение и письмо, а последними двумя являются чтение и аудирование. Это не только ускорит процесс переключения мышления учащегося на изучаемый язык, но также и сильно ускорит прогресс в данной сфере.

Таким образом, в изучении иностранных языков у учащихся 8-9-х классов существуют определённые особенности, на которые нужно обращать внимание при подготовке и проведении уроков. На занятиях иностранным языком должны преобладать такие виды деятельности, как говорение и письмо, а чтение и аудирование должны развиваться на основе первых двух.

### **Список литературы:**

1. Леонтьев А.Н. Мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 60–71; Рубинштейн С.Л. О природе мышления и его составе // Там же. С. 71–78.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. С. 145.

3. Бубнова И.А. Теория речевой деятельности и возможности ее применения в современном гуманитарном образовании в высшей школе / И.А. Бубнова, И.И. Мурзак // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2018. –2 (30) 2018. – С. 52–58.
4. Колесников А.А. Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам / А.А. Колесников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2020. – № 2 (38) 2020. – С. 89–100.
5. Журнал «Вестник» Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина 2011. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vidah-rechevoy-deyatelnosti-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 19.10.2022).
6. Миролубов А.А. Связь методики обучения иностранным языкам со смежными науками // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. С. 31
7. Ламзин Сергей Алексеевич О видах речевой деятельности в обучении иностранным языкам // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2011. №33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vidah-rechevoy-deyatelnosti-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 24.10.2022).

## ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ В ШКОЛЕ

***Самофалова Тамара Павловна***

*студент*

*Института иностранных языков*

*Московского городского педагогического университета,*

*РФ, г. Москва*

***Попова Лариса Георгиевна***

*научный руководитель, д-р филол. наук, профессор,*

*профессор кафедры германистики и лингводидактики*

*Московского городского педагогического университета,*

*РФ, г. Москва*

Обучение иностранному языку в школе преследует большое количество целей [5,6], одно из них это умение выражать свои мысли на изучаемом языке, а также при помощи графических элементов фиксировать речевую информацию, а также распознавать ее. Развитие орфографических навыков способствует успешной подготовке к письменной речи, а также умение правильного распознавания и написания форм букв, отдельных слов и общеизвестных символов конкретного языка. Кроме того, у учащегося должна быть сформирована и орфоэпическая компетенция, способствующая определению по контексту смысла слова, соотношению знаков пунктуации с членением и интонационным оформлением текста [2, 3].

В настоящее время навыки письма изучены меньше, чем другие аспекты языка, что затрудняет овладение иноязычной системы, а также ограничивает коммуникативные возможности обучающихся. С.М.Саковец считает, что английская орфография менее прозрачна для изучения, чем, например, немецкая, так как в английском языке насчитывается около полутора тысяч различных соединений между отдельными звуками, а также вариантами их написания, что и вызывает трудности у изучающих язык [4]. Одно из условий успешного порождения правильно орфографически оформленного иноязычного текста это владение навыками орфографии, которое тесно связано с соотношением букв и звуков. В английском языке источником трудностей в правописании может выступать

передача гласных звуков, так как для их передачи недостаточно букв латинского алфавита [1]. Также такие аспекты как зрительно-пространственные представления, моторика, уровень внимания учащегося, сформированность целенаправленной деятельности, саморегуляция, контроль за своими действиями и окружающей действительность образуют базу формирования орфографического навыка. Этот навык, в свою очередь, выражается в понимании высказывания другого человека, например, собеседника, в свободном и грамотном выражении своих мыслей устно или письменно [4].

Существующие способы и методы обучения орфографии характеризуются однообразием упражнений и носят бессистемный характер усвоения материала. Наблюдается недостаток специальных орфографических упражнений, например, оперирование буквами в процессе произнесения графических слогов слов, то есть проговаривание отдельных слов, что влияет на формирование грамотности у учащихся. Методика обучения орфографии позволяет строить учет дифференциальных признаков орфограмм. Орфографическое проговаривание способствует эффективному обучению орфографии. Также следует делить графемный состав слов на морфемы для поэтапного запоминания слов. Обычно обучение орфографии сводится к изучению системы правил и системы исключений. Не стоит исключать деятельностный подход, а также упражнения, предполагающие запись различий в орфографии, прослушивания пар слов и формулирования соответствующих правил для орфографии и фонетики. Эффективными могут быть мнемонические правила на запоминание исключений, поиск ошибок в написании омонимов, диктанты с несуществующими словами на запоминание графемно-морфемных соответствий [2, 3]. Среди возможных заданий могут быть: копирование текста, списывание его с дополнительными заданиями, группировка слов по звукам, орфографические игры (кроссворды, загадки), рифмовка слов/подбор рифмы, закончить начатые слова, найти ошибки в отдельных словах/предложениях. При этом важно соблюдать принцип наглядности.

Для формирования навыков письма следует применять творческий подход в создании упражнений многофункционального характера. Именно такой

подход способствуют появлению и развитию желания у учащегося к самостоятельному изучению языка, также это повлияет на улучшение письменной речи и усовершенствованию чтения и коммуникации [4].

Подводя итог сказанному, следует подчеркнуть тот факт, что преподавателям иностранных языков в школе следует уделить особое внимание проблеме обучения орфографии иностранных слов. Упражнения, представленные в учебниках школьной программы, требуют усовершенствования и разнообразия.

### Список литературы:

1. Блинов Р.Ю. / Орфография в системе обучения иностранному языку // Журнал «Весник» Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/orfografiya-v-sisteme-obucheniya-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 29.09.2022).
2. Иванова Н.К. / Обучение орфографии английского языка: зарубежный и отечественный опыт // Журнал «Русистика». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-orfografii-angliyskogo-yazyka-zarubezhnyu-i-otechestvennyu-opyt>(дата обращения: 29.09.2022).
3. Прокофьев В.Н. / Обучение английской орфографии в начальных классах школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке // URL: <https://www.dissercat.com/content/obuchenie-angliiskoi-orfografii-v-nachalnykh-klassakh-shkol-s-prepodavaniem-ryada-predmetov-> (дата обращения: 29.09.2022).
4. Саковец С.А. / Проблемы формирования орфографических навыков // Журнал «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-orfograficheskikh-navykov>(дата обращения: 29.09.2022)
5. Сороковых Г.В. / Продукт-ориентированное обучение иностранному языку в Германии // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 94-97.
6. Языкова Н.В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект / Н.В. Языкова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2009. – № 1(3). – С. 95-100.

## СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ

### ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ У ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В БИОЛОГИЧЕСКИХ И ОПЕКУНСКИХ СЕМЬЯХ

*Пазухина Алёна Алексеевна*

*магистрант,*

*Государственное автономное образовательное учреждение*

*высшего образования города Москвы*

*Московский городской педагогический университет,*

*педагог-психолог,*

*ГКУ СО «Областной центр помощи семье и детям»;*

*РФ, г. Москва*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности суицидального поведения, преобладающие причины, которые подталкивают подростка к самоубийству и их сравнение у несовершеннолетних воспитывающихся в биологических и опекунских семьях.

**Abstract.** The article discusses the features of suicidal behavior, the predominant causes that cause the occurrence in a teenager and their comparison with minors developing in biological and guardian families.

**Ключевые слова:** суицидальное поведение, самоубийство, концепт, подростки.

**Keywords:** suicidal behavior, crime, concept, teenagers.

Подростковый суицид- это значимая проблема всего общества в целом. Дети, не достигшие даже восемнадцати лет, предпринимают серьезную попытку самоубийства. Причины и последствия сложно оценить, когда трагедия уже произошла, в голове родителей и педагогов возникает масса вопросов.

Множество взрослых людей признаются в том, что когда-либо рассуждали и думали о смерти. Одни рассуждали в философском ключе «что есть смерть»,

другие в серьез задумывались об лишении себя жизни в следствии переживаемых внутренних и/или внешних конфликтов. Но так как, в обществе и многих культурах феномен самоубийства обсуждать не принято, люди остаются один на один со всеми своими внутренними переживаниями, что способно обострять их желание к смерти.

В средние века акт самоубийства считался «преступлением» против общества, за попытку лишить себя жизни осуждали и наказывали. В период Ренессанса самоубийство начали рассматривать с более индивидуального подхода, в поисках причин и следствия. Одни продолжали осуждать действия суицидента, а другие романтизировали. Амбивалентное отношение наблюдается и в греко-римской культуре, где суицид воспринимался как «акт свободы» и независимости [7].

Существует ряд современных теоретических моделей, которые объясняют формирование и развитие суицидального поведения именно в подростковом возрасте. К таким моделям относятся: модель развития суицидального поведения у подростков Тина Р. Голдштейн, Джеффри А. Бридж, Дэвид А. Brent [1], интерперсональная модель Джойнера Т.[4]; несколько последних разработок когнитивной теории Энтони Спирито [2], Эми Венцель и Аарон Т. Бек [5].

В течении жизни, ребенок проходит нормативные этапы взросления и способен придти к мысли, что каждая вещь/жизнь имеет начало и конец. Человек, как биологический вид, рождается, растет, взрослеет, стареет и умирает. Для подростка смерть-это очевидное и понятное явление, но он глубоко не задумывается над этим процессом, а предпочитает её игнорировать и всячески способен подвергать свою жизнь опасности и риску. Некоторые подростки начинают заниматься опасными видами спорта, другие без опасений принимают химические вещества, третьи становятся жертвами влияния старших лиц, которые намерено «романтизируют» смерть в глазах подростка. Подростки, которые еще не в полной мере осознают опасность своих побуждений, предпринимая суицидальные попытки не отдают себя отчёта в трагичности данного явления и не задумываются о смертельном исходе. Особенностью суицидальных попыток

подростков является его возможные демонстративные черты, у них нет чёткой границы между искреннем намерением и такой рискованной манипуляцией [6].

Авторы рассматривающие причины суицидального поведения подростков выделяют разные мотивы. Например, теория Т. Джайнера повествует о том, что человек способен возжелать смерти в следствии своей низкой принадлежности к обществу [4]. А.П. Бордман, К. Хэндли, К., П.В. Джонс считают, что доминирующим фактором в решении человека лишить себя жизни, является его социальная изоляция, отсутствие чувства своей «нужности» [3].

Отечественные научные деятели, такие как А.Г. Амбрумова, А.С. Михлин, С.В. Бородин спроектировали основную классификацию мотивов подросткового суицида:

1. Семейные (внутрисемейные конфликты, тяжелый развод родителей, смерть близкого, болезнь, одиночество, неудачная любовная история, несостоятельность в сексуально-половой сфере, унижения со стороны окружающих);
2. Неудовлетворительное здоровье (наличие психических и соматических нарушения, врождённые или приобретённые «уродства»);
3. Антисоциальное поведение с последующими конфликтами (уголовное наказание, страх позора или другой формы наказания);
4. Конфликты, сопряженные с учебной деятельностью;
5. Материально-бытовые проблемы;
6. Другие мотивы [8].

Семья безусловно является важной составляющей в жизни подростка. В семье он формирует основные навыки жизни, учиться взаимодействовать с окружающим миром и в идеале чувствует себя там в безопасности. К сожалению, семьи не всегда бывают идеальными и случается так, что ребенок остается один, но и в таком случае у него есть шанс получить любовь и заботу, пускай даже не в среде кровных родственников.

Целью эмпирического исследования явилось выявление суицидальных концептов у подростков, семьи которых обратились по проблеме суицидального поведения. Эксперимент носил констатирующий характер и строился на

основании сравнения двух групп, для определения сходств и различий психологических свойств и состояний.

Исследование проводилось на базе Государственного казенного учреждения Самарской области «Областной центр помощи семье и детям» в отделе консультирования диагностики и коррекции.

В исследовании приняло участие 60 подростков (42 девочки и 18 мальчиков) 13-16 лет, направленных на консультацию к психологу по проблеме суицидального поведения (30 подростков из биологических семей и 30 подростков, воспитывающихся в опекунских семьях). Для диагностики суицидальных мотивов был использован «Опросник суицидального риска в модификации Т.Н. Разуваевой». Тестирование проводилось в индивидуальном формате в процессе консультирования педагога-психолога.

Обработка и результаты исследования. Для того чтобы определить степень выраженности каждого концепта в исследуемых группах, был определен средний балл для каждого концепта. У подростков из биологических семей результаты, следующие: 4,1 «демонстративность»; 4,6 «аффективность»; 3,7 «уникальность»; 5 «несостоятельность»; 4,8 «социальный пессимизм»; 4,1 «слом культурных барьеров»; 4 «максимализм»; 3,9 «временная перспектива»; 3,8 «антисуицидальный фактор».

При обработке и подсчете среднеарифметического значения у подростков из опекунских семей результаты: 2,2 «демонстративность»; 3,3 «аффективность»; 2 «уникальность»; 3,7 «несостоятельность»; 3,7 «социальный пессимизм»; 4,1 «слом культурных барьеров»; 3 «максимализм»; 2 «временная перспектива»; 5,3 «антисуицидальный фактор».

При сравнении показателей, полученных в двух группах можно сделать вывод о том, что у подростков из биологических семей доминирующим фактором в оценке суицидального риска является «несостоятельность», т.е. отрицательное восприятие собственной личности, а наименьшим фактором риска «уникальность». У подростков из опекунских семей доминирующим фактором в оценке суицидального риска является «антисуицидальный фактор», что наоборот

свидетельствует о глубоком понимании чувства ответственности за своих близких и ощущаемое чувство долга перед ними. Однако присутствуют риски в показателях «несостоятельности», «слом культурных барьеров» и «социальном пессимизме».

Для того чтобы определить существуют ли структурные и содержательные различия в наличии суицидальных тенденций подростков из опекунских и биологических семей, применим U-критерий Манна-Уитни.

U-критерий Манна-Уитни равен 15. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 17,  $15 < 17$ , следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, можно сделать предположение о том, что существуют структурные и содержательные различия в наличии суицидальных тенденций подростков из приемных и биологических семей, что подтвердилось при численности выборки 60 человек, по 30 человек в двух сравниваемых группах.

### **Выводы**

Итак, эмпирическое исследование уровня сформированности суицидальных намерений и конкретных факторов суицидального риска подростков, воспитывающихся в приёмных/опекаемых и биологических семьях, показало, что на статистически значимом уровне существуют различия в истинности суицидальных намерений у несовершеннолетних.

Суицид существует как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта. Дезадаптация, связанная с нарушением социализации, когда место молодого человека в социальной структуре не соответствует уровню его притязаний. Так, в группе подростков из биологических семей выявлен более высокий показатель «социального пессимизма» (4,8) чем у подростков из приёмных семей (3,7). Восприятие мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для подростка отношениях с окружающими.

Для суицидента характерна как заниженная самооценка, так и высокая потребность в самореализации. Баллы по шкале «несостоятельность» так же оказались выше у подростков первой группы (5), чем у второй (3,7). Представление о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности, «выключенности» из мира. Данная шкала может быть связана с представлениями о физической, интеллектуальной, моральной и прочей несостоятельностью.

Стоит отметить, что «антисуицидальный фактор» оказался выше у подростков из приёмных семей (5,3) нежели у детей из биологических семей (3,8). Это представление о греховности самоубийства, боязнь боли и физических страданий. В определенном смысле это показатель наличного уровня предпосылок для психокоррекционной работы.

Подводя итоги важно отметить, что нами были рассмотрены далеко не все концепты проявления суицидальных намерений. Необходимо разрабатывать способы борьбы с ним или хотя бы искать возможности снизить его уровень. Проведение профилактической просветительской работы с подростками, выявление суицидентов с помощью АИС «Мониторинга депрессивного и суицидального состояния», работа с семьями подростков групп риска.

Необходимо постараться обеспечить несовершеннолетнему помощь в разрешении конфликта на предсуицидальной стадии, не доводя дело до самоубийства.

### **Список литературы:**

1. Adolescent Suicide and Suicidal Behavior March 2006 Journal of Child Psychology and Psychiatry 47(3-4):372-94.
2. Anthony Spirito Cognitive-behavioral therapy for adolescent depression and suicidality. Child Adolesc Psychiatr Clin N Am. 2011 Apr; 20(2): 191–204.
3. Boardman, A.P., Grimbaldeston, A.H., Handley, C., Jones, P.W., & Willmott, S. (1999). The North Staffordshire suicide study: a case-control study of suicide in one health district. Psychological Medicine, 29, 27-33.
4. Joiner, T. (2005). Why people die by suicide. Harvard University Press.
5. A. Wenzel, A.T. Beck A cognitive model of suicidal behavior: Theory and treatment. October 2008. Applied and Preventive Psychology 12(4):189-201.
6. Алимova М.А.А Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. Барнаул, 2014. – 100 с.

7. Моховиков А.Н. Суицидология: Прошлое и настоящее/Пер. Донец О.Ю., Моховиков А.Н., Рышковская О.В., Секундант С.Г.-М.:Когнито-Центр, 2013-569 с.
8. Шахмалова Ирина Жаповна, Некрасова Мария Викторовна Особенности суицидального поведения подростков: мотивы, причины и факторы // Современное педагогическое образование. 2021. №6.

## СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ПРОСТРАНСТВО САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ИНДИВИДА В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

***Рахаева Евгения Юрьевна***

*студент,  
Тульский государственный университет,  
РФ, г. Тула*

***Бородачева Ольга Викторовна***

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент,  
Тульский государственный университет,  
РФ, г. Тула*

В условиях современных реалий, особенностях проявлений, отражаемых на характере и смыслах жизнедеятельности человека, вопросы самопрезентации занимают приоритетные позиции [3, с. 117]. Причину актуализации исследовательской деятельности, направленной на изучение ряда наиболее проблемных аспектов самопрезентации, мы видим в множественности социальных ролей, в которых вынужден проявлять и предъявлять себя человек в зависимости от предложенного ему контекста [6, с. 82]. Результаты исследований А. Шутца, в каждом человеке способны уживаться различные, часто противоположные друг другу стратегии самопрезентации, от защитной, проявленной в условиях профессиональной деятельности, до агрессивной транслируемой им в рамках семейных взаимодействий [1, с. 38].

Ярким феноменом современности, который выступает в качестве значимой ее характеристики, являются социальные сети, количество пользователей которой увеличивается из года в год. Популярность социальных сетей обусловлена множеством факторов, среди которых: возможность установления неограниченного количества социальных контактов с презентацией себя через виртуальное «лицо», объединяющее в себе реальное и идеальное представление индивида своего Я. Через коммуникационное взаимодействие, посредством которых осуществляется трансляция иерархии ценностей коммуникаторов, происходит рефлексирование собственного образа. Названный процесс сопровождается сравнением и внесением по его результатам коррективов в собственные цели и

стремления коммуникатора. А в качестве результата чаще всего выступает трансформация стиля и образа жизни человека.

Таким образом, исследовательский интерес, проявленный в рамках заданного направления, определяется изучением процесса конструирования Я-Образа в социальных сетях, установления их роли в процессах идентификации пользователя и особенностей самопрезентации различных возрастных групп. Возможность исследования идентичности в качестве социального образования, транслирующего пространственно-временную целостность индивида, противостоящей «инаковости», предоставляет механизм, в основе которого заложен символический интеракционизм, позволяющий адаптировать коммуникаторов друг к другу. Таким образом, социальная идентичность представлена в качестве структурного компонента личности, формирование которой определяется свойствами, характеристиками и особенностями социального окружения.

Характер взаимодействий и их результативность в рамках социально-коммуникативных контактов определяется наличием навыка самопрезентации, который претерпевает стадию развития и корректировки с целью достижения желаемого впечатления у субъекта взаимодействий. Естественно, что в мире информационных взаимодействий навык самопрезентации приобретает особое значение в связи с расширением предоставляемого спектра возможностей ее реализации, а значит и эффекта последствий для личности, проявленных в особенностях ее социального поведения.

В настоящем исследовании, целью которого стала выявление психологических особенностей самопрезентации в социальных медиа в подростковом и юношеском возрасте, была использована шкала измерения тактик самопрезентации (SelfPresentation Tactics Scale, SPT), авторы которой (Э. Джонс, Т. Питтман, С.-Ж. Ли, Б. Куигли, А. Корбетт, Дж. Тедеш) классифицировали тактики на два типа: защитные и ассертивные [7, с. 702]. В качестве гипотезы исследования послужило предположение, согласно которому возрастные и личностные характеристики оказывают непосредственное влияние на выбор стратегий и

тактик самопредъявления в различных сферах общения, в том числе и в рамках социальных медиа пространств [2, с. 8].

Посредством инструментария, предлагаемого авторами методики, можно выявить двенадцать тактик, объединенные в пять стратегий самопрезентации: аттрактивное поведение (инграция), самовозвышение, уклонение, силовое влияние, самопринижение [4, 5]. Полученные и зафиксированные результаты были подвергнуты статистической обработке посредством математических методов (SPSS «Statistic 17.0»), позволяющих выявить значения сопряженности и сравнение средних значений на независимых выборках (критерий Фишера).

Выборку испытуемых составили респонденты в возрасте от 13 до 17 лет (подростки, n=30) и в возрасте 18-21 лет (молодые люди, n=30). Выборочные, наиболее значимые, на наш взгляд, результаты экспериментальной части исследования отражены в таблице 1.

**Таблица 1.**

**Результаты измерения тактик самопрезентаций**

<b>Тактики и типы самопрезентации</b>	<b>Критерий показателя по Фишеру</b>	<b>Подростки 13 -17 лет</b>	<b>Молодые люди 18 – 21 лет</b>
Извинение	Низкий показатель	0,033	0,25
Запугивание	Низкий показатель	0,5	0,367
	Средний показатель	0,233	0,233
Преувеличение своих достижений	Низкий показатель	0,233	0,767
Пример для подражания	Низкий показатель	0,2	0,4
Аттрактивное поведение	Средний показатель	0,767	0,133
Силовое влияние	Низкий показатель	0,767	0,3
	Средний показатель	0,033	0,367

Полученные после статистической обработки и анализа результаты позволили сделать ряд выводов. Респонденты в группе подростки, достоверно больше используют стратегии «аттрактивное поведение» и «самопринижение», демонстрируя преобладание значений в показателях тактики «Извинение» по сравнению с группой Молодых людей, которые предпочитают в социальных сетях использовать тактику защитного типа. Выбор подростками подобной тактики свидетельствует о проявленном у них желании вызвать у окружающих симпатию. Именно

названная группа склонна к применению стратегии «силовое влияние» и соответствующей ей тактике «запугивание» чаще, по сравнению с группой «Молодые люди». То есть с возрастом, желание позиционирования себя как активного участника событий, лидера, обладающего организаторскими способностями с высоким уровнем самоконтроля, проявляется в меньшей степени. В подтверждение сказанному следует обратить внимание на то, что именно представители группы «Подростки» показали преобладание как в низких, так и в средних показателях тактики «Запугивания». Не противоречат сформулированным выводам и результаты, полученные в ходе анализа показателей тактики «Преувеличение своих достижений», приверженцами которой в большей степени являются респонденты, отнесенные нами к группе «Подростки».

Полученные в ходе рассмотрения и исследования модусы взаимосвязаны между собой, поэтому выводы взаимодополняют друг друга. Следует признать, что полученные результаты выступают в качестве общих характеристик исследуемых возрастных групп, проявленных в описываемом характере системы «бытие – личность - социальные сети». Наравне с полученными результатами можно резюмировать, что ведущие векторы самопрезентации личности, выявленные в ходе исследовательской деятельности, характеризуются социальным характером, сводимостью к текстуальным практикам и высокой степенью размываю границ между публичным и приватным. Подобные характеристики свидетельствуют об уникальности современной ситуации сложившихся реалий, проявленных в виртуальном пространстве. Обобщение полученных результатов позволяет сделать заключение не только о психологических особенностях самопрезентации в социальном медиа пространстве в подростковом и юношеском возрасте, но и уникальности пространственно-временного континуума социальных сетей, представляя новую сферу бытия личности. При этом, следует обратить внимание на динамичность развития самопрезентации личности, представленной в качестве перманентного самоконструирования без создания альтернативной идентичности, с проявленным потенциальным характером.

## Список литературы:

1. Гоффман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гоффман. – М.: Канонпресс-Ц: Кучково поле, 2000. – 304 с.
2. Крылов, Е.Ю. Формирование тактик целенаправленной самопрезентации у студентов в виртуальной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.Ю. Крылов. – СПб., 2012. – 22 с.
3. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2000. – 310 с.
4. Михайлова, Е.В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг / Е.В. Михайлова. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
5. Пикулева, О.А. Социальная психология самопрезентации личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / О.А. Пикулева. – СПб., 2014. – 426 с.
6. Шкуратова, И.П. Самопредъявление личности в общении / И.П. Шкуратова. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.
7. Development of a self-presentation tactics scale / S.-J. Lee, et al. // Personality and individual differences. – 1999. – Vol. 26, № 4. – P. 701–722.

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

*Электронный сборник статей по материалам LVI студенческой  
международной научно-практической конференции*

№ 10 (56)  
Октябрь 2022 г.

В авторской редакции

Издательство «МЦНО»  
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74  
E-mail: [humanities@nauchforum.ru](mailto:humanities@nauchforum.ru)

16+

