



Қазақ Республикасының білім және ғылым министрлігі
Қазақстан Республикасының білім институты

**Образование
через всю жизнь**

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Бюджетное учреждение Чувашской Республики
дополнительного профессионального образования
«Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования и молодежной политики
Чувашской Республики

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2021

УДК 37.013:159.9

ББК 94.3

А43

Рецензенты: **Исаев Юрий Николаевич**, д-р филол. наук, ректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
Сорокоумова Галина Вениаминовна, д-р психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ)»

Редакционная

коллегия: **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования Чувашии
Богатырева Ольга Леонидовна, канд. филол. наук, доцент БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Дизайн

обложки: **Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

А43 **Актуальные вопросы педагогики и психологии :**
монография / редкол.: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. –
Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 172 с.

ISBN 978-5-907313-98-9

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Статьи представлены в авторской редакции.

© БУ ЧР ДПО «Чувашский
республиканский институт
образования», 2021

ISBN 978-5-907313-98-9
DOI 10.31483/a-10238

© Издательский дом
«Среда», 2021

Предисловие

Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики представляет монографию **«Актуальные вопросы педагогики и психологии»**.

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

По содержанию публикации разделены на три основных направления:

Глава I. Современные педагогические практики.

Глава II. Особенности педагогического процесса.

Глава III. Психологические аспекты педагогической деятельности.

Авторский коллектив сборника представлен городами России (Москва, Санкт-Петербург, Астрахань, Воронеж, Казань, Краснодар, Нижневартовск, Пенза, Таганрог).

Среди образовательных учреждений академическое учреждение (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования) и университеты и институты России (Астраханский государственный университет, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Московский государственный лингвистический университет, Нижневартовский государственный университет, Пензенский государственный университет, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)).

Авторы монографии представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора, доценты, преподаватели и студенты вузов.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Актуальные вопросы педагогики и психологии»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
канд. биол. наук, проректор
Чувашского республиканского института образования
Ж.В. Мурзина

Оглавление

Введение	5
Глава I. Современные педагогические практики	7
Компетентностный подход в системе вуза: социально-психологический анализ Сагитова В.Р.	7
Реализация практико-ориентированного учебного процесса по физике как средство достижения целей современного школьного физического образования Крутова И.А., Дергунова О.Ю.	35
Пути формирования ключевых компетенций через сказку на занятиях по иностранному языку Соколова Г.А.	53
Развитие исследовательских умений студентов-бакалавров в процессе экологического образования Барашкина С.Б.	65
Глава II. Особенности педагогического процесса	77
Исследование уровня сформированности культуры безопасности обучаемых старших классов Лапшина И.В., Попова Н.В.	77
Обработка результатов моделирования творческих способностей девочек средствами гимнастики Костенко Е.Г., Амбарцумян Н.А., Толстых О.С.	96
Опытно-экспериментальное исследование по формированию навыков у обучаемых в области повышения уровня знаний по пожарной безопасности Лапшина И.В., Матвеевко А.Ю. ..	106
Глава III. Психологические аспекты педагогической деятельности	119
К проблеме повышения компетентности педагогов в вопросах профилактики насилия в образовательной среде Кирилова С.А.	119
О психологической адаптации студентов медицинского вуза к дистанционному процессу обучения во время пандемии новой коронавирусной инфекции Судаков Д.В., Судаков О.В., Якушева Н.В., Шевцов А.Н., Белов Е.В.	133
Психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста Полынская И.Н.	145
Заключение	157
Приложение. Аннотации к опубликованным работам	158

Введение

Тесная взаимосвязь психологии и педагогики является неоспоримым фактом: процесс обучения не может быть эффективным без понимания человеческой природы, сущности человека, его потребностей и возможностей. Психологические знания служат основой для педагогического процесса, для эффективного управления деятельностью обучающихся на всех уровнях образования и гармоничного развития личности. Данный выпуск монографии **«Актуальные вопросы педагогики и психологии»** посвящен изучению современных педагогических практик и психологических аспектов управления процессом образования.

Первую главу монографии, посвященную современным педагогическим практикам, открывает статья, в которой анализируются понятия «компетенция» и «компетентность» в трудах отечественных и зарубежных авторов и проведено эмпирическое пилотажное исследование сформированных компетенций у профессорско-преподавательского состава вуза. В следующей статье главы описана авторская методика реализации практико-ориентированного учебного процесса по физике через обучение школьников методам решения прикладных задач и выполнения проектов. Далее рассматривается методика обучения иностранному языку посредством сказки, перечисляются навыки и умения, которые развиваются у обучающихся благодаря использованию данного метода, фокусируется внимание на формировании необходимых для успешной коммуникации компетенций. В заключительной статье данной главы поднимается тема развития исследовательских компетенций студентов-бакалавров в процессе экологического образования в условиях образовательного пространства вуза.

Особенности педагогического процесса рассматриваются во второй главе монографии. В первой статье данной главы анализируется современное состояние сформированности уровня культуры безопасности жизнедеятельности обучаемых средней образовательной школы. Далее предлагается методика моделирования творческих способностей и физической подготовленности девочек 7–8 лет средствами гимнастики. В третьей статье приводятся результаты опытно-экспериментального исследования по формированию навыков у обучаемых в области повышения уровня знаний по пожарной безопасности.

В третьей главе монографии объединены статьи, касающиеся психологических аспектов педагогической деятельности. В частности, открывается глава рассмотрением темы повышения компетентности педагогов в вопросах профилактики насилия в образовательной среде. Продолжается рассмотрение психологических аспектов в статье о психологической адаптации студентов медицинского вуза к дистанционному процессу обучения во время пандемии новой коронавирусной инфекции. Завершает монографию статья о психолого-педагогических особенностях детей старшего дошкольного возраста.

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ

Сагитова Виктория Равильевна

DOI 10.31483/r-97629

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ВУЗА: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

1.1. Теоретико-методологические аспекты компетентностного подхода

Вопрос компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования не теряет своей актуальности по настоящий день с момента введения его в требования к подготовке профессионала посредством Федерального государственного образовательного стандарта.

Работа по внедрению нового поколения государственных образовательных стандартов ВПО в Российской Федерации проходила в несколько этапов. В период с 2005–2010 годы был создан план по реализации ряда мероприятий для вступления РФ в систему многоуровневого образования. А именно в 2006 году в соответствии с конституцией РФ, законопроектом Министерства образования, было введено понятие «федеральный государственный образовательный стандарт» сокращенно ФГОС [25]. В период с 2005–2006 годы разрабатывался макет перечня специальностей для реализации по многоуровневой программе подготовки специалистов. Принятию данной системы к реализации послужила ее апробация на седьмом Съезде ректоров России, на заседаниях и пленумах Координационных советов УМО [14]. Результатом слаженной работы стал ГОС ВПО первого поколения, а за ним второго. На сегодняшний день в системе высшего профессионального образования реализуется Федеральный государственный стандарт третьего поколения.

Данные изменения стали возможны еще благодаря тому, что практическая профессиональная сфера деятельности стала предъявлять новые требования к выпускникам высших учебных заведений, а именно:

- выпускник должен уметь приспосабливаться к быстроменяющимся условиям;
- выпускник должен уметь налаживать межкультурное взаимодействие;

- выпускник должен уметь решать проблемы, связанные с глобальными процессами, протекающими в обществе, экономике, политике и других сферах;

- выпускник должен уметь совершать адекватный ситуации выбор и быть готовым к нему;

- глобальный переход от неквалифицированного к квалифицированному труду меняет структурный подход к занятости населения и требует постоянного повышения квалификации и переподготовки.

Требования ФГОС третьего поколения построены на двух основных понятиях – компетенция и компетентностный подход.

Внедрение понятия «компетенция» в образовательную среду вуза произошло благодаря первым работам американского экономиста Р. Бойцисса [38], определившего разницу между успешным и неуспешным специалистами. Отличиями выступает ряд факторов, включающих в себя мотивы, опыт и поведенческие характеристики.

Р. Бойцис определил компетентность как «способность человека вести себя, таким образом, который удовлетворял бы требованиям профессиональной деятельности в определенной организационной среде, что в свою очередь являлось бы причиной достижения желаемых результатов» [33, с. 134].

Компетенция – основная характеристика личности, необходимая для эффективного выполнения работы. К ней можно отнести мотив, черту, навык, аспект представления человека о самом себе или своей социальной роли, а также знания, которыми он пользуется [6].

Вопросами компетенций занимался Дж. Равен проведший множество практических исследований компетентного поведения сотрудников разных организаций. Результатом его исследования стало понимание того, что компетентное поведение зависит от ряда условий:

- мотивации и способности проявлять инициативу;
- способности брать на себя ответственность;
- способности анализировать окружающую действительность;
- готовности включаться в субъективно значимые действия, пытаться изменить окружающую обстановку;
- готовности поддерживать новаторство;

- готовности адекватно понимать особенности функционирования общества и организации;

- иметь адекватные представления о процессах лидерства, ответственности, эффективности и равенства [44].

На сегодняшний день существует множество определений понятия «компетенция».

В психологический лексикон термин «компетенции» был введен Д. Мак-Клелландом, профессором Гарвардского университета в 1973 г.

Критикуя стандартизованные тесты интеллекта, он опубликовал статью «Тестирование компетентности вместо интеллекта» («Testing for Competence Rather Than Intelligence» [41]), в которой предлагал заменить показатели интеллекта, не прогнозирующие успех в работе на переменные «компетенции», не включающие в себя расовые, половые или социально-экономические факторы.

Им был разработан метод «Интервью по получению поведенческих примеров – ИПП» (Behavioral event interview, BEI) [42] BEI, объединял в себе метод критических инцидентов Флэнагана [40] и Тематический апперцепционный Тест (Thematic Apperception test, ТАТ), применявшийся для изучения мотивации [43].

Теперь этот метод получил название «CAVE» – Content Analysis of Verbal Expression, Контент-анализ вербальных высказываний) [37]. Этот метод позволяет оценить качества, присущие на деле работнику, не сравнивая их с заранее определенным идеалом. А потом определить качества, связанные с успехом.

По мнению Д. Мак-Клелланда, наиболее важными компетенциями, необходимыми наемным рабочим выступают сочувствие, самодисциплина, инициативность. Отчасти, компетенции, это врожденные качества, которые поддаются обучению и тренингу.

С. Холлифорд и С. Уиддет считают, что компетенция представляет собой некую поведенческую модель для эффективного выполнения рабочих задач в организации [17; 24].

М. Anderson [36] в книге *Intelligence and Development. A cognitive theory* рассматривал компетенцию как когнитивную функцию.

N. Chomski [39], анализируя лингвистическую компетенцию, рассматривал ее как когнитивную структуру и правила при построении речи.

Анализируя работы известных исследователей в области языковой компетенции, W. Westera [45] приходит к выводу, что стандартная схема компетенции включает в себя разрозненные компоненты: аттитуды, знания (в основном в репродуктивной форме), «ментальные компетенции», умения (навыки) и предлагает свою модель построения компетенций, по которой компетенции являются частью умений (навыков).

В отечественной науке определений понятия компетенция множество и носят они не всегда прикладной характер.

Так, Н.Ф. Авдеев термином компетенция обозначает интегральные характеристики качества подготовки выпускников [1].

В.Д. Шадриков понятие компетенция представляет посредством профессионально важных качеств (ПВК), где ПВК напрямую влияют на освоение деятельности и эффективность ее выполнения [34].

И.А. Зимняя рассматривает компетенции как потенциальные качества личности [10].

Профессиональная компетенция – совокупность профессиональных знаний умений, способностей выполнения профессиональной деятельности, одна из важных составляющих профессионализма [13].

Профессиональная компетентность – «круг вопросов, к решению которых личность, обладая широкими познаниями опытом готова в процессе выполнения профессиональной деятельности» [3, с. 68].

А.В. Хуторский дает несколько определений понятия «компетенция»:

1) «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере»;

2) для ученика – «это образ его будущего, ориентир для освоения» [29];

3) «совокупность взаимосвязанных качеств личности, таких как: знания, умения, навыки и способы деятельности, задаваемые по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимые для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним» [31];

4) это «готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [30].

Компетенция по своей природе – это соединение знаний, умений и навыков с реальным практическим профессиональным действием» [8].

О.М. Бобиенко понимает компетенцию как «общую способность и готовность личности к деятельности, основанную на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также, направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [5].

По мнению М.В. Смородиновой, компетенция – это «способность индивида справляться с самыми различными задачами, как совокупность знаний, умений, навыков, которые необходимы для реализации конкретной деятельности» [22].

Компетенция – это надстройка на базе знаний, умений, навыков, позволяющая соединить этот базис с реальным практическим профессиональным действием, а в частности – «первичный профессиональный опыт» – ощущение способности произвести, воспроизвести действие [8, с. 21].

Компетентность – «комплексное свойство человека достигать вполне определенного результата: способность понимать свои потребности, осознавать и задавать цель как желаемый результат, владение знаниями как средством преобразования ситуации, умение практически действовать по направлению к результату, отслеживая и корректируя свои действия» [33, с. 143].

В проекте федерального закона «Об образовании Российской Федерации» компетенция – это «готовность действовать на основе имеющихся знаний, умений и навыков при решении задач, общих для многих видов деятельности».

Обобщая приведенные выше определения, автор работы составил таблицу 1 сравнительных характеристик понятий компетенций в отечественной и зарубежной науке.

Из таблицы 1 видно, что зарубежные авторы являются сторонниками характерологического направления, в котором компетенции – некие качества личности; в отечественном направлении компетенции представлены деятельностными характеристиками.

Автором работы компетенция определяется как *совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, объединенных в единое целое готовностью формировать образ будущего результата и подбирать средства для его достижения.*

Таблица 1

Сравнительные характеристики понятий компетенций
в зарубежной и отечественной науке

Компетенции в зарубежной литературе – это	Компетенции в отечественной литературе – это
Переменные	Характеристики качества подготовки
Качества	Профессионально важные качества
Врожденные качества	Знания
Поведенческие модели	Способности
Функции чего-либо	Требования к подготовке
Структура	Образ будущего качества
Аттитюды	Готовность
Умения (навыки)	Умения

Проанализировав теоретическую и практическую литературу о компетенциях, составили таблицу наиболее часто упоминающихся компетенций, предложенных Дж. Равеном [16] и Советом Европы [27, с. 67]. А также для более полной картины нами были еще проанализированы компетенции, представленные в Федеральном государственном образовательном стандарте [26]. Более подробное сравнение представлено в работе автора «Социально-психологические аспекты реализации компетентностного подхода» [20, с. 18–22].

Компетенции, предложенные Дж. Равеном отражают человека как личность в её «глобальном» понимании, носят гуманистический обобщенный характер.

Совет Европы, формируя свой список компетенций, первоначально распределил их на пять основных сфер жизни общества: жизнь в многокультурном обществе; общение в этом обществе; информационная составляющая жизни общества и обучение как профессиональное, так и личностное. Общие компетенции были дифференцированы по группам – изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело и адаптироваться.

Компетенции, представленные в Федеральном государственном образовательном стандарте РФ, выбранном автором случайно, поскольку привязка к определенной профессии в данном случае не имеет большого значения, выражены словами «способность», «владение» и «умение».

Как явление, изучаемое в данной работе, компетенции выступают базовым компонентом компетентностного подхода.

1.2. Социально-психологические особенности компетентностного подхода

Понятие компетентностного подхода в систему высшего образования Российской Федерации было внедрено совместно с понятием компетенция.

Очень много в последние десятилетия было принято говорить о гуманизации и гуманитаризации образования, которые бы позволили поставить во главу угла личность учащегося во всех ее проявлениях (личностно-ориентированный взгляд на систему образования [29]). Назревавшие изменения были реализованы в компетентностном подходе как некоем «спасательном круге» от всех недоработок образовательной системы.

Его реализация стала делом времени и внесения постоянных корректив в его реализацию.

Данный подход рассматривается как возможность реализовать представления об учебном процессе как о чем-то целостном, непрерывном, где структурные компоненты связаны между собой.

Продуктом реализации компетентностного подхода в образовательной системе должен стать выпускник, не просто демонстрирующий профессиональные знания, умения и навыки, а готовый применять их в конкретных профессиональных ситуациях в рамках актуальных требований практики.

Следовательно, основными идеями компетентностного подхода могут выступать:

- 1) подготовка к реализации полученных в вузе знаний, умений, навыков в решении практических профессиональных задач;
- 2) нацеленность на непрерывность обучения;
- 3) реализация личностных качеств профессионала сквозь призму применения профессиональных навыков в практической деятельности;
- 4) осознание своего профессионального потенциала и умение им управлять (формирование профессиональной идентификации [4; 9; 19; 28]).

Принято считать, что компетентностный подход призван был соединить две составляющие в формировании будущего профессионала – получение им образования и возможности реализовать полученные знания на практике в том виде и качестве, в котором они необходимы работодателю.

Отсюда следует, что компетентностный подход в системе образования должен носить процессуальный нежели результативный характер. Поскольку конечный результат будет представлен выпускником вуза в умении быстро адаптироваться в конкретной организации и реализовать свой профессиональный потенциал максимально.

Целесообразным будет рассмотреть ниже все основные компоненты данного подхода в рамках парадигмы формирования будущего специалиста: компетенция и компетентность.

Опираясь на вышеприведенные определения компетенции в ней можно выделить такие составляющие, как:

- набор отличительных для каждого конкретного вида компетенции характеристик;
- комплекс знаний, умений, навыков;
- готовность и способность к выполнению деятельности субъектом;
- специфические знания в определенной, опредмеченной личностными особенностями области;
- системное образование в личности, которое является компонентом его качества [22].

Основными функциями компетенций можно считать:

- 1) отражение востребованности молодежи к участию в повседневной и профессиональной жизни;
- 2) выступать условием для реализации личностных смыслов учащихся;
- 3) создавать и при необходимости видоизменять окружающую действительность для комплексного целевого приложения знаний, умений, навыков и отработанных способов деятельности;
- 4) формировать опыт предметной деятельности учащихся, для формирования способностей к практической деятельности;
- 5) входить составной частью в комплексы дисциплин, реализуемых в образовательном пространстве вуза;
- 6) служить средством организации качественного контроля со стороны приложения ЗУНов на практике и их сформированности в личности профессионала.

Компетентность формируется как новообразование субъекта деятельности, проявляющее себя в знаниях, начальных умениях, простых и сложных навыках, способностях и личностных качествах, позволяющих успешно решать функциональные задачи профессиональной деятельности [11, с. 34].

В настоящее время компетенции принято разделять по видам.

1. Ведущие компетенции.
2. «Ключевые компетенции – относятся к общему содержанию образования (метапредметные).
3. Общепредметные – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей.
4. Предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формироваться в рамках конкретных предметов» [29].
5. Образовательные компетенции. В отечественной науке строятся в рамках системы образования на основе социального опыта, основных видах деятельности ученика.

6. Профессиональные компетенции – это «система потенциальных внутренних новообразований (умственный багаж, программы и алгоритмы действий. Личностные качества, система ценностей). Закрывающихся в актуальных деятельностных проявлениях, позволяющих индивидам быть способными применять ЗУНЫ для успешной деятельности в определенной области [12].

Каждая конкретная компетенция находит свое проявление только в ситуации, а учебная ситуация строится на решении трех типов задач: предметных (формирование «ЗУНов» в отдельно взятом предмете), конструктивных (приобщение студентов к области культуры изучаемого предмета с переводом в деятельность) и личностно-ориентированных (ценностно-смысловой компонент [23]). Отсюда следует, что любая компетенция имеет три аспекта – смысловой, проблемно-практический, связанный с выполнением задач, норм, достижением целей и специфический компонент, например, коммуникативный (по модели коммуникативной компетенции Н. Розова [18]). В ходе реализации учебной ситуации студенты решают ряд учебных задач.

Каждая задача содержит три уровня по С.Д. Смирнову:

- предметный уровень (по-другому, его возможно обозначить как вариативный компонент);
- логический уровень;
- психологический уровень.

Предметные задачи напрямую связаны с формированием теоретических и практических ЗУНов в отдельно взятом предмете. Конструктивные задачи позволяют перевести теоретические знания и

знания алгоритма выполнения практических действий в саму деятельность, т.е. практику.

Логический и психологический уровни – относительно универсальные уровни, как для учебной, так и профессиональной среды.

Средствами реализации этих уровней выступают психолого-педагогические методы и технологии взаимодействия студента и преподавателя. Психологический компонент характеризуется представленностью личности студента и преподавателя в учебной ситуации, а логический компонент – логикой изложения материала и наличием связи между пройденным материалом ранее и на других дисциплинах, и изучаемым материалом в конкретный момент по конкретной дисциплине.

Эти же уровни будут характерны и для профессиональных ситуаций при смене предметного уровня в зависимости от решаемых задач.

Если до смены образовательной парадигмы с предметным и логическими уровнями в образовательном процессе все более или менее было прозрачно, психологический компонент проявлялся на уровне взаимоотношений в коллективе и коллектива с педагогом, то введение понятий компетенция и компетентность привело к отсутствию четкого представления о месте психологического компонента в образовательном процессе, поскольку, на сегодняшний день он не ограничивается только взаимоотношениями.

Наше общество ни в профессиональной ни в образовательной среде не считало психологическую комфортность отношений ни самоцелью, ни даже важным элементом образовательного и профессионального или других общественных процессов начиная с 30-х годов прошлого столетия и можно сказать фактически по XXI век. Именно поэтому на сегодняшний день гуманное отношение к личности с одной стороны это потребность, а с другой, нечто противоположное «традиционному» положению вещей.

И тогда на «сцене» компетентностного подхода должен появиться еще и мотивационный компонент. Мотивационный компонент сам по себе заслуживает дополнительного внимания, поскольку именно на нем строится личностно-ориентированное [7], гуманистическое [23] образование с его компетентностным подходом, в котором он может варьироваться от собственно мотивационного до «деятельностно-творческого и личностного» [7].

Ориентируясь на вышесказанное, составим таблицу, в которой обозначим базовые структурные компоненты компетентного подхода: субъекта, компетенцию, компетентность, учебные задачи и их уровни.

Их взаимодействие дает в конечном итоге приближенный образ компетентного подхода в системе вузовского образования.

Рассматривая его в рамках общепризнанных психологических категорий – мотивационного, поведенческого и когнитивного компонентов видно, что на сегодняшний день существуют пробелы в реализации отдельных частей данного подхода (см. таблицу 2) – незаполненные клеточки.

Таблица 2

Базовые структурные компоненты компетентного подхода в рамках «субъект деятельности – образовательный процесс»

Субъект деятельности, отражающий компоненты компетентного подхода	Компетенция: составляющие уровни	Компетентность: составляющие	Три типа задач учебной ситуации в компетентном подходе, представленные на уровне компонентов, отражающих понятие «субъект деятельности»:	Три уровня учебной задачи
мотивационный компонент			лично-ориентированные	психологический
когнитивный компонент	смысловой	смысловой		логический
поведенческий компонент	проблемно-практический	организационный (объединяющий)	конструктивные	
Ситуационный компонент (внешние условия)	вариативный	вариативный	предметные	Предметный уровень

В таблице 2 субъект деятельности представлен четырьмя компонентами, обеспечивающими его активность. Второй столбец складывается из уровней компетенции, позволяющих объединять их в компетентность. Видно, что объединение компетенций в компетенции происходит на когнитивном уровне (мышление, восприятие, мировоззрение и т. п.). При этом по таблице видно, что процесс

объединения компетенций никак не привязан ни к одному из типов задач, но задействован на логическом уровне решения задачи.

Компетенции, необходимые субъекту деятельности на уровне решения конкретных задач, объединяются в компетентность в поведенческом компоненте при использовании организационной составляющей (способности личности объединять похожие ситуации и задачи и решать с применением имеющегося предыдущего опыта). Поведенческий компонент позволяет решить конструктивные задачи.

Мотивационный компонент не имеет своей представленности в конкретной компетенции, следовательно, и в компетентности. В задачах он представлен психологическим компонентом в личностно-ориентированном виде задачи.

Ситуативный компонент в структуре субъекта деятельности представлен непосредственно внешними условиями, оказывающими на него влияние. В компетенции и компетентности это вариативный уровень и составляющие соответственно, позволяющий решать предметного вида задачи на конкретном предметном уровне.

И если при решении конкретной учебной задачи психологический компонент присутствует, скорее всего, на уровне взаимоотношений в коллективе и коллектива с преподавателем, то в структуре компетенции личностно-ценностный компонент отсутствует. Именно он будет придавать осмысленность на когнитивном уровне тому или иному типу учебных ситуаций в компетентностном подходе. Вопрос привнесения или вычленения и положения мотивационного компонента в компетентностном подходе остается открытым.

При этом появляется на наш взгляд еще один компонент внешнего характера, который условно можно обозначить как ситуационный. Он задает возможности для вариаций трех других компонентов.

Возможность проявления компетенции в конкретной ситуации позволяет говорить о том, что каждая конкретная ситуация требует от субъекта проявления не одной компетенции, а сразу нескольких, объединенных неким смысловым ядром ситуации.

Подобное объединение нескольких компетенции принято называть компетентностью. Её основная цель – помощь в осуществлении эффективных моделей поведения субъектом.

Дж. Равен [16] выделил в компетентности множество компонентов, среди которых есть относительно независимые друг от друга,

другие компоненты можно отнести к когнитивной сфере или к эмоциональной. Они могут заменять друг друга в реализации эффективного поведения.

Противоположной учащемуся стороной выступает преподаватель, обладающий компетентностью к обучению студента.

А.В. Кутузов выделил четыре компонента профессиональной компетентности педагога:

- 1) мотивационно-волевой компонент (мотивы, цели, потребности и ценностные установки);
- 2) функциональный компонент (знания о способах определенной деятельности);
- 3) коммуникативный компонент (умение излагать мысли, проводить анализ, убеждать, высказываться, организовывать и поддерживать общение);
- 4) рефлексивный компонент (способность осуществлять контроль результатов собственной деятельности) [12].

Раскладывая его позицию в рамках таблицы 3 можно говорить о том, что у преподавателя также задействованы только компонента – мотивационный (мотивационно-волевой и рефлексивный компоненты по А.В. Кутузову) и на уровне смысловой составляющей (функциональный и коммуникативный компоненты по А.В. Кутузову) в ходе образовательного процесса.

Сводя воедино позицию студента и преподавателя в рамках компетентностного подхода, получаем следующий расклад (см. таблицу 3).

Таблица 3

Сравнительная таблица наличия компонентов компетентностного подхода у его участников

Компоненты	Компетенция: составляющие уровни	Компетентность	Студент	Преподаватель
Мотивационный компонент				+
Когнитивный компонент	Смысловой	Смысловой	+	+
Поведенческий компонент	Проблемно-практический	Организационный (объединяющий)	+	
Ситуационный компонент (внешние условия)	Вариативный	Вариативный	+	+

Проявившаяся разница в компонентах говорит о том, что у преподавателя и студентов разные представления о компетенциях и компетентности.

Тогда основной категориальной базой компетентностного подхода помимо знаний и умений можно считать цель, опыт и целостность образования как процесса освоения дисциплин и соединение образовательной среды с общекультурной.

«Главная идея развития компетентности состоит в том, что не следует ограничиваться суммой знаний и умений, приобретенных в системе формального образования. ... Чтобы достичь подлинной эффективности, эти знания должны быть увязаны с более широким спектром знаний, приобретенных вне системы формального образования» [19].

Данные расхождения в реализуемых на сегодняшний день учебных образовательных программах на основе ФГОС с запросом практики связаны в первую очередь с разным представлением о компетенциях и тем, как это понятие понимается преподавателями, занимающимися подготовкой будущих специалистов.

Подводя итоги вышеизложенного, следует отметить, что компетенции в своей основе имеют личностные социально-психологические качества – толерантность, гуманизм, доверие, настойчивость, умение решать конфликты, лидерские и организаторские способности и др.

Эти личностные качества закладывают базу для формирования личности профессионала и освоения им уже специализированных для каждой организации профессиональных компетенций.

Формирование компетенций у студентов требует наличия сформированных компетенций и у преподавателей.

1.3. Эмпирическое исследование сформированных компетенций у профессорско-преподавательского состава вуза

Опираясь на вышеизложенное, было выдвинуто предположение о том, что преподаватель в процессе реализации в образовательном процессе вуза компетентностного подхода испытывает трудности, являющиеся подспорьем для формирования барьеров в пространстве взаимодействия преподавателя со студентом.

Для оценки трудностей в реализации компетентностного подхода со стороны преподавателя в вузе было проведено эмпирическое пилотажное исследование.

В ходе исследования решались следующие задачи:

- 1) выбор экспериментальной группы;
- 2) реализация на практике исследовательских методик;
- 3) анализ результатов экспериментального исследования;
- 4) оценка трудностей, с которыми приходится сталкиваться профессорско-преподавательскому составу при реализации компетентного поведения в процессе подготовки профессионалов.

Для проверки гипотезы были использованы разнообразные методы:

- теоретические – анализ литературы, инструктивно-методических, рабочих документов и материалов процессуального характера, обобщение педагогического опыта, анализ и синтез;
- эмпирические методы – пилотажный констатирующий эксперимент, беседы, анкетирование и методы математической обработки данных.

В качестве исследовательской базы выступал профессорско-преподавательский состав Казанского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации.

Исследование проводилось в апреле 2015 года, в период, когда профессорско-преподавательский состав осуществлял профессиональную деятельность вне сессионного периода, и у каждого преподавателя была возможность оценить свои профессиональные компетенции в привязке к учебному процессу.

Оценка трудностей в проявлении компетентного поведения производилась с помощью таких критериев, как:

- набор трудностей, с которыми приходится сталкиваться преподавателю в педагогической деятельности;
- уровень сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога;
- уровень сформированности базовых компетенций педагогов;
- оценка преподавателем образовательной среды, в которой осуществляется деятельность.

В процессе пилотажного констатирующего эксперимента была опрошена выборка из 32 преподавателей, из которых 16 женщин, их средний возраст равен 48,4 годам, педагогический стаж 17,2 годам и 16 мужчин, средний возраст которых составил 48,9 лет, а педагогический стаж – 18,6 лет.

В качестве методик были использованы: методика «Изучение трудностей в работе педагога» (Научные основы выявления,

изучения, обобщения, распространения, внедрения (создания) актуального (передового) педагогического опыта (АПО, ППО)) [15], «Оценка сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога» (Научные основы выявления, изучения, обобщения, распространения, внедрения (создания) актуального (передового) педагогического опыта (АПО, ППО)) [15], «Методика оценки педагогической компетентности» Л.А. Адамбаева [2] и «Методика векторного моделирования образовательной среды» (Ясвин, 2001) [35].

Методики «Изучение трудностей в работе педагога» и «Оценка сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога» построены по принципу самооценки. Каждый преподаватель в результате выбора оценочного балла определяет список трудностей, с которыми ему приходится сталкиваться и список собственных умений при осуществлении программы подготовки профессионалов по ФГОС третьего поколения.

«Методика оценки педагогической компетентности» позволила выделить шесть групп базовых, по мнению её автора компетентностей: вера в силы и возможности обучающихся; постановка целей и задач педагогической деятельности; мотивация учебной деятельности; информационная компетентность; разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений; Компетенции в организации учебной деятельности. Что не противоречит списку компетенций, относящихся к общим и практическим (Сагитова, 2015) [21].

«Методика векторного моделирования образовательной среды» В.А. Ясвина позволяет при построении вектора в системе координат определить модель образовательной системы и ее психолого-педагогические особенности.

Всего же разработчиком данной методики выделяется четыре модели образовательной среды: «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка («догматическая воспитывающая среда» по Я. Корчаку); «карьерная образовательная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка («среда внешнего лоска и карьеры» по Я. Корчаку); «безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка («среда безмятежного потребления» по Я. Корчаку); наконец, «творческая образовательная среда»,

способствующая свободному развитию активного ребенка («идейная воспитывающая среда» по Я. Корчаку) (Ясвин, 2001) [15, с. 26].

На основании проведенного эмпирического исследования было выявлено, что в рамках построения векторной модели образовательной среды выделяются две основные модели, характерные для Казанского кооперативного института – «карьерная образовательная среда» и «творческая образовательная среда» (см. рисунок 1).

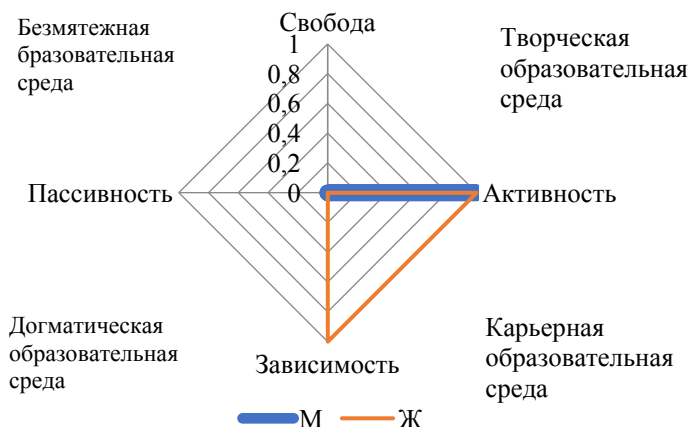


Рис. 1. Распределение результатов по моделям образовательной среды среди преподавателей мужского и женского пола

На рисунке видно, что мнения преподавателей женского и мужского пола практически одинаковы относительно той среды, в которой происходит обучение студентов. Разница заключается в том, что мнение мужчин-преподавателей представлено стыком двух моделей «карьерной образовательной средой» («среда внешнего лоска и карьеры» по Я. Корчаку) и «творческой образовательной средой» («идейная воспитывающая среда» по Я. Корчаку), что обеспечивает слияние черт моделей по шкале активности. Подобный расклад данных можно рассматривать сквозь обусловленность гендерными характеристиками – женщины по своему воспитанию изначально более зависимы, нежели мужчины, а мужчины более активны в своих внешних поведенческих моделях (их воспитывают как «добытчиков» – активная позиция) и отсюда и построение системы взаимодействия с окружающими их людьми.

Наличие данных представлений об образовательной среде будет закладывать и требования к модели преподавания и к компетенциям преподавателей.

Компетенции преподавателей

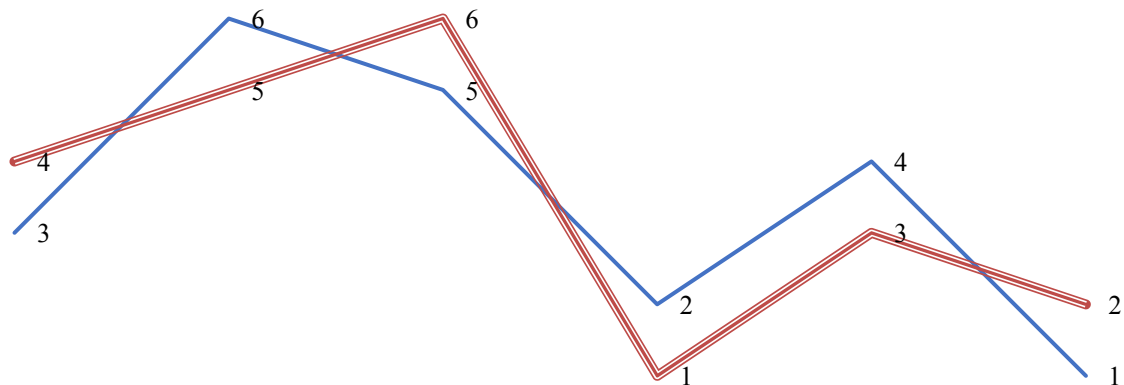
Как уже упоминалось выше, образовательный процесс, строится при участии двух главных лиц – преподавателя и студента. И к тем и другим предъявляются на сегодняшний день требования, выраженные в компетенциях. Список профессиональных компетенций для успешного выполнения деятельности может быть разным в зависимости от сферы деятельности. Но, есть некие общие представления о том, что должно быть заложено в качестве базовых компетенций, формирующих компетентное поведение.

Так, Дж. Равен (Raven, 1997) [44, с. 120–121] в результате эмпирических исследований определил, что компетентное поведение зависит от:

- 1) мотивации и готовности проявлять инициативу, брать на себя ответственность;
- 2) готовности строить субъективно-значимые отношения и действия, стремиться повлиять на происходящее;
- 3) готовности поддерживать и поощрять тех, кто вводит новшества в работу и ищет способы выполнять её более эффективно;
- 4) адекватности понимания того, как функционирует общество и организация, в которой профессионал работает;
- 5) наличия адекватных представлений о ряде понятий, связанных с управлением организацией.

В результате самооценки преподавателями собственных компетенций было выделено шесть групп компетенций, сформированных на высоком уровне (см. рисунок 2).

Все полученные показатели по умениям преподавателей были распределены по шести группам, а затем после приведения к единому статистическому Z-показателю проранжированы. Оказалось, что по гендерному признаку существует незначительная разница. Так, мужчины считают, что у них в большей степени сформированы компетенции в организации учебной деятельности (Z-показатель = 0,999032), а для женщин – это информационная компетентность (Z-показатель = 0,973539). Постановка целей и задач по количеству выборов для мужчин стоит на последнем месте (Z-показатель = 0,000968), а для женщин – мотивация учебной деятельности (Z-показатель = 0,001177).



Вера в силы и возможности обучающихся

Постановка целей и задач педагогической деятельности

Мотивация учебной деятельности

Информационная компетентность

Разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений

Компетенции в организации учебной деятельности

— М — Ж

Рис. 2. Список базовых компетенций, характерных для всех опрошенных, распределенный по рангам

Оценка сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога

Компетенции по своей структуре состоят из разного рода умений. И если, предыдущая методика позволяла определить индивидуально-психологические, культурные и организаторские особенности личности преподавателя, то оценка сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога позволяет говорить о педагого-методологических аспектах компетентного поведения преподавателя. Наглядно распределение результатов представлено в таблице 4.

Таблица 4

Степень сформированности умений преподавателей
(частота встречаемости)

№ п/п	Характеристика умений	Ярко выраженное умение		Имеет место	
		Частота встречаемости М = 18 чел.	Частота встречаемости Ж = 16 чел.	Частота встречаемости М = 18 чел.	Частота встречаемости Ж = 16 чел.
1	2	3	4	5	6
<i>I. Конструктивно-содержательные</i>					
1.	Умение осуществлять перспективное и текущее планирование	0,44	0,38	0,56	0,63
2.	Умение выбрать рациональную структуру занятия и определить его композиционное построение	0,50		0,50	0,88*
3.	Умение четко спланировать материал занятия: - отобрать необходимый материал на одно занятие, выделить в нем главное, существенное	1,00	0,38		0,63
	- расположить теоретический материал от более легкого и простого к более трудному, сложному	0,64	0,45	0,36	0,55
	- определить место и характер демонстрационного эксперимента на занятии	0,78	0,50		0,38
	- расположить задачи и упражнения в порядке возрастания их трудности для обучающихся	0,89	0,50		0,25

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5	6
4.	Умение планировать работу обучающихся на занятии: - выбрать наиболее рациональные виды учебной работы группы, отдельных обучающихся при усвоении нового материала	0,56	0,38	0,44	0,63*
	- <i>определить характер деятельности различных групп обучающихся во время проверки пройденного материала</i>	0,56	0,50	0,44	0,38
	- предусмотреть возможные затруднения обучающихся в тех или иных видах деятельности	0,67	0,38		0,63
	- увеличить степень самостоятельности обучающихся в учебной работе от одного занятия к другому	0,56		0,44	0,63
5	Умение планировать свою работу на занятиях:	1,00			0,75
	- рационально распределять время на разных этапах занятия				
	- планировать логические переходы от одного этапа к другому	0,78	0,38		0,63
	- определить характер руководства работой обучающихся по овладению новым материалом на каждом этапе занятия	0,78			0,75
	- <i>предусмотреть возможные варианты изменения хода занятия</i>	0,56	0,75	0,44	
<i>II. Конструктивно-операционные</i>					
6	Умение осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с рекомендациями психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта	0,56	0,50	0,33	0,38
7	Умение при обучении осуществлять умственное воспитание	0,56	0,50	0,44	0,38
8	Умение создавать условия для творческой деятельности	0,67	0,50	0,33	0,38
9	Умение создавать условия для положительного отношения обучающихся к учению, для формирования познавательного интереса и потребности в знаниях	0,56		0,44	0,75*

Окончание таблицы 4

1	2	3	4	5	6
10	Умение создавать благоприятный психологический климат	0,89	0,88		
11	Умение использовать все средства обучения	0,44	0,75	0,56	
12	Умение применять образовательные технологии, интерактивные методы	0,56	0,63	0,33	
13	Умение осуществлять контроль за усвоением учебного материала обучающимися, их способностью сравнивать, обобщать, делать выводы	0,67	0,38	0,33	0,63
14	Умение анализировать и правильно оценивать устные и письменные ответы обучающихся	1,00	0,38		0,63
15	Умение планировать все виды педагогической деятельности	0,56		0,44	0,63*
16	Умение осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы	0,78	0,50		0,38
17	Умение психологически анализировать занятия, в том числе свои	0,67	0,50	0,33	0,38
18	Умение анализировать свою деятельность, ее результаты	1,00	0,50		0,38

Примечание. В таблице не указаны единичные и двоичные показатели. Курсивом выделены наибольшие значения в строке показателей. * – обозначены данные, при расчете F (фишера-снедекора) показателя дающие значимое значения ($p \geq 0,05$).

По таблице 4 можно увидеть, что у преподавателей мужчин ярко выраженными являются по преобладающим значениям в двух группах (группа конструктивно-содержательных умений и группа конструктивно-операционных умений) 22 умения по 11 умений в каждой из групп. У женщин 4 умения в группе конструктивно-содержательных умений и 9 в группе конструктивно-операционных умений. Разница в количестве умений может быть сформирована особенностями культурной воспитательной среды (большая степень зависимости от мнения окружающих) и степенью самокритичности.

Среди мужчин-преподавателей 100% опрошенных считают, что у них сформированы «умение отобрать необходимый материал на одно занятие, выделить в нем главное, существенное»; «умение рационально распределять время на разных этапах занятия»; «умение анализировать и правильно оценивать устные и письменные ответы обучающихся»; «умение анализировать свою деятельность, ее результаты». Среди опрошенных преподавателей-женщин нет таких показателей. Только 80% опрошенных, сходятся во мнении, что им присуще умение создавать благоприятный психологический климат. Хотя, по умениям, обозначенным звездочкой в таблице по степени «имеет место» по уровню согласованности женщины превышают мужчин.

Умения, выделенные курсивом по преобладанию выборов степени «ярко выраженное умение», совпадают у мужчин и женщин.

При сопоставлении с группами компетенций пункта 3.2 можно сказать, что умения вписываются составляющими частями в представленные выше группы компетенций.

Трудности в реализации ФГОС третьего поколения

Исследования психологических трудностей, с которыми приходится сталкиваться педагогам школьных образовательных учреждений позволили выделить гипертрофированную скромность, проявляющаяся в нежелании показать свои передовые технологии из-за страха неблагоприятной оценки другими, да, и вообще, оценки, страх авторитетов в области педагогики, невозможность привнесения творчества в педагогическую деятельность из-за жестких временных рамок исполнения методической работы по подготовке к занятиям и разработке учебно-методических работ для учащихся, затруднения в обобщении собственного опыта как отсутствие развитой рефлексии.

Данные трудности могут оказаться характерными и для преподавателей высшей школы. Так, например, умением осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с рекомендациями психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта и умением психологически анализировать занятия, в том числе свои обладают среди мужчин чуть больше половины опрошенных, а среди женщин – 50% (см. таблицу 4).

Оценка трудностей в реализации ФГОС третьего поколения оценивалась по градациям: «очень сильно затрудняюсь», «сильная

степень затруднения», «средняя степень затруднения», «почти нет затруднений». В результате обработки анкет оказалось, что большинство опрошенных испытывают затруднения в степени «сильно» и «средне» (см. таблицу 5). Из общего списка 27 трудностей характерных для опрошенных, оказались 16.

По таблице видно, что ни одно из затруднений в степени «очень сильно» не выявлено у большей части опрошенных.

Первый блок трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели-женщины, связан с планированием (пункты с 1–3); второй блок связан с использованием новинок педагогической и производственной деятельности; третий – с формированием навыков и организацией самостоятельной работы у студентов во время занятия. У преподавателей-мужчин «сильную» степень затруднений вызывает помощь учащимся в планировании работы по самовоспитанию и самообразованию, использование новых производственных технологий и, учет и оценка сформированности общих и профессиональных компетенций у обучающихся, что, кстати, нехарактерно для опрошенных преподавателей-женщин. Трудности с внедрением передового опыта и рекомендаций психолого-педагогической науки испытывает 55,6% опрошенных в «средней степени».

При сопоставлении данных, полученных по методике выявляющей трудности и методике выявляющей компетенции, был рассчитан критерий γ Спирмена исходя из предположения, что уровень трудности, с которыми приходится сталкиваться в процессе педагогической деятельности влияет на сформированность компетенций. Результат расчетов показал, что связь между ними есть и она имеет не прямое, а обратное значение, что говорит о том, что уровень сформированности компетенции влияет на те трудности, с которыми сталкивается преподаватель (Мужчины: $\gamma_{\text{эмп}} = -1,00069 > \gamma_{\text{кр}} = 0,49$ ($p \leq 0,01$); Женщины: $\gamma_{\text{эмп}} = -1,5248 > \gamma_{\text{кр}} = 0,49$ ($p \leq 0,01$)).

Таким образом, мы получили примерный список практических компетенций, характерных для профессионального сообщества. Он состоит из таких понятий как «знание», «умение», «владение» и общепсихологических и культурных составляющих (проактивная позиция, позитивное мышление, способности и т. п.).

Таблица 5

Затруднения в педагогической деятельности преподавателей
(процентное соотношение)

№	Пол	М		Ж	
	Виды и элементы педагогической деятельности	Степень затруднения			
		Сильно	Средне	Сильно	Средне
1	Тематическое планирование				50
2	Планирование воспитательной работы		44,4		
3	Помощь обучающимся в планировании работы по самовоспитанию и самообразованию	50			50
4	Планирование работы по самообразованию и повышению педагогического мастерства				50
5	Использование разнообразных форм работы на занятии, в том числе нестандартных		44,4		
6	Обеспечение самостоятельной и активной работы обучающихся в течении всего занятия				75
7	Использование методов развивающего обучения		44,4		66,7
8	Использование новых производственных технологий	50,0			50
9	Использование новых педагогических технологий		44,4		
10	Формирование умений и навыков учебного труда (планирование, самоконтроль и т. д.)				50
11	Развитие интереса к дисциплине и потребности в знаниях				50
12	Использование межпредметных связей				50
13	Организация работы по предмету				50
14	Обеспечение правильного поведения и дисциплины обучающихся		44,4		
15	Учет и оценка сформированности общих и профессиональных компетенций у обучающихся	40,0			
16	Внедрение передового опыта и рекомендаций психолого-педагогической науки		55,6		50

Примечание: из таблицы были исключены единичные и парные ответы.

Расхождения в реализуемых на сегодняшний день учебных образовательных программах на основе ФГОС с запросом практики связаны в первую очередь с разным представлением о компетенциях и тем, как это понятие понимается преподавателями, занимающимися подготовкой будущих специалистов.

Переход на двухуровневую систему образования, с одной стороны, требует принять существующую в Европе систему компетенций, с другой, требует ее ассимиляции к российской действительности, культуре и образовательным традициям «ЗУН-образования».

Список литературы

1. Авдеев Н.Ф. Взгляд неравнодушного профессора на проблемы высшей школы / Н.Ф. Авдеев. – М.: МГИУ, 2006. – 380 с.
2. Адамбаева Л.А. Методика оценки педагогической компетентности / Л.А. Адамбаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/22-1-0-4349>
3. Ахметзянова Г.Н. Педагогическая система формирования профессиональной компетентности специалистов автомобильного профиля в условиях непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.Н. Ахметзянова. – Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2011. – 371 с.
4. Баранников А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А.В. Баранников. – М.: ГУ ВШЭ, 2002.
5. Бобиенко О.М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций / О.М. Бобиенко // Новостной сайт «ТИСБИ», версия для КПК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue 2/cult 3. html](http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue%20cult%203.htm)
6. Бойцис Р. Компетентный менеджер: модель эффективной работы / Р. Бойцис; пер. с англ. // The Competent Manager: A Model for Effective Performance. – 2008.
7. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997.
8. Вербицкая Н.О. Компетенции: педагогические проблемы восприятия / Н.О. Вербицкая // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – №5. – С. 19–22.
9. Голуб Г.Б. Попытка определения компетенции как образовательного результата / Г.Б. Голуб, О.В. Чураков // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара. – Самара: Профи, 2001.
10. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 21–26.
11. Корчемный П.А. Психологические аспекты компетентностного и квалификационного подходов в обучении / П.А. Корчемный // Вестник Московского государственного областного университета. – 2012. – №1. – С. 26–35.
12. Кутузов А.В. Основные аспекты педагогического феномена формирования профессиональных компетенций у курсантов военных вузов / А.В. Кутузов // Современная педагогика. – 2014. – Апрель, №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2216> (дата обращения: 25.05.2014).

13. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: научно-методическое пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eidos.ru>.
14. Министерство образования РФ. Управление высшим профессиональным образованием: сборник нормативных и методических документов по разработке государственных образовательных стандартов нового поколения. – М.: ИПР ВПО, 2001.
15. Научные основы выявления, изучения, обобщения, распространения, внедрения (создания) актуального (передового) педагогического опыта (АПО, ППО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/109805-pall.html>
16. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – С. 281–296.
17. Роберт И.В. Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.В. Роберт. – М.: 1995. – 40 с.
18. Розов Н. Ценности гуманитарного образования / Н. Розов // Высшее образование в России. – 1996. – №1.
19. Рыжаков М.В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации / М.В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №4.
20. Сагитова В.Р. Социально-психологические аспекты реализации компетентностного подхода: монография / В.Р. Сагитова // Deutschland: LAP LAMBERT Academic Publishing. – 2016. – 72 с.
21. Сагитова В.Р. Структурные компоненты компетентностного подхода / В.Р. Сагитова // Психология обучения. – 2015. – №2. – С. 125–128.
22. Смородинова М.В. Технология формирования предметной компетенции учащихся основного звена общеобразовательной школы [Текст] / М.В. Смородинова // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 93–94.
23. Стасюкевич И.В. Формирование коммуникативных компетенций у студентов неязыкового вуза / И.В. Стасюкевич: дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГБ, Ставрополь, 2005 [Электронный ресурс].
24. Уиддет С. Руководство по компетенциям / С. Уиддет, С. Холлифорд. – М., 2003.
25. Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО: законодательно-нормативная база проектирования и реализации: учебно-информационное издание. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 100 с.
26. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 036401 Таможенное дело (квалификация (степень) «специалист») (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 ноября 2010 г. №1117, зарег. в Минюсте РФ 8 декабря 2010 г. №19139). – С. 4–7.
27. Харитонова Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» / Е.В. Харитонова // Успехи современного естествознания. – 2007. – №3. – С. 67–68.

28. Холстед М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара. – Самара: Профи, 2001.
29. Хуторский А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторский // Эйдос. – 2005. – 12 декабря [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
30. Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторский. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
31. Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // А.В. Хуторский // Новостной сайт «Эйдос» версия для КПК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
32. Черняева Т.Н. Высшее профессиональное образование: компетентностно-ориентированный контекст / Т.Н. Черняева, Е.В. Преображенская // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3., вып. 2. – С. 113–120.
33. Читаева Ю.А. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе национальных стандартов профессионального образования (Европейский союз и Россия): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Теория и методика профессионального образования / Ю.А. Читаева; Федеральный институт развития образования. – М., 2009. – 284 с.
34. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
35. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
36. Anderson, M. (1992) *Intelligence and Development. A cognitive theory* (Oxford / Cambridge: Blackwell).
37. Atkinson, J.W. (Ed.) (1958). *Motives in fantasy, action and society*. New York: Van Nostrand.
38. Boyatzis R.E. *The competent Manager: A model for effective performance*. – Chichester: John Wiley and Sons, 1982.
39. Chomski, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* (Cambridge: MIT Press).
40. Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, 51, 327–358.
41. McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence, *American Psychologist*, 28, 1–14.
42. McClelland, D.C., & Dailey, C. (1972), op. cit. Also see McClelland, D. (1976), *A guide to job competence assessment*, Boston: McBer.
43. McClelland, D.C., (1989). *Human motivation*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
44. Raven Dzh. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release* Unionville. New York: Royal Fireworks Press, 1984, Revised 1997 – Pp. 425.
45. Westera W. Competences in education: a confusion of tongues // *Journal of Curriculum Studies* (2001) 33(1), 75–88.

*Крутова Ирина Александровна
Дергунова Олеся Юрьевна*

DOI 10.31483/r-97804

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Концепция преподавания учебного предмета «Физика» в образовательных организациях Российской Федерации представляет собой систему взглядов на базовые принципы, приоритеты, цели, задачи и основные направления развития физического образования. В качестве основных задач современного школьного образования в ней регламентируется создание условий для развития умений проектно-исследовательской, творческой деятельности; развития интереса к сферам профессиональной деятельности, связанной с физикой [4].

Включение школьников в практико-ориентированный образовательный процесс дает возможность широкого выбора в области будущего профессионального развития. На наш взгляд, достичь этой цели можно через обучение школьников методам решения практически значимых задач на уроках физики и выполнение проектов с применением знаний по физике.

В данном исследовании принята следующая терминология. Понятие «метод» определяется как способ достижения определенной цели. Владение методом означает знание того, каким образом, в какой последовательности совершать те или иные действия для решения конкретных задач и умение применять это знание на практике [9, с. 11]. Проект – задание, связанное с получением нового практически значимого продукта. Проектная деятельность – деятельность, направленная на получение нового практически-значимого продукта. Метод проектов – способ организации самостоятельной продуктивной деятельности, направленной на разработку и выполнение проектного задания [2, с. 28].

Содержание деятельности, связанной с разработкой проекта, можно выделить, опираясь на следующие структурные элементы человеческой деятельности:

- цель, в которой формулируете образ того объекта, который должен быть создан;
- объект деятельности – объекты, на которые направлена активность субъекта деятельности;
- средства деятельности – те материальные предметы, которыми пользуется субъект для воздействия на объект деятельности;
- материальные условия, в которых деятельность совершается;
- конечный продукт (результат) деятельности – тот реальный объект, который получился в результате воздействия на него.

В любой деятельности можно выделить три этапа:

1. На ориентировочном этапе разрабатывается программа преобразования предмета деятельности в конечный продукт с заданными свойствами.

2. На исполнительном этапе человек действуя с материальными объектами и средствами в соответствии с разработанной программой создает конечный продукт и получает информацию об его свойствах.

3. На контрольно-корректировочном этапе человек сопоставляет свойства созданного конечного продукта с планируемыми [1, с. 9].

Эти ориентиры позволяют выделить этапы разработки проекта, независимо от того, является ли конечный продукт деятельности материальным или интеллектуальным:

1. Формулировка темы проекта.
2. Постановка цели проектной деятельности.
3. Разработка проекта.
4. Оформление результатов.
5. Презентация проекта.
6. Оценка соответствия полученного конечного продукта (результата) поставленной цели [10, с. 146–150].

Разработка проекта включает формирование команд, распределение ролей в команде, подготовка материалов, формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для команд, отбор литературы, формы контроля и обсуждение промежуточных результатов.

В свете новых требований к образованию внедрение исследовательской деятельности и разработка проекта каждым обучаю-

щимся становится обязательным компонентом учебного процесса. В связи с этим, развитие проектной деятельности, разработка методик, связанных со способами ее организации при изучении отдельных учебных дисциплин и их комплекса является актуальной проблемой современного образования.

Известно, что сформировать любое умение, в том числе и разрабатывать и реализовывать проекты, можно только в результате многократного самостоятельного выполнения человеком определенной деятельности [5, с. 47]. Поэтому необходимо включать обучающихся в проектную деятельность при изучении различных учебных дисциплин.

Содержание деятельности по выполнению проекта, конечным продуктом которого является материальный объект представляет собой следующую систему действий:

– Выдвижение идей создания объекта с заданными свойствами.

1. Выделить в формулировке цели конечный продукт, который должен быть получен и его свойства.

2. Подобрать предмет деятельности, из которого может быть получен требуемый конечный продукт.

3. Выделить воздействия, процессы, явления, позволяющие преобразовать предмет деятельности с его свойствами в заданный конечный продукт с требуемыми свойствами.

4. Выделить условия, необходимые для осуществления процессов, воздействий, позволяющих преобразовать предмет деятельности в заданный конечный продукт с требуемыми свойствами.

5. Разработать принципиальную схему объекта, устройства.

6. Составить программу преобразования выбранного объекта в конечный объект с заданными свойствами.

7. Выполнить действия, указанные в программе.

8. Проверить соответствует ли полученный продукт и его свойства требуемым.

Легко видеть, что деятельность по работе над проектом является сложной и требует специального формирования. Известно, что в формулировке цели любой деятельности должны быть указаны: 1) деятельность, которую нужно выполнить; 2) конечный продукт этой деятельности; 3) свойства конечного продукта. Деятельность, связанная с разработкой технических устройств, в этом смысле не является исключением. Деятельность, которую нужно выполнить

выражается глаголом «создать» или «разработать»; её конечным продуктом является смонтированное техническое устройство, а его свойства реализуются в назначении устройства.

Потребность в создании технического устройства возникает у человека в ситуации, когда необходимо разрешить конкретную проблему. Поэтому, когда учитель предлагает школьникам прикладную задачу, прежде необходимо описать ситуацию, в которой возникает потребность в создании требуемого технического устройства. Далее нужно указать деятельность, выразив её глаголом «разработать», «создать» или «изготовить»; конечный продукт этой деятельности – техническое устройство или прибор; свойства конечного продукта в виде назначения устройства. Например, нельзя сформулировать задачу: «Разработайте пневматический тормоз», так как такая формулировка не конкретна. Она не содержит, во-первых, описания ситуации, в которой возникает необходимость в создании этого устройства; во-вторых, конечный продукт описан в виде названия устройства, что нецелесообразно, потому, что решающий задачу может не знать этого термина, в-третьих, не указаны свойства технического устройства, а значит не понятно его назначение.

Одна из задач школьного курса физики всегда состояла в том, чтобы показать учащимся, что научные знания позволяют человеку создавать необходимые ему для жизни технические устройства, разрабатывать методы получения тех или иных жизненно важных продуктов. И решалась эта задача путем включения в учебники описаний принципа действия тех или иных технических объектов. Число этих объектов либо увеличивалось, либо уменьшалось в зависимости от часов на изучение физики. Но результат всегда был одинаковым: ученики, как правило, забывали этот материал. Поэтому нельзя сказать, что поставленная перед физическим образованием задача успешно решена. Нам представляется иной путь успешного решения этой, безусловно, очень важной задачи – через постановку перед учащимися заданий, требующих самостоятельной разработки технических объектов или методов их создания. Такого типа задания будем называть прикладными задачами.

Предложение о постановке перед учащимися прикладных задач не ново: на протяжении многих десятилетий преподавателям рекомендуется предлагать школьникам и студентам творческие кон-

структурские задачи, предполагающие интересные инженерные решения [7, с. 70]. Наше предложение отличается от прежних тем, что, помимо заданий, учитель должен «вести» учащихся к созданию технического объекта или разработке технологии получения объекта с заданными свойствами, побуждая их выполнять логически оправданные действия.

Формулировки прикладных задач можно подобрать в литературе, но проще научиться формулировать их самостоятельно, опираясь на объекты, которые описаны в школьных учебниках по физике.

После темы «Сообщающиеся сосуды» описываются шлюзы. Их назначение – обеспечить условия перехода судов из одной акватории в другую, расположенную на другом уровне. Поэтому прикладную задачу можно сформулировать следующим образом:

Задача 1. В местах рек, где строят плотину, уровень воды в реке искусственно поднимают. В связи с этим затрудняется прохождение судов в этих местах. Разработайте технический объект, с помощью которого суда смогут переходить из одной реки в другую, расположенную выше (ниже) уровня реки, в которой судно находится.

Результатом решения учениками этой задачи явилось создание модели шлюза из аквариума и двух перегородок, при последовательном поднимании которых игрушечный кораблик переплывает в другую реку (рис. 1).



Рис. 1. Модель технического устройства, позволяющего перемещать судно с одного уровня воды на другой

Назначение барометра – anerоида – измерять атмосферное давление. Поэтому прикладную задачу можно сформулировать так: разработайте прибор для измерения атмосферного давления.

Назначение простых механизмов – получать выигрыш в силе. В большинстве технических объектов используется комбинация простых механизмов. Поэтому прикладную задачу можно сформулировать так: разработайте комбинацию рычагов и блоков, позволяющую получить выигрыш в силе в 10 раз.

Следует обратить внимание на то, что в формулировках прикладных задач должно указываться назначение прибора, а не его название. Нельзя сформулировать прикладную задачу так: разработайте барометр. Учащиеся должны разработать технический объект, которому потом можно подобрать название. В некоторых случаях целесообразно поставить перед учащимися вопрос: с какой практической целью можно использовать изученное явление, свойства объектов?

Например, на уроке физики изучено, что сопротивление полупроводников зависит от освещенности и от температуры. Спрашивается: с какой практической целью можно использовать изученные явления? В ответ на такой вопрос учащиеся сформулируют возможные назначения технических объектов. После этого им можно предложить их разработать.

Иногда свойства технического объекта можно указать через физическую идею, на которой должен быть основан принцип его действия.

Например: 1) разработайте технический объект, приходящий в движение за счет энергии сжатой (растянутой) пружины; 2) предложите технические объекты, принцип действия которых основан на существовании атмосферного давления (назначение объекта может быть любым) и т. п.

Приведем формулировки прикладных задач, которые можно предложить учащимся при изучении разных тем курса физики.

1. В порту Оля Астраханской области введено в эксплуатацию крупнейшее в России зернохранилище. Разработайте устройство, сигнализирующее о том, что уровень зерна достиг предельно допустимого значения.

Фотография созданной модели, демонстрирующей принцип действия данного технического устройства, приведена на рисунке 2.

2. Для неэлектрифицированных населённых пунктов Астраханской области актуальной является проблема использования альтернативных источников энергии. Разработайте устройство, преобразующее солнечный свет в электрическую энергию.

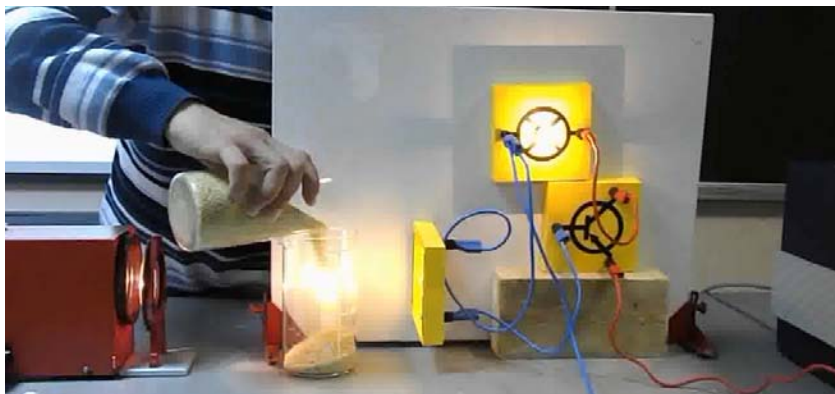


Рис. 2. Демонстрация принципа действия модели технического устройства «Зернохранилище»

3. Каждому автомобилисту необходимо знать, сколько в баке осталось бензина. Разработайте принципиальную схему устройства, сигнализирующего о том, что он уровень бензина достиг минимально допустимого значения.

4. Следить за заполнением водой больших бассейнов очень долгое и утомительное занятие. Разработайте устройство, которое сигнализировало бы о том, что бассейн наполнен.

5. Разработайте модель устройства, которое автоматически открывало бы двери супермаркета при приближении посетителя и закрывало бы их за ним.

6. В музеях для охраны особо ценных экспонатов устанавливают индивидуальное охранное устройство. Разработайте устройство, сигнализирующее о том, что ценную статуэтку похитили.

7. Разработайте устройство, которое сигнализировало бы о достижении необходимой концентрации раствора морской соли для лечебных ванн.

8. Разработайте устройство, сигнализирующее о том, что температура воздуха в музее восковых фигур поднялась выше допустимой нормы.

9. Находясь на глубине, подводникам необходимо постоянно следить за обстановкой на поверхности океана. Разработайте устройство, с помощью которого можно было бы наблюдать за местностью, находясь при этом на некоторой глубине.

10. Разработайте устройство, позволяющее автоматически считать движущиеся по конвейеру пакеты с соком.

11. Разработайте устройство, сигнализирующее о том, что пылесборник пылесоса нуждается в чистке.

12. Разработайте техническое устройство, позволяющее получить сигнал о возгорании на пульте дежурного. Пульт находится на значительном расстоянии от места возгорания.

13. У Вас дома есть большой аквариум, но иногда Вы забываете кормить своих питомцев. Разработайте устройство, которое автоматически осуществляло подкормку вашим рыбкам.

14. Разработайте устройство, которое открывало бы ворота, при подъезде к ним вагонетки и закрывало бы их после её прохождения. *(Принципиальная схема и созданная модель технического устройства описаны в работе [8]).*

15. Разработайте устройство позволяющее опреснять соленую воду.

16. Многие сталкиваются с проблемой полива цветов во время длительного отсутствия дома. Разработайте устройство, которое автоматически поливало бы комнатные растения в отсутствие хозяина дома.

17. Многим знакома проблема протечек воды в квартирах. Из-за испорченного смесителя или лопнувшего шланга приходится тратить огромные деньги на ремонт квартиры. Разработайте устройство, которое автоматически перекрывало бы кран при его протечке.

18. Для обеспечения пожарной безопасности разработайте устройство, сигнализирующее о появлении дыма в комнате.

19. Дом на дачном участке находится на значительном расстоянии от реки. Центральное водоснабжение дачного дома отсутствует. Разработайте способ подачи и отчистки воды из реки в дом. Разработайте принципиальную схему устройства, обеспечивающего подачу воды.

20. Разработайте принципиальную схему устройства, которое подавало бы звуковой сигнал о том, что дверь холодильника открыта более 40 секунд.

21. Каждый человек хотя бы один раз терял ключи и испытывал трудности при их нахождении. Разработайте брелок для ключей, который «отзывался» бы на подаваемый вами определенный сигнал.

22. Разработайте устройство, автоматически включающее и выключающее нагреватель и насос системы отопления для поддержания температуры воздуха в квартире от 20 до 25 °С.

23. Разработайте устройство, позволяющее приподнять автомобиль для замены колеса.

Сборник прикладных задач, решаемых при изучении разных тем школьного курса физики, приведен в приложении к диссертации О.Ю. Дергуновой [3].

Деятельность по разработке технического объекта состоит из двух этапов. На первом разрабатывается физический принцип действия устройства, а на втором осуществляется поиск технического воплощения физической идеи. В большинстве случаев учащиеся могут выполнить только первый этап этой деятельности на основе знаний, приобретенных при изучении темы. Для выполнения второй части только физических знаний недостаточно. Если при этом не сформированы технические умения, то второй этап деятельности становится невыполнимым. Поэтому в большинстве случаев можно говорить только об обобщенном приеме поиска физической идеи для создания технического объекта, а прикладные задачи формулировать так: разработайте принципиальную схему ... (электромузыкального инструмента, воспроизводящего звук скрипки; прибора, позволяющего обнаружить наличие электрического заряда на теле и т. п.). Тогда метод поиска решения таких задач можно представить состоящим из следующих действий:

1. Конкретизировать цель деятельности:

- а) выделить конечный продукт деятельности;
- б) выяснить, какими свойствами он должен обладать (или каково должно быть его назначение);
- в) выделить условия, при которых конечный продукт должен обладать требуемыми свойствами.

2. Разработать физический принцип получения конечного продукта с заданными свойствами (заданного назначения):

- а) подобрать предмет, из которого может быть создан конечный продукт;
- б) выделить свойства выбранного предмета;
- в) указать условия, при которых находится подобранный предмет;
- г) подобрать физическое явление, на основе которого может быть создан конечный продукт с заданными свойствами (заданного назначения) из выбранного предмета;

д) выделить условия, при которых можно реализовать выбранное физическое явление (процесс);

е) разработать принципиальную схему установки, воспроизводящей выбранное явление и условия его существования (определить термин, которым обозначено это физическое явление; выделить в определении явления его структурные элементы: взаимодействующие объекты и условия их взаимодействия; установить, какие обязательные характеристики должны иметь элементы технического объекта (установки), чтобы с его помощью можно было воспроизвести данное физическое явление);

ж) проверить, можно ли с помощью разработанной установки удовлетворить потребность, указанную в формулировке прикладной задачи. Если нет, то внести в конструкцию установки новые элементы. Для этого вновь подобрать явление, которое возникает как явление-следствие;

з) проверить составленную принципиальную схему на предмет вреда для окружающей среды и человека;

и) рассчитать энергетические затраты на производство данного объекта;

к) оценить стоимость создания требуемого конечного продукта.

3. Разработать систему действий по реализации разработанного физического принципа получения заданного конечного продукта:

а) подобрать оборудование;

б) смонтировать установку;

в) составить систему действий по приведению установки в действие;

г) привести установку в действие в соответствии с разработанной системой действий.

4. Проконтролировать качество полученного конечного продукта:

а) оценить, удалось ли получить требуемый конечный продукт с требуемыми свойствами;

б) в случае необходимости внести коррективы.

В каждом конкретном случае число и содержание выделенных действий могут незначительно видоизменяться.

Приведем пример решения задачи, показывающий как можно конкретизировать содержание общего метода решения прикладных задач по теме.

Задача. Разработайте устройство, включающее фонари на улицах города при наступлении темноты и выключающее их с восходом солнца.

1. Конкретизируем цель деятельности по созданию данного технического устройства. Для этого выделим конечный продукт этой деятельности и свойства конечного продукта.

Конечным продуктом деятельность будет техническое устройство, свойства конечного продукта укажем в виде его назначения, а именно, оно должно включать фонари при наступлении темноты и выключать их с восходом солнца.

2. Выделим элементы и их функций, которые обязательно должны быть в техническом устройстве, чтобы он выполнял своё назначение. Для того чтобы выполнить данное действие необходимо в обобщенном виде выделить следующие его элементы: а) выделить элемент технического устройства, свойства которого должны измениться; б) выделить элемент технического устройства, при воздействии которого должны измениться свойства элемента, выделенного в пункте (а); в) выделить элементы технического устройства, приводящие в контакт элементы, выделенные в пунктах (а) и (б), и элементы, обеспечивающие параметры их начального состояния; г) выделить элемент технического устройства, фиксирующий изменение свойств элемента, выделенного в пункте (а).

В данной задаче необходимо установить, изменилась ли освещенность. Об этом можно судить по её действию на определённый элемент. Поэтому в данном техническом устройстве необходим элемент (а), свойства которого изменялись бы при изменении его освещенности, так, чтобы в цепи, содержащей сигнализирующий элемент, появлялся электрический ток, либо его величина изменялась. Таким образом, нужен элемент, создающий освещенность. Также в устройстве должен быть элемент, сигнализирующий об изменении силы тока в цепи и элемент, с помощью которого в цепи создавался бы электрический ток.

Таким образом, данное техническое устройство должно включать следующие элементы:

– элемент, выполняющий функцию объекта исследования, – элемент, свойства которого изменяются при изменении освещенности, таким образом, чтобы в цепи, содержащей сигнализирующий элемент, появлялся электрический ток, либо его величина изменялась;

- элемент, выполняющий функцию воздействующего объекта, – световой поток;
- элементы, выполняющие функцию управляющих элементов, – элемент, с помощью которого в цепи создается электрический ток;
- элемент, выполняющий функцию индикатора, – фонарь.

3. Подберем объекты, свойства которых удовлетворяют свойствам элементов технического устройства. В зависимости от выбора объекта техническое решение создаваемого устройства будет разным, поэтому, чтобы подобрать объекты, удовлетворяющие свойствам элементов технического устройства, выделим элементы технического устройства, для которых необходимо подобрать объекты и установим физические объекты, свойства которых удовлетворяют свойствам выделенных элементов.

Таким образом, выделим следующие объекты, которые удовлетворяют свойствам элементов: а) фоторезистор; б) источник света; в) источник тока; г) электрическая лампочка (фонарь).

4. Установим физические явления, воздействия, процессы, в результате которых изменяются свойства элементов технического устройства в соответствии с их функциями. Для этого: а) установим физические явления, воздействия, процессы, в результате которых изменяются свойства элементов технического устройства в соответствии с их функциями; б) выявим условия необходимые для осуществления данных физических явлений.

В данной задаче установлены следующие физические явления: явление изменения интенсивности светового потока, явление фотоэффекта.

Условия: интенсивность светового потока должна быть достаточной для работы фоторезистора. Сила тока в цепи должна быть достаточной для работы лампочки.

5. Разработаем принципиальную схему технического устройства. Чтобы выполнить данное действие:

а) подберем условные графические обозначения для каждого объекта, удовлетворяющего свойствам элементов технического устройства;

б) соединим установленные объекты между собой, таким образом, чтобы при их взаимодействии воспроизводились физические явления, лежащие в основе принципа действия устройства и изобразить объекты и связи между ними в виде принципиальной схемы.

Подберём условные графические обозначения и изобразим электрическую цепь, содержащую фоторезистор, световой поток, направленный на него, источник тока и ключ, представленную на рисунке 3.

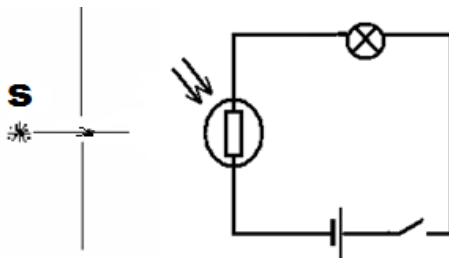


Рис. 3. Принципиальная схема устройства, включающего лампочки при изменении освещенности

6. Подберем приборы для монтажа данного технического устройства. Все приборы, необходимые для создания технического устройства, должны быть в наличии в кабинете физики. Так, например, фоторезистор, лампочка, источник питания, провода, ключ могут быть взяты из комплекта по электричеству; в качестве источника света можно взять проекционный фонарь из набора по оптике.

7. Прежде чем приступим к монтажу технического устройства, составим программу монтажа.

Собрать электрическую цепь, состоящую из фоторезистора, лампочки, источника тока и ключа.

8. Воспроизведем работу созданного технического устройства. Для этого составим программу демонстрации и приведем устройство в действие, включив источник питания и последовательно включая и выключая лампу осветителя.

9. Установим, обладает ли созданное устройство свойствами, указанными в цели деятельности.

В ходе воспроизведения работы данного технического устройства, выявлено, что при попадании светового пучка на фоторезистор электрическая лампочка – фонарь не работают. В процессе анализа устанавливаем, что сила тока в фоторезисторе недостаточна для работы лампочки. В связи с этим принципиальные схемы необходимо дополнить элементом, который бы усиливал ток. Таким объектом может быть транзистор. Также было установлено,

что для нужного режима работы устройства, а именно, фонарь должен включаться при наступлении темноты, необходимо включить в принципиальную схему еще один транзистор, а также резистор.

Принципиальная схема данного технического устройства и фотография его модели приведены на рисунках 4 и 5 соответственно.

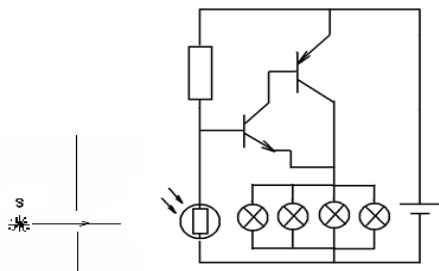


Рис. 4. Принципиальная схема технического устройства, включающего фонари при наступлении темноты и выключающего их с восходом солнца

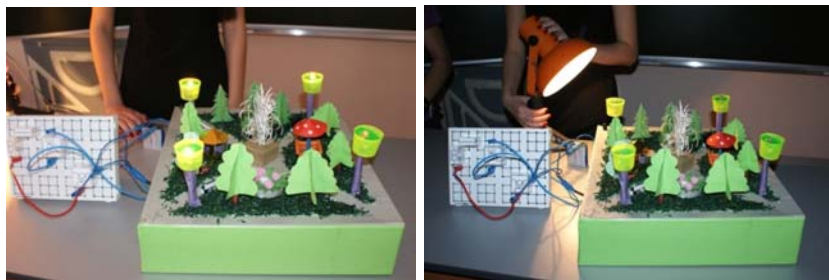


Рис. 5. Модель технического устройства, включающего фонари при наступлении темноты и выключающего их с восходом солнца

«Механизм» разработки уроков, на которых учащиеся будут обучаться обобщенному методу решения прикладных задач, состоит из следующих действий:

1. Разработка ситуации, в которой у учащихся возникнет потребность в создании технического устройства (объекта).
2. Разработка способа побуждения учащихся к самостоятельной формулировке цели деятельности.

3. Разработка способа побуждения учащихся к самостоятельному поиску физической идеи достижения поставленной цели; выбор формы организации самостоятельного поиска учащихся (конструкторские бюро, лаборатории, домашняя работа и др.).

4. Разработка методики обсуждения предложений учащихся и выработки обобщенного плана достижения поставленной цели.

5. Разработка методики организации деятельности учащихся по реализации составленного плана и анализа их проектов.

Приведем пример выполнения учителем перечисленных действий, взяв за основу урок физики по теме «Трансформатор», разработанный С.В. Анофриковой [1, с. 219].

1. При разработке ситуации, в которой у учащихся может возникнуть потребность в разработке трансформатора, исходим из того, что учащимися изучены способы возбуждения вынужденных электромагнитных колебаний, генератор переменного тока.

Можно сказать: в каждой комнате есть электрическая лампочка. Как создать на ней напряжение? Понятно, что можно поставить в каждом доме генератор переменного тока. Но ведь это дорого и не всегда возможно. Возникает проблема передачи электроэнергии на большие расстояния. Как осуществить эту передачу? Проведем расчеты. Мы хотим, чтобы вся выработанная генератором энергия поступила к потребителю: $P_{\text{ген}} = P_{\text{потр}}$. Энергия будет передаваться по проводам, сопротивление которых учтем, что проводов два). При прохождении электрического тока по проводам происходит их нагревание. Значит, будут потери энергии из-за выделяющегося тепла: $\Delta P = I^2 U$. Формула показывает, что при заданном напряжении потери мощности зависят от силы тока. Как уменьшить силу тока? Выведем формулу, позволяющую найти ответ на этот вопрос.

Передаваемая мощность $P = IU \cos \varphi$. Отсюда $I = \frac{P}{U \cos \varphi}$. Потери мощности могут быть рассчитаны по формуле $\Delta P = \frac{P^2 2\rho l}{U^2 \cos^2 \varphi}$. Последняя формула показывает, что при заданных значениях ρ , l и P потери мощности зависят от площади поперечного сечения проводов, напряжения генератора и косинуса φ : для уменьшения потерь мощности нужно либо увеличить площадь поперечного сечения проводов, либо повысить передаваемое напряжение, либо увеличить косинус φ . Какой путь выбрать? Увеличение площади поперечного сечения проводов приведет к увеличению их массы, что

крайне нежелательно. Это чревато плохими последствиями. Как увеличить косинус φ , мы не знаем. Следовательно, стоит подумать об увеличении напряжения.

2. Итак, какая же задача стоит перед нами? Учащиеся должны ответить: разработать способ увеличения напряжения генератора.

3. Учащимся предлагается разбиться на конструкторские бюро и попытаться разработать способы увеличения напряжения. На работу отводится 7 минут.

4. Далее предлагается перейти к обсуждению их предложений. Если ни одна группа ничего не придумала, то ученикам предлагается сначала подобрать явление, на основе которого можно было бы изменить напряжение генератора переменного тока. Назовем явление электромагнитной индукции. Сформулируем определение этого явления и выделим элементы экспериментальной установки, с помощью которой можно его воспроизвести. Повторим способы создания переменного магнитного поля и закон электромагнитной индукции.

5. После этого учащимся предлагается сконструировать технический объект, позволяющий повышать напряжение. Этот объект они будут разрабатывать либо в классе, либо дома. Каждый проект может быть изображен на плакате или слайде презентации. Представители от каждого конструкторского бюро будут защищать свои проекты. При обсуждении проектов необходимо обосновать: 1) создание сердечника без воздушных зазоров из ферромагнитного материала; 2) толщина проводов, которыми намотаны обе катушки трансформатора. Термин «трансформатор» можно ввести в самом конце обсуждения.

Организацию деятельности учеников на уроке можно обыграть следующим образом.

Учитель: Теперь вы убедились, что, руководствуясь составленной системой действий, можно разрабатывать принципиальные схемы различных технических устройств. Поэтому все вы принимаетесь в научно-исследовательский институт, занимающийся проектированием технических устройств. В этом институте шесть отделов. Начальниками отделов являются (называет фамилии учащихся). Каждый начальник подбирает себе штат для решения предложенной задачи (выдает учащимся – руководителям отделов – задания). Результаты работы каждого отдела будут заслушаны на научном

симпозиуме (дальнейшие действия учителя зависят от того, сколько времени у него осталось; учащиеся могут полностью выполнить задание на уроке, могут выполнить это задание частично на уроке, частично дома; могут выполнять его дома; обсуждение проводится на следующем уроке; к обсуждению каждый «отдел» готовит плакат с изображением принципиальной схемы и спикера, в задачу которого входит кратко объяснить идею устройства и доказать, что оно будет удовлетворять указанные в уточненной цели).

Задания, предлагаемые «отделам» для решения:

- разработать принципиальную схему устройства, автоматически включающего и выключающего уличные фонари;
- разработать принципиальную схему устройства для измерения температуры в ядерном реакторе, и если температура превышает норму, устройство должно подать сигнал;
- разработать принципиальную схему пожарной сигнализации;
- разработать принципиальную схему устройства для измерения освещенности;
- разработать принципиальную схему устройства, подающего сигнал, когда уровень воды в бассейне превысит норму;
- разработать принципиальную схему устройства, измеряющего концентрацию электролита в растворе.

Системная реализация таких уроков в учебном процессе по физике позволяет показать учащимся, что научные знания позволяют человеку создавать необходимые в быту и на производстве технические устройства, разрабатывать методы получения тех или иных жизненно важных продуктов.

Для подготовки студентов к реализации практико-ориентированного учебного процесса по физике нами разработан и внедрен в учебный план педагогических направлений подготовки курс «Обучение методам решения прикладных физических задач», обеспеченный электронным учебником по обучению созданию технических устройств будущих учителей физики [6].

Список литературы

1. Анофрикова С.В. Азбука учительской деятельности, иллюстрированная примерами деятельности учителя физики / С.В. Анофрикова. – М.: МПГУ, 2001. – 236 с.
2. Баркова Е.Ю. Условия организации учебной проектной деятельности школьников / Е.Ю. Баркова // Проектная деятельность: новый взгляд на образование: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 27–31.

3. Дергунова О.Ю. Методическая подготовка будущего учителя физики к обучению учащихся обобщенному методу решения прикладных задач: дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Дергунова. – Волгоград, 2013. – 183 с.
4. Концепция преподавания учебного предмета «Физика» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/60b620e25e4db7214971c16f6b813b0d/download/2676/>
5. Крутова И.А. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения физике: учебно-методическое пособие (гриф УМО РАО) / И.А. Крутова. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2019. – 163 с.
6. Крутова И.А. Электронный учебник как средство обучения студентов созданию технических устройств / И.А. Крутова, О.Ю. Дергунова, Я.В. Молодженнова // Образование в цифровую эпоху: проблемы и перспективы: сборник трудов Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 99–102.
7. Крутова И.А. Формирование у студентов обобщенных методов решения типовых профессиональных задач как средство подготовки конкурентоспособного инженера / И.А. Крутова, А.Г. Валишева // Наука и школа. – 2011. – №6. – С. 69–72.
8. Крутова И.А. Формирование у будущего учителя физики обобщенного метода решения прикладных задач с применением электронного учебника / И.А. Крутова, О.Ю. Дергунова // Фундаментальные исследования. – 2013. – №4-4. – С. 969–974 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31308>
9. Крутова И.А. Обучение учащихся средних общеобразовательных учреждений эмпирическим методам познания физических явлений: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Крутова. – Астрахань, 2007.
10. Лебедева С.В. Проект по математике: от формулировки цели до нового результата / С.В. Лебедева, О.В. Крутова // Проектная деятельность: новый взгляд на образование: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. – 2018. – С. 146–151.

Соколова Галина Александровна

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ СКАЗКУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сказка – один из популярных и любимых жанров в фольклоре и литературе многих стран. Общепринято считать, что сказки ориентированы в основном на детскую аудиторию. Они действительно увлекают детское воображение необычными сюжетами, служат источником для фантазии и вдохновения, открывают волшебный мир со своими законами и правилами, знакомят с житейской мудростью, учат важным жизненным ценностям. Однако в сказках скрыт тайный смысл для постижения человеческого бытия уже взрослой аудиторией.

По мнению отечественных исследователей сказок, «изучение феномена сказки может дать множество ключей к пониманию как гносеологических, так и онтологических проблем в русле практической философии, т. е. понимания человеком основных важных смысложизненных ситуаций» [5, с. 111].

Представляется важным, вначале сфокусировать внимание на сборнике сказок знаменитого русского исследователя, собирателя и издателя сказок А.Н. Афанасьева. Сказки, изданные Афанасьевым в 1855–1863 годах (в восьми выпусках), сразу после выхода в свет сделались неотъемлемой частью русской национальной культуры. Как известно, Афанасьев извлек из архива Русского географического общества хранившиеся там сказки и присоединил к ним многочисленные записи В.И. Даля. Сборник составлялся из сказок разных мест и краев России. Стоит заметить, что сказки сохранили всю глубину смысла, богатство вымысла, свежесть выраженного в них народного нравственного чувства, блеск поэтического стиля [2, с. 10–11].

Интересно, что замысел сборника Афанасьева неотделим от особого научного комментария к нему. Приступая к работе, Афанасьев мыслил свое издание как «ученое» – «по образцу издания бр. Grimm». Он считал важным сопровождать текст сказок «нужными филологическими и мифологическими примечаниями», производить сличения русских сказок со сказками других народов. Известно, что Афанасьев осмысливал русские сказки в понятиях так

называемой «мифологической школы». Это направление в науке о фольклоре характеризуется особым методом. Его приверженцы усматривали в происхождении народно-поэтических образов зависимость от древнейших мифов [2, с. 13].

Как считают отечественные исследователи сказок, «сказка нередко приписывает одинаковые действия различным персонажам... это дает возможность изучать сказку по функциям действующих лиц». Повторяемость функций персонажей в сказках с разными сюжетами позволяет типологизировать, выстроить отношения, основные схемы сказок [11, с. 19].

Следует сказать, что в литературоведении не существует единой классификации сказок. Разные исследователи предлагают свои варианты. Наиболее часто встречается деление сказок на волшебные, нравоучительные сказки, сказки о животных и новеллистические сказки [10, с. 3].

Рассматривая «Детские и домашние сказки» братьев Гримм, стоит подчеркнуть, что большинство произведений из этого сборника относится к литературным сказкам. Яков и Вильгельм Гримм проделали колоссальную работу по составлению и интерпретации сказок, масштаб которой выходил за временные рамки XIX столетия. Возникновение сборника «Детских и домашних сказок» тесно связано с жизненным путем и научным становлением братьев Гримм. Большое влияние на них оказали идеи Й.Г. Гердера, стремящегося повысить ценность средневековой литературы, побудить юных исследователей к «собираанию» древних текстов [13, с. 50, 117, 118].

Интересно, что Гердер и его жена Каролина с 1796 г. начали искать и собирать тексты по возможности нестилизированных детских сказок. По мнению Гердера, в народных сказках сокрыта народная мудрость и собран многовековой опыт народа, которые надо обязательно сохранить.

Поставив перед собой цель создать собственную книгу, братья Гримм также неукоснительно следовали своим историческим интересам. Они собирали многочисленные материалы для описания обширной истории народной литературы, чтобы показать и сохранить историю ее возникновения и взаимосвязи. Братья Гримм также видели большие возможности в интерпретации сказок. Однако по их словам, они не стремились приукрасить собранные

истории, а хотели передать их содержание так, как они его воспринимали, передам всю самобытность и правдивость сказок. При выборе текста они следовали конкретному представлению о сказке и использовали материалы XVI–XVII вв. Источниками служили германские сказания, тексты, связанные с мифами, мотивы древнего эпоса о животных и др. [13, с. 118–120, 127].

Стилизация и обработка древних текстов, предпринятые братьями Гримм, обнаруживает некоторые черты:

- 1) стремление к лаконичному изложению;
- 2) наделение животных словесной речью;
- 3) использование повторов и создание юмористического эффекта;
- 4) наглядное изложение материала сказки иногда с резким поворотом событий;
- 5) введение фольклорных оборотов и использование звукоподражания;
- 6) предпочтение традиционных языковых формул, конкретной цветовой гаммы и образов;
- 7) создание художественной композиции;
- 8) убедительная подача материала и использование кольцевой конструкции [13, с. 130].

Давно замечено, что сказки разных народов мира очень схожи между собой: повторяются сюжетные ситуации, действия зверей и птиц. Но при всем том у каждого народа сказки особенные [2, с. 6]. Уникальность и самобытность сказок воплощает особенности знаковой системы того или иного народа – его языка.

Рассматривая утверждение, что волшебные сказки содержат мифологические представления и являются памятью о древних мифах, стоит подчеркнуть, что на сегодняшний день существуют разные точки зрения. Миф и сказка в равной степени, хотя каждый по-своему, воплощают традиционное миропонимание. Если миф призван объяснить, т. е. в некотором роде содержит «архетип» событий, действий, отношений и оценок, то сказка ненавязчиво предлагает историю, рассказ, даже развлечение, но не дает ответ на причины, почему мир таков, а не другой. Это две формы представления одних и тех же идей и положений, однако они решают свои задачи с использованием различных выразительных средств [5, с. 110].

Примечательно, что В. Гримм сделал запись ко второму тому «Детских и домашних сказок», которая гласит, что в сказках заложен древний германский миф, который долгие годы находился в забвении и который лежит в основе возникновения поэзии. Братья Гримм стремились сохранить и придать жизнь оставшимся фрагментам древних мифов, воплотив их в современную устную форму «сказывания» сказок [13, с. 67].

Применение сказки в качестве учебного материала на занятиях по иностранному языку имеет свои преимущества. В фокусе внимания обучающихся оказываются не только выразительные средства, но и сами языковые средства изучаемого иностранного языка. Сюжеты многих сказок знакомы обучающимся с детства, они быстро могут предугадать дальнейшее развитие событий в сказке, разгадать развязку основного действия. Их внимание не будет приковано к пониманию сюжета, а скорее к использованию языковых средств его воплощения.

Как полагают отечественные исследователи, существует возможность осуществлять работу над сказками по двум направлениям: через чтение и аудирование [6, с. 140].

Первоначально сказки передавались в устной форме и лишь с течением времени стали иметь письменную основу. На сегодняшний день существует большое количество как устных, так и письменных вариантов сказок. Вследствие этого сказка представляет собой такой жанр, который позволяет развивать у обучающихся все четыре умения: аудирование, говорение, чтение и письмо [12, с. 13].

Зарубежные специалисты видят ряд преимуществ для использования сказки на занятиях по иностранному языку. Среди них:

- 1) прямолинейность изложения сказочных событий облегчает понимание текстов сказок;
- 2) простой язык сказок оставляет место для воображения читателей;
- 3) знакомство со сказками в детстве служит мотивирующим фактором;
- 4) фантастическое пространство сказки служит балансом повседневной реальности;
- 5) устная традиция «сказывания» сказок предоставляет возможность развития четырех основных умений: аудирования, говорения, чтения и письма [12, с. 13].

При обучении иностранному языку чтение сказок рассматривается как самостоятельный вид речевой деятельности и занимает одно из главных мест по своей важности и доступности. Важно не только научить обучающихся читать и понимать тексты на иностранном языке, но и привить любовь к чтению. Как известно, одним из важнейших читательских умений является умение языковой догадки, но особенно велика ее роль при чтении сказок. Работая со сказками, обучающиеся могут догадаться о значении незнакомых слов по контексту, что в значительной мере обеспечивает общее понимание содержания [3, с. 5].

Говорение представляет собой продуктивный вид речевой деятельности, с помощью которого осуществляется устная коммуникация. При овладении умением говорения на иностранном языке выполняются различные задания, которые можно разделить на две группы: репродуктивные упражнения (когда говорение используется как средство обучения) и продуктивные упражнения (когда появляется возможность использования полученных навыков и умений при решении различных коммуникативных задач) [1, с. 116].

Одним из условий успешной работы со сказками является сохранение непринужденной атмосферы на занятиях по иностранному языку. В целях интенсификации учебного процесса, повышения уровня владения иностранным языком необходимо находить и выбирать средства в виде различных упражнений, которые оказывают эмоциональное воздействие на обучающихся во время занятия, вызывают и поддерживают их интерес к обучению [3, с. 5].

Использование сказок на занятиях по иностранному языку способствует развитию ряда компетенций, в том числе коммуникативной компетенции и медиакомпетенции.

По мнению американского ученого Д. Хаймза, «коммуникативная компетенция – это то, что нужно знать говорящему для осуществления коммуникации в культурнозначимых обстоятельствах» [9, с. 76].

Знакомый сюжет многих сказок, а также понимание содержания, изложенного на иностранном языке, поскольку языковое оформление сказок содержит простые слова и не наполнено сложными грамматическими явлениями, благотворно влияют на речевую продуктивную деятельность обучающихся, стимулирует их

мотивацию к участию в устной коммуникации. Обучающиеся испытывают чувство удовлетворения от того, что понимают содержание любимой сказки на иностранном языке. Большинство сборников сказок содержат интересные и увлекательные задания, направленные на понимание прочитанного, а также на дальнейшее формирование умения говорения обучающихся, их участию в беседах и общению на иностранном языке.

Применение сказки способствует формированию и реализации познавательного интереса к иноязычной культуре. Это достигается за счет приобретения знаний о культуре страны изучаемого иностранного языка (в сказках закодирована информация о быте, традициях, обычаях, символике, одежде, праздниках носителей иностранного языка), о сопоставлении иноязычной культуры с родной [3, с. 3]. Работа над сказками благотворно влияет на формирование и реализацию познавательного интереса обучающихся к культуре страны изучаемого иностранного языка. Обучение на основе сказки дает возможность познакомиться с элементами общенациональной культуры. В сказках находит яркое выражение лингвострановедческий аспект, благодаря которому формируется способность у обучающихся к иноязычному общению с использованием так называемых фоновых знаний.

Эффективность применения сказки наблюдается при обучении говорению. Благодаря сказкам у детей формируется представление об иностранном языке как о средстве межличностного общения во всех его проявлениях. В содержательном отношении сказка является прекрасным средством организации учебного процесса, направленного на овладение различными умениями иноязычного общения. При этом процесс говорения направлен на развитие коммуникативной готовности, на формирование установки использования иностранного языка как средства общения. Сказка способствует интегрированию обучающихся в процесс общения и творчества на иностранном языке. Стоит заметить, что на содержательной основе сказки могут быть построены различные ситуации игрового ролевого общения.

Согласно классификации формирования языковых навыков посредством игр, предложенных Е.И. Пассовым, одним из видов лексических упражнений являются репродуктивные. Они направлены на обучение самостоятельно комбинировать слова и словосо-

четания, в т. ч. в устойчивых выражениях. Таким образом, благодаря игровой деятельности обучающиеся учатся самостоятельно использовать языковые единицы в определенной коммуникативной ситуации, в данном случае – в игре.

Использование подобных игр способствует формированию навыков и умений ориентироваться в информативном потоке, преобразовывать его, вырабатывать на его основе планы и решения как в стереотипных, так и в нестереотипных ситуациях. Сложность и многосторонность языковых навыков требует выполнения в процессе овладения ими не отдельных упражнений, а их целой системы. Такая система упражнений должна учитывать все особенности учебного процесса и обеспечивать достаточную его эффективность.

Цель каждого игрового момента – не просто соответствовать тематике, но укладываться в общую схему учебного процесса, в котором осуществляется работа над волшебной сказкой, богатым в языковом плане фольклорным материалом, и происходит развитие и формирование разных компетенций, в том числе языковой [8, с. 219].

Ролевые игры на занятиях по иностранному языку являются информативными и результативными методами обучения с точки зрения восприятия. В процессе игры обучающиеся преодолевают свою скованность и тревожность. Включаясь в ролевые игры на занятиях по иностранному языку, обучающиеся представляют себя в роли кого-то другого в конкретной ситуации, они ведут себя надлежащим образом согласно правилам этой игры. Роли, которые исполняют обучающиеся, способствуют развитию умения общаться и обсуждать вопросы, понимать и оценивать чувства других людей, решать проблемы в конкретных жизненных ситуациях, т. е. они учатся принимать участие в коммуникации на иностранном языке. Конечной целью любой ролевой игры на занятиях по иностранному языку являются получение новых знаний, а также развитие и формирование коммуникативных навыков и умений [7, с. 85].

Стоит заметить, что особую методическую ценность представляет собой культурная составляющая фольклорного материала – для формирования межкультурной компетенции и языковая составляющая – при стимуляции говорения на основе заданных языковых конструкций. Методика формирования коммуникативных

навыков допускает использование технологии диалога культур. Она способствует проявлению интереса к своей культуре, формированию уважения к другим нациям и культурному наследию человечества. На занятиях иностранного языка по изучению фольклорного материала эти моменты показаны в сказках о дружбе, о любви, в сказках с элементами героического эпоса [8, с. 219].

Следует отметить, что, кроме общечеловеческих ценностей, в сказках показаны и ситуативные моменты из повседневной жизни, например, всегда ли хорошо жить ради себя, нарушать личное пространство других или совершать необдуманные поступки. Очень важно показать обучающимся сходства и различия культур (родной и страны изучаемого иностранного языка), их специфику, языковое богатство, ценностные критерии [8, с. 219].

Сказка служит прекрасной базой для формирования представлений об этических и культурных ценностях, помогает процессу эстетического воспитания от бытовых моментов до этических норм. Следует заметить, что во время организации учебного процесса мотивационная сфера должна быть многогранной и включать в себя как познавательные, так и социальные мотивы, а также потребность в «положительной» коммуникации.

Использование сказок на занятиях по иностранному языку способствует индивидуализации обучения, развитию мотивированной речевой деятельности обучающихся.

К достоинствам сказки можно отнести следующие:

- 1) их аутентичность;
- 2) информативная насыщенность;
- 3) концентрация языковых средств;
- 4) эмоциональное воздействие на обучающихся [3, с. 5].

Эффективность использования сказки зависит от рациональной организации занятия. Введение новых языковых форм стоит осуществлять поэтапно. В структуре занятия для обучения устной речи можно выделить четыре этапа:

- 1) подготовительный этап (предварительное снятие языковых и лингвострановедческих трудностей);
- 2) восприятие сказки при первичном прочтении (развитие умений восприятия информации);
- 3) контроль понимания основного содержания;
- 4) развитие языковых навыков и умений устной речи, активизация мотивации к коммуникации.

Важно, чтобы все упражнения, используемые на занятиях для работы над фонетическим, грамматическим и лексическим материалом, носили речевую направленность и были направлены на развитие фонематического слуха, зрительной и слуховой памяти, внимания и мышления [9, с. 77].

В условиях современного образования особенно актуальными становятся вопросы развития межкультурной коммуникации. Понятие «межкультурная коммуникация» подразумевает формирование навыков коммуникативного поведения, т. е. знание правил и традиций, речевой этикет. Знание и целесообразное использование средств общения составляют основу коммуникативных умений [8, с. 220].

Применение сказки на занятиях по иностранному языку оказывается эффективным и повышает мотивацию обучающихся к учебе. Содержательный аспект сказки заключается в ее фантастике, которая невозможное делает возможным и в которую плавно переходит сказочная реальность. Фантастические и сверхъестественные элементы в сказке выступают как само собой разумеющееся. Это также можно рассматривать как мотивирующий фактор, позволяющий обучающимся на несколько минут вырваться из мира реальности и окунуться в мир сказочной фантастики. Большинству взрослых многие сказки хорошо знакомы с детства, их связывают с любимыми текстами прекрасные воспоминания, что можно использовать на занятиях по иностранному языку, т. к. согласно данным психологии, обработка учебного материала обучающимися происходит интенсивнее, если существует взаимосвязь между позитивным эмоциональным настроением и уже имеющимися знаниями. При всей своей формальной простоте сказки обладают эстетической значимостью и способны затронуть эмоциональную сторону слушателя или читателя. Например, простая фраза «Принцесса была красива» воспринимается слушателями по-разному, которые в своем воображении представляют различные образы [12, с. 8].

Стоит заметить, что фантастика, вымысел свойственны для многих видов сказок. Действие сказок переносится в несуществующую страну, главными сказочными персонажами могут выступать вымышленные герои, животные. Благодаря умелому мелодическому оформлению фраз, ускорению и замедлению темпа, правильной расстановке пауз сказочники-повествователи увлекают детскую

аудиторию своим «сказыванием», приковывают их внимание к развитию сказочного сюжета, заставляют забыть реальность и погрузиться в мир сказочной фантастики и вымысла. Дети воспринимают существование вымышленных героев и происходящее в сказке как реальные события, стараются сочувствовать сказочным персонажам, сопереживать им, предугадать развязку основного действия в сказке. Способность сочувствовать, сопереживать, воображать побуждает детей к самостоятельной творческой деятельности, способствует развитию фантазии.

Достаточно часто сказочный вымысел имеет связь с реальными событиями из жизни. Образы сказочных персонажей могут быть собирательными и отражать национальный характер народа, жизненный путь сказочного героя может быть проекцией судьбы конкретного человека, бытовые конфликты, социальные вопросы и другие жизненные ситуации также находят отражение на страницах сказки. Сказочная форма изложения является доступной и легкой для восприятия и понимания, однако сказки содержат глубокий нравственный смысл.

По мнению отечественных и зарубежных исследователей, сказка оказывается неразрывно связанной с действительностью. Она сочетает в себе элементы и реквизиты реального и вымышленного миров. В сказочных диалогах воссоздаются коммуникативные ситуации из жизни. Осуществляя работу над сказкой на занятиях по иностранному языку, преподаватель создает благоприятные условия для вовлечения обучающихся в процесс коммуникации на изучаемом иностранном языке, при этом стимулируется речевая деятельность обучающихся, повышается их готовность и активность к коммуникации. Поскольку во многих сказках присутствует игровой элемент, внедрение ролевой игры на занятии по иностранному языку, как было сказано выше, рассматривается как эффективный способ обучения. При проведении сказочной ролевой игры важно воссоздать условия реального общения. Эффективность этого метода состоит в том, что такая форма игры вызывает положительные чувства у обучающихся, повышает их интерес к изучаемому иностранному языку, способствует росту мотивации к учебному процессу.

Сказка содержит и развлекательный характер, поскольку она обладает увлекательным сюжетом, завораживающим и порой непред-

сказуемым поворотом событий, занимательной развязкой действия. Прочтение сказки может эмоционально воздействовать на обучающихся, усиливать их впечатления от полученной информации, повышать интерес к прослушиванию и чтению. Сказка содержит в себе лингвострановедческую информацию, что способствует развитию у обучающихся познавательной деятельности, повышению интереса к культуре и жизни народов других стран, расширению их кругозора.

Рассматривая фонетические особенности сказки, стоит подчеркнуть ее поэтичность. По мнению отечественных исследователей, сказка обладает особенной интонацией, с которой ее рассказывают. Сказку нельзя прочитать аудитории как обычный рассказ, т. к. ее отличает особый стиль «подачи» слушателям, она обладает своим уникальным языком, содержащим волшебные сказочные формулы и многочисленные повторы, находящие выражение с помощью различных просодических средств. Знакомство обучающихся с особым языком сказки способствует развитию их речевой культуры, приводит к обогащению их языковых знаний [4, с. 56].

Знакомство обучающихся с зарубежными сказками на изучаемом иностранном языке позволяет постичь особенности языкового кода носителей языка, познакомиться с иноязычной культурой, узнать особенности национального характера. Народные сказки включают в себя разнообразные стихи, рифмы, песни, которые легко запоминаются обучающимися благодаря своей оформленности и ритму. Возможность инсценирования и драматизации сказок на иностранном языке позволяет усовершенствовать монологическую речь обучающихся, развивать дальше их умение говорить и повышать мотивацию к участию в коммуникации на иностранном языке [4, с. 57].

Важная роль сказки заключается в росте человеческой души. Она дает читателям яркий, широкий, многозначный образ мира, показывая его иногда в самых неожиданных и причудливых поворотах. Сказки всегда любимы: человеческому воображению необходимо что-то таинственное, чудесное, порой страшное, но непременно со счастливым концом. Чувство справедливости является врожденным у человека, и невыносимо, чтобы доброта не вознаграждалась и торжествовало зло. Если сопоставить конец сказок

многих народов, то выяснится, что многие сказочники следуют давней традиции счастливой развязки [10, с. 6, 25].

Сказка многогранна и необычна, она способна не только завораживать и привлекать внимание своих читателей, но и благодаря своей структуре обучать различным аспектам речевой деятельности, преодолевать культурный барьер, развивать языковую, коммуникативную, межкультурную компетенции, а также медиакомпетенцию.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 218 с.
2. Аникин В.П. Народные русские сказки. Из сборника А.Н. Афанасьева / В.П. Аникин. – М.: Художественная литература, 1982. – 319 с.
3. Баландина М.О. Методика использования сказки в обучении английскому языку на младшей и средней ступенях обучения / М.О. Баландина // Инновации: методика и практика. Психолого-педагогические формы организации учебного процесса в условиях новой информационной среды. – Вып. 21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 2013/www.egono.ru
4. Безрукова А.В. Английские, немецкие и хакасские сказки на уроке иностранного языка: учебно-методическое пособие для студентов основной и доп. специальности «Иностранный язык» / А.В. Безрукова. – Абакан: Бригантина, 1998. – 98 с.
5. Гаврилов Д.А. Были и небыли сказки. О необычном, обыденном и искусстве перехода между ними / Д.А. Гаврилов, С.Э. Ермаков. – М.: Ганга, 2011. – 288 с.
6. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
7. Гудкова Л.М. Стихи и сказки на уроках английского языка в начальной школе: методическое пособие для учителя / Л.М. Гудкова. – М.: Астрель, 2005. – 368 с.
8. Короткова И.П. Роль фольклора в многоуровневой системе обучения английскому языку младших школьников / И.П. Короткова // Вестник ТГУ. Серия: Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2012. – Вып. 5 (109).
9. Малкина Н.А. Иноязычная развивающая среда и ее характеристики. Раннее обучение английскому языку: теория и практика: сб. науч.-метод. Статей / Н.А. Малкина. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 112 с.
10. Нагибин Ю.Н. Литературные сказки зарубежных писателей / Ю.Н. Нагибин. – М.: Детская литература, 1982. – 655 с.
11. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 2003. – 344 с.
12. Bach E. Märchen im DaF-Unterricht. – Wien: Universität Wien, 2008. – 93 s.
13. Pöge-Alder K. Märchenforschung. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2007. – 267 s.

Барашикина Светлана Борисовна

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изменение философской концепции отношений в системе «человек – природа» на протяжении всей истории человечества отражалось на особенностях педагогической деятельности как особой сферы деятельности, направленной на передачу новому поколению опыта, накопленного предыдущими. С тех пор, как экологическое сознание носило синкретический характер, а воспитание, субъектом которого выступала родовая община, не было специально организуемым процессом, произошло множество изменений [1, с. 13–14]. Но именно сегодня перед философией, экологией, педагогикой и методическими науками стоит проблема, по своим масштабам не сравнимая ни с одной из подобных себе, существовавших на более ранних этапах нашей истории. В 2019 году президент Российской Федерации утвердил 13 национальных проектов по трём приоритетным для страны направлениям. Два из них: «Образование» и «Экология» определяют необходимость и подчёркивают степень важности формирования экологических компетенций населения для развития страны. В 12 субъектах Российской Федерации действуют законы об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры, в 60 субъектах Российской Федерации, в число которых входит и Пензенская область, приняты нормативные акты, определяющие принципы и задачи экологического образования и воспитания детей и молодежи. Всё это свидетельствует о востребованности экологического образования у государства и мировой общественности.

Научная картина мира отражает мир в виде целостной системы знаний о живой и неживой природе, и социальных отношениях, в этом заключается решение вопроса о соотношении социальных и биологических объектов. Если мы говорим о естественнонаучной картине мира (ЕНКМ), то должны иметь в виду общие закономерности природы, которые объясняют частные законы и отдельные явления. ЕНКМ – это интегрированный образ природы, который создан путем синтеза естественнонаучных знаний на основе системы фундаментальных закономерностей природы и включа-

ющий представления о материи и движении, взаимодействиях, пространстве и времени.

В истории развития науки существовало множество ЕНКМ, каждая из которых была обусловлена совокупностью знаний о природе данного исторического периода. При этом каждой ЕНКМ соответствует свой этап развития науки. Развитие естествознания идет эволюционным путем без изменения исходных положений картины мира. Если же картина мира меняется, то меняется вся система исходных понятий, принципов, гипотез и образа мышления [4, с. 57]. Студент-бакалавр, изучая предметы естественнонаучного цикла, должен:

- осознавать, что любое явление включает в себя причины и следствия (результат данных причин);
- «предвидеть» возможный результат (следствие) по набору причин;
- восстанавливать на гипотетическом уровне возможные причины, приведшие к определенному результату;
- оперировать не только отдельными причинно-следственными связями, но и устанавливать целый комплекс причин, показывать многогранность связей;
- фиксировать причинно-следственные связи.

Современная школа требует от учителя знаний фактического материала урока о животном мире, а значит, необходимо, чтобы студент не только овладел системой понятий об объектах, но и научился взаимодействовать с ними в разных природных пространствах.

В XXI веке появилась концепция устойчивого развития, подразумевающая под собой принятие мер по разработке природосберегающих инновационных технологий и обеспечение целостности природных систем. В настоящий момент эта концепция реализуется странами ООН в виде решения задач по достижению глобальных целей устойчивого развития. Огромную роль в решении этих задач играет вузовское образование. Закономерен вопрос о выборе средств, форм и приёмов, направленных на решение данной проблемы. О.Н. Рябцева при формировании экологической культуры указывает на взаимосвязь этапов и уровней образования. Так, этап экологической грамотности, который характеризуется начальными минимальными экологическими знаниями, реализуется во время

обучения в школе; этап экологической эрудиции, отличающийся увеличением экологических знаний, – в учреждениях среднего профессионального образования и этап экологической компетентности, направленный на формирование совокупности экологических знаний, умений, навыков для решения экологических задач, – в высших учебных заведениях [2, с. 268–269].

На наш взгляд, именно развитие исследовательских умений в процессе экологического образования студентов-бакалавров позволит сформировать экологическое мышление, необходимое для сохранения своей жизни и жизни обучающихся. В настоящее время ряд ученых особое внимание уделяют процессу формирования экологической культуры средствами исследовательского обучения. В процессе анализа работ были выделены наиболее продуктивные приемы и методы работы по данному направлению.

Аналогия – специфический вид сравнения, позволяющий устанавливать подобие явлений и объектов. Аналогия дает основание для выводов об эквивалентности в определенных отношениях одного объекта другому. Тогда более простой по структуре и доступный изучению объект становится моделью более сложного объекта, именуемого прототипом (оригиналом). Открывается возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу. В этом сущность одного из специфических методов теоретического уровня – моделирования. Приведем несколько примеров из курса «Естествознания», реализуемого, в плане профиля «Начальное образование». При изучении влияния солнечных лучей на поверхность Земли, учащимся предлагается провести следующий опыт: 1. Положим линейку на стол. 2. Над нулевой отметкой на линейке установим на высоте 15 см источник света – лампу накаливания. 3. Расположим термометры на линейке: один – на отметке 0 см, т.е. строго под лампой, другой – на отметке 30 см. 4. Включим настольную лампу и через 10 минут запишем показания обоих термометров. 5. Сравним показания термометров. 6. Сделаем вывод. Учащиеся убеждаются, что ближний к источнику света термометр показывает более высокую температуру. Для усиления наглядности можно зарисовать схему опыта, соединив линиями источник света и два термометра. После обсуждения результатов опыта учащиеся могут изобразить выводы с помощью информационной модели, а затем предлагается проблемный вопрос: «Где на нашей

планете теплее всего?». Умение устанавливать взаимосвязь между предметами и их свойствами, определять причины и следствия, какого-либо процесса, является основополагающим в работе на занятиях естественнонаучного цикла.

Особо значимым по вопросу методики развития непосредственно поисковых умений является опыт А.И. Савенкова. Он рекомендует использовать для активизации поисковой активности обучающихся метод мини – курсов, экскурсий, а также коллективных игр. Остановимся на одной из них. Игра: правда или ложь.

Отметь «+» информацию, которой веришь, «-» – информацию, которой не доверяешь, «?» – ту, в которой сомневаешься.

1. Человек одомашнил всего 2 вида насекомых. Это медоносная пчела и тутовый шелкопряд. Они живут с людьми намного меньше, чем собаки и кошки, всего 2 или 3 тысячи лет.

2. Медоносные пчёлы очень важные насекомые. Они опыляют большинство растений нашей планеты и производят полезное лакомство – мёд.

3. Тутовые шелкопряды – это насекомые, которые производят шёлк. Человек шьёт из шёлка одежду.

Проверь свои предположения с помощью онлайн-игры «данетка». Читай утверждение, выбирай «да» или «нет» и узнавай, согласны ли с тобой учёные.

Занятия рекомендовано организовывать, придерживаясь постепенной эволюции учебной деятельности от занятий – лекций к самостоятельной исследовательской деятельности обучающихся, когда они заинтересуются темой мини-лекции и захотят разработать собственное исследование в рамках данного направления. Экскурсии А.И. Савенков считает источником для наблюдения, анализа и осмысления объектов окружающего мира, стимулирующих поисковую активность обучающихся. Метод коллективной игры – с помощью игрового сюжета обучающиеся включаются в групповую работу, в ходе которой неизбежно возникает исследовательская задача, требующая решения. Все придуманные решения, студенты апробируют в форме мастер-класса. Задание для мастер-класса может быть следующим. Проведи собственное исследование, как настоящий учёный! Для этого выбери вопрос, который тебе больше всего интересен, отсканируй пометку и сделай настоящее открытие! [3, с. 16].

1. Зачем кошке хвост?
2. Почему главное оружие собак – обоняние?
3. Откуда взялись «говорящие» животные?

Развитие группы умений работы с информацией С.Ю. Мягченкова рекомендует осуществлять при помощи метода смыслового чтения на материале природоведческих текстов [2, с. 268]. Автор указывает на приёмы смыслового чтения, позволяющие извлекать из источников информации необходимые сведения: приём «тонкие и толстые вопросы». Этот приём используется для осмысления информации, постановки вопросов к тексту и нахождения ответов на них. Оформление умозаключений осуществляется в виде таблицы, состоящей из двух колонок. По ходу освоения информации в правую колонку записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа (кто, что, когда), а в левую – требующие развёрнутого, подробного ответа. Кроме умения работать с текстом, этот приём, по нашему мнению, позволяет формировать умения поиска информации и получать релевантные результаты в процессе самостоятельного поиска информации в интернет-источниках [3, с. 16]. Приём кластер способствует развитию умения систематизации и представления информации, мы полагаем, что целесообразно использовать кластеры как незаполненные, так и заполненные частично или неверно. Д.Ю. Добротин и И.Н. Добротина обращаются к методам, формам и приёмам развития группы исследовательских умений и рекомендуют осуществлять работу по выявлению и коррекции нарушений способов работы с информацией на всех этапах исследовательской деятельности с помощью системы вопросов – помощников к природоведческим текстам, направленных на уточнение, конкретизацию, обобщение информации текста, отделение главного от второстепенного и существенного от несущественного [5, с. 68–72]. А.Е. Макушина, в свою очередь, для обобщения и систематизации полученной в ходе поиска информации рекомендует использовать такую форму, как интеллект – карты.

Умение проводить самоанализ и саморефлексию Л.В. Бондаренко формирует средствами техники выведения в рефлексивную позицию. Автор отмечает, что для успешной организации рефлексии и саморефлексии, самооценки и самооценки будущему учителю начальных классов, нужно обладать в первую очередь не

знаниями по тому или иному предмету, а техниками организации понимания и выведения в рефлексивную позицию. Для того чтобы видеть ситуацию и организовать ситуативную рефлексию, педагогу необходимы разные игротехнические средства, прежде всего, он должен обладать приемами проблематизации и схематизации (процесса, ситуации, содержания текста). К таким приёмам и методикам Т.Ф. Ушева относит методику «Личный ежедневник», заключающуюся в ведении обучающимся дневников, содержащих разделы «Я и моё настроение», и «Я и моя деятельность», последний представляет собой таблицу с графами: «Сегодня я делал...», «Я оцениваю себя...» – эта методика позволяет отследить и зафиксировать личностные результаты, а также позволяет педагогу корректировать и контролировать процесс обучения студентов-бакалавров [2, с. 268–269]. Методика «Позиционирование», используемая в работе со студентами, заключается во внедрении в образовательный процесс элементов ролевых игр при выполнении групповых заданий, то есть при выполнении исследования в группе каждый обучающийся получает свою «должность» и «должностные инструкции», собственную успешность и успешность окружающих, следования которой позже оценивается по специальной шкале.

Как же объединить, систематизировать не только исследовательскую работу студента-бакалавра, но и работу педагога по подготовке и организации таковой? На этот вопрос А.И. Савенков предлагает в качестве ответа интересную форму папки исследователя. Которую легко применяем в работе со студентами-бакалаврами. Рассмотрим устройство папки исследователя. На лист картона формата А4 наклеены небольшие кармашки из плотной белой бумаги. На каждом кармашке схематическое изображение «метода исследования». В эти кармашки обучающиеся в процессе работы будут вкладывать свои записи-тезисы с интересной информацией или вопросом, который вызвал интерес или затруднение. Описанная автором папка исследователя напоминает набирающий популярность инструмент организации деятельности обучающихся в рамках деятельностного подхода – рабочий лист или «воркшит», идея их использования восходит к деятельности французского педагога Селестина Френе. Благодаря воркшиту, студент может определить вопрос исследования, а информация дневника поможет

определить направления решения данной проблемы. Остановимся на вопросах зоологической тематики, которые может сформулировать студент в ходе работы с папкой исследователя: почему в школьном курсе большее внимание уделяется изучению земноводных животных, почему при изучении зверей большее внимание уделяется изучению жирафа, почему автор отдает предпочтение птицам, редким на территории Европейской части России, почему не изучаются черви и моллюски. Студент-бакалавр должен не только провести анализ УМК, но и представить эссе, в котором изложить умозаключение по вопросу исследования. Рассмотрим модель взаимодействия обучающихся на занятиях естественнонаучного цикла [1, с. 13]. Модель состоит из трех компонентов: познавательного, деятельностного, рефлексивного. На познавательном этапе модели перед студентами ставится учебная задача, которая предполагает выполнение ряда определенных действий (найти необходимую информацию, выполнить кейс-задачу, провести учебное исследование, заполнить дневник краеведа или эколога, составить сравнительную таблицу, написать научные тезисы по ключевым понятиям темы). В зависимости от своих индивидуальных способностей и уровня обученности они сами для себя выбирают дальнейшие действия построения выхода из учебной задачи. Студенты, которые знают алгоритм действий и способны самостоятельно достичь поставленной цели, приступают к индивидуальному выполнению задания. Они не нуждаются на данном этапе во взаимодействии. Если студент знаком с учебной задачей, но сомневается в правильности решения, он выбирает для себя второй путь. Третья группа – студенты, не владеющие алгоритмом решения учебной задачи. К деятельностному компоненту относится непосредственная работа с учебными задачами маршрута (составить алгоритм, план, схему процесса, технологическую карту). Педагог дает право выбора студенту-бакалавру, каким способом он достигнет результатов. На данном этапе обучающимся, которые выбрали индивидуальный маршрут, усвоили способ решения задачи и достигли результата, так и не вступив в коммуникацию и взаимодействие с другими студентами, можно предложить представить решение учебной задачи, используя прием «Вертушка», проверить ход решения учебной задачи в сотрудничестве друг с другом, составить ряд вопросов по теме, обменяться впечатлениями, мнениями.

Данная группа студентов выступает на данном этапе в роли педагогов, что очень важно для будущей профессиональной деятельности [1, с. 13–14]. Приведем несколько умозаключений.

1. Рассмотрев УМК «Школа России» А.А. Плешакова учебник окружающего мира, 2 класс, 1 часть, с. 60–61 (приложение 1), мы выяснили, что обучающиеся впервые знакомятся с группой животных «земноводные» и её представителями – это лягушки и жабы, в разделе «Природа», на который отводится 20 часов. Но конкретное понятие «земноводные» и их признаки не рассматриваются. На изучение данной темы отводится 1 урок. В качестве другой содержательной линии курса выделим знакомство с жизнью общества на примере своего города или села. Следующая содержательная линия включает вопросы, связанные со здоровьем и безопасной жизнедеятельностью ребенка, и нацелена на формирование соответствующих умений и навыков. Еще одна содержательная линия связана с обучением учащихся простейшим способам ориентирования на местности и формированием первоначальных географических представлений о родной стране, ее столице и других городах, о разных странах мира и нашей планете в целом. Характерным для 3 класса является дальнейшее развитие и усложнение, по сравнению с 1–2 классами, действия классификации: учащиеся выделяют по определенным признакам царства живой природы и группы животных. Простейшие навыки классификации вырабатываются при изучении разнообразия животных. При этом предполагается анализ рисунков и фотографий учебника, использование атласа-определителя «От земли до неба». В 3 классе в начале учебного года изучается тема «Как устроен мир», в которой развиваются представления детей о природе, человеке, обществе как составных частях окружающего мира, об их взаимодействии, а также об экологии как науке и ее роли в сохранении нашего природного дома. Далее содержание программы раскрывается в теме «Эта удивительная природа». В ней систематизированы и последовательно рассматриваются различные природные компоненты (воздух, вода, растения, животные и др.). Применительно к каждому компоненту изучаются его особенности, значение в природе и жизни людей, охрана данного природного компонента. Особое внимание уделяется раскрытию разнообразных экологических связей, отражающих целостность природы. В учебнике А.А. Плешакова, 3 класс,

1 часть, на странице 87 (приложение 2) обучающиеся знакомятся с понятием «земноводные» и представителями этой группы (лягушки, жабы, тритоны) в разделе «Эта удивительная природа», на который отводится 18 ч. На изучение данной темы отводится 1 урок. Учащиеся должны:

- знать классификацию животных и их групповые признаки;
- уметь относить животное к определённой группе;
- анализировать схемы цепей питания.

2. Рассмотрим рабочую программу предмета «Окружающий мир», 1–4 класс, учебно-методического комплекса «Школа России» (автор учебника А.А. Плешаков). С разными группами животных ребята знакомятся в 1 классе в результате изучения большого раздела «Что и кто?». На занятиях младшие школьники узнают, кто такие насекомые, рыбы, птицы, звери. Знакомятся с разнообразием животного мира и внешним строением животных. В разделе «Как, откуда и куда?» происходит знакомство с тем, как живут животные, изучение того, как должна происходить забота о птицах зимой, о домашних животных. В разделе «Где и когда» есть тема перелетные птицы, в которой ребята изучают кто такие перелетные птицы (утки, кукушки, ласточки, журавли) и почему они улетают, учатся узнавать их на картинках.

Во втором классе происходит увеличение знаний о животных. При изучении темы «Природа» младшие школьники узнают о значении воды и воздуха для животных. Расширяется кругозор относительно того, какие бывают животные и какие у них отличительные особенности. Рассматриваются сезонные изменения природы, касающиеся животных, те изменения, которые влияют на их жизнь. В календарно тематическое планирование включена экскурсия, предполагающая расширить знания о живой природе. За весь учебный год планируется провести экскурсии осенние, зимние, весенние изменения природы. В раздел «Здоровье и безопасность» входит тема «Жалящие насекомые», на данном уроке изучаются опасные ситуации и меры безопасности.

В третьем классе объем знаний еще больше увеличивается, ребята рассматривают связи животного мира, а также животного и растительного мира. В разделе «Эта удивительная природа» раскрываются темы: группы животных, цепи питания, сеть питания и экологическая пирамида; данным разделом предусмотрена экскур-

сия в краеведческий музей под названием «Разнообразие животных». В раздел «Наша безопасность» вошла тема «Опасные животные: змеи и др.».

В четвертом классе при изучении природных зон Земли знания о животных расширяются. Тема «Родной край – часть большой страны» предусматривает увеличение знаний о животных, проживающих в нашем краю.

3. Современные программы отличаются большей вариативностью и разнообразием приемов ознакомления детей с домашними животными, при этом большое внимание уделяется собакам, кошкам, которые и выступают в качестве подлинно домашних животных. А.А. Плешаков, Н.Ф. Виноградова предлагают информацию о различиях между домашними и дикими животными, уходе за домашними животными. В учебнике А.А. Плешакова обучающиеся учатся рассуждать о животных, заботиться о них с позиции автора, наблюдать за ними и делать выводы. Но при этом в курсе «Окружающий мир» не прослеживается реализация деятельностных аспектов отношения детей к домашним животным, что нарушает требования ФГОС НОО.

На наш взгляд, результативными были бы активные формы работы с обучающимися. Исследовательские задачи и проектная деятельность, позволяет активизировать работу обучающихся по изучению групп домашних животных. Основные задачи изучения домашних животных:

- формирование представления учащихся о домашних животных как особой группе в животном мире, их разнообразии и роли в жизни человека;
- формирование представления об ответственности человека за домашних животных и формах проявления этой ответственности;
- пробуждение у учащихся интереса к животным-компаньонам, осознание тех преимуществ, которые получает человек, приобретая домашнего питомца.

А.А. Плешаков при изучении кошки младшими школьниками, предусматривает формирование следующих умений [3, с. 16–17]:

1. Умение различать породы кошек – в нашем мире существует около 60 различных пород кошек.
2. Умение ухаживать за кошкой – зная о потребностях кошки, о том, что это – живой организм, о котором нужно заботиться,

ребенок будет стремиться овладеть различными способами ухода животным и правильно выбрать их в том или ином случае.

3. Умение проявлять чувство ответственности – соблюдение режима кормления кошки, рациона питания. Кормить кошку надо в одно и то же время, из одной и той же посуды.

4. Привитие умения заботиться о чистоте и порядке – кошка очень чистоплотна и часто умывается. Автор дает следующую характеристику собаке. Анализ УМК и методических рекомендаций, позволяет студенту определить маршрут будущих педагогических изысканий, повысить свой уровень экологического образования. Значимой формой работы со студентами является решение кейс-задач естественнонаучного направления «Статья с ошибками». Студентам предоставляется статья с описанием какой-либо экологической проблемы, в которой организаторами заранее допущены понятийные и смысловые ошибки. Задача студентов – найти и исправить ошибки в статье, дополнить содержание статьи собственными суждениями. Для решения кейс-задач обучающиеся могут обратиться в библиотеку факультета или к студентам-магистрантам. Достаточно традиционным и эффективным для становления естественнонаучного миропонимания студентов является проектный метод взаимодействия. Его суть заключается в том, что студенты погружаются в проблему, решение которой связано с созданием какого-либо реального продукта, необходимого для решения естественнонаучной задачи. В качестве продукта студентами педагогических специальностей может быть представлен информационный блокнот, исследовательский дневник, буклет, видеоролик, экологический маршрут, массовое мероприятие. Важным этапом данной работы является осмысление и разработка методических рекомендаций, опубликование научных работ, участие в конкурсных проектах по созданию дневников исследователя для младших школьников: «По следам домашних животных», «Удивительный мир растений», «Путешествие с рептилиями» и многих других [1, с. 9–10].

Вопрос развития исследовательских умений в процессе экологического образования является актуальным, значимым в современном вузовском образовании. Данный вопрос рассматривается современными практикующими педагогами и учеными, которые предлагают свои приемы и методы работы в рамках исследовательской технологии.

Список литературы

1. Анненкова А.М. Оптимизация процесса становления естественнонаучного миропонимания студентов-бакалавров в условиях образовательного пространства вуза / А.М. Анненкова, С.Б. Барашкина // Вестник Пензенского государственного университета. – 2020. – №3 (31). – С. 9–14.
2. Барашкина С.Б. Особенности организации предметного пространства образовательной организации в процессе решения исследовательских задач младшими школьниками / С.Б. Барашкина, С.С. Зими́на, Ю.А. Орлова [и др.] // Артемовские чтения: сборник статей XIV Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2018. – С. 267–270.
3. Барашкина С.Б. Развитие поисковой активности младших школьников в процессе решения исследовательских задач в курсе «Окружающий мир» / С.Б. Барашкина // Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения С.П. Баранова (Елецкий государственный университет им И.А. Бунина). – 2017. – С. 14–17.
4. Барашкина С.Б. Становление профессиональной компетентности студентов-бакалавров в процессе организации научно-исследовательской деятельности в вузе / С.Б. Барашкина // Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященный памяти С.П. Баранова (Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова Тянь-Шанского). – 2020. – С. 55–59.
5. Добротин Д.Ю. Работа с информацией как необходимый этап исследовательской деятельности младших школьников / Д.Ю. Добротин, И.Н. Добротина // Ознакомление с окружающим миром в современном образовательном процессе: сборник материалов научно-практической конференции ИППО МГПУ. – М.: Перо, 2016. – С. 66–75.

ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

*Лапишина Ирина Владимировна
Попова Наталия Владимировна*

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ СТАРШИХ КЛАССОВ

Введение.

На первом этапе нашего исследования на базе образовательного учреждения было проведено тестирование с целью определения уровня знаний школьников в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности, позиционируемой как состояние развития личности, которое характеризуется осознанным отношением к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих, практической деятельностью по снижению социальных рисков, развитостью психологических и духовно-нравственных качеств, владением нормами безопасного и продуктивного поведения в социуме, ведением здорового образа жизни, стремлением к профилактике и минимизации вредных и опасных социальных факторов жизнедеятельности, самоконтролем за соблюдением норм безопасности в социуме по результату деятельности. Методы в исследовании: педагогическое наблюдение, проведение тестов «Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта», «Шкала контроля за действием» и анкеты «Воспитание культуры безопасности жизнедеятельности», методы математической обработки данных с применением расчета критерия U Манна – Уитни.

Основная часть.

В образовательном учреждении с обучаемыми проводятся беседы на темы: «Сохранение и укрепление физического и психического здоровья и безопасности участников образовательного процесса», «Формирование культуры безопасности жизнедеятельности». Кроме того, в исследовании мы приведем результаты проведенного тестирования по «Методике диагностики степени готовности к риску Шуберта», «Шкалы контроля за действием» [1, с. 174], анкете «Воспитание культуры безопасности жизнедеятельности»). Целевой группой стали школьники 9 «А» и 9 «Б» классов.

Первоначально тестирование было проведено для оценки имеющихся у учащихся знаний по данной теме. Был проведен опрос среди учащихся 9 «А», 9 «Б» классов в интервале две недели, после организации тематического урока в этом классе был проведен повторный тест, показатели которого существенно изменились по сравнению с предшествующими данными. Полученные результаты позволяют дать общую оценку имеющимся у учащихся знаниям.

Таблица 1

Список тестируемых школьников 9 «А» класса

1.	<i>Ученик 1</i>
2.	<i>Ученик 2</i>
3.	<i>Ученик 3</i>
4.	<i>Ученик 4</i>
5.	<i>Ученик 5</i>
6.	<i>Ученик 6</i>
7.	<i>Ученик 7</i>
8.	<i>Ученик 8</i>
9.	<i>Ученик 9</i>
10.	<i>Ученик 10</i>
11.	<i>Ученик 11</i>
12.	<i>Ученик 12</i>

Таблица 2

Список тестируемых школьников 9 «Б» класса

1.	<i>Ученик 1</i>
2.	<i>Ученик 2</i>
3.	<i>Ученик 3</i>
4.	<i>Ученик 4</i>
5.	<i>Ученик 5</i>
6.	<i>Ученик 6</i>
7.	<i>Ученик 7</i>
8.	<i>Ученик 8</i>
9.	<i>Ученик 9</i>
10.	<i>Ученик 10</i>
11.	<i>Ученик 11</i>
12.	<i>Ученик 12</i>

На этапе констатирующего эксперимента результаты первичного тестирования (Тест склонности к риску Шуберта) в 9 «А» и 9 «Б» классах представлены на рисунках 1 и 2 соответственно. Тестировались 24 школьника (см. таблицу 1 и таблицу 2).

Таблица 3

Результат тестирования по шкале контроля за действием
в 9 «А» классе

<i>Имя</i>	<i>КД (н)</i>	<i>КД (п)</i>	<i>КД (р)</i>	<i>Ориентация</i>
Ученик 1	6	6	10	на действие
Ученик 2	2	5	8	на состояние
Ученик 3	9	6	9	на действие
Ученик 4	11	7	10	на действие
Ученик 5	5	3	2	на состояние
Ученик 6	12	10	8	на действие
Ученик 7	6	9	8	на действие
Ученик 8	10	8	7	на действие
Ученик 9	7	5	6	на состояние
Ученик 10	6	4	5	на состояние
Ученик 11	7	9	8	на действие
Ученик 12	6	6	8	на состояние

Таблица 4

Результат тестирования по шкале контроля за действием
в 9 «Б» классе

<i>Имя</i>	<i>КД (н)</i>	<i>КД (п)</i>	<i>КД (р)</i>	<i>Ориентация</i>
Ученик 1	5	5	5	на состояние
Ученик 2	6	3	7	на состояние
Ученик 3	3	3	6	на состояние
Ученик 4	5	4	7	на состояние
Ученик 5	8	7	6	на состояние
Ученик 6	4	5	6	на состояние
Ученик 7	5	4	7	на состояние
Ученик 8	2	3	10	на состояние
Ученик 9	7	5	7	на состояние
Ученик 10	3	5	10	на действие
Ученик 11	10	4	10	на действие
Ученик 12	10	8	6	на действие

Методика диагностики готовности по шкале контроля
за действием 9 "А" класса

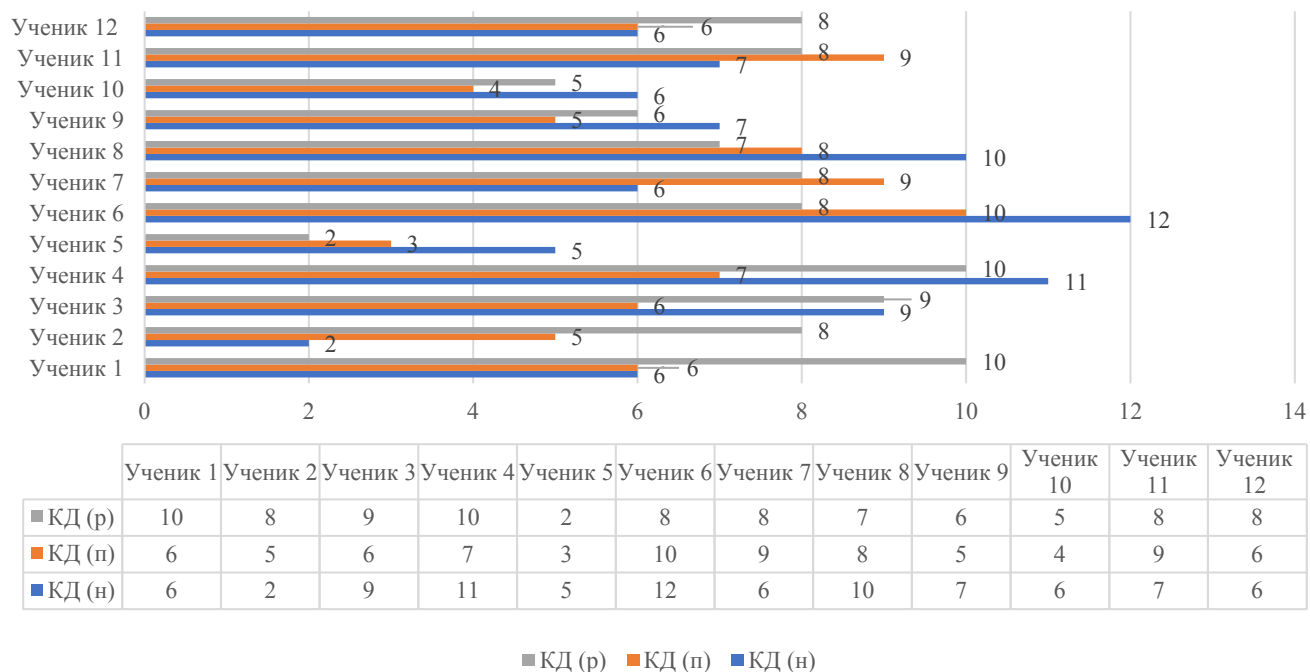


Рис. 1. Результат первичного тестирования по шкале контроля за действием в 9 «А» классе

Методика диагностики готовности по шкале контроля за действием 9 "Б" класса

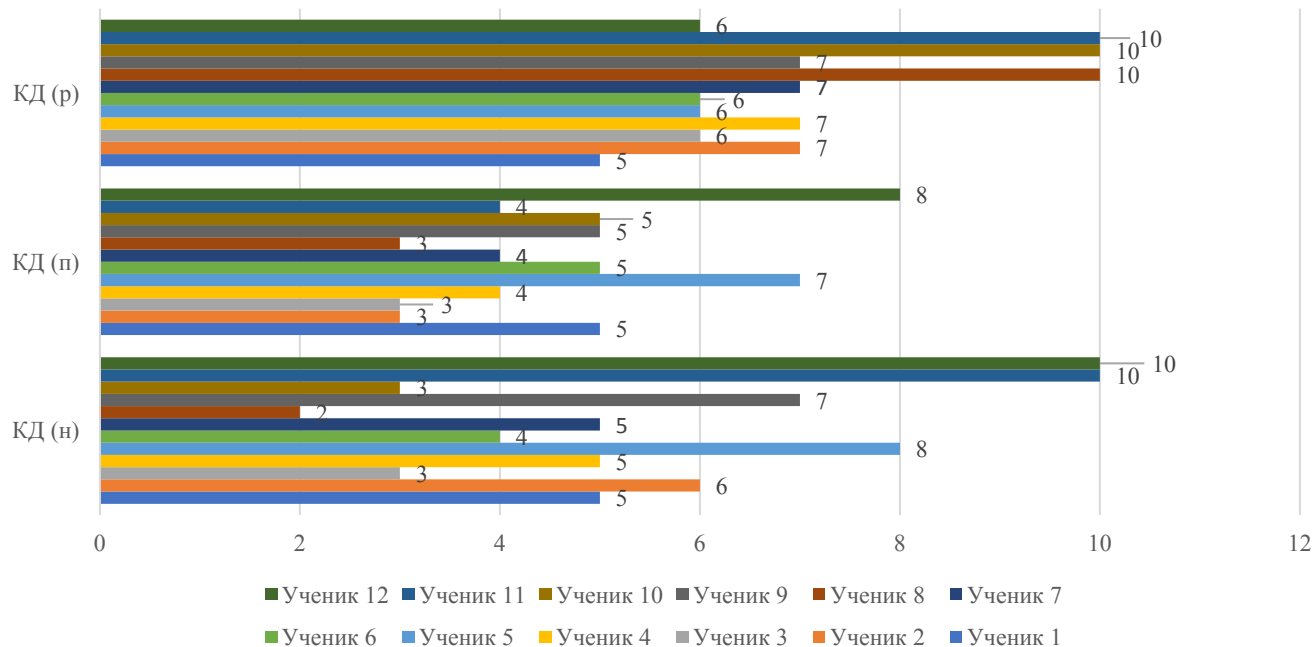


Рис. 2. Результат первичного тестирования по шкале контроля за действием в 9 «Б» классе

По результатам тестирования можно утверждать, что работу по повышению уровня культуры безопасности жизнедеятельности необходимо проводить у школьников 9 «Б», класса так, как видно по графику и таблице, у них в целом отмечается ориентация на состояние, т.е. школьники с данной ориентацией склонны к формированию негативных психологических состояний, связанных с беспомощностью в тех или иных рискованных состояниях, и менее успешно реализуют свои намерения в действии.

Результаты первичного тестирования по шкале контроля за действием в 9 «А» классе.

Таблица 5
Результат тестирования по методике Шуберта 9 «А» класса

Имя	Баллы	Результат тестирования
Ученик 1	36	склонен к риску
Ученик 2	35	склонен к риску
Ученик 3	42	склонен к риску
Ученик 4	43	склонен к риску
Ученик 5	33	склонен к риску
Ученик 6	34	склонен к риску
Ученик 7	43	склонен к риску
Ученик 8	32	склонен к риску
Ученик 9	30	осторожна
Ученик 10	39	склонен к риску
Ученик 11	39	склонен к риску
Ученик 12	37	склонен к риску

Таблица 6
Результат тестирования по шкале методике Шуберта в 9 «Б» классе

Имя	Баллы	Результат тестирования
Ученик 1	30	осторожен
Ученик 2	29	осторожен
Ученик 3	50	склонен к риску
Ученик 4	32	склонен к риску
Ученик 5	45	склонен к риску
Ученик 6	35	склонен к риску
Ученик 7	30	осторожен
Ученик 8	36	склонен к риску
Ученик 9	35	склонен к риску
Ученик 10	37	склонен к риску
Ученик 11	45	склонен к риску
Ученик 12	35	склонен к риску

Результат тестирования по методике Шуберта 9 «А» класса

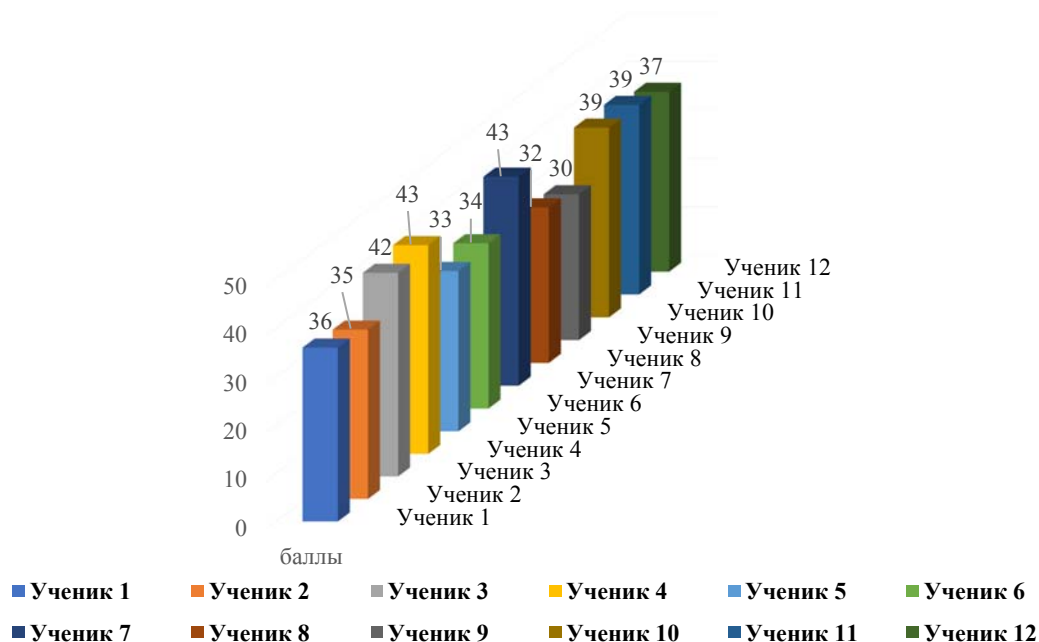


Рис. 3. Результат первичного тестирования методике Шуберта в 9 «А» классе

Результат первичного тестирования по методике Шуберта 9 «Б» класса

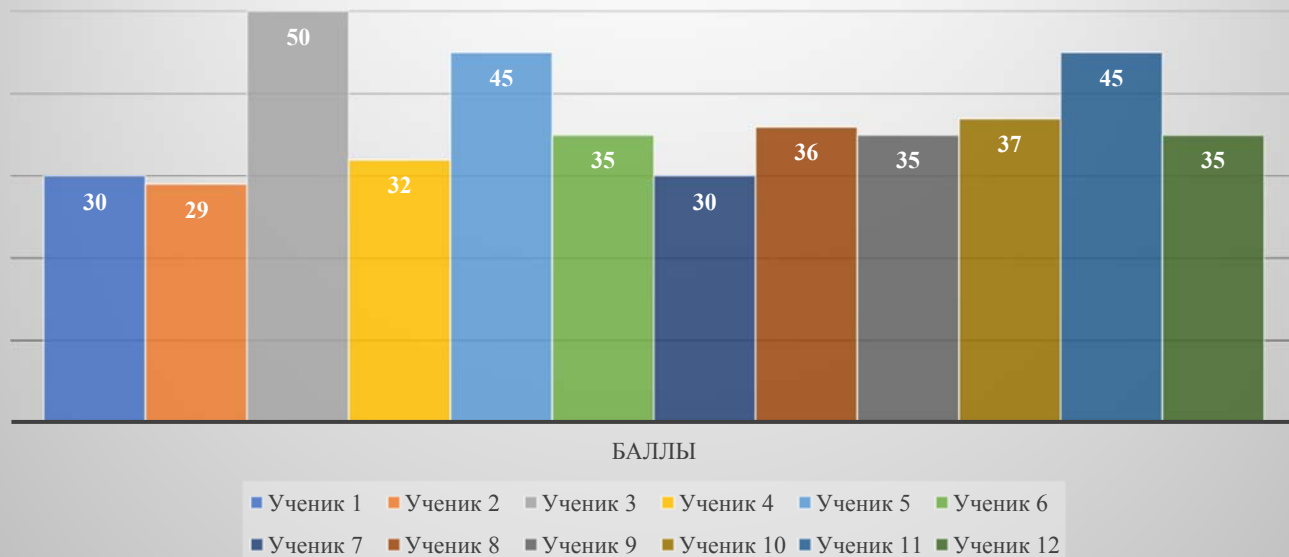


Рис. 4. Результат первичного тестирования по методике Шуберта в 9 «Б» классе

Результаты первичного анкетирования – анкета «Воспитание культуры безопасности жизнедеятельности», 9 «А» класс. В анкете требуется при анализе результата анкетирования необходимо подсчитать процентное соотношение положительных ответов у юношей и девушек на одинаковые вопросы. Итак, результат анализа анкеты у 9 «А» класса. Положительный ответ у девушек и у юношей.

Таблица 7

Процент положительных ответов у девушек 9 «А» класс

<i>№ вопроса анкеты</i>	<i>Процент положительного ответа у девушек</i>
1	75%
2	25%
3	100%
4	100%
5	100%
6	50%
7	100%
8	75%
9	100%
10	25%
11	100%
12	100%
13	100%
14	100%
15	100%
16	75%
17	0%
18	100%
19	50%
20	100%



Рис. 5. Процент положительного ответа у девушек 9 «А» класса
Таблица 8

Процент положительных ответов у юношей 9 «А» класс

№ вопроса анкеты	Процент положительного ответа юношей
1	2
1	50%
2	50%
3	75%
4	100%
5	50%
6	50%
7	50%
8	50%
9	50%
10	25%
11	0%
12	100%
13	100%

Окончание таблицы 8

1	2
14	100%
15	100%
16	75%
17	25%
18	0%
19	75%
20	100%

Процент положительного ответа на вопросы анкеты
юношей 9 "А" класса

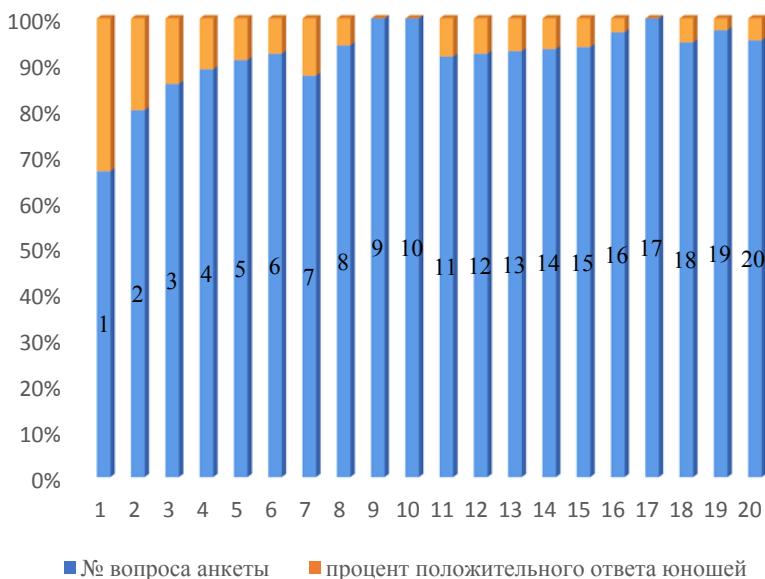


Рис. 6. Процент положительных ответов у юношей 9 «А» класса

Результаты первичного анкетирования – анкета «Воспитание культуры безопасности жизнедеятельности» 9 «Б» класса. В анкете при анализе результата анкетирования необходимо подсчитать процентное соотношение положительных ответов у юношей и девушек на одинаковые вопросы. Итак, результат анализа анкеты у 9 «Б» класса. Положительный ответ у девушек и у юношей.

Таблица 9

Процент положительных ответов у девушек 9 «Б» класса

№ вопроса анкеты	Процент положительного ответа девушек
1	25%
2	50%
3	30%
4	100%
5	10%
6	20%
7	50%
8	20%
9	0%
10	0%
11	100%
12	100%
13	100%
14	30%
15	30%
16	0%
17	40%
18	50%
19	100%
20	100%

Процент положительного ответа на вопросы анкеты девушек 9 "Б" класса

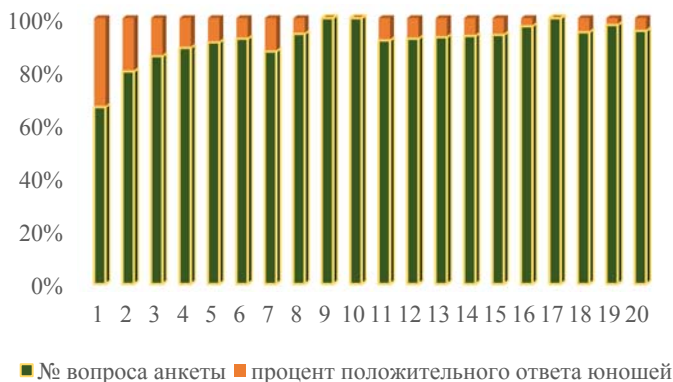


Рис. 7. Процент положительного ответа у девушек 9 «Б» класса



Рис. 8. Процент положительных ответов у юношей 9 «Б» класса

В итоге предварительное тестирование и анкетирование, проведенное в двух классах 9 «А» и 9 «Б», показало, что необходимо проводить работу по повышению уровня знаний с позиции формирования КБЖ у 9 «Б» класса, т.к. у обучающихся этого класса знания в данной области находятся преимущественно на среднем уровне, другими словами, выявлен низкий уровень сформированности культуры безопасности жизнедеятельности. Это обусловлено тем, что среди 12 тестируемых только трое при выполнении тестов ориентированы на действие и один школьник осторожен в действиях в потенциально опасных ситуациях.

Итак, для выявления уровней сформированности у старшеклассников умений по соблюдению здорового образа жизни и правил безопасной жизнедеятельности, умений по нахождению правильных вариантов выхода из возможных потенциально опасных ситуаций, умений по проведению анализа, связанного с прогнозированием чрезвычайных ситуаций различного происхождения и снижению их негативных последствий. В рамках проведения педагогического эксперимента планировалось проведение уроков. Для повы-

шения уровня знаний школьников был разработан комплекс уроков по следующим темам: «Формирование здорового образа жизни в молодежной среде», «О профилактике вредных привычек», «Воздействие интернета и СМИ на общественное воспитание молодежи».

Результаты исследования и их обсуждение.

На заключительном этапе экспериментального исследования были проведены тесты. В тестировании приняли участие 24 человека – обучаемые 9 «А» и 9 «Б» классов. В 9 «А» занятия проходили в соответствии с тематическим планированием учителя-предметника, а 9 «Б» являлся экспериментальным классом, в котором занятия проходили в соответствии с представленным во втором параграфе данной главы планом. После проведения уроков, направленных на повышение уровня знаний КБЖ, у обучающихся в 9 «Б» классе повысилась степень сформированности уровня знаний по нахождению правильных вариантов выхода из возможных потенциально опасных ситуаций, умений по соблюдению здорового образа жизни и правил безопасной жизнедеятельности, а также и рисков, связанных с ними (повышение уровня контроля за действием при реализации).

Таблица 10

Результат вторичного тестирования по контролю за действием,
9 «Б» класс

Имя	КД (н)	КД (н)	КД (р)	Ориентация	Процент выполнения теста
Ученик 1	5	5	9	на действие	100%
Ученик 2	6	3	10	на действие	100%
Ученик 3	3	5	8	на действие	90%
Ученик 4	5	6	8	на действие	80%
Ученик 5	8	7	6	на состояние	60%
Ученик 6	4	5	6	на состояние	60%
Ученик 7	5	6	10	на действие	100%
Ученик 8	7	3	10	на действие	100%
Ученик 9	7	5	8	на действие	80%
Ученик 10	3	5	10	на действие	100%
Ученик 11	10	4	10	на действие	100%
Ученик 12	10	8	6	на действие	60%

Результат вторичного тестирования по контролю за действием, 9 «Б» класс

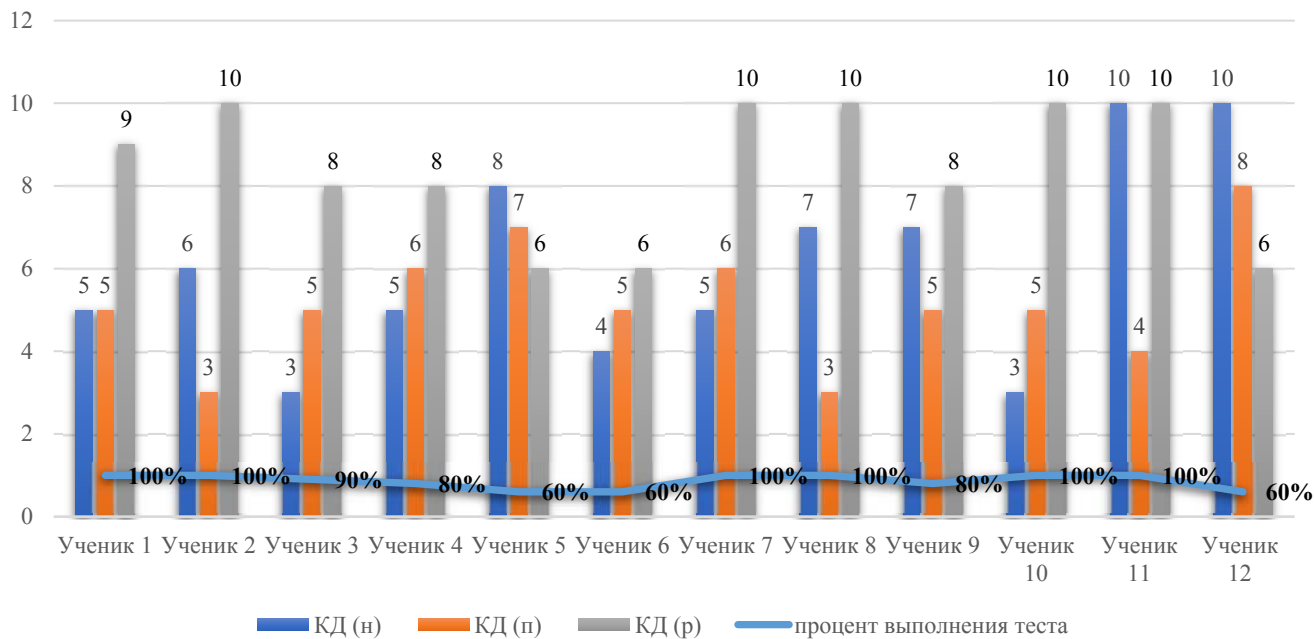


Рис. 9. Результат тестирования по контролю за действием, 9 «Б» класс

Таким образом, после проведения занятий по повышению уровня КБЖ в 9 «Б» классе только 2 школьницы ориентированы на состояние, а не на действие (см. рисунок 9 и таблицу 10). Обучаемые с ориентацией на действие более успешно реализуют свои намерения в действии, т. к. они способны дольше удерживать их в активном состоянии и защищать от конкурирующих тенденций. Они лучше усваивают новую информацию и быстрее трансформируют ее в навыки. При ориентации на действие человек сосредотачивается именно на действиях, необходимых для реализации поставленной цели, а не на своих переживаниях по этому поводу. В свою очередь, у 9 «А» класса повторное тестирование показало, что ориентирование на состояние у 4 школьников и процент ниже, чем у 9 «Б» класса.

Таблица 11

Данные после вторичного тестирования по контролю
за действием в 9 «А» классе

Имя	КД (н)	КД (п)	КД (р)	Ориентация	Процент выполнения теста
Ученик 1	6	6	10	на действие	100%
Ученик 2	2	5	8	на состояние	80%
Ученик 3	9	6	9	на действие	90%
Ученик 4	11	7	10	на действие	100%
Ученик 5	5	3	2	на состояние	20%
Ученик 6	12	10	4	на действие	40%
Ученик 7	6	9	8	на действие	70%
Ученик 8	10	8	7	на действие	70%
Ученик 9	7	5	6	на состояние	60%
Ученик 10	6	4	5	на состояние	50%
Ученик 11	7	9	8	на действие	80%
Ученик 12	6	6	3	на состояние	30%

**Данные после вторичного тестирования по контролю за действием
в 9 «А» классе**

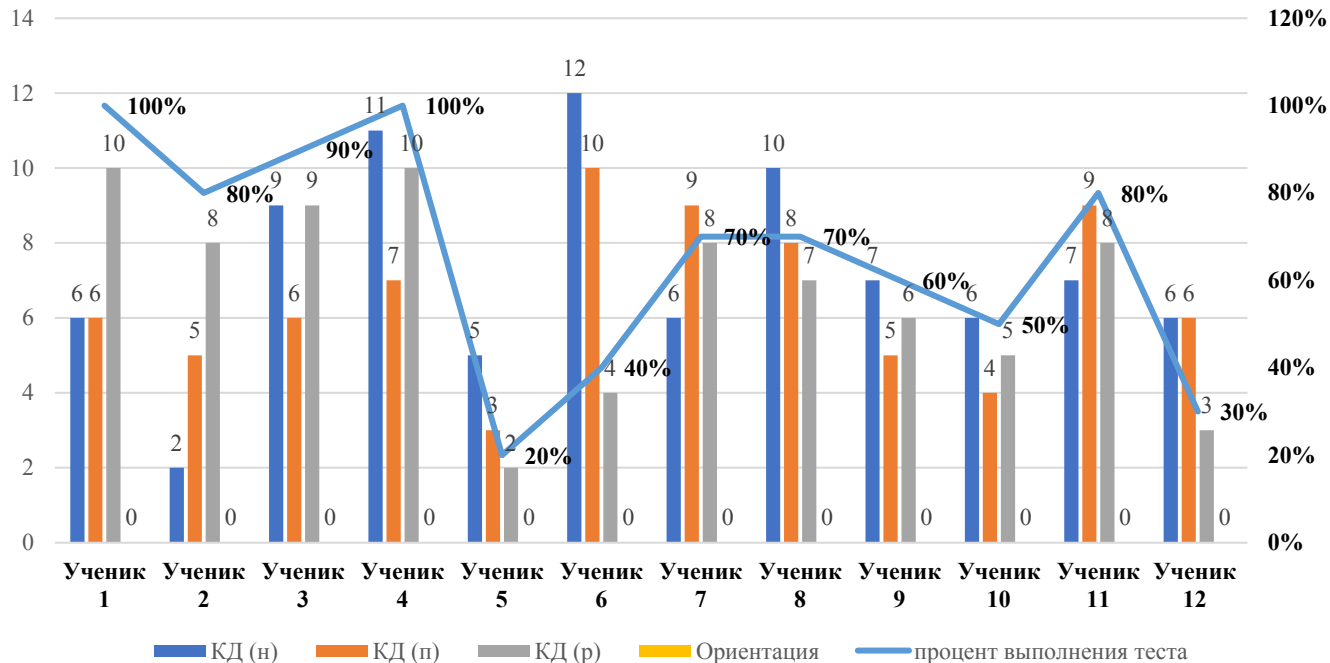


Рис. 10. Повторное тестирование по тестированию на состояние в 9 «А» классе

Расчет критерия U Манна – Уитни.

Мы хотим сравнить уровень интеллекта детей в 9 «Б» классе средней общеобразовательной школы до и после эксперимента. Для сравнения двух выборок (процента выполнения по итогам тестирования) между собой воспользуемся критерием U Манна – Уитни [1].

Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

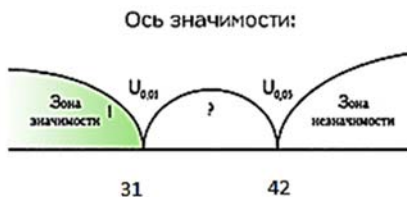
Шаг 2

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	100	20.5	100	20.5
2	80	12.5	100	20.5
3	90	15.5	90	15.5
4	100	20.5	80	12.5
5	20	1	60	6.5
6	40	3	60	6.5
7	70	9.5	100	20.5
8	70	9.5	100	20.5
9	60	6.5	80	12.5
10	50	4	100	20.5
11	80	12.5	100	20.5
12	30	2	60	6.5
Суммы:		117		183

Результат: $U_{\text{эмп}} = 39$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
31	42



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (39) находится в зоне значимости.

Выводы.

В заключение можно сказать, что в ходе проделанного эксперимента работа способствовала развитию положительной динамики в выбранной нами целевой аудитории. Уровень знаний не был совсем низок в группе, но в результате весьма повысился и в большинстве случаев имел самую высокую оценку среди других классов общеобразовательного учреждения.

Список литературы

1. Расчет критерия U – Манна – Уитни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/mann-whitney>

*Костенко Елена Геннадьевна
Амбарицумян Наталья Александровна
Толстых Ольга Сергеевна*

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ МОДЕЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕВОЧЕК СРЕДСТВАМИ ГИМНАСТИКИ

Развитие творческих способностей подрастающего поколения является одной из ключевых задач социальной политики России. Как известно, творчество – это индивидуальный процесс, обращенный на решение определенной задачи иным, необычным способом. Современное общество как никогда нуждается в людях, способных принимать решения, выходящие за рамки традиционных и стандартных [2].

Практические и научные исследования в области физического воспитания еще в неполной мере обладают доказанными методическими решениями, направленными на развитие творческих способностей школьников на уроках физической культуры, комплексное проявление умственных и двигательных способностей [1; 5]. В связи с этим возникла необходимость исследования, целью которого является моделирование и апробирование методики воспитания творческих способностей у девочек 7–8 лет средствами гимнастики в рамках уроков физической культуры в общеобразовательной школе.

Задачи исследования заключались в следующем:

- проанализировать научно-методическую литературу по исследуемой проблеме;
- определить творческие способности девочек-второклассниц, а также выявить уровень физической подготовленности;
- моделировать методику повышения физической подготовленности и творческих способностей средствами гимнастики девочек 7–8 лет;
- экспериментально обосновать положительное влияние разработанной методики.

Решения поставленных задач обусловит повышения эффективности всего учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях. Адресная работа по развитию творчества благоприятствует приобретению знаний, умений и навыков в двигатель-

ной сфере, совершенствует уровень развития физической культуры личности, формирует навыки и опыт самостоятельной работы [4].

По утверждению многих ученых, творческие возможности и способности есть в каждом ребенке, младший школьный возраст является продуктивным моментом в развитии ребенка, этапом впитывания, накопления и усвоения [3; 6; 8]. Результативного развития творческих способностей возможно добиться в общеобразовательных учреждениях на уроках физической культуры, соблюдая основные условия:

- ориентирование на персональные особенности детей младшего школьного возраста;
- разделение рекомендуемых им упражнений и заданий;
- взаимообучение на уроке, позволяющее лучше освоить моторное воздействие, сформировывать наставнические способности, оптимизировать преподавание;
- применение комплекса упражнений с элементами игровых технологий [3; 9].

В исследовании использовались методы педагогической диагностики, такие как:

- анализ и обобщение научно-методической литературы;
- психолого-педагогическое тестирование;
- педагогический эксперимент;
- методы математической статистики.

Анализ научно-методической литературы помог определить наиболее подходящие средства и методы для воспитания творческих способностей у девочек 7–8 лет средствами гимнастики в рамках уроков физической культуры.

Психолого-педагогическое тестирование проводилось с целью определения уровня творческих способностей учащихся начальной школы и установление взаимосвязи между творческими способностями и уровнем физической подготовленности девочек 7–8 лет в рамках уроков физической культуры, в разделе «Гимнастика».

Для определения уровня физической подготовленности использовали тесты, рекомендованные программой по физической культуре [8].

- челночный бег 3x10 метров (с.);
- наклон вперед стоя (см);
- подъем туловища в сед за 30 сек (кол-во раз);

- прыжок в длину с места (см);
- бег 30 метров (с.);
- шестиминутный бег (м).

В педагогическом эксперименте приняли участие 2 группы обследуемых: контрольная группа – 15 человек, девочки из 2 «а» класса и экспериментальная группа – 15 человек, девочки из 2 «б» класса.

Контрольная группа обследуемых занималась по школьной программе по физическому воспитанию для учащихся 1–11 классов [8]. По календарно-тематическому планированию занятия проводились по гимнастике.

Экспериментальная группа обследуемых, также занималась по программе физического воспитания для учащихся 1–11 классов [8] и по разработанной нами методики повышения творческих способностей и физической подготовленности девочек-второклашек, с применением средств гимнастики.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, были подвергнуты математико-статистической обработке: нахождению средней арифметической величины (\bar{X}), стандартной ошибки среднего арифметического (m); определению достоверности различий в показателях с помощью t -критерия Стьюдента (P) [7].

Данные исследования были направлены на определение эффективности применения средств гимнастики, не только в урочной форме, но и в рамках домашних заданий по физическому воспитанию, которые, на наш взгляд, будут положительно влиять на повышение творческих способностей и физической подготовленности девочек-второклассниц.

В исследовании принимали участия две группы школьников 2 класса (средний возраст – 8 лет). Под наблюдением находились 30 человек девочек: из них 15 человек составили контрольную группу и 15 человек – экспериментальную группу.

До начала педагогического эксперимента провели тест (табл. 1), который позволял оценить уровень творческого потенциала, а также умение принимать решения в нестандартных ситуациях по разработке Е.Л. Алчиновой [10].

Таблица 1

Результаты тестирования творческих способностей девочек
7–8 лет контрольной и экспериментальной групп
до педагогического эксперимента (n=30)

№ п/п	Общая сумма баллов	КГ X%±m	ЭГ X%±m	t	P
1.	от 49 и более баллов	26,7±7,1	13,3±3,6	1,68	>0,05
2.	от 24 до 48 очков	20,0±5,4	20,0±5,4	0	>0,05
3.	23 и мене очков	53,3±8,3	66,7±8,2	1,15	>0,05

Анализ данных показал (рис. 1), что значительно большая часть девочек из контрольной (53,3%) и экспериментальной (66,7%) групп набрали 23 и менее баллов в тестировании, то есть творческий потенциал учениц невелик, дети недооценивают себя и свои способности, полностью отсутствует вера в свои силы, соответственно, возникает необходимость повышения творческого потенциала у учениц.

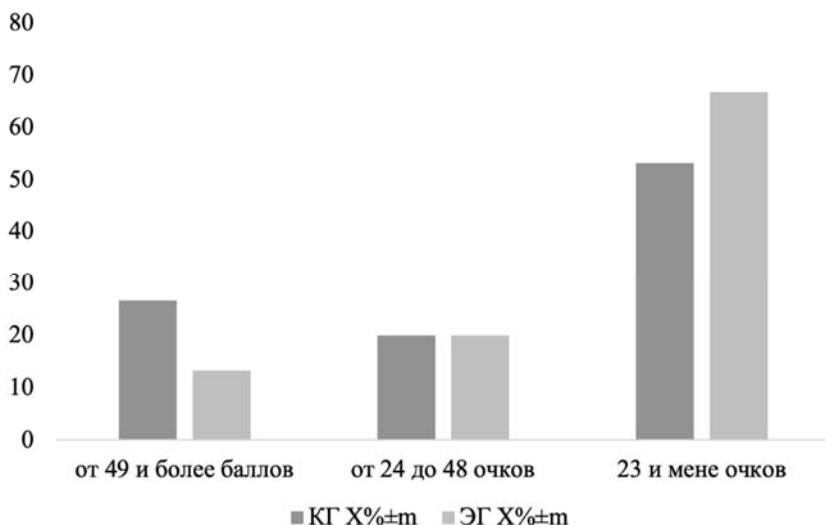


Рис. 1. Сравнение результатов тестирования творческих способностей девочек 7–8 лет контрольной и экспериментальной групп до педагогического эксперимента (n=30)

По 3 ученицы в каждой группе, а это 20%, набрали от 24 до 48 балла. Это означает, что обучающиеся обладают некоторыми качествами, позволяющими им творить, но есть проблемы, которые тормозят процесс творчества. Если у девочек появится желание, то на наш взгляд, их потенциал позволит им развить данные качества и проявлять себя во всех сферах жизнедеятельности.

От 2 до 4 учениц из контрольной экспериментальных групп набрали 49 и более баллов тестирования – в данных представительницах заложен значительный потенциал, который предоставляет им богатый выбор творческих возможностей.

Таким образом, возникла необходимость в моделировании методики повышения творческих способностей у девочек 7–8 лет в рамках уроков физической культуры. Поскольку на запланированный педагогический эксперимент в школе изучалась гимнастика, следовательно, в основу методики легли средства и методы, взятые из гимнастики.

Разработанная методика включала в себя следующие моменты:

- прослушать музыку, в беседе определить динамику характера и составить рассказ;
- выполнить упражнение, обращая внимание на характер музыки и способы его выражения в движениях;
- составить и разучить упражнения, а также определить, какой из 2–3 музыкальных примеров больше подходит для выполнения этих упражнений;
- выполнить самому упражнение под музыку различного характера, обратив внимание на изменение и темп движения;
- выразить характер музыки движениями головы и рук на шагах марша, польки, вальса;
- прослушать и проанализировать музыкальное произведение, а также сочинить этюд или симпровизировать движения под музыку.

Было проведено 36 уроков и 36 разнообразных домашних заданий задано и проконтролировано. После проведенного педагогического эксперимента мы провели повторное тестирование творческих способностей девочек 7–8 лет контрольной и экспериментальной (табл. 2) групп.

Таблица 2

Результаты тестирования творческих способностей девочек
7–8 лет экспериментальной группы
до и после педагогического эксперимента (n=15)

№ п/п	Общая сумма баллов	До $X\% \pm m$	После $X\% \pm m$	t	P
1.	от 49 и более баллов	13,3 \pm 3,6	80,0 \pm 8,6	7,15	<0,001
2.	от 24 до 48 очков	20,0 \pm 5,4	6,7 \pm 1,8	2,34	<0,05
3.	23 и мене очков	66,7 \pm 8,2	13,3 \pm 3,6	5,96	<0,001

Сравнительный анализ данных экспериментальной группы говорим о следующем: достоверно изменились показатели, характеризующие творческий потенциал учениц 2 класса; девочки творчески стали относиться к процессу физического воспитания; на каждом уроке помогали учителю физической культуры в проведении элементов урока; дома разрабатывали разнообразные упражнения для проведения подготовительной части урока; ученицы экспериментального класса стали открытыми в общении и лидерами в классе (рис. 2).

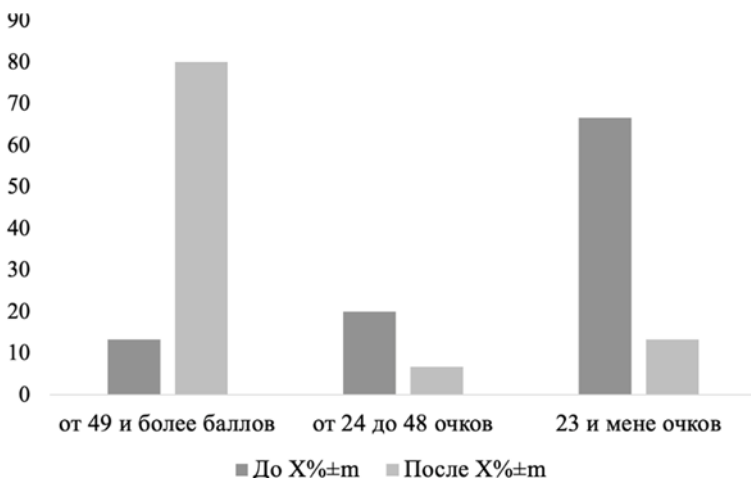


Рис. 2. Сравнение результатов тестирования творческих способностей девочек 7–8 лет экспериментальной группы до и после педагогического эксперимента (n=15)

В контрольной же группе достоверных изменений не наблюдалось (табл. 3).

Таблица 3

Результаты тестирования творческих способностей
девочек 7–8 лет контрольной группы
до и после педагогического эксперимента (n=15)

№ п/п	Общая сумма баллов	До $X\% \pm m$	После $X\% \pm m$	t	P
1.	от 49 и более баллов	$26,7 \pm 7,1$	$20,0 \pm 5,4$	0,75	$>0,05$
2.	от 24 до 48 очков	$20,0 \pm 5,4$	$13,3 \pm 3,6$	1,03	$>0,05$
3.	23 и мене очков	$53,3 \pm 8,3$	$66,7 \pm 8,2$	1,15	$>0,05$

Обработка и анализ данных свидетельствуют о том, что в контрольной группе ни один ребенок не ответил по-другому после трех месяцев учебно-воспитательного процесса (рис. 3). Учитель физической культуры не уделял особого внимания на воспитание творческих способностей. Такие результаты могли получиться в связи с тем, что дети несерьезно отнеслись к проводимому тестированию.

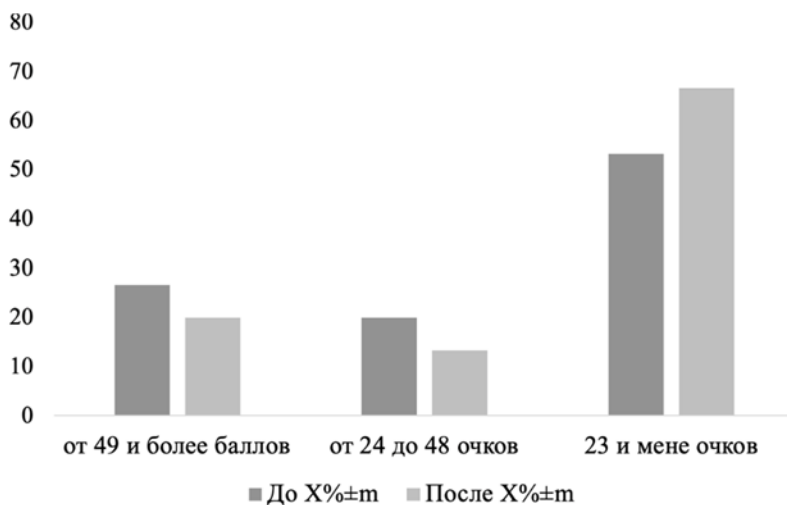


Рис. 3. Сравнение результатов тестирования творческих способностей девочек 7–8 лет контрольной группы до и после педагогического эксперимента (n=15)

Таким образом, разработанная методика повышения творческих способностей у девочек 7–8 лет средствами гимнастики доказала свою эффективность (рис. 4).

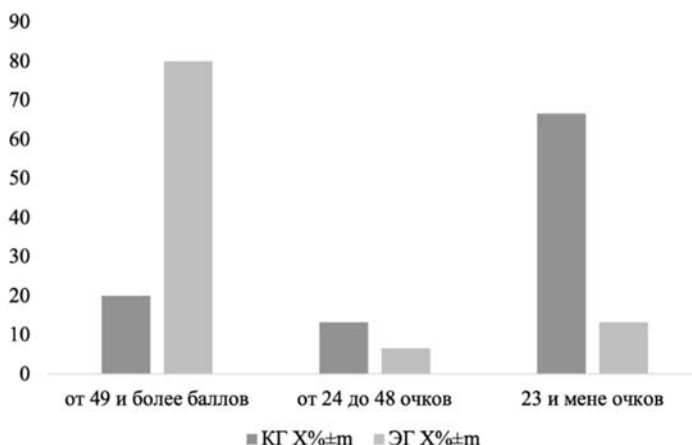


Рис. 4. Сравнение результатов тестирования творческих способностей девочек 7–8 лет экспериментальной и экспериментальной групп после педагогического эксперимента (n=30)

На каждом уроке физической культуры на протяжении всего учебного года в контрольной группе учебный процесс осуществлялся по «комплексной программе физического воспитания 1–11 классов».

Экспериментальная группа на уроках физической культуры занималась по «комплексной программе физического воспитания 1–11 классов», а в конце основной части урока применялась разработанная методика, направленная на повышение уровня творческих способностей и физической подготовленности девочек 7–8 лет средствами гимнастики.

Задачей нашего исследования было определить взаимосвязь между развитием творческих способностей и физической подготовленности учащихся вторых классов, средствами гимнастики.

Поскольку на уроках физической культуры, как правило, решается только один блок задач – образовательных, акцент сделать хотелось бы еще на решение воспитательных задач:

- развитие основных музыкально-двигательных навыков, умений и специальных знаний, развивающих творческие способности детей;
- формирование морально-эстетических и волевых качеств, совершенствование внимания, памяти, эрудиции;

– гармоничное развитие форм тела и функций организма человека, ориентированные на модернизацию физических способностей, а также укрепление здоровья.

До педагогического эксперимента обе группы были однородны в показателях развития физических качеств, и результаты показали низкий уровень развития (табл. 4).

Таблица 4

Средние значения показателей физической подготовленности учащихся контрольной и экспериментальных групп в начале и в конце эксперимента (n=30)

Тесты	КГ	ЭК	t	p
	X±m	X±m		
Челночный бег 3х10 метров (с.)	11,1±0,17	11,1±0,16	0,08	>0,05
Наклон вперед стоя (см)	1,1±0,94	1,3±0,73	0,17	>0,05
Подъем туловища в сед за 30 сек (кол-во раз)	17,9±0,72	18,2±0,46	0,35	>0,05
Прыжок в длину с места (см)	113,5±4,1	114,9±3,59	0,25	>0,05
Бег 30 метров (с.)	7,3±0,14	7,26±0,15	0,2	>0,05
Шестиминутный бег (м)	730,0±22,53	728,0±13,4	0,07	>0,05

Анализ повторного тестирования физической подготовленности обучающихся показал достоверное изменение в показателях «Челночный бег 3х10 метров» и «Прыжок в длину с места» (табл. 5).

Таким образом, эффективность проведенного исследования, основанного на моделировании методики воспитания творческих способностей у девочек 7–8 лет средствами гимнастики, в рамках уроков физической культуры в общеобразовательных учреждениях экспериментально доказана и позволяет сформулировать некоторые практические рекомендации:

- ввести дополнительные занятия физической культурой для младших школьников в рамках дополнительного образования;
- варьировать содержание секционных занятий в зависимости от уровня развития физических качеств;
- производить подбор упражнений в соответствии с возрастными особенностями детей и с учетом материально-технической базы школы;
- использовать простые по своему содержанию народные игры и эстафеты.

Таблица 5

Средние значения показателей физической подготовленности учащихся контрольной и экспериментальных групп в конце эксперимента (n=30)

Тесты	КГ	ЭГ	t	p
	X±m	X±m		
Челночный бег 3x10 метров (с.)	10,9±0,19	9,8±0,19	4,09	<0,001
Наклон вперед стоя (см)	3,2±0,88	4,8±0,75	1,68	>0,05
Подъем туловища в сед за 30 сек (кол-во раз)	20,1±0,61	20,8±0,37	0,75	>0,05
Прыжок в длину с места (см)	118,8±3,32	132,0±2,91	2,99	<0,01
Бег 30 метров (с.)	7,01±0,17	6,75±0,19	1,04	>0,05
Шестиминутный бег (м)	756,0±25,5	788,0±20,2	0,98	>0,05

Список литературы

1. Александрова З.А. Профессиональная этика: учебное пособие для педагогических вузов / З.А. Александрова, С.Б. Кондратьева. – М.: МПГУ, 2016. – 136 с.
2. Бражко И.В. Как понять ребенка, чтобы изменить его поведение / И.В. Бражко. – М.: АСТ, 2014. – 304 с.
3. Волков Б.С. Психология детей младшего школьного возраста: учеб. Пособие / Б.С. Волков. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: КНОРУС, 2016. – 347 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учеб. для СПО / Г.М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 719 с.
5. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Для работы с детьми 2–7 лет: пособие / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 160 с.
6. Копаев В.П. Интегративная технология формирования компетенции бакалавров в области планирования урока физической культуры в условиях учебной практики: учеб. пособие / В.П. Копаев. – Великие Луки: ВЛГАФКС, 2016. – 144 с.
7. Костенко Е.Г. Обработка и статистический анализ результатов измерений в сфере физической культуры и спорта / Е.Г. Костенко, В.В. Лысенко // Фундаментальные и прикладные исследования по приоритетным направлениям биологии и биотехнологии: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции / гл. редактор Е.И. Антонова. – 2020. – С. 105–109.
8. Лях В.И. Физическая культура. 10–11 классы: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый уровень / В.И. Лях. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2018. – 255 с.
9. Манукян С.П. Актуальные проблемы современной педагогики / С.П. Манукян. – Самиздат, 2003. – 65 с.
10. Сборник нормативно-методических документов по оценке влияния образовательных технологий на здоровье детей и подростков: учеб. пособие / под ред. Н.Н. Хлебниковой, И.Б. Алчиновой. – М.: МИОО, 2010. – 160 с.

*Лапина Ирина Владимировна
Матвеев Алексей Юрьевич*

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ У ОБУЧАЕМЫХ В ОБЛАСТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Введение. В образовательном учреждении при подготовке и выборе форм проведения уроков, связанных с вопросами изучения пожарной безопасности, необходимо: определить степень подготовленности обучаемых; тщательно изучить соответствующие нормы пожарной безопасности; подобрать наглядные пособия, плакаты, слайды, фотографии; ознакомиться с пожарной обстановкой в городе, районе; подобрать конкретные примеры пожаров по вине детей и подростков.

Анализ проведенных занятий дает основание считать, что формирование у обучаемых основ пожарной безопасности будет эффективным, если придерживаться выбранных организационных форм и методов подготовки школьников в области безопасности жизнедеятельности в процессе организации учебно-воспитательной работы. Кроме того, формирование у обучающихся в общеобразовательных учреждениях системных знаний, умений и навыков в области пожарной безопасности требует дополнительного внеучебного времени и должно осуществляться не только в рамках учебных часов, предусмотренных на изучение ОБЖ, но и путем проведения внеклассных мероприятий (занятия, классные часы, практикумы, «круглые столы», викторины, спартакиады, дидактические игры по пожарной безопасности, День пожарной безопасности и др.) в течение всего учебного года и в особенности по окончании четвертей перед каникулярным отдыхом, когда обучающимся крайне важно напомнить об основных правилах пожарной безопасности, о причинах и последствиях пожаров, а также о действиях при их возникновении.

Опытно-экспериментальная работа.

Важным средством формирования навыков безопасного поведения при пожарах являются тренировки с обучаемыми, во время которых они должны смоделировать действия по плану эвакуации в случае пожара в образовательном учреждении, которые рекомендуется проводить не реже одного раза в шесть месяцев. Итак,

целью опытно-экспериментальной работы является определить и экспериментальным путем доказать эффективность педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности обучающихся общеобразовательной организации к действиям в условиях пожарной опасности. Тестирование проводилось в двух классах в 8 «А» и в 8 «Б» классах.

На формирующем этапе исследования была проведена диагностика знаний школьников по тестам, приведенным в приложение 1–3, которая показала следующие результаты.

Для оценки результатов был использован метод В.Н. Латчука «Оценка знаний учащихся». Оценивать результаты школьников следует по следующим параметрам (см. таблицу 1.1):

Таблица 1.1

Нормативы оценки знаний учащихся

Проценты верных ответов	Оценка	Уровень знаний
85–100%	5 (отлично)	Высокий уровень знаний
75–84%	4 (хорошо)	Средний уровень знаний
60–74%	3 (удовлетворительно)	Низкий уровень знаний
До 60%	2 (неудовлетворительно)	

Таблица 1.2

Список тестируемых школьников 8 «А» класс

Номер	Имя
1	Никита Б.
2	Дмитрий Г.
3	Валерия Г.
4	Элен Ж.
5	Злата К.
6	Максим К.
7	Виталий М.
8	Дарьяна Н.
9	Алина Н.
10	Анна Т.
11	Максим Ф.
12	Олег Ч.
13	Александра Ч.
14	Владислав Я.

Таблица 1.3

Список тестируемых школьников, 8 «Б» класс

Номер	Имя
1	Виктория А.
2	Антон А.
3	Ксения В.
4	Илья К.
5	Нина И.
6	Иван К.
7	Артем М.
8	Вероника М.
9	Юлия С.
10	Марина Т.
11	Никита Ф.
12	Анастасия Ш.
13	Даниил Щ.
14	Ульяна Я.

На формирующем этапе исследования была проведена диагностика знаний школьников по тестам, которая показала следующие результаты.

Итак, результаты первичного тестирования. В контрольной группе 8 «А» класса обучаемые демонстрируют: по тесту – «Пожарная безопасность» 60% школьников – адекватный уровень сформированности потребности в безопасном поведении при пожарной опасности; 20% школьников – тревожный уровень; 20% школьников – неадекватный уровень сформированности потребности в безопасном поведении при пожарной опасности.

По тесту «Первичные средства пожаротушения» 60% школьников показали хороший уровень в области использования первичных средств пожаротушения, 20% школьников показали достаточный уровень знаний о способах использования этих первичных средств пожаротушения, 20% – показали недостаточный уровень знаний о видах первичных средств пожаротушения, что к ним относиться и как их использовать.

По тесту «Оказание ПМП пострадавшим при пожаре» 70% школьников показали адекватный уровень знаний в области оказания ПМП. 20% достаточный уровень и 20% низкий уровень знаний.

В экспериментальной группе 8 «Б» класса обучаемые демонстрируют: по тесту «Пожарная безопасность» 60% школьников – адекватный уровень сформированности потребности в безопасном поведении при пожарной опасности; 20% школьников – тревожный уровень; 20% школьников – неадекватный уровень сформированности потребности в безопасном поведении при пожарной опасности. По тесту «Первичные средства пожаротушения» 60% школьников показали хороший уровень в области использования первичных средств пожаротушения, 30% школьников показали достаточный уровень знаний о способах использования этих первичных средств пожаротушения, 10% – показали недостаточный уровень знаний о видах первичных средств пожаротушения, что к ним относиться и как их использовать. По тесту «Оказание ПМП пострадавшим при пожаре» 52% школьников показали адекватный уровень знаний в области оказания ПМП. 30% достаточный уровень и 18% низкий уровень знаний.

Таблица 1.4

Первичное тестирование обучающихся 8 «А» класса

	Имя	Пожарная безопас- ность (макс. – 8б.)	Первичные средства пожаротушения (макс. – 15б.)	Оказание ПМП пострадавшим при пожаре (макс. – 6б.)
1	Никита Б.	5	10	6
2	Дмитрий Г.	7	12	5
3	Валерия Г.	7	9	4
4	Элен Ж.	8	13	6
5	Злата К.	6	11	6
6	Максим К.	4	8	4
7	Виталий М.	5	10	6
8	Дарьяна Н.	7	13	6
9	Алина Н.	6	12	5
10	Анна Т.	7	12	6
11	Максим Ф.	5	8	5
12	Олег Ч.	7	11	5
13	Александра Ч.	8	14	6
14	Владислав Я.	5	7	3

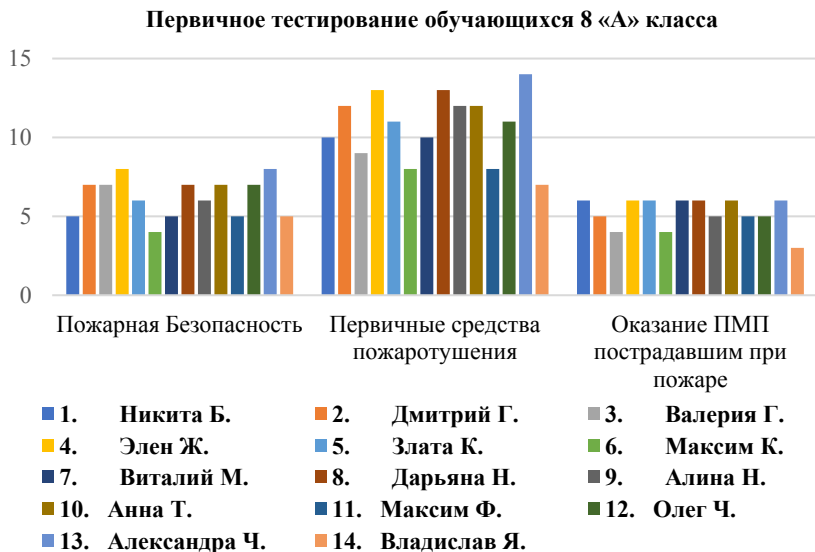


Рис. 1.1. Первичное тестирование обучающихся 8 «А» класса

Таблица 1.5

Первичное тестирование обучающихся 8 «Б» класса

	Имя	Пожарная безопасность (макс. – 8б.)	Первичные средства пожаротушения (макс. – 15б.)	Оказание ПМП пострадавшим при пожаре (макс. – 6б.)
1	Виктория А.	7	13	6
2	Антон А.	5	11	6
3	Ксения В.	7	14	6
4	Илья К.	6	13	5
5	Нина И.	7	12	6
6	Иван К.	5	11	4
7	Артем М.	5	11	5
8	Вероника М.	5	12	6
9	Юлия С.	5	12	4
10	Марина Т.	8	14	6
11	Никита Ф.	4	11	5
12	Анастасия Ш.	5	14	5
13	Даниил Щ.	6	12	6
14	Ульяна Я.	5	13	5

Первичное тестирование обучающихся 8 «Б» класса

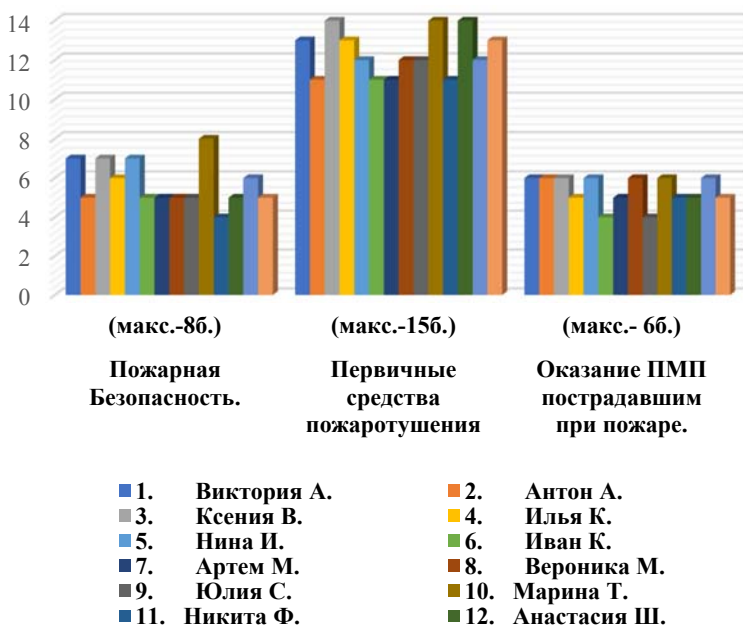


Рис. 1.2. Первичное тестирование обучающихся 8 «Б» класса

Оценка эффективности проделанной работы.

При подготовке опытно-экспериментального исследования упор был сделан на уровень знаний школьников в области пожарной безопасности и действий учащихся при возникновении пожара в здании образовательного учреждения. Заметим, что школьникам необходимо знать, как вести себя дома, на улице, в школе и т. д., чтобы не допустить пожара; что нужно делать и чего делать не следует, когда пожар уже произошел; как пользоваться первичными средствами пожаротушения и когда ими пользоваться нельзя, как спасти себя и окружающих при пожаре; как правильно оказать первую медицинскую помощь.

И это еще далеко не весь перечень знаний и навыков. Ведь в каждом отдельном случае пожара есть свои особенности. Например, необходимо, чтобы обучаемые знали, что нужно делать, если пожар произошел в образовательном учреждении, конкретно разобрав действия: где, в какой части здания, потому что из этого

нужно рассчитывать свои действия. Однако при малом количестве часов на изучение такой объемной темы, сложности организации практических занятий, учений, результат обучения оставляет желать лучшего: в случае возникновения опасной ситуации оказывается, что ни школьники, ни персонал не обладают достаточными знаниями и навыками, чтобы правильно эвакуироваться из помещения, предпринять меры по предупреждению ЧС.

Таким образом, следует отметить острую необходимость в проведении дополнительных занятий по тематике, изучаемой в работе для осваивания материала – правил пожарной безопасности. Надо сказать, что предварительное тестирование проведенное в двух классах 8 «А» и 8 «Б» показало, что необходимо проводить работу по повышению уровня знаний в области формирования уровня знаний по пожарной безопасности у 8 «Б» класса, т.к. у обучающихся этого класса знания в данной области находятся преимущественно на среднем уровне, другими словами выявлен низкий уровень сформированности знаний и навыков в области пожарной безопасности. Так, на втором этапе педагогического эксперимента были проведены занятия с обучаемыми, беседы, был использован видеоматериал. Кроме того, определена необходимость во внедрении методов активного обучения, позволяющих повысить качество теоретической и практической подготовленности обучаемых в области пожарной безопасности (метод ситуационно-имитационного моделирования, метод анализа проблемной педагогической ситуации, практико-ориентированные методы, игровой метод).

Урок 1. Первая медицинская помощь на пожаре.

Школьникам на уроке было рассказано и показано в виде презентационных и видео материалов, что человек, оказывающий помощь, должен уметь определять характер и тяжесть повреждения и при необходимости принимать срочные меры по восстановлению дыхания и сердечной деятельности, по борьбе с кровотечением.

Урок 2. Первичные средства тушения пожаров.

На уроке школьникам было рассказано о первичных средствах тушения пожаров, которые предназначены для ликвидации пожаров в начальной стадии их развития.

Урок 3. Правила поведения при возникновении пожара в здании образовательного учреждения.

На уроке школьникам было рассказано, что правильная организация действий по спасению людей до прибытия пожарной охраны

напрямую зависит от качества проведения практических занятий и учебных тренировок, направленных на предупреждение возникновения паники и других негативных проявлений беспорядочного поведения обучаемых/сотрудников при любых чрезвычайных ситуациях.

Результаты проделанной работы.

Расчет U-критерия Манна – Уитни.

Таким образом, после проведения занятий по тематике, исследуемой в работе и по вторичному проведенному тестированию, можно сделать вывод, что в экспериментальном классе уровень знаний повысился. Что и видно из нижеприведенной таблицы и построенной гистограммы.

Таблица 1.6

Вторичное тестирование обучающихся 8 «Б» класса

	Имя	Пожарная безопасность (макс. – 8б.)	Первичные средства пожаротушения (макс. – 15б.)	Оказание ПМП пострадавшим при пожаре (макс. – 6б.)
1	Виктория А.	9	14	6
2	Антон А.	5	12	6
3	Ксения В.	8	15	6
4	Илья К.	6	13	5
5	Нина И.	7	12	6
6	Иван К.	5	11	5
7	Артем М.	7	13	5
8	Вероника М.	5	12	6
9	Юлия С.	6	15	5
10	Марина Т.	8	14	6
11	Никита Ф.	6	14	6
12	Анастасия Ш.	7	14	5
13	Даниил Щ.	6	14	6
14	Ульяна Я.	8	15	6

Вторичное тестирование обучающихся 8 «Б» класса

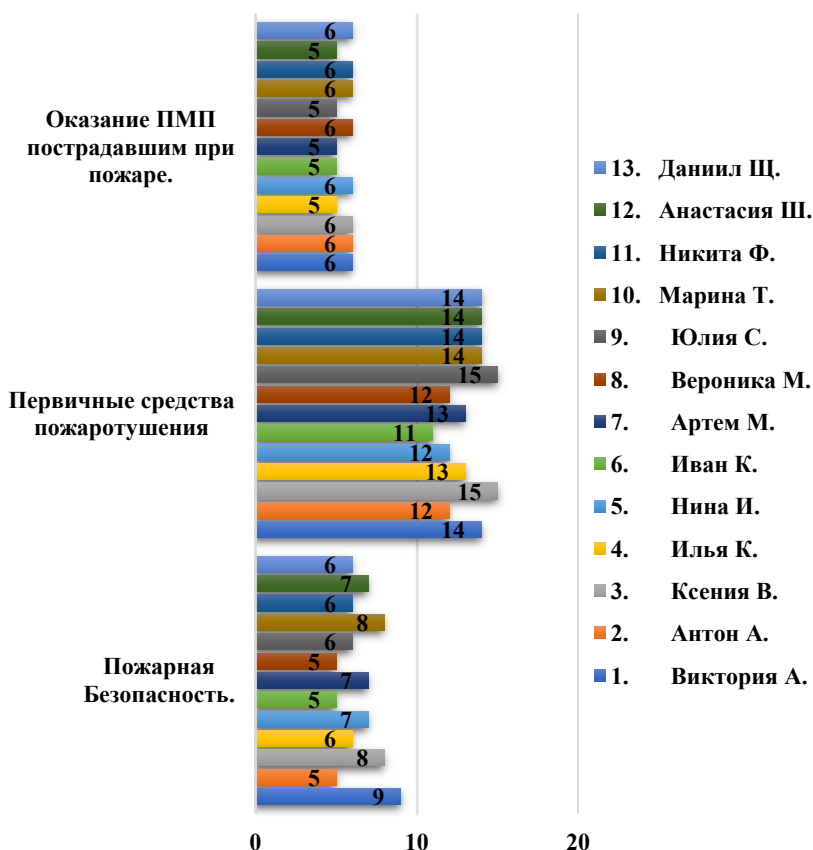


Рис. 1.3. Вторичное тестирование обучающихся 8 «Б» класса

Занятия в 8 «А» классе проводились учителем предметником по утвержденным учебным планам. Вторичное тестирование показало следующие результаты (см. таблицу 1.7. и рисунок 1.4.), которые не сильно изменились с того периода, когда проводилось первичное тестирование.

Таблица 1.7

Вторичное тестирование обучающихся 8 «А» класса

	Имя	Пожарная безопас- ность (макс. – 8б.)	Первичные средства пожаротушения (макс. – 15б.)	Оказание ПМП пострадавшим при пожаре (макс. – 6б.)
1	Никита Б.	5	10	6
2	Дмитрий Г.	7	12	5
3	Валерия Г.	7	9	4
4	Элен Ж.	8	13	6
5	Злата К.	6	11	6
6	Максим К.	4	9	4
7	Виталий М.	6	10	6
8	Дарьяна Н.	7	14	6
9	Алина Н.	6	12	5
10	Анна Т.	7	12	6
11	Максим Ф.	4	8	5
12	Олег Ч.	7	12	5
13	Александра Ч.	8	14	6
14	Владислав Я.	6	7	4

Вторичное тестирование обучающихся 8 «А» класса

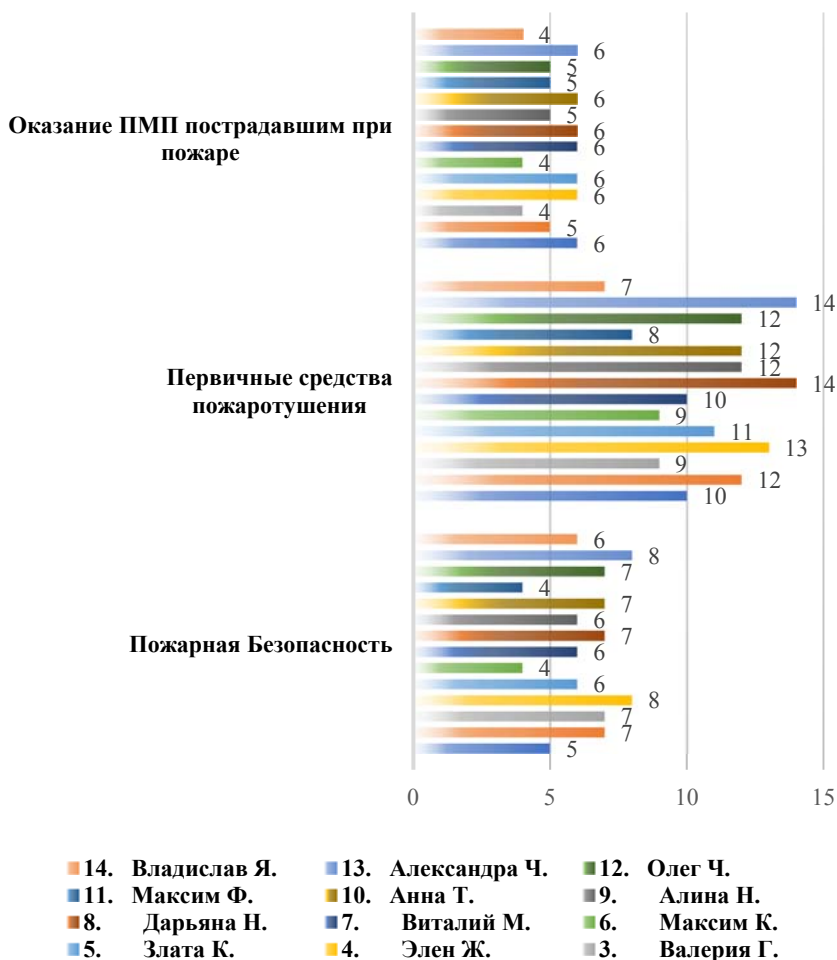


Рис. 1.4. Вторичное тестирование обучающихся 8 «А» класса

Итак, анализ результатов исследования позволяет определить у школьников качество практической готовности к действиям в условиях пожарной опасности. Так, в экспериментальной группе (8 «Б» класс) этот показатель соответствует 68%, а в контрольной группе – 40%. Автоматический расчет U-критерия Манна – Уитни [1] приведен ниже.

Глава II. Особенности педагогического процесса

Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

Шаг 2

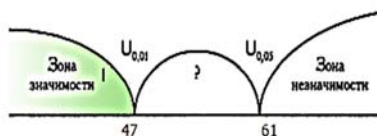
№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	10	5.5	14	22
2	12	12	12	12
3	9	3.5	15	27
4	13	17	13	17
5	11	7.5	12	12
6	9	3.5	11	7.5
7	10	5.5	13	17
8	14	22	12	12
9	12	12	15	27
10	12	12	14	22
11	8	2	14	22
12	12	12	14	22
13	14	22	14	22
14	7	1	15	27
Суммы:		137.5		268.5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 32.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
47	61

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (32.5) находится в зоне значимости.

Заключение. Делая вывод, можно сказать о том, что применение различных технологий в обучении школьников может повышать эффективность и качество образования в сфере основ безопасности жизнедеятельности. Использование ряда выбранных нами тематических уроков по пожарной безопасности позволило качественно провести беседы с обучаемыми, пробудить в них интерес к рассмотрению правил поведения в потенциально опасных ситуациях.

Во время последнего, закрепляющего, урока рассмотрения правил поведения в пожароопасной ситуации ученики активно предлагали свой алгоритм действий в сложившихся обстоятельствах, что способствовало лучшему механизму запоминания этих правил и вовлекало большее число участников в обучающий процесс, чем в предыдущие разы. На представленных рисунках – гистограммах можно увидеть положительную динамику в экспериментальном классе, когда были в комплексе применены различные педагогические методы, в том числе активное обсуждение, просмотр видеороликов и др. В итоге можно сделать вывод, что экспериментальная работа прошла успешно.

Список литературы

1. Автоматический расчет U-критерия Манна – Уитни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/mann-whitney/>

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кирилова Светлана Анатольевна

К ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Введение. Явление буллинга как формы агрессивного поведения среди учащихся характерно не только для нашего времени. О проявлениях буллинга можно найти упоминание в научных трудах З. Фрейда, А. Адлера, У. Стекела в начале прошлого столетия. «Нельзя винить только школу в том, что в ней столько насилия, и в том, что дети совершают суициды, но вина школы в том, что она ничего не делает, чтобы хоть как-то противостоять этой тенденции. Школы не должны забывать, что они имеют дело с незрелыми ещё личностями, но никто и не может лишать детей права на эту незрелость, которая является естественной стадией их развития, пусть и не самой простой» [8]. Существует мнение, что в школе случаи насилия носят единичный характер и касаются небольшого количества учащихся. Однако статистика показывает, что около половины учеников хотя бы единожды в месяц становятся жертвами буллинга независимо оттого, в какой школе они учатся: элитной или бюджетной. Буллеры появляются там, где отсутствует ощущение неотвратимости наказания за агрессивные, социально не одобряемые формы поведения. Жертвами насилия в большинстве случаев становятся дети с низкой самооценкой. В силу своих индивидуально-психологических особенностей и личностных характеристик они невольно становятся источниками конфликтного взаимодействия. Это провоцирует окружающих на недоброжелательное и презрительное отношение к себе: их могут запугивать, дразнить, портить их вещи, заставлять выполнять что-то неприятное, унижающее их достоинство. Однако буллингу могут быть подвержены и вполне благополучные ученики, имеющие достаточно широкий круг общения и адекватную самооценку.

Неправомерно считать, что буллинг – это проблема одного ученика, потому что насилие в коллективе всегда является проблемой для всего коллектива. Жертвой может стать любой из учеников

класса, даже бывший буллер. Намеренность, неравность сил и повторяемость таких действий по отношению к определенному ученику со стороны одноклассников, свидетельствует о буллинге. Это становится основой для глубинных, скрытых переживаний ученика, что, в свою очередь, становится основой для возникновения внутриличностного конфликта, который будет проявляться в депрессивном настроении, замкнутости, возникновении психологических проблем, внешне немотивированной аутоагрессии.

Суицид – осознанный акт самоустранения из жизни под воздействием острых психотравмирующих ситуаций, при которых собственная жизнь как высшая ценность теряет смысл [6]. Подросток в состоянии внутриличностного конфликта переживает острые негативные эмоции, порожденные противоречивыми стремлениями и переживаниями сложившейся ситуации [4]. Вследствие буллинга у подростка может сформироваться адаптационный конфликт, в основе которого лежит нарушение процесса социальной адаптации. Он возникает вследствие противоречия между возможностями личности и требованиями, которые к этой личности предъявляет окружающая действительность и оценкой окружающими возможностей этой личности. Как реакция на буллинг может проявиться невротический конфликт, в состоянии которого подросток переживает сильнейшее напряжение, возникшее в результате противоборства мотивационной направленности личности и ее внутренними силами. В результате этих противоречий личность находится в состоянии эмоционального напряжения, повышенной тревожности, возможны срывы [1]. Внешние причины внутриличностного конфликта, возникшего вследствие буллинга, разнообразны и, как правило, обусловлены положением подростка в группе. Если потребность ребенка в уважении не встречает понимания, если он лишен свободы или чувствует себя чужим в своем классе из-за отношения к нему некоторых одноклассников, – он попадает в состояние фрустрации, которое сопровождается целой гаммой отрицательных эмоций: гневом, раздражением, чувством вины и т.д. [7].

Дети справляются с внутриличностными конфликтами по-разному. Это зависит от порога чувствительности, уровня самоконтроля и развития волевых качеств, наличия акцентуаций и определенных индивидуально-психологических способностей, которые позволяют преодолеть фрустрацию, возникшую вследствие внутри-

личностного конфликта. Если внутренний потенциал ребенка не позволяет ему справиться с состоянием фрустрации, это может послужить основой для возникновения суицидальных реакций.

Конечно же, в внутриличностном конфликте и внешние, и внутренние условия способствуют его возникновению. Однако действительным пусковым механизмом суицида являются внутренние мотивы. Именно суицидальная мотивация является эмоциональным откликом на проблемную ситуацию, которая воспринимается подростком как кризисная. Мотивы суицидального поведения подростка различны и зависят от кризисной ситуации: месть или протест, призыв обратить внимание на наличие неразрешимой для него проблемы, стремление избежать наказания или страдание, наконец, отказ от жизни и самонаказание [2]. Последние мотивы наиболее вероятны для подростков, подвергшихся буллингу. Но суицидальные действия могут быть сигналом дистресса: «Мне очень нужна в ваша помощь, заметьте же меня!».

С другой стороны, суицидальные действия могут совершаться подростком с целью наказать других, буллеров или взрослых, не отреагировавших на его состояние: «Вы пожалеете, когда я умру».

Следует учесть, что подростки, совершая суицидальную попытку, зачастую не воспринимают смерть как нечто конечное в своей жизни, а надеются с помощью суицида изменить конфликтную ситуацию. Понятие о необратимости смерти у подростков отсутствует, потому что убеждены, что можно казаться для окружающих лишенным жизни, но при этом наблюдать раскаяния обидчиков свои похороны со стороны. Переживаемое чувство вины или невыносимого стыда, стремление избежать потока невыносимой душевной боли – все это примеры мотивирующих факторов подростков, подвергшихся буллингу.

Суицидальные попытки подростков, подвергшихся буллингу, в большинстве случаев можно предотвратить. Ни один ребенок не способен сиюминутно принять решение об уходе из жизни воплотить это решение в кратчайшие сроки. Такое решение формируется у ребенка, как минимум, несколько дней. При этом ребенок постоянно вызывает к взрослым, различными способами давая понять, что ему невыносимо плохо. Важно не пропустить сигналы, свидетельствующие о депрессии, о самоубийственном настроении. Эти сигналы являются криком о помощи, потому что ребенку кажется

абсолютно неразрешимой проблема возвращения к нормальному существованию после того, как он подвергся травле в школе.

Сигналами, свидетельствующими о суицидальном настроении ребенка, являются: утрата интереса к своей внешности, к учебе и прежним увлечениям (вплоть до прогулов в школе, особенно, если таких случаев не было раньше), избегание общения с окружающим (друзьями, близкими, одноклассниками), часто повторяющиеся приступы безнадежности, беспомощности, нарушения сна и аппетита, постоянно возникающее чувство ненужности, низкая самооценка, сопровождаемая самокритикой, вялость, апатия, внезапное проявление гнева и ненависти, депрессивное состояние, проявления рискованного и опасного поведения, высказывания о нежелании жить дальше – прямые или завуалированные, мотивированные или нет. Суицидальные замыслы могут находить отображение в рисунках в блокноте, в которых ярко прослеживается депрессивное состояние (могильные холмики, гробы, кресты, виселицы т. п.).

На фоне формирования личностных структур в подростковом возрасте, сопровождаемых физиологическими изменениями, буллинг особенно тяжело переносится ребенком. Неумение найти выход из трудной ситуации из-за недостаточного жизненного опыта и низкой нервно-психической устойчивости, напряжённость, внушаемость, низкий уровень развития волевых качеств, недостаточный уровень самоконтроля, импульсивность, отсутствие гибкости в поведении – все это повышает уровень суицидального риска. Дети – жертвы буллинга могут быть вспыльчивы и раздражительны. Но раздражение это направлено против самих себя.

Подростки, подвергшиеся буллингу, говоря о суициде, не шутят. Эти разговоры – крик о помощи, поэтому не стоит рисковать жизнью ребенка, отмахиваясь от его утверждений фразами «он шутит», «перестань нас пугать». Если ребенок заговорил о суициде, значит действительно в его жизни есть неразрешимая для него проблема, вызывающая сильнейшую душевную боль, и он готов совершить этот отчаянный шаг, чтобы избавиться от него. Поэтому окружающим следует всерьез отнестись к его словам.

Суицидальный поступок может быть совершен подростком, для которого буллинг стал «последней каплей в чаше терпения». Череда неприятностей, которые возможно преследовали ребенка на протяжении последнего времени, послужила основой сильного

интерперсонального напряжения. В таком случае буллинг работает в качестве пускового механизма, избавляющего от сильнейшего потока душевной боли, которую переживал ребенок.

Для предупреждения подростковых суицидов необходимо создание таких условий, в которых дети не ощущают себя ненужными, отверженными и неполноценными [5]. Им необходимо внимание и забота не только близких, но и педагогов. Главное в деятельности по предупреждению суицидов среди подростков – сформировать у детей чувство защищенности, поддержки, возможности обращения за помощью и советом к старшим. Ощущение понимания и сочувствия, возможность откровенного разговора по душам, дают ребенку веру в свои силы и способность преодолеть трудности.

Профилактическую работу необходимо проводить поэтапно. Первоначально профилактика направлена на тех детей, которые стали участниками буллинга. Это направление включает в себя работу с детьми и с семьями школьников: изучаются тип семьи и условия воспитания детей, поведение родителей в семье; изучаются (и корректируются в случае необходимости) нарушения в материнско-детских отношениях, вследствие чего снижается эмоциональное благополучие ребенка, появляются отклонения в его психическом развитии на разных возрастных этапах; создаются условия для формирования личности, выработке оптимальных стратегий поведения учащихся в социуме (проводятся родительские собрания, классные часы с соответствующей тематикой, родители и дети привлекаются для совместного участия в классных и общешкольных мероприятиях).

Последствиями буллинга могут стать и постстрессовые состояния у учащихся. Для преодоления таких состояний профилактическая работа должна вестись в трех направлениях: создание условий, при которых невозможно проявление буллинга вообще; в кратчайшие сроки прекратить общение ребенка, подвергшегося травле, с буллерами; укрепление внутренних ресурсов учащихся, необходимых для противостояния травле. Администрации школы совместно с педагогическим коллективом необходимо установить, имеет ли место и в каких формах буллинг в образовательном учреждении. Определить оптимальные пути поддержания авторитета педагогов среди учащихся. Проводить мониторинг психологического климата в школе путем анонимного опроса и анкетирования

учащихся, родителей, педагогов, изучение видеозаписей школьных будней. Организовывать совместное обсуждение внутришкольных проблем. К работе с отрицательными лидерами среди учащихся привлекать не только педагогов, но и родителей. Создать такую среду, в которой обидчики будут лишены возможности получать поддержку от группы единомышленников, где не будет возможности для проявления асоциальных поступков. Необходимо проводить занятия и тренинги с подростками, направленные на повышение стрессоустойчивости, формирования самостоятельности и умений по отстаиванию своей позиции и защиты своего пространства, развивать коммуникативные навыки, умения оказывать помощь сверстникам в сложных ситуациях, формировать здоровый образ жизни.

На втором этапе профилактика проводится в отношении буллеров и направлена на коррекцию их поведения, создание психологически безопасной образовательной среды, охрану психологического здоровья участников образовательного процесса.

Состояние ненужности, собственной никчемности и униженного достоинства, возникающие у подростков, подвергшихся буллингу, часто внешне маскируется за излишней бравадой и показным весельем. Поэтому суицидальная попытка становится полной неожиданностью для окружающих, которые задают себе вопрос: «Зачем он это сделал? Почему так поступил?». Точнее было бы спросить: «Какая причина толкнула его на этот поступок?», «Как можно было ему помочь?». Ведь суицидальная попытка – это способ справиться с возникшей проблемой, которая для подростка кажется непреодолимой. И у окружающих имеется много возможностей прийти им на помощь, потому что умирать на самом деле такие подростки не хотят. В смерти подростки видят новую точку отсчета своей жизни в новых условиях и без душевной боли, которую не способны преодолеть здесь и сейчас.

Чтобы ценность жизни не теряла смысла, необходимо знать две особенности восприятия полноценной жизни: с одной стороны, нам важно, чтобы нас любили, с другой – чтобы к нам хорошо относились. Важно знать, что наше поведение также зависит и от того, как мы сами относимся к себе, что наше поведение всегда целенаправленно, и мы ничего не делаем «просто так». Поэтому работа окружающих, с одной стороны, и умение находить смысл в

каждом свое поступке, с другой стороны, помогают предупредить возникновение мыслей суицидальной направленности. Потребность любить, быть любимым и быть частью чего-то общего создают у подростка ощущение наполненности жизни и способности справиться с любой трудностью. Подросток, подвергшийся буллингу, лишен этих ощущений. Снижение самооценки приводит к неспособности самостоятельно справляться даже с теми проблемами, которые он легко преодолевал ранее. Вовлечение подростка в общее дело, внешнее проявление эмпатии через дружеское рукопожатие, улыбку, ободряющее слово, позволит удовлетворить его потребность в любви и внимании окружающих. Самооценка – это самоощущение. Самоощущение подростка комфортно для него, если он чувствует добрые чувства к себе со стороны взрослых и сверстников, педагогов и родителей. Это позволяет прочувствовать подростку собственное достоинство, веру в собственные силы.

Результаты исследования и их обсуждение. По заданию Комитета по образованию в школах Санкт-Петербурга проводилось исследование в форме анонимного анкетирования, как проблема физического и психического насилия представлена в сознании учащихся, насколько часто им приходится сталкиваться в школе с насилием или быть вовлеченным в него. Предполагалось, что ответы на вопросы будут характеризовать, как переживания участников опроса, связанные с насилием в различных формах (агрессия, преследования, бойкот, травля в социальных сетях и т. п.), так и позитивные переживания, связанные со школой, отношениями в школе, и возможностью получения поддержки в трудной ситуации.

Таблица 1

Состояние ученика в школе

% по Санкт-Петербургу	5 класс мальчики	5 класс девочки	7 класс мальчики	7 класс девочки	9 класс мальчики	9 класс девочки
Вы идете в школу обычно с хорошим настроением?	66	78	66	67	61	62
Вы устаете в школе?	56	62	69	69	71	76
У Вас есть друзья в школе?	82	93	93	91	91	92

Ответы по данному вопросу демонстрируют довольно высокий уровень позитивного отношения учащихся к пребыванию в школе. Наиболее высокий уровень позитива приходится на 5 классы и имеет тенденцию к снижению, но не становится критическим (таблица 1). Возможно, уровень позитивных переживаний снижается в связи с ростом чувства усталости. Еще один источник позитивных переживаний школьников – наличие дружеских отношений. Важно отметить, что около 7% детей (таблица 1) сообщают, что не имеют в школе друзей.

Видно, что наиболее значимые показатели дружеских отношений у девочек 5 класса и мальчиков 7 класса, в дальнейшем в 9 классе эти отношения находятся на стабильно высоком уровне.

Чувство безопасности является одной из ведущих потребностей личности, оно особенно значимо для детей. По этому крайне значимому вопросу приводим таблицу ответов (в процентах).

Таблица 2

Переживание безопасности в школе глазами учащихся

%	5 класс мальчики	5 класс девочки	7 класс мальчики	7 класс девочки	9 класс мальчики	9 класс девочки
Чувствуете ли Вы себя в безопасности в школе?	71	81	80	83	83	82

Можно видеть, что самое низкое ощущение безопасности у мальчиков 5 класса – 30% не чувствуют себя безопасно в школе, далее этот уровень повышается, но и в старших классах 17–18% учащихся не чувствуют себя в школе безопасно (таблица 2).

Таблица 3

Конфликты в школе

%	5 класс мальчики	5 класс девочки	7 класс мальчики	7 класс девочки	9 класс мальчики	9 класс девочки
Часто ли у Вас бывают конфликты в школе?	20	16	19	15	14	13

Вопрос о конфликтах не конкретизирует, кто является участниками конфликта, а предназначен для выявления понимания школьниками различий между разными типами негативных отношений и переживаний. Из сопоставления ответов на вопросы о различных

видах насилия и унижений, бойкота и конфликтах, видно, что для школьников даже 5 классов различие между этими явлениями осознается. Следует отметить, что наличие конфликтов не является однозначно негативным явлением, негативным может быть деструктивное поведение, вызываемое неумением или неготовностью решать конфликты. Уровень конфликтов у мальчиков выше, но их количество находится в границах возрастной нормы.

Представляется адекватным снижение уровня конфликтности к 9 классу (таблица 3), так как меняются возрастные задачи учащихся. В 5–7 классах первое место занимают межличностные отношения, выяснение иерархии, завоевание лидерских позиций, что неизбежно приводит к конфликтам. К старшей школе смещаются приоритеты, возникают вопросы профессионального самоопределения, а также возникают значимые отношения вне школы.

Таблица 4

Насильственные действия и угрозы физического насилия

%	5 класс мальчики	5 класс девочки	7 класс мальчики	7 класс девочки	9 класс мальчики	9 класс девочки
Били ли Вас в школе одноклассники или другие учащиеся?	16	11	13	8	9	5
Были ли Вы сами свидетелем избиения кого-то?	22	19	23	18	19	15

Все ответы учащихся указывают на две различных позиции по поводу физического насилия в школе (таблица 4). Позиция жертвы физического насилия значительно чаще возникает у мальчиков, значительно снижаясь к 9 классу, но, не исчезая совсем. Естественно для нашей культуры, что мальчики чаще, чем девочки, «выясняют отношения» с помощью физической силы. Свидетелем избиения являются мальчики и девочки почти поровну, и данная ситуация по мере взросления снижается незначительно. Возможно, это указывает на то, что старшеклассники стесняются признаваться в том, что физическое насилие применялось к ним самим. Количество учащихся, отмечавших позицию свидетеля насильственных действий, практически совпадает с количеством учащихся, не чувствующих себя в школе безопасно. Вероятно, даже увиденные

действия насильственного характера в школе вызывают переживания тревоги, побуждая чувствовать школу как не совсем безопасное место. Уровень физического насилия, таким образом, находится на уровне, до некоторой степени вызывающем тревогу.

Таблица 5

Психологическое насилие

%	5 класс мальчики	5 класс девочки	7 класс мальчики	7 класс девочки	9 класс мальчики	9 класс девочки
Часто ли Вам приходилось испытывать унижения, оскорбления, издевательства со стороны кого-то из сверстников?	17	16	15	14	9	11
Бывало ли, что такие действия исходили от группы сверстников?	14	13	24	13	9	10

Ответы по данным вопросам показывают, что уровень психологического насилия почти по всем возрастам значительно выше, чем физического, почти не отличается у мальчиков и девочек и сохраняется в старших классах на уровне 10% (таблица 9). Групповые оскорбления находятся почти на одном уровне с индивидуальными, значимо отличаясь только у мальчиков 7 классов. Групповые насильственные действия в этом возрасте могут носить характер «буллинга».

Еще одним вариантом психологического насилия в школе является бойкот (таблица 6), это также это одна из разновидностей буллинга – изоляция). Здесь можно отметить, что во всех классах такая форма несколько чаще называется девочками.

Таблица 6

Бойкот в школе

%	5 класс мальчики	5 класс девочки	7 класс мальчики	7 класс девочки	9 класс мальчики	9 класс девочки
Объявляли ли у Вас в классе кому-либо бойкот?	13	17	14	17	13	15

Бойкот в школе – это одна из форм травли в виде протеста и игнорирования в общении. Он проявляется в молчании и негативно отражается на психологическом состоянии ребенка. Это влияет не только на учебу. Ребенок в последующем не хочет иметь друзей и уходит в себя. Молчание представляет собой сильную форму давления. Большую часть времени ребенок находится в школе, поэтому для него это серьезная травма. У него подрывается вера в свои силы и возможности. Нужно заметить, что бойкотирование одного или нескольких учеников, в отличие от насильственных действий, часто не замечается педагогами, а, возможно, и родителями детей.

Травля в Интернете имеет большое значение для подростков ввиду их сильной включенности в общение в социальных сетях.

Замечали ли Вы, что кого-то подвергают травле
в социальных сетях?

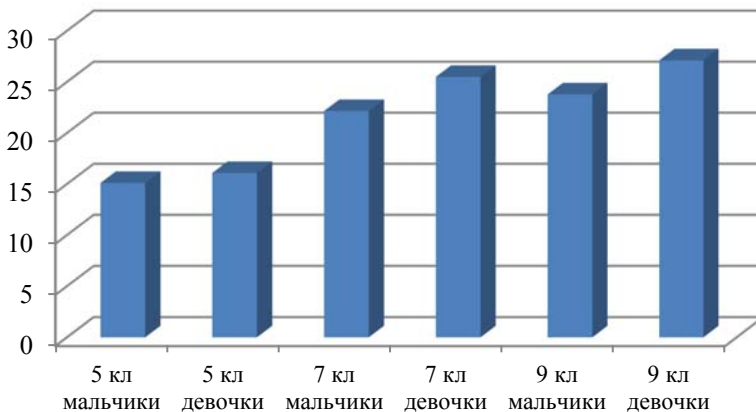


Рис. 1. Травля в социальных сетях

Как видно из графика, чем старше становятся учащиеся, тем чаще они сталкиваются с травлей в социальных сетях. Часто подросток остается один на один с преследователем, если за него не вступаются друзья, которые наблюдают травлю. Взрослые часто не знают, что подросток участвует в травле или сам подвергается травле.

Таблица 7

Вымогательство в социальных сетях

	5 класс мальчики	5 класс девочки	7 класс мальчики	7 класс девочки	9 класс мальчики	9 класс девочки
Случалось ли Вам быть жертвой вымогательства в социальных сетях?	5	5	7	6	6	5

Вымогательство в социальных сетях, вероятно, также связано со школьным окружением. Различий между мальчиками и девочками практически нет (таблица 7). Вымогательство в социальных сетях, обычно, связано с предъявлением требований и высказыванием, например, угроз распространить в интернете сведения личного характера. Проблема вымогательства в социальных сетях усугубляется страхом и беспомощностью подростка перед неизвестными вымогателями и доступностью для запугивания со стороны знакомых школьников через социальные сети.

Таблица 8

Психологическое и физическое насилие со стороны взрослых

%	5 класс мальчики	5 класс девочки	7 класс мальчики	7 класс девочки	9 класс мальчики	9 класс девочки
Случалось ли, что у Вас в классе педагоги унижали, оскорбляли, обзывали учеников?	10	10	15	15	13	14
Случалось ли, что у Вас в классе педагоги применяли к ученикам телесные наказания?	3	1	3	2	2	2

Для более разностороннего изучения взаимоотношений между учащимися и педагогами в данной программе была задана идея взаимности – задавались вопросы о психологическом насилии по отношению и к учащимся и к педагогам. Поскольку вопросы задавались учащимся, то, естественно, их ответы определяют не события и факты, а их мнение о положении педагогов.

Таблица 9

Психологическое насилие со стороны учащихся
по отношению к педагогам

%	5 класс мальчики	5 класс девочки	7 класс мальчики	7 класс девочки	9 класс мальчики	9 класс девочки
Сталкивались ли Вы в школе с оскорблениями в адрес педагогов со стороны учащихся?	24	30	29	31	28	31

Высокий процент положительных ответов, некоторое увеличение с возрастом, может говорить не только об увеличении агрессии в адрес учителей, но и о таком явлении, как формирование норм в отношениях со взрослыми, когда более старшие подростки скорее замечают оскорбления в адрес педагогов, чем пятиклассники. Представляется, что несколько более высокий процент девочек, которые говорят о наблюдаемом явлении, подтверждают эту идею.

Очевидно, что проблема насилия в школе связана с отношением к насилию со стороны взрослых и учащихся. Тема оскорблений учителей не рассматривалась нами ранее, однако мы предполагаем, что это явление связано со следующими проблемами: ответ учащегося на агрессию учителя, безнаказанность при оскорблении учителей, отсутствие уважения между учащимися и педагогами, толерантность в обществе к оскорблениям.

По представленным данным можно видеть, что школьники всех возрастов, независимо от пола, отмечают, что педагоги находятся вдвое чаще в положении оскорбляемых, чем сами учащиеся. Мы еще раз подчеркиваем, что это является мнением учащихся, но данное мнение характеризует достаточно высокий уровень психологического напряжения в школах.

Таблица 10

Реакция педагогов на драки учащихся

%	5 класс мальчики	5 класс девочки	7 класс мальчики	7 класс девочки	9 класс мальчики	9 класс девочки
Останавливают ли педагоги драки или оскорбления между учащимися?	73	82	80	82	82	82

По данному вопросу мы видим, что педагоги в большинстве случаев блокируют драки, когда при этом присутствуют.

Заключение. Нами предлагаются следующие рекомендации по сокращению насильственных действий среди учащихся:

- обсуждение мер профилактики внутришкольного насилия применительно к конкретным образовательным организациям;
- помощь РОНО и районных ППМСЦ школам по работе с детьми и подростками с агрессивным поведением;
- тематические классные часы, направленные на профилактику асоциальных проявлений среди подростков и на обсуждение возможных форм защиты от агрессии;
- активное взаимодействие педагогов и учащихся со службами социальной и психологической помощи;
- учителям общественнознания проводить уроки по основам правовых знаний;
- важна работа службы школьной медиации в разрешении конфликтных ситуаций.

Список литературы

1. Анцупов Л.Я. Конфликтология / Л.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2007. – С. 296–298.
2. Васильева О.С. Психологические проблемы отношения к смерти у старшеклассников: теоретические и практические аспекты / О.С. Васильева, И.Е. Андрущенко // Журнал практического психолога. – 2000. – № 3-4. – С. 182–200.
3. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга / О.Л. Глазман // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 159–165.
4. Кирилова С.А. Суицидальное поведение у подростков как следствие буллинга / С.А. Кирилова // Буллинг в условиях образовательной среды: межкультурный аспект: монография / под ред. Н. В. Кухтовой, С.М. Шингаева. – Витебск: ВГУ им. Машерова, 2018. – С. 152.
5. Мальцева О.А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О.А. Мальцева // Тюменский государственный университет. – 2009. – № 7. – С. 51–54.
6. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Рассоха, О.В. Шапарь; под. общ. ред. В.Б. Шапаря. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – С. 512.
7. Робер М.А. Психология индивида и группы / М.А. Робер, Ф. Тильман. – М.: Прогресс, 1988. – С. 89–90.
8. Розет М.В. Исследование психологической безопасности в школах Санкт-Петербурга / М.В. Розет, С.А. Черняева // Буллинг в условиях образовательной среды: межкультурный аспект: монография / под ред. Н.В. Кухтовой, С.М. Шингаева. – Витебск: ВГУ им. Машерова, 2018. – С. 62.

*Судаков Дмитрий Валериевич
Судаков Олег Валериевич
Якушева Наталья Владимировна
Шевцов Артём Николаевич
Белов Евгений Владимирович*

DOI 10.31483/r-97885

**О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА
К ДИСТАНЦИОННОМУ ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ
ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ НОВОЙ
КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ**

Актуальность.

Обучение в медицинском вузе является сложным комплексным процессом, состоящим из нескольких важнейших составляющих. Наиболее важной из которых является теоретическая основа – ведь за годы обучения будущие медики получают глубочайшие знания по самым разнообразным дисциплинам, оправдывая понятие о важности всесторонней развитости «настоящего» врача [2, с. 27]. При этом перечень теоретических знаний весьма обширен и включает в себя изучение как фундаментальных дисциплин, так и прикладных; как «теоретических» предметов, так и «практических». Следующим важным пунктом на тернистом пути освоения будущей профессии является получение практических навыков. Бесспорно – для освоения большинства навыков и их совершенствования необходимы долгие годы практической деятельности, однако «основы» закладываются именно в студенческие годы, во время занятий с опытными преподавателями и во время прохождения практики в городских и районных больницах. Даже получение вышеперечисленных навыков в полной мере невозможно без наличия у студентов своеобразных «ресурсов» [7, с. 48]. В настоящее время педагогами высшей школы разработаны и внедрены в педагогическую деятельность различные понятия и классификации. Обобщая их, становится понятно, что для освоения будущей профессии студент должен соответствовать целому ряду определенных критериев: быть умным, эрудированным, коммуникабельным, обладать определенным запасом здоровья, причем как физического, так и психического, в том числе быть стрессоустойчивым, и т.д. [3, с. 101].

В последние годы на фоне проходящих в стране реформ систем образования и здравоохранения, внедрения различных здоровьесберегающих программ многими педагогами высшей школы ведутся своеобразные исследования, направленные на определение уровня здоровья будущих специалистов и аспектам его сохранения [1, с. 48]. При этом до сих пор крайне мало внимания уделяется изучению психического здоровья студентов, а также способам его поддержания на определенном уровне.

Стоит отметить, что по определению Всемирной организации здравоохранения, психическое здоровье человека можно считать состоянием определенного «благополучия», при котором индивидум может успешно раскрывать свой потенциал, бороться с текущими жизненными проблемами и стрессами, продуктивно трудиться и вносить определенную лепту в общее дело окружающего его коллектива. Касательно студентов медицинского вуза, можно сказать, что психическое здоровье будущего врача – это такое же благополучие, при котором он может успешно учиться, преодолевая все трудности и сложности процесса обучения, а также успешно выходит из всех стрессовых ситуаций, возникающих в процессе обучения, и т.д. [5, с. 114].

Нельзя не отметить, что поддержание психического здоровья на должном уровне было бы невозможно без существования специальных психологических аспектов адаптации. Психическая (психологическая) адаптация – это сложный процесс формирования наилучшего соотношения личности человека и окружающей его среды, в процессе выполнения его профессиональной (учебной) деятельности, позволяющей данному объекту исполнять задуманные потребности и выполнять отождествленные с ними наиболее важные задачи, сохраняя при этом определенную связь между поведением человека и его психической деятельностью с определенными требованиями внешней среды. Психическая (психологическая) адаптация – является также комплексным и сложным процессом, который помимо своей основной составляющей части – непосредственно психологической адаптации, содержит еще 2 важные части: оптимизацию непосредственного взаимоотношения человека с окружающей его средой с непосредственным формированием определенного соотношения между психологическими и физиологическими характеристиками, приводящими к образованию ряда психофизиологических соотношений.

Важнейшим признаком подобной адекватной адаптации является слаженное течение разнообразных процессов в организме, формирующих определенное «равновесие». Это происходит за счет сформировавшихся за период жизни определенных «алгоритмов», позволяющих представленному человеку реагировать на каждое возможное воздействие определенным образом.

Примером подобной адаптации вполне можно считать обучение будущего медика в вузе. Каждая кафедра является специфичной, обладающей своими определенными особенностями и требованиями, предъявляемыми к будущим эскулапам. Пройдя путь от младших курсов к старшим [11, с. 186], подавляющее большинство студентов успешно адаптируется к все время изменяющимся условиям обучения и к вариативным требованиям целого ряда преподавателей и дисциплин [12, с. 224].

Однако в 2020 году мир содрогнулся от новой пандемии – пандемии новой коронавирусной инфекции. За относительно короткий период времени было установлено, что COVID-19 очень быстро может передаваться от одного человека к другому, вызывает множество разного рода осложнений и даже приводит к смерти. Дабы избежать излишних жертв среди населения стран, многие правительства приняли решение о введении целого ряда определенных ограничений, направленных на попытку стабилизации неблагоприятной эпидемиологической обстановки [4, с. 284]. В России с этой целью был введен режим самоизоляции, включающий в себя и переход на дистанционное обучение для школьников и студентов. При этом подобный «переход» весной 2020 года, стал новым и неожиданным не только для самих обучающихся, но и для их педагогов – сотрудников различных кафедр медицинского вуза [9, с. 27]. Стоит отметить, что сам семестр начался в обычном режиме – режиме очного (традиционного обучения) [8, с. 496].

На кафедре оперативной хирургии с топографической анатомией (ОХТА) проходят обучение студенты 3–5 курсов лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Получается, что новые студенты 3 курса, впервые придя на кафедру ОХТА, столкнулись с определенными стрессовыми факторами, которые их психическая (психологическая) адаптация смогла «побороть» [10, с. 313]. И сразу, после этой «победы», возник ряд новых сложностей и проблем – с переходом на дистанционное обучение изменились целые

подходы к обучению будущих медиков; к проведению занятий; к чтению лекций и т. д. При этом сам семестр на 3 курсе лечебного факультета начинался с февраля и длился по май месяц. Необходимость перехода процесса обучения в дистанционное русло возникла в апреле 2020 года. Нельзя не обратить внимание и на высокую сложность весеннего семестра у третьекурсников лечебного факультета: они изучают множество «сложных» сопутствующих предметов [6, с. 104], таких как патологическая физиология, фармакология, патологической анатомия и т. д.

Целью работы как раз и стало изучение некоторых аспектов психологической адаптации студентов медицинского вуза к дистанционному процессу обучения во время пандемии новой коронавирусной инфекции.

Материалы и методы исследования.

Объектами исследования послужило 200 студентов 3 курса лечебного факультета ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, проходящих обучение на кафедре ОХТА в весеннем семестре 2020 года. Особенностью исследования стала его определенная «этапность». Изначально планировалось изучение разнообразных аспектов дистанционного обучения и методов психологической адаптации к нему среди студентов в весеннем семестре 2020 года. Однако очень скоро стало ясно, что пандемия новой коронавирусной инфекции не ограничится лишь «одной волной». Уже в начале лета 2020 многие ученые и эксперты заявляли о скором начале второй волны новой коронавирусной инфекции. Было решено продолжить исследование с той же группой студентов. Подразумевалось, что результаты изучения некоторых психологических аспектов дистанционного обучения (ДО) в весеннем и осеннем семестрах могут отличаться, ввиду того что многие испытуемые еще в весеннем семестре 2020 года столкнулись с ДО и выработали к нему определенные компенсаторные реакции.

Исследование проходило по специально разработанному плану и включало в себя изучение уровня стресса студентов, их тревожности, с выявлением различных депрессивных состояний. С этой целью применялись специальные опросники Спилберга и Зунга. Помимо этого, определялось собственно отношение испытуемых к дистанционному обучению, а также способы психологической коррекции развившихся состояний.

Средний возраст студентов, входивших в исследование, представлен в таблице 1.

Таблица 1

Средний возраст студентов, входящих в исследование

Объекты исследования	Средний возраст
Весенний семестр 2020 г.	
Мужчины	20,13 ± 1,03
Женщины	20,48 ± 0,80
Осенний семестр 2020 г.	
Мужчины	21,01 ± 0,96
Женщины	20,94 ± 0,92

Некоторая разница в значениях возраста испытуемых была обусловлена тем, что при подсчете использовалось только значение «полных лет».

Результаты и их обсуждение.

В начале данного исследования определяли личностную (ЛТ) и ситуативную тревожности (СТ). Затем определяли значения представленных выше тревожностей с началом семестра, с началом периода ДО, а также с началом «второй волны» новой коронавирусной инфекции. Определенные в результате работы значения, представлены в таблице 2, где выявленная тревожность подразделяется на: низкую тревожность (НТ), среднюю тревожность (СТ), высокую тревожность (ВТ).

Таблица 2

Изучение уровня тревожности у студентов,
входивших в исследование

Тревожность / группа	Весенний семестр 2020	Осенний семестр 2020
Личностная тревожность		
НТ	n=110 (55%)	n=125 (62,5%)
СТ	n=80 (40%)	n=66 (33%)
ВТ	n=10 (5%)	n=9 (4,5%)
Ситуативная тревожность – начало семестра		
НТ	n=136 (68%)	n=123 (61,5%)
СТ	n=56 (28%)	n=71 (35,5%)
ВТ	n=8 (4%)	n=6 (3%)
Ситуативная тревожность – начало ДО («первая и вторая волна» COVID-19)		
НТ	n=59 (29,5%)	n=112 (56%)
СТ	n=111 (55,5%)	n=76 (38%)
ВТ	n=30 (15%)	n=12 (6%)

Было установлено, что наименьшая ситуативная тревожность была свойственна студентам в начале семестра, причем в данном аспекте преобладала НТ, несколько ниже была СТ и практически не была выражена ВТ.

С введением периода ДО у испытуемых снижался уровень НТ, при этом резко повысился уровень СТ и ВТ. Однако уже в момент начала «второй волны», ситуация несколько поменялась: Уровень НТ занял примерно среднее значение между уровнями тревожности в момент начала семестра и в момент начала «первой волны»

Обращал на себя также внимание, тот факт, что студенты, проходившие анкетирование второй раз (осенью 2020 года) были менее податливы различным уровням тревожности, что является одним из признаков психологической адаптации.

Следующим этапом работы стало определение основных причин тревожности. Всем респондентам предлагалось выбрать до трех основных страхов (минимально – 1, максимально – 3). Среди всего обилия различных страхов студентов, были выбраны пять наиболее распространенных. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Определение основных причин тревожности

Причина тревожности / группа	Весенний семестр 2020	Осенний семестр 2020
Страх заболеть COVID-19	n=178 (89%)	n=89 (44,5%)
Страх неизвестности	n=156 (78%)	n=99 (49,5%)
Страх за своих близких	n=137 (68,5%)	n=127 (63,5%)
Страх не получить должного образования	n=101 (50,5%)	n=157 (78,5%)
Страх не овладеть практическими навыками	n=84 (42%)	n=166 (83%)

При обработке полученных результатов, по изучению основных страхов студентов, были также установлены очередные варианты психологической (психической адаптации). В весеннем семестре 2020 года подавляющее большинство респондентов боялась заболеть новой коронавирусной инфекцией, их пугал страх неизвестности и опасения за своих близких. При этом все опасения, касающиеся их учебного процесса, отходили на второй план.

Однако уже в осеннем семестре 2020 года, многие объекты исследования «сменили» приоритеты своих страхов. На первое место стали выходить опасения, касающиеся учебного процесса. С учетом повсеместно введенного дистанционного образования, на первое место вышел страх не овладеть столь необходимыми в их последующей работе практическими навыками и страх не получить должного образования. При этом заметно снизились страхи заболеть новой коронавирусной инфекцией и страх неизвестности. Но в тоже время, страх за своих близких оставался практически на одном и том же уровне, что может говорить об определенной зрелости испытуемых и их обоснованном волнении за своих близких.

Определенное же снижение страхов перед собственно COVID-19 было обусловлено рядом факторов. В последующем, многие студенты признавались, что снижению их опасений способствовала определенная избирательность нового вируса. Так как уже у осени, по данным статистики, было известно, что молодые люди болеют в тяжелой форме крайне редко, а в большинстве случаев и вовсе – бессимптомно.

Полученные данные и их анализ могут говорить о формировании механизмов психологической адаптации у студентов, ведь на смену ситуативным страхам пришли страхи будущего – касающиеся освоения их выбранной профессии и дальнейшей работы. При этом страх настоящего, в том числе и под действием ряда других факторов, перестал казаться им столь ужасным.

Следующим этапом исследования стало выявление возможных признаков депрессии среди испытуемых в весеннем семестре 2020 года и в осеннем семестре 2020 года. Исследование проводилось по указанной выше методике и было направлено на построение определенной градации, по частоте встречаемости, депрессивных состояний. При этом у части студентов не было выявлено признаков депрессии (БД – без депрессии), у части определялась легкая депрессия (ЛД), у небольшого числа испытуемых диагностировались истинно депрессивные состояния (ИДС). Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Выявление и изучение депрессивных состояний у студентов,
входивших в исследование

Депрессивное состояние / группа	Весенний семестр 2020	Осенний семестр 2020
Начало семестра		
БД	n=145 (72,5%)	n=131 (65,5%)
ЛД	n=54 (27%)	n=66 (33%)
ИДС	n=2 (1%)	n=3 (1,5%)
Начало ДО («первая и вторая волна» COVID-19)		
БД	n=72 (36%)	n=81 (40,5%)
ЛД	n=116 (58%)	n=108 (54%)
ИДС	n=24 (12%)	n=11 (5,5%)

Еще одним примером психологической адаптации стало изучение различных депрессивных состояний студентов, входивших в исследование. Обращает на себя внимание определенная динамика наблюдающихся изменений. Так, в начале весеннего семестра 2020 года большая часть испытуемых не имела признаков депрессивных состояний. Примерно четвертая часть находилась в состоянии легкой депрессии и лишь 1% испытуемых испытывал истинно депрессивные состояния. При этом, уже несколько позже, на фоне «первой волны» COVID-19 наблюдался рост студентов с признаками легкой депрессии и числа истинно депрессивных состояний, которые составили уже 12% (рост в 12 раз по сравнению с началом весеннего семестра). Соответственно одновременно наблюдалось падения числа испытуемых без каких-либо депрессивных состояний.

К началу осеннего семестра 2020 года, по аналогии с предыдущим семестром, несмотря на прошедшую «первую волну» новой коронавирусной инфекции, большая часть респондентов не испытывала симптомов депрессивных состояний. Примерно треть студентов находилась в состоянии легкой депрессии, и лишь незначительная часть испытывала истинно депрессивные состояния (1,5%). С началом второй волны новой коронавирусной инфекции и очередным переходом на дистанционное обучение, наблюдался рост числа обучающихся с признаками легкой депрессии и рост числа выявленных истинно депрессивных состояний – 5,5% (рост чуть более, чем в 3,5 раза по сравнению с началом осеннего семестра). Соответственно одновременно наблюдалось падения числа испытуемых без каких-либо депрессивных состояний.

Следующим пунктом исследования, вызвавшим определенный интерес, стало изучение основных страхов и опасений студентов в период дистанционного обучения и касающихся его непосредственно. Всем респондентам предлагалось выбрать до трех основных страхов (минимально – 1, максимально – 3). Среди всего обилия различных страхов студентов, были выбраны пять наиболее распространенных. Полученные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Определения основных страхов студентов
касательно дистанционного процесса обучения

Причина тревожности / группа	Весенний семестр 2020 перед началом ДО	Осенний семестр 2020 перед началом ДО
Страх «не влиться» в дистанционный процесс обучения (ДО)	n=142 (71%)	n=16 (8%)
Страх собственно перед ДО как перед чем-то новым и неизвестным	n=131 (65,5%)	n=9 (4,5%)
Страх быть недооцененным во время периода ДО	n=97 (48,5%)	n=112 (56%)
Страх неудовлетворительных оценок в период ДО	n=68 (34%)	n=92 (46%)
Страх технических проблем, связанных с ДО	n=29 (14,5%)	n=99 (49,5%)

Было установлено, что страхи и опасения студентов, касающихся непосредственно дистанционного процесса обучения, в периоды «первой и второй волны» новой коронавирусной инфекции существенно различаются, что, однако, имеет ряд логических объяснений.

Так большинство студентов опасалось «не влиться» в дистанционный процесс обучения, и испытывали опасения, связанные с собственно ДО как с чем-то новым и неизвестным. При этом уже перед этапом ДО в осеннем семестре 2020года, на фоне второй волны COVID-19, эти опасения практически не встречались. Свою роль в этом сыграл жизненный опыт, полученный АО время весеннего семестра 2020 года, а также механизмы психологической адаптации.

В тоже время значительно вырос процент страхов, связанных с различными техническими проблемами ДО (с 14,5% до 49,5% – в 3,41 раза). Одновременно с этим наблюдался незначительный рост

опасений, связанных со страхами быть недооцененными в период ДО и страхом получения неудовлетворительных оценок. Однако, несмотря на примерно одинаковые результаты, у данных 2 пунктов в основе лежат абсолютно разные причины. Во время дополнительных бесед с испытуемыми было установлено, что если в случае весеннего семестра – это опасения были в первую очередь связаны с неизвестностью – отсутствием опыта работы с электронными образовательными средами и т. д., то уже в осеннем семестре, все эти опасения были обусловлены проблема в работе специализированных компьютерных сред и программ. Большинство учебных заведений оказалось не готово к подобному сценарию. Из-за большого количества обучающихся возникали постоянные технические трудности («глюки», «вылеты» и т. д.), в результате наличия которых, у части обучающихся и продолжили культивироваться подобные страхи и опасения.

Тем не менее полученные результаты могут свидетельствовать об активизации механизмов психологической адаптации студентов медицинского вуза к неблагоприятной эпидемиологической обстановки и к дистанционному обучению (в том числе, как собственно к ДО, так и к некоторым его аспектам).

Выводы.

Уровень тревожности студентов в начале семестров был на низком уровне. Однако с введением дистанционного обучения их уровень тревожности начал расти, при этом увеличивалось количество выявленных случаев средней и высокой тревожности, уменьшалось число случаев низкой тревожности. При этом показатели тревожности при наступлении «второй волны» и очередным переходом на дистанционное обучение были более положительными, чем в случае «первой волны» и первого перехода на дистанционное обучение, что свидетельствует о механизмах развития психологической адаптации.

Определенный интерес вызвал и анализ основных «страхов» студентов в периоды дистанционного обучения. Если во время весеннего семестра студенты больше волновались за свое здоровье и здоровье своих близких, а также их пугал страх неизвестности – что будет дальше. То уже в осеннем семестре на первое место вышли страхи, касающиеся учебного процесса, в том числе и страх не получить столь важные практические навыки.

При выявлении у испытуемых, различных депрессивных состояний было установлено, что у большинства студентов в начале семестров преобладало полное отсутствие каких-либо признаков депрессии, и лишь у части имели место признаки легкой депрессии. Истинно депрессивные состояния практически не встречались. Однако с началом дистанционного периода обучения резко возросло количество обучающихся, с признаками легкой депрессии и истинно депрессивными состояниями. При этом отмечался важный аспект: число студентов с депрессивными состояниями и их тяжесть были выше в весеннем семестре, когда они впервые столкнулись с дистанционным процессом обучения. При этом в осеннем семестре эти цифры были на порядок ниже, что также говорит об определенной психологической адаптации.

От весеннего семестра к осеннему изменились и причины страхов и опасений, связанных непосредственно с дистанционным процессом обучения. Если в весеннем семестре обучающиеся опасались самого дистанционного процесса как чего-то нового и неизвестного, опасались и страха «не влиться» в него, то уже к осеннему семестру, на фоне адаптивных механизмов, подобные страхи уступили место опасениям другого рода – связанным с техническими составляющими дистанционного процесса обучения.

Список литературы

1. Двудеиная дисциплина в системе высшего медицинского образования России / А.В. Черных [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – №S. – С. 48.
2. Значение внутривузовских и межвузовских студенческих олимпиад по хирургии в становлении будущего врача / Ю.В. Малеев [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – № S. – С. 27–28.
3. Значение студенческого научного кружка кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией в формировании будущего врача / Ю.В. Малеев [и др.] // Вестник Российской военно-медицинской академии. – 2015. – № S2. – С. 101–102.
4. О некоторых актуальных вопросах электронного и дистанционного обучения на кафедре оперативной хирургии с топографической анатомией / Н.В. Якушева [и др.] // Однораловские морфологические чтения: сборник материалов Всероссийской научной конференции с международным участием. – 2019. – С. 282–287.
5. Попов В.И. Оценка психологического здоровья студентов медицинского вуза / В.И. Попов [и др.] // Здоровье молодежи: новые вызовы и перспективы. – М., 2019. – С. 110–126.
6. Стресс в жизни студентов медицинского вуза / Д.В. Судаков [и др.] // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2020. – Т. 23, №1. – С. 103–108.

7. Студенческий научный кружок кафедры оперативной хирургии и топографической анатомии / А.В. Черных [и др.] // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2017. – № 5. – С. 48–49.

8. Судаков Д.В. Актуальные аспекты внедрения современных информационных образовательных сред в учебный процесс при изучении топографической анатомии и оперативной хирургии / Д.В. Судаков, Н.В. Якушева, Е.В. Белов, А.Н. Шевцов // Достижения современной морфологии – практической медицине и образованию: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию Курского государственного медицинского университета, 120-летию со дня рождения профессора К.С. Богоявленского, 100-летию со дня рождения профессора Д.А. Сигалевича, 100-летию со дня рождения профессора З.Н. Горбачевич / под ред. В.А. Лазаренко. – 2020. – С. 494–504.

9. Судаков Д.В. О некоторых технических проблемах проведения дистанционных занятий на кафедре оперативной хирургии с топографической анатомией в период неблагоприятной эпидемиологической обстановки / Д.В. Судаков, Н.В. Якушева, Е.В. Белов [и др.] // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2020: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междуна. участ. (Чебоксары, 28 сент. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020.

10. Черных А.В. Изменение мотивов учебной деятельности в зависимости от возраста обучающихся / А.В. Черных, Д.В. Судаков, Н.В. Якушева // Морфология. – 2019. – Т. 155, №2. – С. 313.

11. Черных А.В. Личностное развитие студентов начальных, старших курсов и ординаторов второго года обучения на примере ВГМУ им. Н.Н. Бурденко / А.В. Черных, Д.В. Судаков, Г.В. Орлова // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2017. – №70. – С. 184–190.

12. Черных А.В. Определение мотивов учебной деятельности и «важных» предметов для студентов 3-4 курсов педиатрического факультета / А.В. Черных [и др.] // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2017. – №70. – С. 222–228

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Каждый возраст человека – это особый период человеческого развития, отличающийся своими признаками и чертами. В течение всей жизни у человека можно выделить различные возрастные периоды. При этом эти возрастные периоды будут отличаться в зависимости от того, какой признак (или параметр) мы будем использовать для классификации. Так, человеческий онтогенез можно разделить по таким основаниям, как социокультурные аспекты, физические изменения, культурные представления и пр. Наиболее распространенным критерием для подобного деления выступает социокультурный критерий, например такой, как участие в системе общественного образования. В соответствии с этим критерием период, в который ребенок посещает детский сад, выделяется в отдельный дошкольный возраст.

Дошкольный период детства охватывает возраст от 3 до 6–7 лет.

Так, Л.С. Выготский [2] относит к дошкольному периоду возраст от 3 до 6–7 лет и отмечает исключительное значение этого периода в развитии психики ребенка.

В.С. Мухина [7] в рамках предложенной периодизации выделяет младший дошкольный возраст (от 3 до 5 лет) и старший дошкольный возраст (от 5 до 7 лет). В.С. Мухина [7] также отмечает, что в рамках этого периода под влиянием воспитания происходит активное развитие психики ребёнка.

Согласно периодизации Н.И. Гуткиной [3], целесообразно выделить три периода в дошкольном детстве: младший дошкольный возраст (3–4 года), средний дошкольный возраст (4–5 лет) и старший дошкольный возраст (6–7 лет).

Наибольший вклад в изучение старшего дошкольного возраста внесли такие ученые как Л.И. Божович, А.Н. Веракса, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, В.Г. Каменская, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.

Старшему дошкольному возрасту отводится очень важное место в процессе развития будущей личности. Дети в этот период движет стремление играть лидирующую роль, а также добиться

признания ровесников, они ориентированы быть лучшими и первыми, одновременно с этим они стремятся действовать согласно установленным правилам, а также эстетическим и нравственным нормам. В этот возрастной период ребенок в состоянии управлять своими эмоциями посредством слов. В старшем дошкольном возрасте происходит рост потребности в признании и уважении со стороны взрослых. Дети уже могут обращаться с вопросами и касаться в общении не только того, что происходит в данный момент, но более общих тем. Для старшего дошкольника становятся важными детали жизни каждого отдельного человека, его знания и опыт. В этом возрасте интерес вызывает специфика взаимодействия между взрослыми. Общение детей в старшем дошкольном возрасте очень эмоциональное. В ходе взаимодействия с взрослыми основная масса высказываний ребенка носит оценочный характер.

В старшем дошкольном детстве зарождается процесс развития новых психологических механизмов поведения и деятельности, формируется база для произвольного поведения, все это становится одним из основных новообразований развития ребенка этого возраста. Дети осваивают конкретную систему норм морали, социальных ценностей, а также правил поведения в обществе. В отдельных случаях ребенок уже способен контролировать свои непосредственные желания и может вести себя так, как нужно, а не так, как ему хочется в текущий момент. Не менее важным новообразованием этого возраста выступает способность детей преодолевать свой эгоцентризм и принимать во внимание позицию партнеров по общению.

В этот возрастной период, в виду расширения опыта детей, происходит смена содержания и тематики игр, они наполняются и обогащаются новыми смыслами. В игре старшего дошкольника начинает проявляться как то, что дети узнали из своего собственного опыта, так и то, что они смогли усвоить опосредованно, через рассказы взрослых и книги, а также в тех ситуациях, когда ребенок был лишь сторонним наблюдателем. В процессе игры начинает появляться «подготовительный этап» – этап игры, в ходе которого между детьми происходит распределение ролей, договоренность о том, как будет проходить игра, планирование сюжета игры, участники игры сооружают постройки, подбирают игрушки, организуют обстановку игры.

Для того чтобы помочь ребенку разнообразить игровые сюжеты, взрослым следует продемонстрировать, что роль можно включать не только в одну, но и в разные взаимосвязи с иными ролями. Так, повар может взаимодействовать и с «гостями ресторана», и с разносящими заказы «официантами», и с другими «поварами», и с «уборщиками». Выбирая себе роль, старший дошкольник может избрать для себя не самую наилучшую роль, он может согласиться играть роль не очень для него привлекательную, лишь для того чтобы принять участие в коллективной игре. При этом выбор игровых партнеров происходит либо в пользу друзей, либо тех детей, у кого есть желанные предметы. В старшем дошкольном возрасте для детей неважно качество исполнения роли.

В тех случаях, когда ребенок осведомлен о возможностях и интересах других играющих, нередко процесс распределения ролей может привести к зарождению конфликтной ситуации. Так, дети могут отказать в принятии в игру ребенку, плохо отыгрывающему свою роль; появляются дети, постоянно претендующие на главную роль. Происходит зарождение стабильных игровых сообществ, либо даже «закрытых» групп, в которые участники неохотно принимают посторонних. Например, девочки могут неохотно принимать мальчиков в «игры девочек». Такие случаи требуют от взрослого незначительной помощи. Он может оказать воздействие на этапе подготовки, сместить акценты, обогатить игру новым игровым сюжетом, посоветовать для «постороннего» ребенка новую, более уместную роль и пр. Кроме того, взрослые должны помочь в разрешении конкретной конфликтной ситуации, при этом обучая детей способности к компромиссному поведению и расширяя их опыт коммуникации.

В старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевые игры, имеющие одно содержание, повторяются на протяжении длительного времени, за которое происходит их обогащение и развитие, они насыщаются новыми линиями сюжета. Следовательно, одна и та же игра может привлекать детей в ходе длительного периода времени. Подобная специфика содействует постижению, исчерпывающему овладению и эмоциональному проживанию определенных ролей, а также их общественных функций.

Усложнение и обогащение игровой деятельности протекает одновременно с интенсивным процессом речевого развития. Происходит значительное усложнение диалоговой речи – ребенок спо-

способен принимать активное участие в беседе, достаточно просто и полно давать ответы на вопросы, исправлять и дополнять ответы, даваемые другими, формулировать вопросы и подавать уместные реплики. Так же происходит совершенствование и монологической речи: ребенок, опираясь на наглядный материал, способен составить словесное описание картины и пр. Кроме того у старшего дошкольника формируется способность пересказывать литературные произведения, при этом обращаясь к использованию выразительных средств речи. Ребенок уже интересуется мотивами и чувствами героев произведений литературы. «Изучение педагогического опыта воспитателей свидетельствует о значительном внимании педагогов к проблемам речевого развития и игровой деятельности дошкольников» [13, с. 8]. В старшем дошкольном возрасте у детей начинают проявляться абстрактные понятия, например, «тот, кто помогает» – «заботливый». Однако понятия морали все еще привязаны к определенным ситуациям, например, если Вася не даст лопату, то он плохой. Детская речь постепенно обретает связность, логичность, последовательность. Старшие дошкольники уже могут понимать базовые закономерности использования в предложениях слов. Они могут безошибочно согласовывать род, падежи и числа. Звукопроизношение улучшается, но еще окончательно не развито произношение трудных звуков (пары «Л» и «Р», шипящих звуков).

Именно в этот возраст деятельность логопеда имеет наибольший результат, поэтому можно отметить, что старший дошкольный возраст – период, сензитивный для логопедического вмешательства и коррекции звукопроизношения.

В возрасте старшего дошкольника, контекстная речь ребенка сопутствует с ситуативной речью, в ситуации общения с ровесниками начинает развиваться объяснительная речь. Дети уже могут рассуждать словесно, что содействует решению задач. Если у ребенка есть опыт звукового анализа слов, то он может выполнить его достаточно хорошо. К границе этого возраста ребенок уже настолько овладел лексикой и иными компонентами языка, что язык становится родным, окончательно присваивается. По мнению А.Н. Леонтьева, освоение языка – это важное условие развития ума, которое объясняется тем, что содержание исторического опыта, который ребенок присвоил в ходе онтогенеза, обобщено и отражено в речевой форме и в первую очередь в значениях слов [6].

Дети в старшем дошкольном возрасте все чаще вынуждены искать решение все более трудных и разнообразных задач, которые требуют от них обособления и использования отношений и связей между явлениями, предметами и действиями. Устанавливая причину того или иного явления, ребенок принимает во внимание не только особенности предметов, которые бросаются в глаза, но и их несущественные свойства. Часто ребенок рассуждает вслух, приводя свои доводы и аргументы, поправляя самого себя. В этом возрасте мышлению свойственна конкретная образность. Часто умозаключениям свойственна, по мнению взрослого человека, нелогичность, объясняемая тем, что дети делают их, отталкиваясь от незначительных признаков явления или предмета.

Объясняя процесс, ребенок в старшем дошкольном возрасте зачастую одушевляет предметы и явления, перенося на них взаимоотношения, которые существуют в мире людей. Дети в этом возрасте понимают такие явления как «неживое – живое». Они способны понять элементарные социальные и физические явления. У них формируется первичная картина мира, а также зачатки мировоззрения. Ребенок начинает выстраивать свои собственные теории мироустройства. Старшие дошкольники владеют обобщающими словами основных категорий. Для ребенка в этом возрасте основными вопросами являются: «Из чего это сделано?», «Откуда это взялось?» и «Что будет после...?». Ими также задается множество вопросов об устройстве мира. В виду того, что старший дошкольник широко использует произвольное запоминание, он хорошо запоминает объяснения, даваемые взрослыми. С помощью слов дети подвергают анализу запомненный ими материал, а затем группируют его, соотнося его с определенными категориями явлений и предметов. Ими выстраиваются логические связи. Ребенок в старшем дошкольном возрасте впервые начинает использовать разнообразные приемы запоминания информации. Происходит значительное развитие словесно-логической памяти и рост объема запомненного материала.

Развитие воображения у старшего дошкольника является одним из центральных новообразований познавательной сферы в этом возрасте. «Физиологическую основу воображения составляет образование новых сочетаний из тех временных связей, которые уже сформировались в прошлом опыте» [5, с. 225]. У ребенка на этом

этапе возрастного развития зарождаются первые мечты о будущем. Эти мечты еще неустойчивы, ситуативны и обычно вызваны окрашенными эмоционально событиями. В тех случаях, когда дети старшего дошкольного возраста не могут найти в уже полученном опыте объяснения для того или иного факта действительности, или им недостает конкретных знаний об окружающем мире, они начинают активно обращаться к воображению, соединяя разрозненные впечатления и тем самым формируя целостную картину мира. В этом возрасте ребенок уже способен создавать свои собственные воображаемые миры, населять их вымышленными персонажами. Рисунки ребенка могут изображать несуществующие предметы, он обращается к приемам очеловечения и парадоксального комбинирования, а также соединяет несоединимые качества. Обычно старший дошкольник оценивает свои рисунки эмоционально, сопоставляя и соотнося получившийся результат с первоначальным замыслом. В процессе конструирования дети этого возраста способны обособлять части, устанавливать их функции в планируемой конструкции. Они могут правильно подобрать предмет по величине, форме и местоположению, а также принять во внимание ту ситуацию, в которой конструкция будет использоваться.

«На наш взгляд, именно конструирование является тем предметом, который возьмет на себя роль воспитания активной, развитой и творческой личности, которая сможет ориентироваться в жизни и принимать нестандартные решения. Конструирование позволит воспитать духовный мир учащихся, развить чувственно-эмоциональную сферу, образное мышление, а также чувство эстетического вкуса» [9, с. 111–112]. Старшие дошкольники умеют отыскивать интересные конструктивные решения, а также планировать стадии построения своей собственной конструкции на базе проведенного анализа.

Произвольное внимание по-прежнему сохраняет неустойчивость, дети легко отвлекаются из-за внешних раздражителей, хотя, в сравнении с младшим дошкольным возрастом, это случается уже реже. По мнению В.С. Мухиной, если для привлечения внимания младших дошкольников важна сила и яркость раздражителя, т.е. его качество, то для ребенка старшего дошкольного возраста все большее значение играет связь накопленного опыта и смыслового значения к выбранному для изучения объекта или предмета.

В семилетнем возрасте у ребенка отмечается тесная связь между произвольным вниманием и его речью. В этом возрасте ребенок вполне способен планировать свои действия, проговаривая их и комментируя. И непременно придерживаться своих намеченных планов и действий. Старшие дошкольники уже могут давать самим себе речевые инструкции, и следовать им в дальнейшем.

Старшие дошкольники в целом вполне могут контролировать и удерживать свое внимание на интересующих их событиях, фактах, действиях. Каковыми являются игры, загадки, театральные действия, выполнение учебных и познавательных задач, поставленных педагогом-воспитателем. Рост устойчивости внимания происходит к возрасту 7 лет.

К этому возрасту формируется умение осознанно с особым вниманием рассматривать предметы и объекты, вызывающие интерес ребенка. На основе этого развивается еще одно психологическое качество, так называемое управляемое восприятие. «Восприятие предмета и образование формы находятся в зависимости от мысленного образа и видимого. Иными словами, развитие представлений об одном из них, влечет за собой активизацию характеристик другого, так же как разрушение формы, например, активно влияет на отсутствие содержания и восприятия предмета» [4, с. 228].

В процессе систематического рассматривания и наблюдения за явлениями и объектами формируется характерная последовательность движения взора зрительного восприятия. Рассмотрение и изучение предметов, проводимое старшим дошкольником, носит экспериментально-исследовательский характер. К этому этапу развития дети уже освоили основные понятия, такие, как яблоко имеет форму шара, трава зеленая, море синее, стакан стеклянный, карандаш деревянный и т. п. В этом возрасте им уже свойственно не только воспринимать изображение на картинке, но и осмысливать внутреннюю характеристику объекта, предмета, образа или явления. Рисование для ребенка является наиболее доступным и понятным видом деятельности. Само по себе рисование или изобразительная деятельность влияют на формирование различных сторон личности ребенка. Как психологических, так и физических. Во-первых, развивается умственные способности, способности осмысленной передачи предметов и явлений реального мира, впечатлений ребенка, логическое и образное мышление, воображение,

фантазия. Во-вторых, развивается мелкая моторика и ловкость рук, способствующая в дальнейшем освоить письмо, черчение, рисование, шитье и т. д. Специалисты в области художественной педагогики рассматривают рисование, прежде всего, как одно из средств отражения предметов и явлений реального мира и придают особое значение связанным с этой деятельностью познавательным процессам. Чтобы получить ясное представление о тех качествах предметов, которые следует передать в рисунке, надо образовывать представления путем восприятия предметов, через непосредственное чувственное познание.

Л.С. Выготский отмечал, что, все эмоции тесно связаны с воображением, а это, в свою очередь, формирует фантастическое представление и образное решение. Все фантастические образы и воображаемые представления возникают буквально на конкретной эмоциональной основе. Таким образом, мы видим, что чувства и фантазия является не двумя отдельными друг от друга процессами, а непосредственно одним и тем же процессом, и мы вправе смотреть на фантазию как на отражение эмоциональной реакции.

У детей старшего дошкольного возраста восприятие фольклора и художественной литературы становится самоценным и отдельным видом деятельности. Анализ демонстрирует, что прослушивание, обсуждение и постановка литературных произведений, т.е. работа с ними, развивает детское мышление, оказывает влияние на формирование чувства собственного достоинства, содействуя решению задач воспитания, развитию эмоциональной отзывчивости.

«Этому процессу способствуют характерные качества детей: впечатлительность, восприимчивость, доверие взрослому. Так, известный педагог В.А. Сухомлинский относился к развитию творческих способностей детей с большим вниманием. Он видел в каждом ребенке творца и пробовал воспитать творческое отношение детей к любому виду деятельности» [8, с. 270]. В процессе прослушивания литературных произведений, сказок вызывают неподдельные, эмоциональные переживания детей. Дошкольники комментируют прочитанный воспитателем текст, высказывают свое мнение, делятся эмоциями и мыслями со своими сверстниками.

На психолого-педагогическое развитие личности старшего дошкольника огромное влияние оказывает музыкальное воздействие. Повышения уровня психологической подготовки и возрастных

критериев развития ребенка музыка оказывает невероятное воздействие на эстетическое развитие и музыкальную культуру детей. «Музыкальное воспитание – это процесс нравственного воспитания при развитии и становлении личности ребенка. Жизнерадостность, доброта, любовь – именно к таким чувствам побуждает музыка» [12, с. 40].

Комплексное воздействие приводит к поэтапному принятию на мотивационном уровне детьми норм морали. В старшем дошкольном возрасте дети уже способны сопереживать другим детям, в тех случаях, когда у них приключается несчастье. Однако к взрослым эти чувства проявляются в меньшей степени. При этом еще меньше ребенок умеет радоваться за другого ребенка. Невнимательность и черствость к переживаниям и чувствам ровесников, воспитателей и членов семьи со стороны старшего дошкольника, как правило, связана не с особой их черствостью, а с отсутствием у них опыта сопереживания. Гармоничное и легкое формирование данной способности происходит посредством восприятия сказки.

На данном этапе детства осознание себя представляет собой более сложную картину. Дети преломляют оценку взрослого через призму представлений, которые у них имеются, уверенно сравнивая себе с ровесниками.

В волевой сфере старшего дошкольника явно прослеживается подчинение мотивов. Дети в этом возрасте могут подчинять свои поступки конкретному мотиву и результативно преодолевать личные устремления не только благодаря поощрению, но и из-за своих моральных установок. К возрасту 7 лет максимальную побудительную силу приобретают нравственные мотивы, для старшего дошкольника становится важным выполнить требования социума, в свою очередь это мотивирует его высказывать высокий уровень произвольности поведения. В конце концов, становится возможным подавление аффективного поведения, хотя это и остается в высшей мере трудным делом.

Следовательно, поведение утрачивает свою непосредственность, и тем самым ребенок может вести себе внеситуативно-лично.

Развитие и становление личности ребенка осуществляется в деятельности. Д.И. Фельдштейн описывая развитие и формирование личности дошкольника, таким образом, что ребенок изменяется в

расширяющейся и углубляющейся деятельности, что позволяет ему выступать субъектом многоплановых, разнохарактерных отношений с миром взрослых [11].

В ходе процесса развития бытовой деятельности значимым для старшего дошкольника становится качество выполняемых действий. Особое внимание начинает уделяться пониманию смысла всего комплекса реализуемых действий, а не формальному выполнению требований. В тех же случаях, когда смысл действий ребенку не понятен, он способен уклониться от деятельности. Так же происходит смещение акцента в трудовой деятельности. Для детей старшего дошкольного возраста главным в труде является возможность быть полезным или помочь кому-то. Ребенок активно обращается к использованию возможности планировать свою трудовую деятельность заранее. Он способен дать верную оценку своей работе, однако, заметить он может лишь грубые ошибки. Для данного возраста характерно знание достаточно большого числа профессий (от 4 до 15) и необходимых для них орудий труда. Старшие дошкольники уже способны воспринимать труд как обязанность, однако, лишь в привычных и регулярных условиях, в тех случаях, когда взрослые могут добиться автоматизма этих действий.

Воспитательными и развивающими задачами ребенка в старшем дошкольном возрасте являются:

- укрепление здоровья старшего дошкольника, развитие его физиологической, гигиенической и физической культуры;
- культурное воспитание, доброжелательное общение и эмоциональная отзывчивость к окружающим людям;
- развитие у детей эстетических качеств, ценностных и эмоциональных ориентаций, приобщение к общечеловеческим ценностям, к художественной культуре;
- развитие у старшего дошкольника инициативы и самостоятельности, воспитание у всех детей чувства самоуважения, собственного достоинства и устремления к активному творчеству и деятельности;
- развитие у ребенка познавательной активности, а также мотивации к будущей учебной деятельности и интеллектуальных способностей;
- формирование у детей готовности к обучению в школе, к новой социальной позиции – «школьник».

Дети в возрасте 6–7 лет в дошкольных учреждениях начинают подготовку к учебной деятельности, т.е. идет подготовка к школе. Учебная деятельность коренным образом меняет поведенческие и психологические функции ребенка. Учебная деятельность в школе ставит перед ребенком определенные задачи по овладению систематизированными знаниями, поведенческими правилами на уроках и переменах, социализации в коллективе, отношения между учителем и учеником и т. д. Процесс усвоения знаний для дошкольников сопряжен с определенными трудностями, требующих определенных волевых усилий, терпения, внимания, сосредоточенности, усидчивости. Л.И. Божович в своих трудах подчеркивал, что усвоение систематизированных знаний и навыков во многом зависит от интеллектуального развития ребенка [1]. Процесс усвоения знаний детьми трансформируется в новую структуру, специально организованную учебную деятельность. Анализ учебной деятельности старших дошкольников дается в трудах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, заключающейся в специфической структуре учебной деятельности. Учебная деятельность для дошкольника старшей группы детского сада предполагает способность ребенка понять поставленную учебную задачу, которую формулирует взрослый-воспитатель. «При этом ребенок сам логически размышляет и находит необходимые ему решения и выходы из поставленных перед ним задач» [10, с. 156]. А также осуществлять учебные действия, необходимые для решения этой задачи, анализировать и корректировать свои действия в соответствии с оценкой воспитателя.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2013. – 1136 с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2017. – 208 с.
4. Ересько Д.А. Восприятие предмета и образование формы в процессе формирования художественного образа / Ересько Д.А. // Научные труды магистрантов и аспирантов: сборник научных трудов / отв. ред. Д.А. Погonyшев. – Нижневартовск, 2020. – С. 228–231.
5. Кузин В.С. Психология: учебник / В.С. Кузин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АГАР, 1997. – 304 с., ил.
6. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2019. – 423 с.

7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – 14-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2012. – 656 с.
8. Полынская И.Н. Внеклассная работа по изобразительному искусству в общеобразовательной школе / И.Н. Полынская // Современная наука и образование: новые подходы и актуальные исследования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 269–276.
9. Полынская И.Н. Обучение младших школьников основам конструирования / И.Н. Полынская // Педагогика, психология, общество: перспективы развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары, 2020. – С. 111–115.
10. Полынская И.Н. Формирование умений у учащихся стилизации и декорирования изображения фауны на занятиях изобразительного искусства / И.Н. Полынская, Т.В. Шуринова // Теоретические и прикладные аспекты развития современной науки и образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 153–159.
11. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – №3 (19). – С. 7–14.
12. Шестакова Л.М. Психологизация как одна из основных тенденций музыкального образования в дошкольном образовательном учреждении / Л.М. Шестакова, Г.Д. Шпурова, Е.Б. Буслаева // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2019. – №5 (13). – С. 40–43.
13. Эннанова Л.Ф. Экспериментальная работа по развитию чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы / Л.Ф. Эннанова // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2019. – №5 (13). – С. 7–10.

Заключение

В проведенных исследованиях подняты важные и актуальные темы современного российского образования и психологической науки. Проведено эмпирическое пилотажное исследование сформированных компетенций у профессорско-преподавательского состава вуза, по результатам которого получен примерный список практических компетенций, характерных для профессионального сообщества; выделено содержание деятельности по разработке учебного проекта, описаны способы создания некоторых действующих моделей технических устройств в рамках реализации практико-ориентированного учебного процесса по физике; обосновано, что знакомство обучающихся с зарубежными сказками на изучаемом иностранном языке позволяет постичь особенности языкового кода носителей языка, познакомиться с иноязычной культурой, узнать особенности национального характера; рассмотрен вопрос развития исследовательских умений в процессе экологического обучения в современном вузовском образовании; приведен результат проведенного на базе образовательного учреждения педагогического эксперимента, направленного на повышение уровня культуры безопасности жизнедеятельности молодежи; доказана эффективность разработанной авторами методики моделирования творческих способностей и физической подготовленности девочек 7–8 лет средствами гимнастики; отмечено, что формирование готовности обучающихся образовательного учреждения к действиям в условиях пожарной опасности будет эффективным, если в образовательный процесс внедрить различные модели и симуляторы, посвященные действиям школьников и педагогов при пожаре в школе; приведены данные исследования проблемы насилия в школах Санкт-Петербурга и рекомендации по нивелированию условий проявления насилия в образовательных учреждениях; выявлены и проанализированы некоторые элементы психологической адаптации студентов непосредственно к дистанционному процессу обучения; представлена психолого-педагогическая характеристика развития детей старшего дошкольного возраста.

Результаты представленных работ теоретически обоснованы и имеют практическую значимость. Они могут быть полезны преподавателям вузов, учителям, воспитателям, другим педагогическим работникам, а также психологам.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Аннотации к опубликованным работам

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ВУЗА: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Сагитова Виктория Равильевна – канд. психол. наук, доцент кафедры регионоведения и евразийских исследований Института международных отношений ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Казань.

***Аннотация:** в работе представлен анализ понятия «компетенция» и «компетентность» в трудах отечественных и зарубежных авторов и в табличной форме проведен сравнительный анализ характеристик понятий компетенций в зарубежной и отечественной науке. Приведено авторское определение компетенции, что позволило провести эмпирическое пилотажное исследование сформированных компетенций у профессорско-преподавательского состава вуза.*

***Ключевые слова:** компетенция, компетентность, компетентностный подход, ФГОС, высшее образование, преподаватель, студент, учебная задача.*

***Abstract:** the paper presents an analysis of the concept of competence and competency in the works of domestic and foreign authors, and a comparative analysis of the characteristics of the concepts of competence in foreign and domestic science is carried out in tabular form. The author's definition of competence is given, which made it possible to conduct an empirical pilot study of the formed competencies of the university teaching staff.*

***Keywords:** competence, competency, competence approach, FSES, higher education, teacher, student, educational task.*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Крутова Ирина Александровна – д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой теоретической физики и методики преподавания физики ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», Россия, Астрахань.

Дергунова Олеся Юрьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры теоретической физики и методики преподавания физики ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», Россия, Астрахань.

***Аннотация:** в разделе монографии описана авторская методика реализации практико-ориентированного учебного процесса по физике через обучение школьников методам решения прикладных задач и выполнение проектов. Выделено содержание деятельности по разработке учебного проекта, конечным продуктом которого является модель технического устройства, предназначенного для решения жизненно важных для человека проблем. Выявлены требования к формулировкам прикладных задач, отражающим назначение и конкретные свойства технического устройства. Приведены прикладные задачи, решение которых на уроках физики позволяет сформировать обобщенный метод создания материального объекта определенного назначения. Описаны способы создания и приведены фотографии некоторых действующих моделей технических устройств, таких как «иллюз», «зернохранилище», «фонари», «трансформатор».*

***Ключевые слова:** развитие физического образования, практико-ориентированный учебный процесс, метод проектов, создание жизненно важных продуктов, модель технического устройства, прикладная задача по физике.*

***Abstract:** the section of the monograph describes the author's methodology for implementing a practice-oriented educational process in physics through teaching schoolchildren in methods of solving applied problems and implementing projects. The content of the activity on the development of an educational project is highlighted, the final product of which*

is a model of a technical device designed to solve vital problems for a person. The requirements for the formulations of applied problems reflecting the purpose and specific properties of a technical device are identified. The applied problems are given, the solution of which in physics lessons makes it possible to form a generalized method of creating a material object of a certain purpose. Methods of creation are described and photographs of some operating models of technical devices, such as «gateway», «granary», «lights», «transformer» are given.

Keywords: *development of physical education, practice-oriented educational process, project method, creation of vital products, model of technical device, applied problem in physics.*

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ СКАЗКУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Соколова Галина Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры фонетики немецкого языка факультета немецкого языка ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», Россия, Москва.

Аннотация: в статье рассматривается одна из возможностей обучения иностранному языку посредством сказки, дается краткая характеристика сказок из сборника Афанасьева, сказок братьев Гримм, перечисляются навыки и умения, которые развиваются у обучающихся благодаря использованию сказки на занятии по иностранному языку, фокусируется внимание на формировании необходимых для успешной коммуникации компетенций.

Ключевые слова: сказка, иноязычная речь, понимание, компетенция, навык, умение.

Abstract: the article deals with one of the ways of teaching a foreign language using a fairy-tale, gives a brief description of fairy-tales from Afanasiev's collection and fairy-tales by the Grimm Brothers. It also lists skills and abilities which are developed in a foreign language lesson where a fairy-tale is used. It is focused on the forming competencies which are necessary for successful communication.

Keywords: fairy-tale, authentic speech, understanding, competency, skill, ability.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Барашкина Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Россия, Пенза.

***Аннотация:** автор особое внимание уделяет вопросу развития исследовательских компетенций студентов-бакалавров в условиях образовательного пространства вуза. По мнению автора, именно отбор технологий образовательного процесса с использованием системно-деятельностного подхода позволяет сделать работу студента результативной, научно значимой. Исследовательский метод активно используется при изучении предметов естественнонаучного цикла и позволяет педагогу сформировать общепедагогические компетенции студента-бакалавра.*

***Ключевые слова:** инновационные технологии, экологическая культура, поисково-исследовательская деятельность, профессиональная компетентность, системно-деятельностный подход, воркшит.*

***Abstract:** the author pays special attention to the development of research competencies of undergraduate students in the conditions of the educational space of the university. According to the author, it is the selection of technologies of the educational process using a system-activity approach that makes it possible to make the student's work productive, scientifically significant. The research method is actively used in the subjects of the natural science cycle and allows the teacher to form the general pedagogical competencies of a bachelor student.*

***Keywords:** innovative technologies, ecological culture, search and research activity, professional competence, system-activity approach, worksheet.*

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ СТАРШИХ КЛАССОВ

Лапшина Ирина Владимировна – кандидат философских наук, доцент, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Россия, Таганрог.

Попова Наталия Владимировна – студентка, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Россия, Таганрог.

Аннотация: в статье авторы анализируют современное состояние сформированности уровня культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся средней образовательной школы. Приводится проведенный на базе образовательного учреждения результат педагогического эксперимента, направленного на повышение уровня культуры безопасности жизнедеятельности молодежи. Показан результат тестирования по методике диагностики степени готовности к риску Шуберта и шкалы контроля за действием.

Ключевые слова: образовательный процесс, культура безопасности жизнедеятельности, развитие личности, безопасность жизнедеятельности, риск.

Abstract: the authors analyze the current state of formation of the level of life safety culture of secondary school students. The results of the pedagogical experiment aimed at increasing the level of life safety culture of young people, which was carried out on the basis of the educational institution, are given. The result of testing by the Schubert's method of diagnostics of the degree of readiness for risk and the scale of control over the action is shown.

Keywords: educational process, life safety culture, personal development, life safety, risk.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ МОДЕЛИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕВОЧЕК СРЕДСТВАМИ ГИМНАСТИКИ

Костенко Елена Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Россия, Краснодар.

Амбарцумян Наталья Александровна – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Россия, Краснодар.

Толстых Ольга Сергеевна – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Россия, Краснодар.

***Аннотация:** современный этап реформирования системы образования ориентирован на воспитание творческой личности с использованием новых педагогических технологий и методов, в том числе и в области физического воспитания. Однако процесс формирования субъективного творчества на уроках физической культуры остается недостаточно изученным и требует моделирования всего учебно-воспитательного процесса с использованием специально разработанных заданий и упражнений, способствующих формированию у занимающихся моторного и мыслительного творчества.*

Полученные по результатам тестирования данные показали эффективность разработанной методики моделирования творческих способностей и физической подготовленности девочек 7–8 лет средствами гимнастики. На основе математико-статистических методов проведен сравнительный анализ, выявлены достоверные различия физической подготовленности обучающихся.

В работе показана целесообразность расширения арсенала средств и методов физического воспитания с детьми на основе изучения творчества и физической подготовленности в условиях общеобразовательного учреждения.

Практические материалы исследования могут быть рекомендованы для преподавателей, тренеров и педагогов дополнительного образования, учреждений дополнительного образования детей и подростков, а также для курсов повышения квалификации и переподготовки кадров для специалистов, работающих с молодежью.

Ключевые слова: моделирование методики воспитания, физическая подготовленность, творческие способности.

Abstract: the current stage of the reform of the education system is focused on the education of a creative person using new pedagogical technologies and methods, including in the field of physical education. However, the process of forming subjective creativity in physical education lessons remains insufficiently studied and requires modeling the entire educational process, using specially designed tasks and exercises that contribute to the formation of motor and mental creativity in students.

The data obtained from the test results showed the effectiveness of the developed methodology for modeling the creative abilities and physical fitness of girls aged 7–8 years, by means of gymnastics. On the basis of mathematical and statistical methods, a comparative analysis was carried out, and significant differences in the physical fitness of students were revealed.

The paper shows the expediency of expanding the arsenal of means and methods of physical education with children based on the study of creativity and physical fitness in a general education institution.

Practical research materials can be recommended for teachers, trainers and teachers of additional education, institutions of additional education for children and adolescents, as well as for advanced training and retraining courses for specialists working with young people.

Keywords: modeling of upbringing methods, physical fitness, creativity.

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ У ОБУЧАЕМЫХ В ОБЛАСТИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Лапшина Ирина Владимировна – канд. филос. наук, доцент кафедры естествознания и безопасности жизнедеятельности Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Россия, Таганрог.

Матвеев Алексей Юрьевич – студент Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Россия, Таганрог.

***Аннотация:** в работе отмечается, что формирование готовности обучающихся образовательного учреждения к действиям в условиях пожарной опасности будет эффективным, если в образовательный процесс внедрить различные модели и симуляторы, посвященные действиям школьников и педагогов при пожаре в школе. Образовательные учреждения играют ведущую роль в процессе овладения участниками образовательного процесса знаниями и навыками по пожарной безопасности.*

***Ключевые слова:** пожарная безопасность, практико-ориентированный подход в формировании знаний обучающихся, первичные средства пожаротушения, первая медицинская помощь, основы безопасности жизнедеятельности, навыки безопасного поведения.*

***Abstract:** it is stated in the paper that formation of readiness of students of an educational institution to act in the conditions of fire danger will be effective if various models and simulators, devoted to the actions of schoolchildren and teachers in case of fire at school, are introduced into the educational process. Educational institutions play a leading role in the process of mastering knowledge and skills on fire safety by the participants of the educational process.*

***Keywords:** fire safety, practice-oriented approach to the formation of students' knowledge, primary fire-fighting means, first aid, basics of life safety, safe behavior skills.*

К ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Кирилова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», Россия, Санкт-Петербург.

Аннотация: статья посвящена анализу проблемы насилия в образовательных учреждениях. Описаны причины, формы проявления буллинга и аутоагрессивного поведения как следствия буллинга. Приведены данные исследования проблемы насилия в школах Санкт-Петербурга и рекомендации по нивелированию условий проявления насилия в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: буллинг, внутриличностный конфликт, суицидальное поведение, внутришкольное насилие, профилактика буллинга.

Abstract: the article analyses the problem of violence in educational institutions and describes the reasons and the forms of bullying and the reasons and the forms of auto-aggressive behavior as a consequence of bullying. The data of the study of the problem of violence in schools of St. Petersburg and recommendations on removing the conditions of manifestation of violence in educational institutions are presented.

Keywords: bullying, intrapersonal conflict, suicidal behavior, intraschool violence, prevention of bullying.

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К ДИСТАНЦИОННОМУ ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ

Судаков Дмитрий Валериевич – канд. мед. наук, доцент кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России; врач – хирург, онколог БУЗ ВО «Воронежская областная клиническая больница №1», Россия, Воронеж.

Судаков Олег Валериевич – д-р мед. наук, доцент, заведующий кафедрой медицинской информатики и статистики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

Якушева Наталья Владимировна – канд. мед. наук, доцент кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

Шевцов Артём Николаевич – канд. мед. наук, доцент кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

Белов Евгений Владимирович – канд. мед. наук, доцент кафедры оперативной хирургии с топографической анатомией ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России, Россия, Воронеж.

***Аннотация:** работа посвящена некоторым аспектам психологической адаптации студентов медицинского вуза к дистанционному процессу обучения во время пандемии новой коронавирусной инфекции. Представленное исследование является актуальным по нескольким причинам, ведущими из которых являются: происходящая в нашей стране реформа систем образования и здравоохранения – обе затрагивают обучающихся медицинских вузов и различные аспекты их учебной деятельности, в том числе и их психологическую адаптацию к ней; а также возникшая в 2020 году мировая пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19, в резуль-*

тате которой практически все ученые заведения различного уровня по всему миру были вынуждены перейти на дистанционное обучение. Целью данной работы и послужили выявление и анализ некоторых элементов психологической адаптации студентов непосредственно к дистанционному процессу обучения. Объектами исследования послужили 200 мужчин и женщин, студентов лечебного факультета. Определенный интерес к исследованию обусловлен и тем, что в нем были задействованы одни и те же студенты на протяжении 2 семестров (весеннего и осеннего) 2020 года. С целью отследить развитие у них возможных механизмов адаптации к дистанционному обучению определяли уровень тревожности, как личностной, так и ситуативной; выявляли различные депрессивные состояния; определяли причины основных страхов и опасений как непосредственно периода неблагоприятной эпидемиологической обстановки, так и собственно дистанционного процесса обучения. Были определены основные моменты психологической адаптации с выявлением факторов, им способствующих. Данная работа представляет определенный интерес для всех педагогов высшей школы, занимающихся образовательным процессом со студентами, а также для психологов и разного рода исследователей, занимающихся вопросами психологического здоровья обучающихся.

Ключевые слова: студент, психологическая адаптация, дистанционное обучение, стресс, тревожность, страх.

Abstract: this work is devoted to some aspects of the psychological adaptation of students of a medical university to the distance learning process during a pandemic of a new coronavirus infection. The presented research is relevant for several reasons, the leading of which are: the ongoing reform of the education and health care systems in our country – both of which affect students of medical universities and various aspects of their educational activities, including their psychological adaptation to it; as well as the global pandemic of the new coronavirus infection COVID-19 that emerged in 2020, as a result of which, almost all scientists at various levels around the world were forced to switch to distance learning. The purpose of this work was to identify and analyze some elements of psychological adaptation of students directly to the distance learning process. The objects of the study were 200 men and

women, students of the medical faculty. A certain interest in the study is also due to the fact that the same students were involved in it for 2 semesters (spring and autumn) of 2020. In order to track the development of their possible adaptation mechanisms to distance learning, the level of anxiety, both personal and situational, was determined; identified various depressive states; determined the reasons for the main fears and concerns, both directly to the period of an unfavorable epidemiological situation, and to the distance learning process itself. The main points of psychological adaptation were identified, with the identification of factors contributing to them. This work is of certain interest for all higher school teachers involved in the educational process with students, as well as for psychologists and all kinds of researchers dealing with the psychological health of students.

Keywords: student, psychological adaptation, distance learning, stress, anxiety, fear.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Полынская Ирина Николаевна – д-р пед. наук, профессор кафедры изобразительного искусства ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет», Россия, Нижегородск.

***Аннотация:** в работе представлена психолого-педагогическая характеристика развития детей старшего дошкольного возраста. Описываются основные периоды и факторы, влияющие на формирование личности ребенка. К ним относятся основные виды деятельности дошкольника – игра, трудовая деятельность, творческая работа, учебная деятельность. Обосновываются такие понятия, как речь, фольклор, литература, музыка, изобразительная деятельность, театрализованные мероприятия, влияющие на развитие и становление устойчивых психологических характеристик личности ребенка.*

***Ключевые слова:** дошкольный возраст, психолого-педагогические особенности, возрастные периоды, игровая деятельность, учебная деятельность, развитие, физиология, психология, воспитание.*

***Abstract:** this paper presents the psychological and pedagogical characteristics of the development of older preschool children. The main periods and factors influencing the formation of the child's personality are described. These include the main activities of a preschooler – play, work, creative work, educational activities. Such concepts as speech, folklore, literature, music, visual activity, theatrical events that influence the development and formation of stable psychological characteristics of a child's personality are substantiated.*

***Keywords:** preschool age, psychological and pedagogical characteristics, age periods, play activity, educational activity, development, physiology, psychology, education.*

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Монография

Чебоксары, 2021 г.

Ответственные редакторы
Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева

Компьютерная верстка *Л.С. Миронова*

Подписано в печать 25.02.2021 г.

Дата выхода издания в свет 01.03.2021 г.

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,0. Заказ 356. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>

Отпечатано в ООО «Типография «Перфектум»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 52