



Чăваш Республикашĕн вĕренĕш институтĕ
Чувашский республиканский институт образования

**Образование
через всю жизнь**

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕДАГОГ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ, ОБЩЕСТВО — 2021

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

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕДАГОГ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ, ОБЩЕСТВО – 2021

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 13 августа 2021 г.)

Чебоксары 2021

УДК 37.0(082)
ББК 74.0я43
Т33

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»

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

Дизайн обложки: **Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

Т33 Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2021: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 авг. 2021 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 208 с.

ISBN 978-5-907411-65-4

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области образования.

Статьи представлены в авторской редакции.

ISBN 978-5-907411-65-4
DOI 10.31483/a-10300

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

Предисловие

Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики представляет сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции **«Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2021»**.

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области образования.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Современные технологии в образовании.
2. Социальные процессы и образование.
3. Исследования в образовании и образовательные практики.
4. Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании.
5. Образовательный процесс в организациях общего и дополнительного образования.
6. Образовательный процесс в высшей профессиональной школе.
7. Филология в системе образования.
8. Инклюзивное образование как ресурс создания толерантной среды.
9. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами России (Абакан, Белгород, Брянск, Буденновск, Волгоград, Воронеж, Грозный, Домодедово, Елец, Казань, Калининград, Киров, Краснодар, Куйбышев, Междуреченск, Орёл, Оренбург, Подольск, Рязань, Саратов, Смоленск, Таганрог, Тамбов, Тверь, Чайковский, Чебоксары, Челябинск).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, Волгоградская академия МВД России, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Чайковская государственная академия физической культуры и спорта, Чувашская государственная сельскохозяйственная академия), университеты и институты России (Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Кировский государственный медицинский университет, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Московский городской педагогический университет, Московский педагогический государственный университет, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, Новосибирский государственный педагогический университет,

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбургский государственный университет, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Российский государственный гуманитарный университет, Российский университет транспорта, Сибирский юридический институт МВД РФ, Смоленский государственный университет, Ставропольский государственный педагогический институт, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тверской государственный технический университет, Чеченский государственный университет, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Южный федеральный университет).

Большая группа образовательных организаций представлена колледжами, школами, детскими садами и учреждениями дополнительного образования.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук ведущих вузов страны, профессоры и доценты, аспиранты, студенты и преподаватели вузов, учителя школ, воспитатели детских садов и педагоги дополнительного образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов Всероссийской научно-практической конференции **«Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2021»**, содержание которого 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

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Гаврилова Л.В.</i> Информационные технологии в процессе обучения в детской художественной школе	9
<i>Капустин И.В., Лямина И.М.</i> Математическая лингвистика как способ изучения иностранного языка в рамках методики билингвизма	11
<i>Карбанович О.В., Лупоядова Л.Ю.</i> Интерактивные технологии гражданского образования в современной школе	17
<i>Лукьянова Н.А.</i> Формирование мотивации учебной деятельности	22
<i>Лукьянова Н.Ю.</i> Опыт дистанционного преподавания дисциплин аналитического цикла в вузе: итоги первого года пандемии COVID-19	25
<i>Пугачёв М.И., Котельников В.М.</i> Использование планшетов и электронных учебников как элементов цифровой образовательной среды на интегрированных уроках английского языка и истории	28
<i>Ромашкина И.В.</i> Возможности онлайн-сервисов в обучении иностранному языку	33
<i>Сафина Г.Г., Научный руководитель, Закирова В.Г.</i> Исследовательский потенциал педагогической практики в ходе обучения студентов педагогической магистратуры	36
<i>Шленова Е.А.</i> Цифровая трансформация педагога	41

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Лаврентьев М.В.</i> Германский педагог – пенитенциарист И.Х. Вихерн об исправлении и воспитании несовершеннолетних правонарушителей	45
<i>Лаврентьев М.В.</i> Особенности патроната для несовершеннолетних правонарушителей в Германии в XIX – начале XX вв.	48
<i>Лаврентьев М.В.</i> Патронат несовершеннолетних правонарушителей в Бельгии во второй половине XIX – начале XX вв.	51
<i>Лаврентьев М.В.</i> Создание первых исправительно-воспитательных заведений для несовершеннолетних правонарушителей в Швейцарии в первой половине XIX в.	54
<i>Лопухина К.С., Филатова И.Ю.</i> Агрессивное поведение молодёжи как социально-психологическая проблема России	57
<i>Митрофанова М.Ю.</i> Наукометрия и ее роль в научно-исследовательской работе	61
<i>Орешина Е.Е., Логина Т.В., Маховикова Д.В.</i> Формирование умений обсуждения проблемы на занятиях по иностранному языку	64
<i>Прозорова М.Н.</i> Специфика профессиональной самооценки современных студентов медицинских специальностей колледжа	66
<i>Тарасова О.А.</i> Организация профориентационной работы в школе: анализ проблемы	70

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

<i>Аёйина Е.А., Матюшкин Д.Р.</i> Анализ результатов тестирования по планиметрии учащихся 10–11 классов г. Дудинка Красноярского края.....	73
<i>Ивкина Ю.М.</i> Особенности усвоения первоклассниками способов обозначения мягкости согласных звуков в период обучения грамоте....	77
<i>Легостаева О.В.</i> Использование художественного фильма “Legends of the Fall” в обучении иностранным языкам на неязыковых направлениях подготовки в вузе (теоретический и практический аспекты).....	80
<i>Ольховая Т.А., Садова В.А.</i> Цифровая компетентность студентов университета как ресурс конкурентоспособности будущего профессионала.....	84

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Айдамирова Х.Б., Арскиева З.А.</i> Взаимообусловленность семейного воспитания и развития акцентуации характера у подростков.....	92
<i>Константинова Н.И.</i> Организация психолого-педагогического сопровождения музыкально одаренных детей в детской музыкальной школе.....	97
<i>Шавшаева Л.Ю.</i> Некоторые аспекты психологического климата группы студентов педагогического вуза.....	101

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Акинишина И.Б., Слепцова С.В.</i> Рефлексия как элемент занятия в учреждении дополнительного образования.....	104
<i>Амбарцумян Н.А.</i> Взаимосвязь физической подготовленности учащихся начальных классов с результатами сдачи норм ВФСК «ГТО».....	107
<i>Амбарцумян Н.А., Толстых О.С., Козырь Е.С.</i> Особенности методики воспитания физических качеств обучающихся 8 класса средствами спортивной борьбы.....	111
<i>Гаврилова Л.В., Ваняев В.А.</i> Некоторые аспекты работы над натюр-мортом на занятиях по рисунку.....	114
<i>Дудковская И.А.</i> Некоторые аспекты развития логического мышления школьников при обучении информатике.....	122
<i>Константинова Н.И., Мамушкина О.И.</i> Учитель и ученик: музыкально-творческое взаимодействие (на примере детской музыкальной школы).....	125
<i>Самойлова Т.А.</i> Формирование эмпатии у младших школьников на уроках литературного чтения.....	130

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

<i>Априщенко Л.И.</i> Элементы мотивации студентов к учебной деятельности.....	134
<i>Белова Н.М.</i> К вопросу о формировании фонда оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык»	137
<i>Митрофанова М.Ю.</i> Анализ усвоения учебного материала студентами экономического факультета ЧГУ им. И.Н. Ульянова на основе «онлайн-платформ».....	143
<i>Нецветаева В.О., Кочеткова Л.Г.</i> Холистический подход в обучении английскому языку	146
<i>Пашков А.Н., Величко Л.Г.</i> Аспекты психологической адаптации студентов к процессу обучения в высшей школе.....	150
<i>Рахматов А.И.</i> Методика обучения студентов нефизкультурных вузов армрестлингу	153
<i>Смирнова М.А., Кривенко И.В., Фомина Е.Е., Кошкина Г.В.</i> Проверка остаточных знаний в высшей школе как метод контроля качества знаний студентов	156
<i>Смышлов А.М.</i> Особенности скоростно-силовой подготовки спринтеров на этапе начальной специализации	159

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бульбенко Е.С.</i> Современное информационное языковое пространство (на материале российских СМИ).....	162
<i>Приходько О.В.</i> Активизация учебной деятельности иностранных слушателей в процессе изучения русского языка как иностранного.....	166

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

<i>Ковалева Ю.В.</i> К вопросу об организации инклюзивного образования в вузе.....	170
<i>Рязанова Л.Г.</i> Опыт организации наставничества логопедов в рамках общественной организации	174

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

<i>Винокур Т.Ю., Опалинская И.В., Анисимов Н.И.</i> Оценка параметров работоспособности студентов вуза.....	178
<i>Кожанов В.И., Семенов С.А., Иванова Н.П.</i> Анализ параметров работоспособности организма учащейся молодежи с повышенной двигательной активностью	182
<i>Кожанов В.И., Семенов С.А., Никоноров В.Т.</i> Динамика и коррекция энергетического баланса организма учащейся молодежи	185

Кожанов В.И., Семенов С.А., Суриков А.А., Анисимов Н.И. Анализ параметров жизненного индекса организма учащейся молодежи с повышенной двигательной активностью	190
Колосова А.Л., Зубков Д.А. Отношение студентов к переносу игр XXXII Олимпиады в Токио	194
Костенко Е.Г., Амбарцумян Н.А., Козырь Е.С. Особенности методики воспитания физических качеств бодибилдеров	197
Лоскутова О.Л., Игнатьева Л.Е. Методическая разработка «Маленькие звездочки» (горизонтальный пластический балет по Н.Н. Ефименко) для детей старшего дошкольного возраста	200

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Гаврилова Лилия Викторовна

бакалавр, магистрант
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва

DOI 10.31483/г-99386

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:** в статье представлены основные идеи применения информационных технологий в образовательном процессе детских художественных школ. Рассмотрены педагогические требования, предъявляемые к программным средствам, применяемым в детской художественной школе.*

***Ключевые слова:** информатизация образования, цифровые устройства, программные комплексы, педагогические требования, детская художественная школа.*

Информационные технологии проникают во все сферы человеческой жизни – это реалии дня. Непрерывно изменяющиеся в мире социально-экономические и технологические условия ставят новые задачи перед российским образованием, а именно его информатизацию.

Информатизация образования – это процесс, позволяющий использовать современные информационные технологии, направленные на эффективную реализацию целей обучения, развития и воспитания [2].

Эти задачи нашли отражение в активизации процесса обучения в дополнительном образовании детей и, в частности, в детской художественной школе. Сейчас в ДХШ учатся дети поколения Z, которым свойственно быстрое переключение внимания, необходима наглядность информации и социальное взаимодействие, смысловая среда, использование простого неформального языка и т. д. Поэтому модель современного образования должна быть пересмотрена и строиться на синтезе традиционных и инновационных подходов и концепций в условиях информатизации образования.

Процессу реализации целей обучения и воспитания в ДХШ в значительной степени содействует использование средств новых информационных технологий (СНИТ). К ним можно отнести цифровые устройства (ПК, планшеты, гаджеты и т. д.), средства и устройства на базе технологии мультимедиа, программные комплексы и т. д. Однако использование программных средств обучения в учебном процессе художественных школ требует определенного труда коллектива педагогов, методистов, психологов с целью интенсификации учебного процесса, всестороннего развития личности учащегося.

На основе анализа работ ученых Б. Дендева, И.В. Роберта и др. рассмотрим педагогические требования, предъявляемые к программным средствам, применяемым в ДХШ: дидактические, методические, обоснование выбора тематики учебного предмета, проверка на педагогическую целесообразность использования и эффективность применения.

Дидактические требования должны отвечать принципам обучения: научности, доступности, адаптивности, системности и последовательности, визуализации учебной информации, сознательности и творческой активности, самостоятельности, прочности усвоения знаний, развитию интеллектуального потенциала и суггестивной обратной связи.

Методические требования должны учитывать специфику учебного заведения и учебного предмета, реализацию современных методов обучения.

Обоснование выбора тематики учебного предмета при использовании ППС необходимо аргументировать педагогическими целями и задачами обучения, развития и воспитания в соответствии с целесообразностью и эффективностью применения.

Приведем примеры применения видео-компьютерной и мультимедиа систем, современных средств связи и программных комплексов, позволяющих использовать комплексное представление информации, что повышает уровень эмоционального восприятия учебной информации, а также мотивации обучения учащихся. Так в процессе объяснения техники акварели по предмету «Живопись» педагог показывает работы художника Сергея Андрияки, используя не только оборудование кабинета, но и подход BYOD («принеси свое собственное устройство») – гаджеты и цифровые устройства. С их помощью на электронных образовательных ресурсах (ЭОР), Интернет-ресурсах (Яндекс, Google, YouTube и др.), группах соцсетей, приложениях Google, Pinterest и др. можно посмотреть богатый арсенал работ художника и других мастеров, рассмотреть различные живописные приемы и техники, композиционные приемы и т. д. Используя канал YouTube в домашних условиях дополнительно пройти мастер-классы по живописи и рисунку, что позволит расширить представления о живописных и графических техниках и применить на практике в процессе творческих заданий.

Таким образом, СНИТ открывает широкие возможности учащихся к образованию в выбранном направлении, используя мобильный доступ к аудиоматериалам или социальным сетям с помощью применения подкастов или бесплатных обучающих материалов (например, OpenLearn). Использование программных комплексов, устройств и средств является частью современной жизни, способствует повышению конкурентоспособности, приобретению важных в ДХШ предпрофессиональных умений и навыков. Коммуникация, общение без границ, возможность для учащихся немедленно поделиться впечатлениями от учебного процесса открывает новые перспективы в их развитии, позволяет педагогам обозначать использование инновационных технологий для улучшения качества образования.

Список литературы

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под ред. Б. Дендева – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
2. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

Капустин Иван Владимирович
соискатель, старший преподаватель

Лямина Ирина Мажитовна
старший преподаватель

ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта»
г. Москва

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ МЕТОДИКИ БИЛИНГВИЗМА

Аннотация: в статье освещена проблема математической лингвистики как вспомогательного педагогического инструмента при обучении иностранному языку в рамках БТО в неязыковом вузе.

Ключевые слова: билингвизм, БТО, математическая лингвистика, цифровизация образования.

1. Введение

Все в нашей жизни течет и меняется. Меняется мир вокруг и к этим изменениям необходимо приспосабливаться. Система образования в Российской Федерации также подвергается изменениям согласно Болонскому соглашению: появляются новые направления педагогического исследования, методы, системы и технологии обучения. Лингвистика – наука об изучении свойств языка, о происхождении языков тоже не остается в стороне от нововведений окружающей действительности. С введением в мировой образовательный процесс понятия «цифровизация языка», начинается активная научная работа в этом направлении, появляется понятие «математическая лингвистика».

2. Постановка задачи

В рамках данной статьи мы попытаемся ответить на следующие важные вопросы: во-первых – что представляет собой «математическая лингвистика» как термин; во-вторых – как можно применить данный термин применительно к способу изучения иностранного языка в рамках методики билингвизма и в-третьих – сделать выводы о существующих проблемах и возможных перспективах использования математической лингвистической модели для описания реалий языковой среды.

Так как вопросы, посвященные БТО и ее реализации в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе уже были рассмотрены мною в статье «Основные положения билингвальной технологии обучения (БТО) студентов иностранному языку в условиях неязыкового вуза. (в виде тезисов)», то в контексте данной научной статьи, мы остановимся на двух понятиях – математическая лингвистика и цифровизация образования.

3. Теоретическое обоснование проблемы

Теории двух известнейших ученых-лингвистов Фердинанда де Соссюра и Ноама Чомского (Хомский) стали своего рода основой для зарождения понятия «математическая лингвистика». На сегодняшний день нам доступно следующее определение данного понятия – дисциплина, предметом которой является разработка формального аппарата для описания строения естественных и некоторых искусственных языков. Более

простым языком – применение математических законов, формул для описания процессов и явлений в языке.

Цифровизация образования – именно так называется процесс перехода на электронную систему обучения, причем на всех уровнях подготовки.

4. Анализ проблемы

Среди основных плюсов этого процесса учеными отмечаются следующие положения:

- приучение к самостоятельности. Так как будущая система подразумевает самостоятельную работу, ребенок с детства поймет, что он сам должен стремиться к знаниям. Такое воспитание в дальнейшем сделает характер человека более твердым. Без излишней заботы педагогов ученик добьется более высоких результатов;

- отсутствие бумажной волокиты. Школьникам приходится носить сразу несколько учебников и тетрадок, которые занимают значительное место и много весят в сумке. Нагрузка может быть такой сильной, что у ребенка будет болеть тело. Цифровое образование избавляет человека от горы бумаг и книг. В компьютере вместятся все учебники и пособия, а планшет заменит рабочие тетради;

- экономия. Так как цифровизация избавляет от бумажных версий, родителям не придется тратить деньги на тетради, учебники, ручки и прочую канцелярию. Тем более, школьные принадлежности очень дорогие. Электронные версии необходимо будет заменять на новые только в случае поломки старой техники;

- упрощение работы педагогов. Профессия учителя считается одной из самых сложных. На воспитание юных умов тратится много энергии и нервов. В цифровой системе работа учителя подразумевает лишь помощь. Педагог задает направление, по которому развиваются ученики. Школьники обращаются к нему лишь в спорных ситуациях;

- шаг в будущее. Переход к цифровому образованию – это значимый этап к созданию Интернет-технологий. Сейчас наука развивается с большой скоростью, каждый день появляются новые структуры. Цифровизация обучения поможет школьникам лучше ориентироваться в информационном мире в будущем.

Но, как известно у каждого процесса есть и обратная сторона медали – минусы подхода:

- риск отрицательного результата. Эти изменения будут кардинальными. Нет возможности точно сказать: будет ли такое новшество положительным. Данная система применится впервые, поэтому сравнить с чем-то подобным не получится;

- отсутствие творчества. Ученые доказали, что цветовое оформление помогает человеку лучше запомнить информацию. Даже взрослым людям рекомендуется создавать свои записи с небольшими корректировками. Это также способствует развитию творческих способностей. Однако информационные технологии исключают возможность проявить себя;

- электронные версии носят «сухой» характер. Ребенок быстро привыкнет к скучному повествованию. Детское творчество заметно пострадает;

- снижение умственной активности. Это явление можно наблюдать уже сейчас. Человеку нет нужды размышлять о чем-то, он перестал

самостоятельно добывать информацию. Достаточно иметь доступ в Интернет, чтобы узнать необходимые сведения. Это приводит к ослаблению мыслительных способностей;

- плохая социализация. Когда ученик впервые приходит в школу, есть лишь малая вероятность, что там он встретит знакомого. Ребенок тут же попадает в другой социум, где никого не знает. В учреждении он получает не только знания, но и обретает друзей, учится взаимодействовать с обществом. Информационная система значительно снижает уровень социализации человека. Это повлияет на дальнейшее развитие личности;

- проблемы с физическим развитием. Зрение и мелкая моторика изменятся в первую очередь. Длительное пребывание за экранами приводит к глазной усталости. Со временем, появятся: сухость; покраснение; раздражение; ухудшение зрения. В следующих поколениях уже вряд ли найдется человек с хорошим зрением. Однако, возможно, в будущем технологии станут более безопасными для детского развития. Работа с клавиатурой и планшетом приведет к изменению физиологии пальцев. Могут поменяться строение костей, суставов и мышц;

- абсолютный контроль. Это относится к школьникам, педагогам и родителям. На каждого человека заводится личное дело, собирается подробная информация о семье. Это приведет к тотальному контролю общества. Если рассуждать на более низком уровне: ребенок не сможет ничего скрыть от взрослых. Раньше можно было спрятать дневник, исправить оценку, умолчать о замечании. В будущем такой возможности не будет, что плохо для детей. Это заметно ударит по самостоятельности. Когда ребенок сталкивается с проблемами, он пытается их решить сам, хоть и не правильными способами;

- функция педагогов. После цифровизации понятие учителя будет полностью изменено. Профессионалов заменят роботы и виртуальные системы. Люди лишатся работы.

Но окончательный ответ на вопрос – хорошо или нет, даст только время. Как говорится в народе – поживем, увидим.

Для изучения иностранного языка существует много методов, технологий, систем обучения, и у всех есть плюсы и минусы. Поговорим в контексте данной статьи о методе математической лингвистики, применимо к обучению студентов иностранному языку в рамках БПО (билингвального подхода) в неязыковом вузе. Сущность обучения в данном случае сводится к сопоставлению так называемых математическо-лингвистических моделей языков А и Б (А – родной, Б – изучаемый) [3].

Так, в предложении «Лошади кушают овёс» – (русский язык), при описании по 1-му способу составляющими будут: всё предложение I, каждое отдельное слово и словосочетание $C = \langle \text{«кушают овёс»} \rangle$ (рис. 1; стрелки означают «непосредственное вложение»); описание по 2-му способу даёт схему, показанную на рис. 2. Математические объекты, возникающие при таком описании структуры предложения, называются деревом составляющих (1-й способ) и деревом синтаксические подчинения (2-й способ).

Лошади ← кушают → овёс

Рис. 1.



Рис. 2.

Теперь попробуем применить точно такой же подход к английскому языку:

The horses are eating oats. при описании по 1-му способу составляющими будут: всё предложение I, каждое отдельное слово и словосочетание C = «are eating oats» (рис. 1; стрелки означают «непосредственное вложение»); описание по 2-му способу даёт схему, показанную на рис. 2. Математические объекты, возникающие при таком описании структуры предложения, называются деревом составляющих (1-й способ) и деревом синтаксических подчинения (2-й способ). Сопоставив вышеуказанные предложения и способы их представления в математической лингвистике можно сделать вывод о том, что по внутреннему содержанию и А и Б языки одинаковы, отличия только в грамматическом контексте.

Также существует подвид математической лингвистики – геометрическая, которая используется для создания шифров [1].

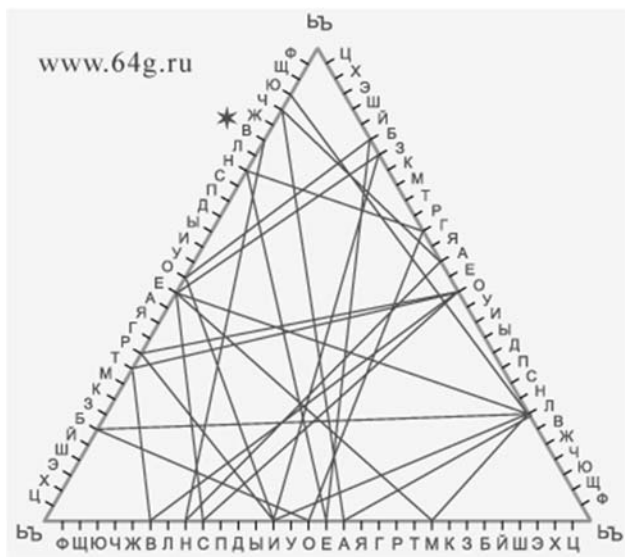


Рис. 3.

В начале сотворил Бог небо и землю.

Геометрическую фигуру лингвистического треугольника можно трансформировать и представить в виде окружности, которая состоит из трёх сегментов или секторов, которые соответствуют троекратному числу букв алфавита, что показано на следующем рисунке.

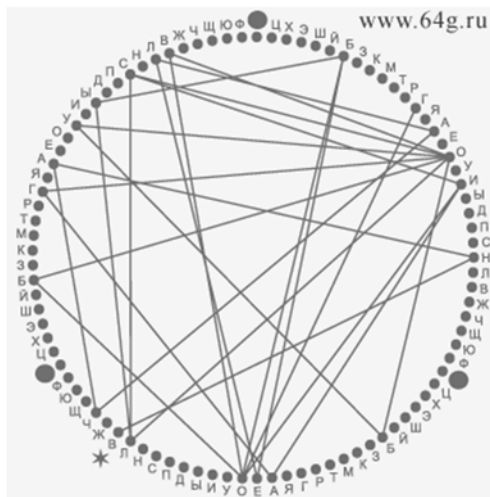


Рис. 4.

*В начале было Слово,
и Слово было у Бога,
и Слово было Бог.*

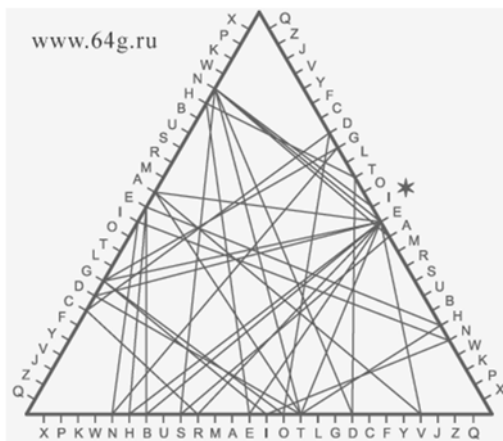


Рис. 5.

In the beginning God created the heavens and the earth.

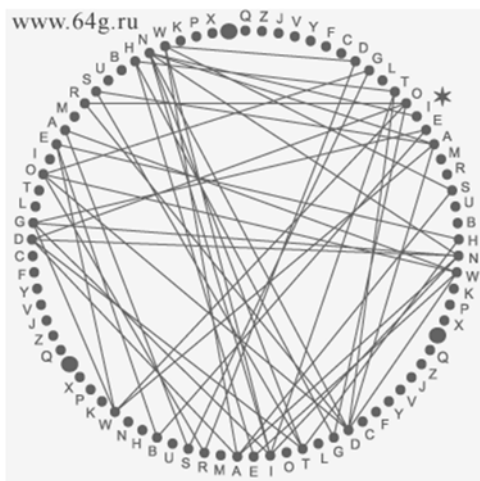


Рис. 6.

*In the beginning was the Word,
and the Word was with God,
and the Word was God.*

Помимо вышеуказанных методов можно рассмотреть применение понятия «двоичный (цифровой) код» для шифрования как отдельных букв, а потом и слов, а также предложений; если, к примеру обозначить все согласные буквы – «0», а гласные буквы – «1», то слово «мама» – «0101». На английском языке, слово «mother» – «010010». По проведённому сравнительно-сопоставительному анализу языковой пары: русский – английский, делается вывод о том, что языки – дальнородственные. Таким методом можно подбирать схожие языковые пары для БТО: английский – французский, английский – немецкий; русский – украинский, русский – польский, русский – словацкий. Если же сравнить слова русское «папа» и французское – «pape» в цифровом исполнении: 0101=0101, что свидетельствует о схожести языков. А если зашифровать таким образом целое предложение:

1) Мама пошла за покупками. (русский язык) – 0101 01001 01 010100101;

2) Mother went shopping. (английский язык) – 010010 0100 00100100.

Делается вывод о том, что наиболее сложная, а поэтому чаще всего изучаемая языковая пара – русский и английский в БТО.

4. Выводы

Если провести сопоставление геометрических моделей языков (английского и русского см. изображения), то можно увидеть невооружённым взглядом, что структура связей в английском языке многообразнее и сложнее.

В рамках билингвальной технологии обучения студентов иностранному языку важно всегда опираться на родной язык, прежде чем

выучивать и зазубривать грамматику или лексику изучаемого языка [2]. Каждому слову изучаемого языка необходимо подобрать либо чистый эквивалент, либо же привести ассоциацию с понятием и попытаться на основе уже ассоциативного подхода понять и перевести предлагаемую лексическую единицу. Что же касается грамматических явлений, то необходимо всегда проводить сопоставление с привычными грамматическими реалиями родного языка.

Список литературы

1. Geometrical codes of linguistics. URL: <https://www.phantomgallery.64g.ru/coden.htm>
2. Капустин И.В. Основные положения билингвальной технологии обучения (БТО) студентов иностранному языку в условиях неязыкового вуза / И.В. Капустин // Вестник РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева.
3. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01.]. – Великий Новгород: Новгород. гос. ун-т. им. Ярослава Мудрого, 2007. – 341 с.
4. Цифровизация образования – основные плюсы и минусы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.avers-edu.ru/news/2021-07-03-1348> (дата обращения: 13.09.2021).

Карбанович Оксана Вячеславовна

канд. пед. наук, доцент

Дунойдова Лариса Юрьевна

канд. ист. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского»
г. Брянск, Брянская область

DOI 10.31483/г-99323

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматриваются основы гражданского образования в современной школе, главной целью которого является воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе; определяются сущностные характеристики гражданственности как значимого личностного качества; отмечается потенциал интерактивных педагогических технологий в процессе проектирования урока обществоведческого цикла.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданственность, интерактивные технологии, гражданские ценности, диалог, игра.

XXI век для России стал временем активного формирования гражданского общества и правового государства, признания человека, его прав и свобод высшей ценностью. Между тем, глобальные вызовы и условия развития страны в мировом сообществе, ещё в большей степени делают актуальной проблему формирования у детей и молодежи гражданских компетенций и гражданских ценностей. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года приоритетной задачей в сфере воспитания детей определяется развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности,

обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [5].

Действующие федеральные государственные образовательные стандарты общего образования определяют требования построения Программы воспитания и социализации обучающихся на основе базовых национальных ценностей российского общества, таких, как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство, природа, человечество, и направлена на развитие и воспитание компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа России [6].

В этой связи гражданское образование может позиционироваться как одно из приоритетных направлений государственной политики в области образования, главной целью которого является воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе.

Психолого-педагогические условия успешного функционирования социальной модели гражданского образования молодежи рассматривались в многочисленных трудах российских исследователей (Ш.А. Амонашвили, А.В. Андреева, В.П. Беспалько, Н.А. Морева, В.А. Сластенин, А.Н. Тубельский и др.).

По мнению зарубежных исследователей Дж. Патрика, Л. Нкейк, Ч. Квигли, гражданское образование представляет собой новую философию образования, цели которой выступают в качестве ценностных оснований для развития образования, поддерживающих демократические идеалы воспитания (гражданская роль на всех ступенях образовательного процесса).

Следует отметить, что гражданственность – это личностное качество, которое выражается в умении реализовывать свои права и свободы, не нарушая прав и свобод других граждан; способность к диалогу с властными структурами, с другими гражданами и их объединениями; ответственность за свои поступки и свой выбор, юридические и моральные обязательства перед обществом и государством; критическое отношение к социальной действительности, стремление её преобразовать.

Таким образом, ведущая цель гражданского образования – воспитание гражданина, живущего в демократическом государстве. Такой гражданин должен обладать определёнными знаниями (о правах человека, о государстве, о выборах и т. п.), умениями (критически мыслить, анализировать социально-политическую ситуацию, сотрудничать с другими людьми и др.), ценностями (внутренней свободы, совести, выбора, долга, ответственности, справедливости, толерантности и др.), а также желанием участвовать в общественно-политической жизни.

В этой связи нельзя не подчеркнуть, что педагогам необходима специальная подготовка в области гражданского образования, ориентированная на реалии современного глобального мира, поисковые способы работы с информацией, осознанность и целеполагание в выстраивании педагогической деятельности, переход от директивного к поддерживающему характеру преподавания, рефлексия по поводу достигнутых успехов и

совершенных ошибок. С учётом изложенных позиций мы полагаем, что в современных условиях следует признать востребованной разработку методического сопровождения процесса гражданского становления личности.

Для процесса воспитания, как и для обучения, весьма значим правильный выбор педагогического инструментария, который, с одной стороны, помогает ребёнку интериоризировать социальные нормы, с другой – реализовать себя и соответственно определить свой индивидуальный способ поведения в социальной структуре. В гражданском образовании особенно важно, чтобы ученик не был пассивным объектом воздействия, а мог самостоятельно найти необходимую информацию, обменяться мнением по определённой проблеме со своими сверстниками, участвовать в дискуссии, находить аргументы выполнять разнообразные роли. Поэтому использование современных педагогических технологий, активных и интерактивных методов и форм обучения, создание образовательной среды, способствующей воспитанию внутренней свободы и личной ответственности ученика, раскрытию его творческого потенциала, становятся необходимым условием гражданского образования в школе [2, с. 6].

Психологический термин «интеракция» означает «взаимодействие». Взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признаётся способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнёр по общению или группа и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия.

Интерактивный процесс характеризуется высокой интенсивностью общения, обменом знаниями, идеями, способами деятельности, особым индивидуальным вкладом каждого, разнообразием видов деятельности, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности, взаимодействия.

Таким образом, технологию интерактивного обучения (ТИО) можно определить как совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся, последовательная реализация которых создаёт оптимальные условия для их развития [3, с. 24].

Применение ТИО позволяет учителю на основе диалога конструировать систему взаимодействий: «учитель-учащийся», «учитель-класс», «учащийся-класс», «учащийся-учащийся», «группа-группа», «учащийся-группа». Причём, межсубъектное взаимодействие осуществляется в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет получать не только новое знание, но и развивать саму познавательную деятельность учащихся, переводить её на более высокий уровень кооперации и сотрудничества.

Как известно, именно диалог задаёт контекст совместной учебной деятельности, в которой происходит развитие субъекта этой деятельности, учащегося. Диалогическое общение является сущностной чертой учебной и воспитательной дискуссии. Дискуссия представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины. Дискуссия высокоэффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций, что особенно важно для гражданского образования.

Практическая реализация технологии интерактивного обучения предполагает организацию индивидуальной, парной и групповой работы, применение исследовательских проектов, различных форм дискуссионного

обращения (дебаты, гражданский форум, аквариум и др.), работу с документами и различными источниками информации, использование творческих работ, моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр.

Интерактивная игра – одна из особенно продуктивных педагогических технологий, создающих оптимальные условия развития, самореализации участников учебно-воспитательного процесса. Полифункциональность игры обуславливает очень широкий спектр целевых ориентаций её использования в системе гражданского образования: применение гражданских знаний и умений на практике; формирование социально значимых ценностных и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма; развитие когнитивной и эмоционально-волевой сфер личности; обучение конструктивному общению; приобщение к моральным и правовым нормам общества.

Например, ролевая игра дает возможность представить себя в различных ситуациях, смоделировать свое поведение в зависимости от взятой на себя роли. На уроках гражданско-правового блока учащиеся могут играть следующие роли: реально существовавшее лицо (политический деятель и др.), вымышленный персонаж (крестьянин, феодал, воин, торговец и др.). Так ученики проигрывают некоторые модели поведения, пытаются понять, какие из вариантов наиболее приемлемы в реальной жизни. У детей формируется умение вести переговоры, принимать самостоятельные решения.

Ученики сами определяют модель своего поведения в игре. Например, игра по теме «Голосование, выборы, референдум» позволит понять, какие формы участия граждан в общественной жизни нашей страны предусмотрены нашим законодательством. Так, ролевая игра «Судебный процесс» даёт возможность познакомиться на практике с работой органов судебной власти, «примерить» на себя профессию адвоката, прокурора, судьи.

В процессе выполнения учебных проектов целесообразно использовать разнообразные информационно-коммуникационные технологии, в том числе специализированные игровые компьютерные программы. С помощью компьютерных программ возможно формирование наборов необходимых материалов в ходе индивидуальных и дистанционных занятий для создания мультимедиа-творческих работ, докладов и рефератов. Практика показывает, что оптимальное использование ИКТ на уроках истории и обществознания стимулирует познавательный интерес учащихся, возрастает эффективность самостоятельной работы, экономится время за счет ускорения процесса отбора и систематизации информации, появляется возможность организации коллективной научно-исследовательской деятельности учащихся.

Необходимо отметить, что важной составляющей деятельности учителя в интерактивной технологии является фасилитация (поддержка, облегчение) процесса коммуникативного взаимодействия, которая выражается в следующих аспектах: выявлении многообразия точек зрения; обращении к субъектному опыту участников; поддержке активности участников; соединении теории и практики; взаимообогащении опыта участников, облегчении восприятия, усвоения, взаимопонимания участников; поощрении творчества участников.

Таким образом, педагог как субъект интерактивной педагогической технологии выступает в нескольких основных ролях, в каждой из которых он организует взаимодействие участников с той или иной областью

информационной среды. В роли информатора-эксперта учитель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты познавательного процесса и т. д. В роли организатора-фасилитатора он налаживает взаимодействие учащихся с социальным и физическим окружением (разбивает на подгруппы, побуждает учащихся самостоятельно собирать данные, координирует выполнение творческих заданий и проектов, подготовку мини-презентаций и т. д.). В роли консультанта учитель обращается к личному опыту учеников, помогает в поиске решений уже поставленных задач и самостоятельном формулировании новых и т. д.

Технология интерактивного обучения может быть технологической характеристикой отдельного урока, занятия, внеурочного мероприятия.

В соответствии с интерактивной стратегией преподавания, опираясь на опыт работы учителей, можно предложить следующую универсальную структуру современного урока обществоведческого цикла:

1 этап. Мотивация. Цель данного этапа: сфокусировать внимание учеников на проблеме и вызвать интерес к обсуждаемой теме. Это может быть вопрос, цитата, короткая история, проблемная ситуация, небольшое задание, разминка. Обычно занимает не более 5% времени урока.

2 этап. Объявление прогнозируемых учебных результатов.

Цель этапа: обеспечить понимание учащимися смысла их деятельности, т. е. того, чего они должны достичь в результате урока и что от них ожидает учитель (примерно 5% времени урока).

3 этап. Предоставление необходимой информации. Цель этапа: дать ученикам достаточно ресурсов и информации для того, чтобы на ее основе выполнять практические задачи. Это может быть мини-лекция, чтение раздаточного материала (10% времени урока).

4 этап. Интерактивное упражнение – центральная часть урока (около 60% времени урока).

Цель этапа: практическое освоение учебного материала, достижение поставленных целей урока. Обычно на данном этапе урока происходит:

- инструктирование учителем учащихся о целях упражнения и о последовательности их действий;
- разделение на группы и распределение ролей и заданий;
- выполнение задания, при котором учитель выступает в роли организатора и помощника, стараясь предоставить ученикам максимум возможностей для самостоятельной работы и обучения в сотрудничестве друг с другом;
- презентация результатов выполнения упражнения.

5 этап. Подведение итогов. Цель этапа – рефлексия, осознание того, что было сделано на уроке, достигнуты ли поставленные цели, как можно применить полученные на уроке знания и умения в будущем [2, с. 22].

Таким образом, технология проведения урока или занятия в интерактивном режиме представляет собой организацию межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся через реализацию совокупности интерактивных методов в целях оптимизации и совершенствования учебно-воспитательного процесса в целом и гражданского образования в частности.

Список литературы

1. Асташова Н.А. Гражданско-правовое образование: ценности и приоритеты: монография [Текст] / Н.А. Асташова. – Брянск: БИПКО, Курсив, 2006. – 100 с.

2. Карбанович О.В. Методика и технология гражданско-правового образования: методическое пособие [Текст] / О.В. Карбанович, Л.Ю. Лупядова, И.Г. Якимович. – Брянск: Курсив, 2012. – 113 с.

3. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения: учеб.-метод. пособие [Текст] / С.С. Кашлев. – Минск: ТетраСистемс, 2011.

4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / сост. А. Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с. (Стандарты второго поколения).

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. №1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>

Лукьянова Наталья Альбертовна

канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Куйбышев, Новосибирская область

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** одним из актуальных вопросов современного образования является формирование личности, способной самостоятельно и эффективно овладевать знаниями и навыками, необходимыми в современном обществе. В статье мотивация учебной деятельности рассматривается как один из основных факторов, способствующих формированию успешной личности.*

***Ключевые слова:** учебная деятельность, образовательный процесс, мотивация учебной деятельности, познавательный интерес.*

Проблемы формирования мотивации при обучении всегда будут актуальными. Изменения в социуме, развитие технологий и множество других различных факторов всегда будут ставить новые задачи перед педагогами: как сделать так, чтобы обучающиеся понимали, зачем они изучают данный предмет, и в то же время им было интересно учиться. Современные образовательные стандарты предъявляют высокие требования к достижению образовательных результатов, к формированию у обучающихся личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, которые формируют основу овладения умением учиться. Для достижения этого результата педагогам в первую очередь необходимо понять: как нужно построить учебный процесс, чтобы у обучающихся возникла потребность в получении знаний, иными словами, как повысить мотивацию учебной деятельности. Современное общество ждет от образовательных учреждений выпускников готовых к общественно полезной деятельности: обладающих определенными знаниями и навыками; выпускников, способных к дальнейшему само-

образованию и саморазвитию; быть мобильными, креативными, владеющими навыками эффективного общения; способными самостоятельно принимать решения.

Ни для кого не секрет, что в данный момент педагоги столкнулись с проблемой отсутствия мотивированности значительной доли обучающихся. Причины этого могут быть разными: и низкий уровень знаний по предмету, и отсутствие умений самостоятельного приобретения знаний, а также отсутствие учета интересов обучающихся со стороны педагогов. Все это ведет к необходимости формирования учебной мотивации, развитию познавательного интереса.

Отсутствие мотивации к изучению предмета у учеников – своеобразный сигнал для педагога. Чтобы добиться от обучающихся хороших знаний и стремления к познанию, учитель должен уметь мотивировать их. Ему необходимо найти подход, при котором обучающимся станет интересен его предмет. Для этого педагогу необходимо выяснить причины снижения мотивации обучающихся работать в данном направлении.

Формирование личности – это важнейшая задача педагога. Поэтому педагогу необходимо создать условия для развития мотивационной сферы обучающихся, включая формирование и развитие мотивации учебной деятельности, познавательной активности обучающегося. Это процесс трудоемкой работы не одного дня, требующий учета многочисленных факторов, таких как: индивидуальные, возрастные, психофизиологические, интеллектуальные особенности и многие другие. Таким образом, современный педагог постоянно находится в поиске нестандартных, интересных, эффективных приемов обучения.

Современный школьник должен не только уметь самостоятельно принимать решения, но и прилагать усилия для их реализации. Для этого необходимо повысить активность обучающихся в образовательной деятельности, чему в значительной степени будет способствовать формирование учебной мотивации. Учебная мотивация – это определенный смысл обучения. А смысл обучения для каждого формируется системой идеалов, ценностей, которые он впитывает из своего ближайшего окружения и общества в целом. Только при личностном понимании значимости обучения, повышается уровень притязаний, самоконтроль и самооценка.

Психологические исследования наглядно демонстрируют, что при наличии смысла обучения становится интереснее учиться, учебный материал запоминается легче, внимание концентрируется и как результат – повышается успеваемость. Наличие смысла обучения составляют основу мотивации личности обучающегося, что приводит к мотивации учебной деятельности и способствует эффективности учебного процесса.

Что же представляет собой мотивация учения или мотивация учебной деятельности? Попытаемся разобраться в этом. Как считает Е. П. Ильин, «мотивация учебной деятельности определяется как частный вид мотивации, включённый в деятельность учения. Она системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью» [3].

В теории К. Халла «мотивацией поведения является биологическая потребность, так называемый драйв, стимулирующая человека действовать пока потребность не будет удовлетворена» [6].

Немаловажную роль в формировании мотивации учебной деятельности играет потребность в самоактуализации. Очень часто мотивация на

этой основе возникает у обучающихся к тем предметам, которые понадобятся им в будущем: для получения профессии, поступления в высшие учебные заведения. Здесь обучающимся управляет мотив самоактуализации и самореализации себя в будущем. Также одним из мотивов здесь может выступать потребность в саморазвитии, желание узнать что-то новое, научиться чему-то.

С позиции когнитивного подхода, который утверждает, что действия человека зависят не столько от внешних стимулов, сколько от их интерпретации, понимания и оценки. Данный подход вполне применим в учебной деятельности. Обучающийся сам понимает и оценивает свое отношение к предмету, свой интерес или его отсутствие. Всё же, мы считаем, что чаще именно внешние стимулы оказывают влияние на формирование мотивации, нежели их интерпретация, понимание и оценка. Такой подход характерен для старших школьников, для младших же важны внешние стимулы. Согласно теории мотивации достижения Дж. Аткинсона, «обучающийся по-настоящему включается только в такую учебную деятельность, которую он оценивает, как с большой вероятностью успешную (ожидание успеха) и имеющую значимую цель (ценность успеха)» [1, с. 6]. Так, например, при наличии склонности или способности к изучению предмета, обучающийся начинает им увлекаться. А при достижении результатов обучающийся находится в состоянии успеха, и это приводит к формированию мотивации.

Формирование учебной мотивации также можно рассматривать как результат постоянного взаимодействия обучающегося с обществом (внешней средой). В качестве внешней среды могут выступать отношения со сверстниками (желание отличаться, знать по предмету немного больше), педагогом.

Теоретические положения концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина раскрывают основные психологические закономерности процесса обучения и воспитания, структуру образовательной деятельности обучающихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков [2; 4; 7]. По нашему мнению, чаще всего удовольствие от познания школьники переживают на своих любимых предметах. В данной ситуации мотивация уже сформирована. Но остальные предметы могут не интересовать учеников, и потребности в знаниях по предмету тоже может не быть.

Говоря о мотивации в учебной деятельности, можно утверждать о существовании внутренней и внешней учебной мотивации. Преобладание внутренней мотивации основывается на высокой познавательной активности обучающегося. Обучающийся непосредственно вовлечен в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное удовлетворение. При внешней мотивации обучающийся, как правило, отчужден от познавательного процесса и проявляет пассивность, ощущая бессмысленность происходящего. Внешняя мотивация может носить вынужденный характер.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что учителю необходимо стимулировать формирование внутренней учебной мотивации школьников, которая, в свою очередь, будет способствовать формированию познавательного интереса к предмету, а значит, повышению эффективности обучения. Каждому педагогу давно известно, что если

обучающийся не хочет учиться, то есть не имеет мотивации к учебной деятельности, то заставить или уговорить его учиться очень трудно. Поэтому педагогу важно научиться стимулировать формирование положительной мотивации к обучению. По нашему мнению, педагог должен определить свою собственную позицию и выбрать для своей работы те приемы, которые более понятны и близки ему самому. Необходимым и наиболее важным условием здесь выступает желание учителя сделать процесс обучения более качественным, а не работать, закрывая глаза на существующие проблемы в современном образовании.

Список литературы

1. Аткинсон Дж.У. // Психология: Биографический библиографический словарь (пер. с англ.) / Дж.У. Аткинсон; под ред. Н. Шихи, Э.Дж. Чепмана, У.А. Конроя. – СПб.: Евразия, 1999.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 508 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд., стер. / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
5. Лукьянова Н.А. К вопросу о выборе эффективных педагогических технологий при обучении иностранному языку / Н.А. Лукьянова // Вестник по педагогике и психологии южной Сибири. – 2019. – №3. – С. 139–148.
6. Халл К.Л. История психологии в лицах: персоналии (пер. с англ.) / К.Л. Халл; под ред. А.В. Петровского, Л.А. Карпенко. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 784 с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко; авт. вступ. ст. и коммент. В.В. Давыдов; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

Лукьянова Наталья Юрьевна

канд. экон. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный
университет им. И. Канта»
г. Калининград, Калининградская область

DOI 10.31483/г-99191

ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН АНАЛИТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ВУЗЕ: ИТОГИ ПЕРВОГО ГОДА ПАНДЕМИИ COVID-19

Аннотация: в статье описан опыт реализации современных образовательных технологий синхронного и асинхронного дистанционного преподавания дисциплин аналитического цикла по программам подготовки бакалавров и магистров в области экономики и менеджмента в Балтийском федеральном университете им. И. Канта.

Ключевые слова: современные образовательные технологии, образовательный процесс, дистанционное обучение, аналитика, бакалавриат, магистратура, экономика и менеджмент.

Освоение аналитических методов, моделей анализа и прогнозирования и соответствующего инструментария является неотъемлемой частью подготовки бакалавров и магистров по основным образовательным

программам высшего образования в области экономики и менеджмента. В [1] был подробно описан многолетний опыт автора по обучению студентов экономических специальностей аналитическим методам, который базируется на многоуровневой системе лабораторных практикумов, обеспечивающих преемственность освоения аналитических компетенций на бакалавриате и в магистратуре по методической и инструментальной составляющим. Лабораторные практикумы подробно описаны в учебниках и учебных пособиях по читаемым автором дисциплинам, например, в [2–3]. Необходимое для реализации практикумов лицензионное программное обеспечение, в частности, Excel™, Statistica™, SPSS™, MatLab™, доступно для проведения очных занятий в лабораториях Института экономики, управления и туризма БФУ им. И. Канта.

Задолго до начала пандемии COVID-19 автором, наряду с очными занятиями, было реализовано асинхронное дистанционное обучение студентов на платформе LMS-3 (MOODLE), что позволяло предоставлять дистанционный доступ к электронным учебным материалам, включая учебники, лабораторные практикумы, тесты и задания, отслеживать цифровой след студента в ходе всего процесса обучения по дисциплине, организовывать индивидуальные траектории обучения. Поэтому к экстремному переходу на дистант в марте 2020 года в соответствии с [4] асинхронный дистанционный формат обучения был уже внедрен автором в образовательный процесс.

Не вызвал трудностей и переход на синхронный дистанционный формат обучения. В БФУ им. И. Канта преподаватели могли использовать для этого любые удобные для них платформы, включая бесплатные, такие как ZOOM. В настоящее время в нашем вузе для проведения дистанционных занятий принят единый формат синхронного дистанта с использованием лицензионного MS TEAMS, который кроме универсальных функций проведения онлайн занятий имеет и специализированные интерактивные возможности, в частности, платформа удобна для организации одновременного проведения занятий в малых группах различной численности.

Несмотря на сформированные компетенции и готовность к дистанционному формату обучения, автор за время пандемии сочла необходимым пройти дополнительную подготовку, для обмена опытом проведения дистанта среди коллег ведущих вузов страны в рамках:

- цифровой стажировки «Преподавательское мастерство в цифровую эпоху: техники эффективного преподавания в дистанционном режиме» (НИУ ВШЭ, Благотворительный фонд Владимира Потанина, июнь 2020, г. Москва);

- повышений квалификации «Зимняя школа преподавателя-2020: цифровизация образования: основные тренды и оценивание образовательных достижений», «Летняя школа преподавателя-2020: пять цифровых навыков для дистанта», «Зимняя школа преподавателя-2021: тренды цифрового образования», «Летняя школа преподавателя-2021: цифровое обучение (методики, практики, инструменты)» (ООО «Юрайт-Академия», г. Москва).

Кроме того, для лучшего понимания специфики дистанционного обучения, его достоинств и недостатков, автор в роли студента прошла дистанционно обучение по двум аналитическим курсам на платформе

«Открытое образование» [5–6] с прохождением синхронного прокторинга в системе Examus для онлайн-контроля знаний.

В [7] автор подробно осветила особенности и проблемы дистанционного преподавания аналитических курсов. Вот несколько общих выводов и основных рекомендаций для проведения таких занятий в дистанте:

- успешно зарекомендовал себя смешанный формат синхронного и асинхронного дистанта, для реализации которого автор применяет LMS-3 (MOODLE) и MS TEAMS;

- при выборе платформ для дистанта следует обращать внимание на такой их функционал, как возможность отслеживать цифровой след студента, осуществлять контроль освоения компетенций, реализовывать синхронную командную работу в малых группах, например, при выполнении групповой лабораторной работы на практическом занятии и др.;

- неотъемлемым условием успешного освоения студентами аналитических дисциплин является использование аналитического программного инструментария, поэтому студенты и преподаватель должны установить на своих домашних компьютерах соответствующее программное обеспечение;

- важной составляющей обучения аналитическим методом является работа преподавателя у доски. В этой связи удобным и проверенным инструментом дистанта является графический планшет, с помощью которого можно, например, быстро ответить на вопрос студента в ходе интерактивной лекции, практического занятия или онлайн-консультации, сопровождая свой ответ графической визуализацией, имитируя «работу у доски»;

- особое внимание следует уделить системе контроля текущей успеваемости и итоговой аттестации по дисциплине. В частности, автор убеждена, что на сегодняшний день не представляет особого труда обойти действующие синхронные прокторинговые системы. Поэтому во время итоговой аттестации рекомендуется сочетать формат синхронного и асинхронного дистанта. Положительно зарекомендовал себя экзамен в два этапа: в форме тестирования (включая тесты различной сложности, в том числе расчетные задачи) и онлайн-беседы по курсу (преподавателя со студентом).

В то же время по итогам первого года «экстремального» преподавания дисциплин аналитического цикла в условиях пандемии COVID-19 наиболее эффективным для учебного процесса автор считает смешанный формат обучения студентов, сочетающий очные интерактивные лекционные и практические занятия, самостоятельную работу студентов в формате асинхронного дистанта и онлайн-консультации в формате синхронного дистанта. По мнению автора, дистанционное обучение аналитическим методам при получении базового образования все-таки не должно стать основной формой, а может носить вспомогательный характер в дополнение к основной очной форме обучения.

Список литературы

1. Лукьянова Н.Ю. Современные технологии обучения аналитическим методам / Н.Ю. Лукьянова // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2018: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 20–23 августа 2018 года) / под ред. Ж.В. Мурзиной. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2018. – С. 54–55. – DOI 10.31483/t-11327.

2. Лукьянова Н.Ю. Аналитические методы исследований в цифровой экономике: учебное пособие для магистратуры / Н.Ю. Лукьянова, Е.Г. Галицкая; Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта; под ред. Н.Ю. Лукьяновой. – Казань: ООО «Бук», 2019. – 232 с.

3. Лукьянова Н.Ю. Маркетинговое прогнозирование: учебник для бакалавров / Н.Ю. Лукьянова; Балтийский федеральный университет имени И. Канта. – Казань: ООО «Бук», 2017. – 192 с.

4. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 14 марта 2020 г. №397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории РФ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=18515

5. Эконометрика. Онлайн-курс на платформе «Открытое образование». НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://openedu.ru/course/hse/METRIX/>

6. Математические методы в экономике. Онлайн-курс на платформе «Открытое образование». СПбПУ Петра Великого [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://openedu.ru/course/spbstu/BUSMAT/>

7. Лукьянова Н.Ю. Дистанционное обучение аналитическим методом в вузе: особенности и проблемы / Н.Ю. Лукьянова, Л.М. Лукьянова, К.В. Коноплин // Общество, образование, наука: современные тренды: сборник трудов по материалам Национальной научно-практической конференции (Керчь, 16 октября 2020 года) / под общ. ред. Е.П. Масюткина; науч. ред. Т.Н. Попова; ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет». – Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2020. – С. 140–144.

Пугачёв Максим Игоревич

бакалавр, учитель

Котельников Владимир Михайлович

магистр, учитель

МАОУ «Образовательный центр №5 г. Челябинска»
г. Челябинск, Челябинская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАНШЕТОВ И ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ КАК ЭЛЕМЕНТОВ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ИСТОРИИ

***Аннотация:** в рамках статьи раскрываются возможности использования планшетов и электронных учебников как элементов цифровой образовательной среды на интегрированных уроках английского языка и истории. Освещается опыт отечественных исследователей. Проанализированы достоинства использования планшета и электронного учебника как элементов цифровой образовательной среды.*

***Ключевые слова:** интегрированный урок, английский язык, история, планшет, электронный учебник, цифровая образовательная среда.*

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс становится нормой времени. Учителя активно внедряют в практику учебной деятельности цифровые технологии для организации эффективного

обучения. Использование гаджетов на уроке даёт возможность обучающимся рассматривать любые проблемы, обращаясь за справкой в Интернет. Доступ к Интернету в образовательных организациях не только позволяет скачивать информацию, но и хранить её, например, в локальной сети или облачном хранилище. «Преимущества облачных технологий», как отмечает Ю.А. Гузь, «для совместной работы и самообучения иностранному языку неоспоримы» [2, с. 59].

Несомненно, современное образование должно быть мобильным, что, в свою очередь, означает, использование обучающимися и учителями различных образовательных приложений для смартфонов и планшетов для образовательных целей. Учителю необходимо выстраивать уроки в различных режимах, включая дистанционный, как продолжение очной формы организации образования. Следовательно, педагогу важно помнить о том, что организация образовательной деятельности никоим образом, не должна расходиться с программой обучения и возрастными особенностями детей. Не следует забывать о контроле как одной из важнейших функций отслеживания достижений планируемых результатов обучающимися. Несомненно, контроль является неотъемлемой частью методической работы учителя. Согласимся с С.В. Тетиной в том, что контроль нужен «на определённом этапе и уровне обучения, отслеживает прогресс в обучении и корректирует индивидуальную траекторию» обучающихся. Мы поддерживаем позицию учёного также и в том, что контроль «необходим учителю для осуществления мониторинга эффективности образовательной программы» [4, с. 87]. Возможности цифровых образовательных ресурсов безграничны и позволяют замотивировать обучающихся, помочь выстроить каждому не только индивидуальную образовательную траекторию, но и показать возможность самостоятельного продвижения по ней с опорой на современные цифровые средства обучения. На наш взгляд, нельзя использовать электронные учебники как самостоятельную единицу в образовательном процессе. Лучше взаимодействуют учебные пособия, представленные, как в печатном, так и в электронных формах. С появлением инфографики как особой формы представления информации у учителя появилась еще одна возможность синтезировать использование различных учебных пособий в образовательном процессе, включать цифровые образовательные ресурсы в образовательный процесс. Заинтересованный учитель вовлекает и мотивирует на создание своих «продуктов» образовательной деятельности каждого ученика. К таким продуктам относятся аудио- и видеофайлы, созданные самими обучающимися, оформление портфолио достижений (в том числе и цифровое) и т. п.

Говоря о цифровизации, следует отметить, что сейчас в образовании активно используются учебные пособия в электронной форме. Сей факт, по мнению, Л.П. Владимировой свидетельствует «об изменениях, происходящих в современном образовательном пространстве» [1, с. 3]. Следует отметить, что использование подобных учебных ресурсов возможно как на обычных, монопредметных, так и на интегрированных уроках. Наиболее интересно учебная интеграция, по нашему мнению, происходит на уроках английского языка и истории. В сети Интернет можно найти большое количество технологических карт подобных уроков, что, несомненно свидетельствует об интересе к подобного рода урокам как обучающихся, так и учителей.

Элементы цифровой образовательной среды (далее – ЦОС) при проведении интегрированный уроков английского языка и истории разнообразны, это могут быть как электронные учебники, так и планшеты. Последние, в силу своей большей универсальности, находят более широкое применение в современной школе.

Использование планшета на интегрированном уроке английского языка и истории позволяет создать и провести более интересный урок. При этом планшет становится, во-первых, инструментом, открывая новые возможности как для учителя, так и для обучающегося. Преподаватель получает возможность создавать дополнительные задания и упражнения, учитывая в том числе разноуровневость ученического коллектива, а также возможность включить в образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, создавая тем самым, среду для инклюзивного образования. Интересно и создание различных тестов, в частности, Google-тестов. К примеру, нами был разработан и успешно апробирован тест для интегрированного урока английского языка и истории по теме «The Great Terror Era of the 1930s» (Эпоха Большого террора 1930-х годов), посвященного истории России 30-х годов XX века. На уроке ученики сначала изучили незнакомую им тему по истории на английском языке, затем актуализировали ее по русским материалам и закрепили, выполнив тест на английском языке.

Планшет как инструмент позволяет сокращать время на изучение нового материала, что немаловажно при смещении акцента на самостоятельную работу обучающихся, развивая, по мнению И.Е. Жидковой, «умения осуществлять поиск новой информации, ее отбор, обобщение и презентацию как в устной, так и письменной форме» [3, с. 165].

Обучающиеся же получают возможность создавать и редактировать различные виды файлов: текстовые документы, рисунки, аудио- и видеофайлы, презентации Power Point, таблицы.

При совместном изучении английского языка и истории планшет становится и удобным средством коммуникации. Используя возможности Интернета, электронную почту, различные образовательные платформы и облачные хранилища информации, возможно проводить дистанционное обучение не только отдельного ученика или отдельного класса, но и параллели, либо обучающихся разных школ, городов и даже стран. В этом случае планшет служит средством, позволяющим запросить, уточнить или обсудить информацию не только с помощью электронной почты, но и с помощью программ, обеспечивающих эффект присутствия (Skype, Zoom, WhatsApp, Viber и т. д.). Это актуально не только с точки зрения изучения истории, но и помогает овладеть английским языком, совершенствуя коммуникативную и социокультурную компетенцию не только обучающегося, но и учителя. В случае если проводится дистанционное обучение школьников разных стран, использование планшета позволяет осуществлять международные проекты, в том числе и социокультурные, отражающие историческое развитие стран – участниц проекта.

Являясь средством коммуникации, планшет дает возможность учителю дать консультацию, помочь в освоении учебного материала, предложить для

работы исторический источник на английском языке, стимулируя интерес обучающихся не только к изучению истории, но и иностранного языка.

На интегрированных уроках английского языка и истории планшет и электронный учебник могут служить и служат источником содержания обучения, повышая информационно-коммуникационную компетентность не только ученика, но и учителя. В электронном учебнике содержится вся необходимая текстовая и визуальная информация, которая прошла экспертизу федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования». К примеру, электронные учебники АО «Издательство «Просвещение» и приложение для планшета «Учебники Просвещение» наряду с текстом параграфа содержат еще один дополнительный текст – краткое обобщающее изложение параграфа. Этот дополнительный, специально подготовленный для электронного учебника материал позволяет ученику составить собственный сценарий изучения нового, совместно с учителем сформировать индивидуальную образовательную траекторию, при подготовке, к примеру, к государственной итоговой аттестации. Кроме этого, в электронных учебниках есть и интерактивные вопросы, и задания, направленные на формирование универсальных учебных действий.

И планшет, и электронный учебник можно рассматривать в образовательном процессе и как источник различной модальности материалов (видео, аудио, гиперссылки). Ведь электронный учебник – это не замена бумажного варианта в новой, модной цифровой форме. Электронный учебник – ресурс, расширяющий и дополняющий содержание традиционного. Соответствуя по структуре, содержанию и оформлению печатному, электронный учебник содержит и дополнительные материалы: мультимедийные материалы, интерактивные ссылки, электронные словари и т.д. Стоит тем не менее отметить и недостаток использования электронных учебников в качестве источника различной модальности – во многих из них ограничен объем памяти, а скорость скачивания файлов низкая. В этом качестве электронные учебники, несомненно, проигрывают планшетами, ведь на планшете можно просматривать и скачивать информацию не только выбранную создателями электронных учебников, но и любую дополнительную или актуальную по теме урока. Тем более это важно для интегрированных уроков английского языка и истории, ведь новые знаменательные события, важные для истории, происходят достаточно часто и их оценка с точки зрения не только русскоязычных, но и англоязычных экспертов важна для становления личности обучающихся. А использование аутентичных аудио- и видеотекстов позволяет формировать языковую компетенцию школьников.

Нельзя переоценить важность планшетов и электронных учебников как средства контроля усвоения знаний. Разнообразные тесты и проверочные работы, предлагаемые учителем при использовании планшета на интегрированных уроках английского языка и истории, позволяют не только контролировать прогресс обучающихся в освоении нового материала и умения применять его в новых, нестандартных ситуациях, но и вести учет учебных достижений в сети Интернет. Быстрая связь и мгновенный результат выполненного теста является важным мотивирующим фактором в изучении как английского языка, так и истории. Кроме тестовых заданий

в электронных учебниках есть и тренажеры, т.е. задания, не подлежащие обязательной оценке учителем. Задания тренажеров могут использоваться как средство самопроверки полученных знаний, либо в качестве тренировочной контрольной работы, когда в журнал учитель выставляет отметки только по желанию обучающихся. Контрольные работы, предлагаемые на планшете или в электронном учебнике, обязательно оцениваются. При этом экономится время как учителя, ведь он получает результаты выполнения работ сразу в электронном виде, так и обучающихся, так как они могут выполнять задания дома, в любое свободное время. Кроме этого, у него остается задание контрольной работы, и он может повторить/выучить/найти дополнительную информацию по интересующему или сложному вопросу.

В заключение хотим отметить, что наличие планшета и/или электронного учебника является мощным фактором интенсификации учебного процесса, благодаря мгновенной обратной связи, наглядности и визуализации учебного материала, наличию системы поиска, возможности индивидуализировать обучение, автоматизации контроля и тестирования результатов усвоения учебного материала.

С развитием технологий, удешевлением пользовательских устройств и по мере создания более совершенных методических компьютерных программ (приложений) учителя, обучающиеся и родители будут всё чаще выбирать электронные учебники для обучения.

Список литературы

1. Владимирова Л.П. Электронный учебник по иностранному языку как фактор развития современного образовательного пространства / Л.П. Владимирова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – №4. – С. 3–10.
2. Гузь Ю.А. Эффективное использование мобильных приложений и планшетов в обучении иностранному языку / Ю.А. Гузь // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, №4 (21). – С. 59–62.
3. Жидкова И.Е. Информационно-коммуникационные технологии в современном иноязычном образовании / И.Е. Жидкова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XIX Международной научно-практической конференции (Москва – Челябинск, 20 апреля 2018 года) / отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – М.; Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2018. – С. 164–168.
4. Тетина С.В. Методическая система учителя по оцениванию речевых и языковых компетенций учащегося / С.В. Тетина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – №3 (32). – С. 83–88.

Ромашкина Ирина Владимировна

учитель

МАОУ «ОЦ «Ньютон» г. Челябинска»

г. Челябинск, Челябинская область

ВОЗМОЖНОСТИ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: *вынужденный переход на дистанционное обучение школьников из-за пандемии дал возможность обучающимся изучать иностранные языки, используя современные онлайн-сервисы (платформы для организации обучения или образовательные платформы). Несомненно, предлагаемые ресурсы оказали влияние на улучшение качества произношения, понимания грамматических структур и, конечно же, способствовали расширению лексического запаса, и всё это благодаря живому общению с носителями языка, а также качественным и разнообразным коммуникативным заданиям на онлайн-сервисах (образовательных платформах). Безусловно, были определённые трудности в организации образовательного процесса, но профессионализм и грамотность учителей иностранного языка образовательного центра «Ньютон» позволили выстроить дистанционные уроки таким образом, чтобы они способствовали повышению интереса обучающихся к изучению иностранного языка и достижению ими образовательных результатов. В статье приведём примеры апробированных онлайн-сервисов (образовательных платформ).*

Ключевые слова: *онлайн-сервис, образовательная платформа, иностранный язык, дистанционное обучение.*

Интеграция современных информационных технологий в образовательный процесс ускорила за последнее время. Широкое использование гаджетов во всех сферах деятельности человека, конечно же, не обошло и школу, и образование в целом. Особенно сей факт значим для обучения иностранным языкам и для изучения иностранных языков. Сегодня трудно представить современный урок без использования интернет-ресурсов, образовательных сайтов и т. п., что, несомненно, расширяет границы знаний как учителя, так и обучающегося. Особенно активное использование онлайн-сервисов возросло в период вынужденного перехода на дистанционное обучение весной 2020 года, что подтолкнуло всех участников образовательного процесса познакомиться, освоить и активно использовать онлайн-сервисы и образовательные платформы. Особое беспокойство учителей иностранного языка вызывал тот факт, а как же обучать коммуникации. Ведь коммуникативная деятельность – это основа в обучении иностранным языкам. «Специфика предмета «Иностранный язык» прежде всего связана с тем, что ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку являются не основы наук, а способы деятельности – обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письму» как подчёркивает Л.П. Владимиров [1]. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам является основным и преобладающим подходом. Академик Л.В. Щерба указывает на то, что «обучение иностранному языку есть обучение некой деятельности, и специфика предмета состоит в овладении

речью, общением, в формировании речемыслительной деятельности» [2]. Перед учителями иностранного языка образовательного центра «Нью-тон», при переходе на дистанционное обучение, возникли вопросы: «как же достичь образовательных результатов» и «как проконтролировать». Совершенно очевидно, что учителю иностранного языка необходимо правильно организовать оценочную деятельность по достижению обучающимися планируемых результатов. Нельзя не согласиться с С.В. Тетиной в том, что «оценочная деятельность учителя направлена на выявление достижения планируемых результатов и осуществляется на основе правильного контроля» [3, с. 84]. Следовательно, при выборе онлайн-сервисов (образовательных платформ) необходимо учитывать возможности организации интерактивного обучения и контроля.

Перейдём к представлению онлайн-сервисов (образовательных платформ). Первое, что освоили учителя иностранного языка, впрочем, как и многие члены коллектива нашего образовательного центра – платформа ZOOM. Именно данная образовательная платформа позволяет максимально приблизить «обучение в дистанте» к традиционному обучению в классе. Благодаря этой платформе можно прослушивать тексты, предназначенные на выполнение заданий по аудированию, организовать беседу, подключить так называемую «белую доску» и что-то на ней писать или даже рисовать, как учителю, так и приглашать своих учеников к совместной работе. Очень важно, что возможности платформы ZOOM позволяют грамотно организовать и эффективно провести текущий контроль или промежуточную аттестацию. Рассмотрим некоторые упражнения игрового характера, которые успешно проводились учителями в ходе дистанционного обучения для поддержания мотивации к изучению иностранного языка.

Путаница. Обучающимся предлагалось составить слово из предложенных букв. Подобное упражнение способствовало запоминанию графического изображения слова.

Третий лишний. Предлагается ряд из трёх слов, среди которых есть лишнее слово, то есть та лексическая единица, которая тематически не подходит. После нахождения «третьего лишнего» слова обучающемуся требуется перевести все слова.

Напиши названия. В этом задании школьникам даются картинки, на которых изображены достопримечательности без указания названия. Им нужно определить, в какой стране находится каждая из достопримечательностей, и написать названия стран.

Неправильная картинка. Учитель демонстрирует картинку и озвучивает неверно то, что изображено на картинке. Обучающимся предлагается уточнить, к какой картинке была «озвучка».

Дополните предложения новыми словами. Задание на закрепление лексических единиц и на умения использовать новые слова в контексте. Обучающимся предлагается дополнить предложения, используя новую лексику.

Представленный выше комплекс лексических упражнений, прежде всего, расширяет словарный запас обучающихся. Состязательные моменты во время выполнения подобных заданий развивают интерес к изучению иностранных языков.

Представим следующую образовательную платформу *Kahoot*. Данная платформа использовалась учителями иностранного языка нашего образовательного центра для закрепления знаний лексических единиц в тематических контекстах. Именно этот ресурс позволяет сделать обучение весёлым, увлекательным и эффективным занятием. Учителя использовали Kahoot в качестве опросника после прохождения нового материала. При помощи Kahoot учитель может создать весёлый тест, который позволяет сделать процесс обучения увлекательным, «подогреть» интерес к изучаемой теме. Даже «шуточный контроль» позволяет учителю выявить проблемы в знаниях обучающихся и устранить их.

Рассматривая формы организации дистанционного обучения, нельзя не вспомнить такой онлайн-сервис, как *Google Формы*. При помощи данного онлайн-сервиса учителя иностранного языка образовательного центра «Ньютон» создавали и проводили опросы, организовывали тестирование изученного материала, с целью выявления «неусвоенных знаний» и оказывали помощь в его усвоении. Здесь же хочется назвать ещё один подобный онлайн-сервис, как *Classstime*, который используется для создания интерактивных учебных приложений, позволяющая вести аналитику учебного процесса и реализовывать стратегии индивидуального подхода.

Представляем ещё один онлайн-сервис, на наш взгляд, не менее востребованный – Padlet. При помощи подобного ресурса можно сформировать все необходимые материалы для урока в одном месте. Этот же сервис подходит для организации совместной работы как среди обучающихся, например, проектная деятельность, так и для индивидуальной работы учитель – ученик.

Наряду с онлайн-сервисами и образовательными платформами учителями иностранного языка используется современный контент, сегментированный по жанрам и темам – это *Подкаст*. Подкаст является инновационной формой организации деятельности обучающихся по пониманию звучащей речи на слух. Подкасты представлены только в аудио формате. Подобные формы позволяют обучающимся формировать произносительные навыки, выстраивать правильно интонационные фрагменты в звучащей речи, понимать речь и воспроизводить подобное в своих высказываниях. Подкасты создают «эффект присутствия» в иноязычной среде.

В заключение представленного нами ряда онлайн-сервисов и образовательных платформ отметили те, которые наиболее активно используются в образовательном центре «Ньютон». Однако это всего лишь незначительная часть того многообразия подобных интернет-ресурсов, к которым учителя обращаются, чтобы сделать процесс обучения иностранным языкам эффективным и продуктивным в достижении образовательных результатов.

Список литературы

1. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение в современном обществе: теория и практика / Л.П. Владимирова // Общество, педагогика, психология: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 33–37.
2. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики: учеб. пособие для студ. филол. фак. / Л.В. Щерба. – СПб.: филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 160 с.
3. Тетина С.В. Методическая система учителя по оцениванию речевых и языковых компетенций учащегося / С.В. Тетина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – №3 (32). – С. 83–88.

Сафина Гузель Габдельнуровна
аспирант

Научный руководитель
Закирова Венера Гильмхановна
д-р пед. наук, заведующая кафедрой

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/г-99398

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация: *в настоящее время обучение в педагогической магистратуре акцентировано на субъективном развитии и саморазвитии личности будущего учителя, способного на основе инновационных технологий выходить за пределы своей нормативной деятельности, направляя ее в исследовательское русло, а также трансформировать свой исследовательский потенциал в личностно-деятельностную форму. В связи с этим, в статье рассматриваются организационные формы проведения занятий, условия эффективности педагогической практики, параметры исследовательского потенциала, комплексные задачи педагогической магистратуры, качества профессионально-педагогической культуры, междисциплинарный характер исследовательской деятельности студентов, уровни овладения педагогической профессией.*

Ключевые слова: *педагогическая магистратура, педагогическая деятельность, образовательный процесс, педагогическая практика, исследовательский потенциал, исследовательская компетенция, образовательная технология, профессионально-педагогическая культура.*

Рассматривая подготовку будущего учителя в условиях педагогической магистратуры, важно отметить, что данная система должна иметь принципиальную направленность своего содержания на приоритет практико-ориентированных технологий. Необходимо, чтобы магистранты не были отчуждены от ценностных и смысловых свойств реальной педагогической деятельности. Речь в данном случае идет о том, чтобы студенты магистратуры могли избежать часто обезличенный характер сложившейся системы школьной практики, в которой иногда присутствуют элементы авторитаризма и устоявшихся стереотипов. В этой связи, развитие исследовательских качеств магистранта становится одним из ведущих компонентов в процессе подготовки его к профессиональной педагогической деятельности. Отсюда, вопрос об усилении исследовательского потенциала педагогической практики приобретает особую свою актуальность, которая выражается в необходимости перехода от жесткой регламентации подготовки учителей к более гибкой с тем, чтобы сформировать специалиста, способного к самостоятельной исследовательской деятельности.

Речь идет об исследовательской компетентности магистранта, которая должна отвечать требованиям специалиста, выполняющего свои

профессиональные функции педагога. При этом, он должен демонстрировать четкое понимание ценностей педагогической деятельности; уметь ориентироваться в образовательных технологиях; проявлять готовность к творческому поиску оптимальных вариантов решения педагогических проблем; постоянно стремиться к инновациям в своей педагогической практике; осуществлять рефлексию своей деятельности и ее коррекцию и т. д. Добавим сюда и такой важный аспект, как готовность магистранта к осуществлению исследовательской деятельности, т.е. организовывать и проводить исследования педагогического или психологического характера. Магистратура в этом отношении предоставляет возможности для систематизации информации, ее анализа и обобщения в доступной для магистрантов форме. Данная информация должна быть напрямую связана как с образовательной, так и исследовательской педагогической деятельностью, что, предусматривает формирование способности к созданию и применению новаций в образовательном процессе. Все это может осуществляться, например, при прохождении пассивной педагогической практики, где студенты знакомятся с педагогическим опытом по организации исследовательской деятельности в рамках работы с учащимися. Переходя уже далее на активную педагогическую практику, магистранты готовят и реализуют такие проекты, как: «проведение урока», «проведение ученической научно-практической конференции» и т. д. При этом, магистранты не только знакомятся с требованиями к современному учителю средней школы, но и получают представления о положениях, описанных в нормативно-правовых документах в области образования, а также готовят характеристику организации учебно-воспитательного процесса конкретного урока. Как считают многие исследователи, магистранты, знакомясь с условиями профессиональной педагогической деятельности, повышают свой исследовательский потенциал в следующем контексте:

- умение диагностировать заданные цели, включающие в себя будущие конкретные действия и операции; пополнение активного тезауруса из педагогических понятий; самоанализ собственной деятельности и т.д. [5];
- умение конкретизировать содержание изучаемой сферы деятельности в виде познавательных и практических задач, а также способов их решения [7];
- способность к структурированию в логической последовательности определенных этапов деятельности в работе педагога [1];
- умение рационально использовать в учебном процессе инновационные средства и способы переработки информации [2];
- умение создавать алгоритм своих действий в контексте творческой деятельности с целью расширения рамок общепризнанных правил [3];
- готовность к осуществлению мотивации по реализации своих возможностей в педагогической практике с учетом жизненного опыта на основе креативности [10];
- умение проявлять сотрудничество и партнерство при взаимодействии с разными участниками учебного процесса [6].

Важным условием для усиления исследовательского потенциала педагогической практики мы считаем обращение к таким организационным формам проведения занятий с магистрантами, как: блиц-опрос по теме изучаемого материала, дебаты, викторины, деловые игры и т. д. Это необходимо для обеспечения психолого-педагогических условий, по-

вышающих эффективность педагогической практики, например, таких как: создание целостности педагогической деятельности во время педагогической практики; развитие субъектной позиции магистранта с учетом постоянной рефлексии своей деятельности; ориентация на повышение динамики личностно-творческой самореализации магистрантов; создание инфраструктуры с применением информационно-коммуникационных технологий с целью включения магистрантов в инновационную деятельность во время проведения уроков; опора на индивидуализацию в процессе формирования у магистрантов ключевых компетенций (ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, научно-информационная, коммуникативная, компетенция саморегуляции и рефлексии, социально-трудовая и т. д.) и исследовательских компетенций (навыки работы со справочной литературой; умение систематизировать теоретический материал и логично его излагать; умение анализировать проблемную ситуацию; умение находить способы решения проблемы; умение точно фиксировать полученные данные; умение анализировать проделанную работу; умение формулировать обобщающие выводы; умение оценить результаты проведенного исследования и т. д.). Все это должно быть увязано с педагогической практикой студентов, реализующей профессиональную готовность магистранта к организации и осуществлению деятельности в образовательном процессе. Для этого учеба в педагогической магистратуре должна иметь интегративный характер и сочетать учебную и профессионально-педагогическую деятельность, в рамках которой магистрант решает поставленные преподавателем конкретные учебные задачи посредством учебных действий [9], а также осуществляет специально организуемую для него педагогическую деятельность с целью формирования у него специальных знаний, умений и навыков [8].

В этой связи, организуемая в педагогической магистратуре КФУ педагогическая практика реализуется с точки зрения решения комплексных взаимосвязанных задач, включающих исследовательско-рефлексивные задачи (магистранты анализируют различные элементы педагогического процесса и осуществляют рефлексии возникающих в нем проблем); организационно-прогностические задачи (при планировании того или иного этапа учебного процесса магистрант увязывает их с общей целью своей исследовательской деятельности и далее прогнозирует успешность ее результатов); операционные задачи (через погружение в ситуации, приближенные к условиям профессиональной педагогической деятельности, магистранты реализуют различные ее виды); аналитические задачи (в ходе педагогической практики магистранты оценивают свой исследовательский потенциал, давая ему по возможности объективную оценку); коррекционные задачи (преподаватель корректирует свою деятельность с целью усиления исследовательского потенциала магистрантов во время педагогической практики путем регуляции их деятельности и ее поддержки). В контексте этих задач магистранты развивают собственную профессионально-педагогическую культуру в ходе педагогической практики, что предполагает овладение ими следующими качествами:

- концептуальное понимание важности исследовательской деятельности в качестве педагога;
- широта диапазона педагогического мышления;

- готовность к осуществлению всевозможных педагогических функций;
- устойчивая мотивация к повышению своего исследовательского потенциала на основе расширения педагогической деятельности;
- четкое осознание наличия знаний, полученных в ходе обучения в магистратуре для реализации сформированных идей в своей исследовательской деятельности;
- готовность к интегрированию знаний из междисциплинарных областей для исследования той или иной педагогической проблемы;
- постоянное использование теоретических знаний и практического опыта в исследуемой области;
- умение формулировать педагогическую задачу с учетом ее социальной составляющей;
- умение организовывать оперативное взаимодействие с учителями при решении неотложных задач;
- мотивация к формированию навыков самообразования с целью самостоятельного определения способов совершенствования своих знаний;
- обладание коммуникативными способностями и умение реализовывать их при совместной деятельности в ходе решения различных педагогических проблем.

Эти и другие умения в той или иной степени способствуют последовательному увеличению междисциплинарного характера самостоятельной исследовательской деятельности студентов во время педагогической практики. В этой связи во время обучения в педагогической магистратуре они проходят подготовку по следующим разделам: «современные инновации в образовании в контексте методологии и практики», «педагогические инновации в зарубежной педагогике», «образовательная практика в контексте междисциплинарности», «информатизация образовательного пространства», «исследовательская культура современного педагога», «моделирование образовательного процесса на междисциплинарной основе», «информационная инфраструктура исследовательской деятельности», «ценностный подход к исследованию инновационных образовательных процессов», «педагогическое прогнозирование на основе исследовательской методологии». С учетом этого в ходе погружения в ситуацию, приближенные к условиям профессиональной педагогической деятельности магистранты актуализируют свои теоретические знания по пройденным в магистратуре дисциплинам, таким, например, как: «Введение в профессионально-педагогическую специальность», «Педагогические технологии», «Психология профессионального образования», «Общая и профессиональная педагогика». Особенностью этой деятельности является привлечение магистрантов к разработке тематики предмета своего исследования, когда на основе участия в реальных педагогических ситуациях они путем «погружения» в образовательный процесс развивают у себя исследовательскую компетенцию и качества педагога [4]. На этой основе магистранты учатся применять современные технологии и методики при организации образовательного процесса; организовывать процесс обучения и воспитания учащихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей; использовать современные технологии диагностики образовательного процесса и т. д.

Следует отметить, что исследовательский потенциал педагогической практики в ходе обучения студентов педагогической магистратуры

предполагает выведение их на определенные уровни овладения профессией педагога как исследователя. Например, когнитивный уровень демонстрирует развитие у магистрантов широкого кругозора; критического восприятия информации; способность к анализу; умение различать фактические сведения и оценочные суждения; умение определять обоснованность и необоснованность оценок и т.д. Данный уровень характеризуется также наличием:

- *гибкости мышления*: способность студента к рациональному поиску новых способов решения проблем; умение грамотно распоряжаться исходным материалом, устанавливая ассоциативные связи с переходом одного класса явлений к другому и т. д.;

- *познавательного стиля*: умение студентов интегрировать информацию из разных источников; умение организовывать свой познавательный процесс с ориентацией на практическую реализацию полученных знаний; умение исследовать представленные факты с целью выстраивания какой-нибудь теории; умение организовывать опытно-экспериментальную работу с целью достижения необходимых результатов и т. д.;

- *культуры оперирования понятиями*: способность студентов демонстрировать в своей речи компоненты содержательного и смыслового характера; умение адекватно реагировать на характер и содержание данной педагогической ситуации; умение придерживаться специфической профессиональной линии в ходе организации общения, связанного с научной тематикой и т.д.;

- *рефлексивности мышления*: умение студентов соотносить свою деятельность с собственными способами учебной деятельности, оценивая, при этом, возможности своих действий по части стройности аргументации и обоснования используемых приемов на основе рефлексивного осмысления результатов не только того, что было сделано, но и как это было сделано;

- *креативности в проведении исследования*: способность студента быстро перерабатывать большое количество идей; проявлять нестандартность при анализе и выстраивании оригинальных предположений; способность углубляться в детали при получении каждой новой информации.

Следующим является праксиологический уровень (греческое *praxis* – действие, практика), что означает знание студента о действиях как практики, т.е. понимание им своих действий. Когда речь идет о педагогической магистратуре, реализация магистрантом в ее рамках своей исследовательской деятельности является важным с точки зрения его изменения в сторону профессионального развития. В этой связи, праксиологический уровень предполагает оценку успешности целеустремленной деятельности студента, включая ее алгоритм по повышению динамики формирования его исследовательской компетенции. При этом, праксиологический уровень позволяет оценить реальные возможности студента по оптимизации им своей исследовательской деятельности с учетом проявления активного отношения к педагогической профессии с целью внесения в нее целесообразных инновационных изменений. Следует отметить, что праксиологический уровень рассматривает знания магистранта и его практику в единстве, что обусловлено содержательным характером его деятельности. Таким образом, праксиологический уровень определяет сознательные изменения студента в личностном и интеллектуальном контексте с точки зрения проявления практического ума по части умения рационально организовывать свою учебную, педагогическую и исследовательскую деятельность. Этот тезис

увязан с пониманием сущности исследовательской компетенции как способности индивида продуктивно действовать в постоянно изменяющихся условиях педагогической действительности.

В заключение отметим, что исследовательский потенциал педагогической практики в ходе обучения студентов педагогической магистратуры способствует раскрытию у них психологических ресурсов, связанных с целеустремленностью, настойчивостью, с расширением своей автономности в части самоопределения в профессии и самоутверждения в ней и т.д. С учетом этого, готовя магистрантов к будущей профессиональной педагогической деятельности, педагогическая магистратура как раз и акцентирует свое внимание на усиление у них исследовательского потенциала, что является, по сути, очень важной образовательной парадигмой в высшей школе, ориентированной на личностно-центрированную форму подготовки специалистов.

1. Список литературы

2. Батракова И.С. Учебно-методическое обеспечение как условие повышения качества подготовки / И.С. Батракова, Н.В. Чекалева // Педагогика в вузе: наука и учебный предмет. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 425 с.
3. Бедерханова В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности [Текст]: учеб. пособие / В.П. Бедерханова. – Краснодар, 2000. – 54 с.
4. Богданова Р.У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования / Р.У. Богданова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 220 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
6. Галактионова Т.Г. От самопознания к самореализации: персонал-технология образовательной деятельности / Т.Г. Галактионова. – СПб., 1999. – 156 с.
7. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учеб. работы: кн. для учителя / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
8. Захарова Д.И. Педагогические условия организации исследовательской деятельности учащихся: дис. ... канд пед. наук. – Якутск, 2002. – 159 с.
9. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Гос. Проф.-пед. ун-та, 1998. – 126 с.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
11. Подъяков А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Подъяков. – М.: Эрбус, 2000. – 200 с.

Шленова Евгения Александровна

учитель

МБОУ «СОШ №2»

г. Междуреченск, Кемеровская область

DOI 10.31483/г-99298

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация: в статье обоснована необходимость цифровой трансформации педагога, а также представлена ее модель и необходимые условия для реализации.

Ключевые слова: цифровая трансформация педагога, цифровая школа, информационные технологии, педагогический процесс.

Глобальные изменения в системе образования были неизбежны, и, наконец осознав всю жизненную необходимость этих изменений,

государство стало внедрять эти изменения. Человеческое общество меняется, и с каждым годом все быстрее. Сначала говорили об информационном обществе, теперь уже говорят о цифровом обществе и это качественно разные понятия. Только не успели мы внедрить информационные технологии в систему образования повсеместно, как уже пошла волна цифровизации образования и это острая необходимость. Любое промедление скажется на уровне экономики страны в мировом сообществе, а значит и на качестве жизни каждого гражданина нашей страны.

Информатизация общества, и образования в частности, началась с уменьшения периода удвоения информации и этот период значительно сократился с появлением компьютеров. В образование стали внедрять компьютерную технику для того, чтобы облегчить работу учителя, и повысить показатели качества обучения. Информационные технологии значительно упрощают работу учителя и, как оказалось, заметно повышают качество обучения учеников. Подача информации с помощью аудио- и видеоматериалов позволила увеличить время продуктивного восприятия информации и повысить объем ее запоминания. Что, конечно, сразу дало свой результат на качестве обучения [3].

Информатизация заключалась в том, что повсеместно внедрялись компьютеры, принтеры и другие компьютерные технические устройства. То есть, это были устройства «в помощь» учителю. Цифровизация – это та же информатизация, но на другом, более высоком по качеству, витке своего развития. Здесь учитель и само понятие школа должны изменить свое значение [1].

Чтобы говорить о цифровой трансформации педагога нужно понимать, что ее определяет. К сожалению, модель цифровой образовательной среды на федеральном уровне пока не до конца. Стратегия профессионального роста педагога основывается в первую очередь на Национальных проектах, таких как: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Новые возможности для каждого» и на национальной системе учительского роста. Эти ключевые документы позволяют понять, каковы же сегодня требования системы образования к конкретному педагогу, что он должен сделать, для того чтобы соответствовать текущему уровню развития системы образования в России и ожиданиям детей и родителей к качеству образования, которое невозможно без использования цифровых технологий. Также, на цифровизацию образования влияет стратегия развития информационного общества в России. Этот стратегический документ определяет развитие цифровой экономики и всего информационного общества в Российской Федерации.

Сегодня при внедрении ФГОС мы не говорим: будем ли мы использовать цифровые образовательные технологии, мы говорим о том, как именно мы будем использовать цифровые образовательные технологии, для того чтобы соответствовать современным требованиям.

Развитие цифровой школы предполагает кардинальные изменения не только для учителя, но и для ученика в первую очередь. Индивидуальный образовательный маршрут ученика больше не будет проходить только через пространство школы. И об этом говорит смена ориентиров от индивидуализации к персонализации обучения, посредством сетевого обучения.

Индивидуализация обучения – это использование всех ресурсов школы для каждого ребенка в зависимости от его способностей и образовательных потребностей, тогда как персонализация – это выстраивание образовательного маршрута ученика, невзирая на возможности одной только школы. Здесь его маршрут обучения может проходить через несколько образовательных учреждений. При этом изменится и сама школа за счет использования современных цифровых образовательных технологий и привлечения сторонних преподавателей, сетевого обучения и дистанционного обучения. Понятие школы не будет привязано к конкретному зданию, а урока – к классу. Границы самой школы размоются и перестанут иметь четкие очертания.

Администрация образовательного учреждения школы будет выступать в роли глобального координатора образовательных программ, ресурсов, субъектов и вынуждена все это осуществлять непрерывно онлайн, 24 часа в сутки, 7 дней в неделю, потому что, если у нас персонализированное обучение, оно, в том числе, включает в себя обучение оффлайн и онлайн, отложенное обучение и др.

Каким видится сегодня педагог? Помимо того, что каждый строит персональную стратегию своего личностного роста, в соответствии с тремя уровнями национальной системы учительского роста: реализую, проектирую, управляю, если ребёнок учится 24 часа 7 дней в неделю тогда, когда ему это удобно, соответственно и педагог тоже, как и администрация, должен функционировать все это время. Конечно же, живой человек не может в таком режиме работать, должны появиться замещающие инструменты и сервисы. Вероятно, на помощь учителю придут виртуальный клон и бот. Конечно, до виртуального клона нам еще технологически далеко, но появление ботов в ближайшее время вполне реально. Бот – это некоторая программа, схожая с искусственным интеллектом, которая позволяет в автоматическом режиме сопровождать тот или иной курс то или иное занятие, отвечать на самые распространенные вопросы, комментировать ход выполнения заданий, давать рекомендации в зависимости от поступившего запроса. Мы все уже имеем с ними дело в повседневной жизни. Боты уже практически повсеместно используются на сайтах интернет-магазинов. Вот такой же бот, организующий диалог с пользователем через текстовое окошко, должен сопровождать систему занятий педагога. Бот, сформированный педагогом, должен частично замещать его, позволяя ему заниматься в это время другими вещами или самому отдыхать.

Виртуальный клон – это частично замещающая личность учителя виртуальная программа, которая может вести занятия, может сопровождать выполнение этих заданий, быть наставником для ребенка, общаться с родителями, отвечая на общие вопросы. Какими будут эти инструменты, сейчас сказать в полной мере, конечно же, нельзя, но задумываться о том, что они нам нужны, задумываться о тех средствах, с помощью которых их возможно реализовать, конечно же, нужно [2].

Необходимо еще упомянуть о сопровождении основной образовательной программы и о создании замещающих инструментов. К сопровождению основной образовательной программы, прежде всего, относится поиск и анализ информационных материалов, потому что у нас открытое смарт-пространство ресурсов, поэтому никакого другого пути, кроме поиска и анализа существующих материалов и выстраивание их вдоль

основной образовательной программы сегодня нет. Другой вопрос – создание замещающих инструментов. Из доступных нам сегодня инструментов это могут быть созданные модули с помощью класс-рума, например. Также, в связи с невероятно быстрым периодом удвоения информации, а сейчас он составляет порядка 2 месяцев, педагогу не выжить без грамотного планирования своего времени. Также период цифровизации – это период совместной работы и не исключение – работа учителей в школе. Потому что, каким бы ни был учитель виртуозным специалистом в своей области и в области информационных технологии, он не сможет все делать сам – в одиночку.

Конечно же, главным вопросом остается вопрос отношения педагога к работе: формального, неформального или информального отношения. Именно от этого и зависит показатели качества отдельного педагога. Осознание важности обучения детей в соответствии с новыми стандартами, поможет педагогу воспитать счастливое, самодостаточное общество, с высоким уровнем экономики на мировом рынке.

Сейчас мы находимся на самом начальном уровне цифровизации образования. Чтобы учить детей, педагог сам должен уметь хорошо ориентироваться в цифровом мире, подавать информацию в качественно другом формате. Если педагог не сможет или не захочет измениться, изменить подходы в обучении, формат обучения, то ему не будет места в новом цифровом образовательном учреждении.

Список литературы

1. Кокшарова Е.А. Современная трансформация и интеграция цифровых технологий и электронных образовательных ресурсов в рамках профессиональной деятельности педагогов / Кокшарова Е.А. // Наука и перспективы. – 2020. – №1. – С. 28–33.
2. Шапиро К.В. Цифровая трансформация педагога // ИМЦ Красносельского района Санкт-Петербурга. 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=fVwpuOFZ-Ps&t=6s> (дата обращения: 10.08.2021).
3. Шленова Е.А. Роль информационных технологий в начальном образовании / Е.А. Шленова // Опыт образовательной организации в сфере формирования цифровых навыков: материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. – 2020. – С. 251–254.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Лаврентьев Максим Владимирович

канд. юрид. наук, доцент
Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Саратов, Саратовская область

ГЕРМАНСКИЙ ПЕДАГОГ – ПЕНИТЕНЦИАРИСТ И.Х. ВИХЕРН ОБ ИСПРАВЛЕНИИ И ВОСПИТАНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Аннотация: статья посвящена деятельности И.Х. Вихерна – основателя и первого директора германской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Раугхаус» (Суровый дом) в XIX – начале XX вв. Рассказывается о жизненном пути Вихерна, его взглядах как педагога-пенитенциариста на методы воспитания и исправления несовершеннолетних правонарушителей в Германии в XIX в.

Ключевые слова: Германия, XIX век, И.Х. Вихерн, «Раугхаус», «Суровый дом», несовершеннолетние правонарушители, воспитание, обучение, наказание, пенитенциарная система, пенитенциарная педагогика.

Развитие сети учреждений для содержания несовершеннолетних преступников началось после создания И. Песталоцци первого классического учреждения такого типа в Швейцарии. В 30–40 гг. XIX в. под влиянием идей Песталоцци было образовано в разных западноевропейских странах несколько классических исправительно-воспитательных заведений. В Швейцарии была создана земледельческая колония для несовершеннолетних преступников «Бехтелен» в 1840 г., во Франции – «Меттрэ» (в 1839 г.). Не осталась в стороне от создания данного типа заведения и Германия.

Необходимо учесть, что германские государства еще не объединились в единую Германскую империю. Централизованную помощь от государства получить не было никакой возможности, поэтому только старания подвижников частной благотворительности могли решить эту сложнейшую проблему.

Спасение детей от произвола улицы, от криминалитета стало главной целью создания германских исправительно-воспитательных заведений. В 1833 г. в пригороде Гамбурга Горне был основан «Раугхаус» (Суровый дом) (Das RauheHaus). Его основало общество «частных благотворителей и при помощи частных пожертвований, с целью принимать и исправлять в нем порочных и нравственно-угрожаемых детей Гамбурга» [1, с. 137]. Главным инициатором создания колонии стал знаменитый пастор, доктор И.Х. Вихерн (1808–1881 гг.). Гамбург был главным портовым

городом Германии, и количество брошенных и бесприютных несовершеннолетних детей, которые совершали мелкие уголовные преступления, было огромным. «Раугхаусу» уже был посвящен ряд статей [4; 5; 6; 7].

Иоганн Хинрих (Генрих) Вихерн не только основатель «Раугхауса», но и известный немецкий богослов, лютеранский пастор, общественный деятель, деятель социальной сферы, реформатор пенитенциарной системы германских государств.

Родился Вихерн в 1808 г. в Гамбурге в семье переводчика и, затем, помощника нотариуса. Отец рано умер, и Иоганну пришлось оставить учебу и стать репетитором. Затем с 1828 по 1831 гг. Вихерн изучал богословие в Берлине и Геттингене. После окончания учебы, с 1832 г., работал в качестве преподавателя в воскресной школе «Святого Георгия» в одном из рабочих кварталов Гамбурга.

Именно работа в школе помогла Иоганну Хинриху Вихерну основать колонию для несовершеннолетних правонарушителей «Раугхаус». «Раугхаус» стал образцом для подражания, по его образцу начались создаваться подобные исправительно-воспитательные заведения в других странах (во Франции, в Бельгии, в Швейцарии). В колонии Вихерн всеми силами добивался создания семейной атмосферы в приюте. Добивался хорошего уровня образования для своих подопечных.

Еще одним, теперь уже повсеместным, нововведением Вихерна стала постановка на Рождество украшенной елки и рождественских венков. Именно Вихерн придумал традицию новогоднего празднования в том формате, в котором оно проводится и сейчас.

Иоганн Хинрих не замыкался в стенах колонии. Он принимал активное участие в жизни Германских государств. В 1848 г. протестантский синод в Виттенберг создал центральный комитет по миссионерской деятельности, благодаря стараниям Вихерна. В 1851 г. Прусское правительство назначило его инспектором тюрем и исправительных домов, а 1858 г. он занял место руководителя тюремного отдела в прусском министерстве внутренних дел. Также он стал членом Высшего Церковного совета, исполнительного органа государственной Евангелической церкви в Пруссии.

С годами Вихерн вернулся директором в свой родной «Раугхаус». Российский путешественник М.Б. Чистяков, в середине 60-х годов XIX в., обратил внимание на семейную атмосферу «Раугхауса». «Как бы то ни было, но начала, которым руководствуется настоятель дома, пастор Вихерн, — глубоко-нравственные; его неутомимая, заботливая деятельности для блага заведения возбуждает к нему уважение с первого взгляда, и оно возрастает по мере того, как взглядываешься в его распоряжения. Устройство «Дома» развивалось постепенно, без торопливости, из одной семьи, по живому опыту, но живым, тоже постепенно возникавшим потребностям, потому и отличается строгой органичностью» [2, с. 8].

Второй, очень важный, момент, по мнению М.Б. Чистякова, очень актуальный в современном образовании: «Отношения между начальниками и помощниками их отличаются в «Доме», как везде в образованных государствах, кроме Франции, непринужденностью, простотой и какой-то дружественной короткостью: начальник выслушивает объяснения подчиненных спокойно, терпеливо, с достоинством, ласково опровергает возражения, советуется о той, или другой вновь предполагаемой мере, — словом, никогда не забывает,

что если в нем есть ум, чувство, воля и сознание своей личности, то они есть и в других, что только при светлом, невозмущенном, безобидном состоянии духа подчиненных, можно ожидать от них симпатического расположения к делу и полного употребления сил. От этого подчиненные высказываются искренно, прямодушно, не закрывая притворною покорностью и молчаливостью своего несогласия с мнениями начальника. Я присутствовал при многих совещаниях между настоятелем, инспектором, учителями и братьями о разных учебных и правительственных вопросах: всегда один и тот же простой, непринужденный, благородный, даже среди споров, довольно горячих. Это искренние отношения между всеми членами «Дома», основанные на взаимном их уважении друг к другу, составляют ту духовную силу, без которой невозможно нравственное влияние на заведение. Такие же отношения существуют, сколько я могу заметить, между братьями и детьми; ни во время уроков, ни в мастерских, ни на огородных работах, ни во время рекреации, ни на праздничных собраниях «Дома», мне не случалось услышать начальственного окрика на кого бы то ни было; а это кажется, могло бы случиться, потому что я бывал много раз, без предварительного уведомления» [2, с. 9].

Создание семейной атмосферы, доверительного отношения между воспитателями и воспитуемыми, методы воспитания трудом – все эти инновации (для XIX в.) – личные достижения И.Х. Вихерна. Семейная обстановка в «Раугхаусе» – колонии для несовершеннолетних правонарушителей – копировалась с большим или меньшим успехом и в Российской империи в исправительно-воспитательных заведениях в второй половине XIX – начале XX в.

Список литературы

1. Альбицкий Е. Исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних преступников и детей заброшенных в связи с законодательством о принудительном воспитании / Е. Альбицкий, А. Ширген. – Саратов: Типография губернского ведомства, 1893.
2. Чистяков М.Б. О нравственно-исправительных заведениях в Гамбурге, Бельгии, Франции и Швейцарии (Из путешествия в 1866 г.) / М.Б. Чистяков. – СПб.: Печатня В. Голвина, 1868.
3. Ховен ван Дер А.И. Заботы общества о судьбе малолетних преступников / А.И. Ховен ван Дер // Дело. – 1873. – №7.
4. Лаврентьев М.В. Германская колония для несовершеннолетних правонарушителей Раугхаус в XIX – начале XX вв. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Образование и педагогика: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 дек. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – ISBN 978-5-907313-97-2.
5. Лаврентьев М.В. Специфика поощрений и взысканий в германской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Раугхаус в XIX в. – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Общество и наука: векторы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 18 дек. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.
6. Лаврентьев М.В. Воспитание и обучение в германской колонии для несовершеннолетних преступников Раугхаус в XIX в. – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Мастерство педагога: от вопросов к решениям: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 30 окт. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.
7. Лаврентьев М.В. Институт «старших братьев» в германской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Раугхаус в XIX в. – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 6 нояб. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.

Лаврентьев Максим Владимирович

канд. юрид. наук, доцент

Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Саратов, Саратовская область

ОСОБЕННОСТИ ПАТРОНАТА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В ГЕРМАНИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

***Аннотация:** статья посвящена своеобразной форме патроната в Германии – институту «старших братьев» в колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Раугхаус» (Суровый дом) в XIX в., а также другим фактам патроната в германских исправительно-воспитательных заведениях. Рассказывается о системе патронирования «старшими братьями» бывших воспитанников колонии по всей Германии и за ее пределами.*

***Ключевые слова:** Германия, XIX век, патронат, несовершеннолетние правонарушители, институт «старших братьев», воспитание, обучение, наказание, пенитенциарная система.*

Спасение детей от произвола улицы, от криминалитета стало главной целью создания германских исправительно-воспитательных заведений. В 1833 г. в пригороде Гамбурга Горне был основан «Раугхаус» (Суровый дом) (Das RauheHaus) [3; 4; 5; 6]. Колонию основало общество «частных благотворителей и при помощи частных пожертвований, с целью принимать и исправлять в нем порочных и нравственно угрожаемых детей Гамбурга» [1, с. 137]. Главным инициатором создания колонии стал знаменитый доктор И.Х. Вихерн (1808–1881 гг.). Гамбург был главным портовым городом Германии, и количество брошенных и бесприютных несовершеннолетних детей, которые совершали мелкие уголовные преступления, было огромным.

Доктор Вихерн обращал большое внимание и на систему патроната. После выхода из колонии выпускников не оставляли одних во «взрослой» жизни и продолжали поддерживать различными способами. Поэтому часть выпускников колонии по достижении совершеннолетия переходили в «старшие братья».

При колонии действовал своеобразный институт так называемых «старших братьев» (и сестер, но в историографию вошел как институт «старших братьев»). «...В действительности руководство и надежда на непрерывный успех в будущем покоятся всецело на братьях, которые хотя и разделены по всем домам, тем не менее образуют из себя тесный и единодушный союз, облеченный всяким руководством. Странно, что в разных описаниях Сурового дома братство очень мало обратило на себя внимание; однако оно то именно и представляет истинно оригинальную черту заведения» [1, с. 141].

Несмотря на строгость всех этих условий и тяжелую карьеру, какая представляется впереди, желающих поступить в число «братьев» никогда не бывало недостатка. «В вознаграждение за это пассивное повиновение братья пользуются постоянной уверенностью, что встретит со стороны своих сочленов самую нежную самоотверженность, какую могут создать семейный дух и братская привязанность; если он заболит, специальный фонд снабдит его необходимыми средствами хорошего ухода; если он умрет, жена и дети его не потерпят ни в чем нужды». Сам кайзер Германской империи попросил «старшим братьям» взять на себя «управление Моабитской тюрьмой, близ Берлина...» [1, с. 143].

При «Раугхаусе» «старшие братья» проходили серьезную подготовку для своей будущей деятельности. «Поступив в заведение, молодые люди остаются кандидатами от 2 до 3 лет, практически и теоретически знакомясь в это время с делами воспитания и обучения и помогая братьям – воспитателям в управлении семьями; в эти два или три года братья-кандидаты усваивают в достаточной полноте следующие предметы, преподаваемые одним из старших братьев: закон божий, священную и гражданскую историю, немецкий и английский языки, географию и – довольно поверхностно – математику и естественную историю. Сам директор исправительного заведения, доктор Вихерн, читает им педагогику, лекции о значении и цели домов спасения малолетних, об обязанностях смотрителей тюрем, госпиталей и т. п. учреждений. Кроме того, каждый из братьев избирает себе тот музыкальный инструмент, который ему более по сердцу, и учится играть на нем настолько, чтобы быть в состоянии обучать впоследствии детей хорошему пению. Они избирают почти исключительно фортепьяно и скрипку. Курс преподавания приурочен к тому, чтобы выработать из братьев-кандидатов будущих воспитателей для семей в Раугхаус, смотрителей тюрем и больниц, учителей и наставников, а также и мастеров для преподавания ремесел в других заведениях для спасения и исправления малолетних. Исправительное заведение рассылает братьев в разные места в качестве своих агентов. Деятельность этих агентов очень разнообразна: они разъезжают по Германии и даже вне родины для пропаганды дела исправления малолетних, собирают пожертвования в пользу этого дела и пр. Братья уезжают как учителя, к колонистам немцам, выселившимся из Германии в Англию, Россию, Австралию, Сербию, Турцию и Северную Америку. В агенты избираются только те из братьев, которые пробыли в заведении несколько лет и заслужили полное доверие. В Америку посылаются только знающие хорошо английский язык» [2, с. 125–126].

Развитие института «старших братьев» в «Раугхаусе» помогло спасти тысячи и тысячи бывших несовершеннолетних правонарушителей от тюрьмы и каторги. Малолетние арестанты вернулись в общество и стали полноценными законопослушными членами общества, достойно прожившими свою жизнь.

Кроме «старших братьев», другим средством развития в «питомцах семейного начала, являлся патронат, учрежденный в 1857 г. Для установления патроната обращаются к достойным гражданам Гамбурга и окрестных мест, просят их быть покровителями одного из домов заведения (т.е. одной из семей. – *М.Л.*) или, по крайней мере, одного или нескольких питомцев. Лицо, принявшее на себя такой патронат, становится в

некотором смысле крестным отцом покровительствуемых детей. В известных случаях оно принимает их к себе, делает им маленькие подарки, дает добрые советы и помогает всякий раз, как они чувствуют в чем-нибудь особенную нужду. Ежемесячно патрону представляется письменный отчет обо всем, касающемся покровительствуемого им ребенка или семьи. До сведения патрона доводится о принятии нового питомца в покровительствуемую семью. Когда наступает для них время оставить заведение, патрон старается устроить их положение, доставляет им какое-нибудь приличное место, где бы питомец мог честно зарабатывать себе средства для существования, никогда, таким образом, не оставляя детей в их новом, иногда безвыходном положении. Покровительствуемые дети всегда относятся с почтением к своему патрону и иногда могут получить позволение принять его у себя в Суровом доме. Эти отношения между патронами и их молодыми клиентами носят на себе вполне сердечный характер и весьма полезны для обеих сторон. Если бы все исправительные, сиротские дома, тюрьмы и иные пенитенциарные заведения подражали этому примеру местного патроната, то наверное достигли бы наилучших результатов в деле устройства детей по выходе из заведения» [1, с. 140–141].

В других германских учреждениях для несовершеннолетних преступников, например в заведении «Люхтенберг», были свои методы патронирования. Например, «за работу питомцев установлено вознаграждение, которое начинает отчисляться им спустя 4 недели по их поступлении. Начиная с этого срока, они получают в течение двух месяцев по 5 пфеннигов (2 $\frac{1}{2}$ копейки) в день, а затем по 10 пфеннигов. Через 4 месяца лучшие из воспитанников могут получить 15% прибавки. Деньги на руки не выдаются, а вносятся на сберегательные книжки. На эти же книжки заносятся весь заработок воспитанников и по выходе их из учреждения до достижения ими совершеннолетия (21 год), после чего лишь владелец книжки может взять с нее деньги» [7, с. 11]. Деньги на устройство после выхода из колонии были необходимы.

В Евангелическом Институте св. Магдалены, в конце XIX в., где содержались «малолетние девицы с низкой социальной ответственностью» сообщалось, что из «72 девиц, прошедших через исправление, только 19 предались прежнему пороку». В Институте Св. Магдалены в Панкове (под Берлином) «из 467 девочек, прошедших через заведение в течение двадцати пяти лет – 215 находятся в прислугах или занимают другие соответствующие должности; 54 – в семьях; 49 – вышли замуж; 5 – эмигрировали в Америку; 20 умерли и только 72 возвратились обратно в заведение» [8, с. 29].

Патронирование бывших воспитанников и в колонии «Раугхаус», и в других германских колониях помогло им устраиваться в жизни. Бывшие несовершеннолетние правонарушители создавали семьи, у них появлялись дети, они проживали законопослушную и полезную для общества жизнь. Патронат и помощь помогали воспитанникам колоний, многие из которых, встав на ноги, в свою очередь присылали денежные и другого вида благодарности в свои бывшие исправительные заведения.

Список литературы

1. Альбицкий Е. Исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних преступников и детей заброшенных в связи с законодательством о принудительном воспитании / Е. Альбицкий, А. Ширген. – Саратов: Типография губернского ведомства, 1893.

2. Ховен ван Дер А.И. Заботы общества о судьбе малолетних преступников / А.И. Ховен ван Дер // Дело. – 1873. – №7.
3. Лаврентьев М.В. Германская колония для несовершеннолетних правонарушителей Раугхаус в XIX – начале XX вв. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Образование и педагогика: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 дек. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – ISBN 978-5-907313-97-2.
4. Лаврентьев М.В. Специфика поощрений и взысканий в германской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Раугхаус в XIX в. – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Общество и наука: векторы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 18 дек. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.
5. Лаврентьев М.В. Воспитание и обучение в германской колонии для несовершеннолетних преступников Раугхаус в XIX в. – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Мастерство педагога: от вопросов к решениям: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 30 окт. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.
6. Лаврентьев М.В. Институт «старших братьев» в германской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Раугхаус в XIX в. – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 6 нояб. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.
7. Ануфриев К.И. Воспитательно-исправительные заведения и учреждения трудовой помощи и принудительного труда в Западной Европе (Германия, Бельгия, Англия, Франция и Швейцария) / К.И. Ануфриев. – Петроград: Городская типография, 1915.
8. Исправительное воспитание несовершеннолетних в Западной Европе и Америке. – СПб., 1911.

Лаврентьев Максим Владимирович

канд. юрид. наук, доцент

Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Саратов, Саратовская область

ПАТРОНАТ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В БЕЛЬГИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

Аннотация: статья посвящена созданию системы патроната. Рассказывается о способах патронирования бывших воспитанников, несовершеннолетних правонарушителей земледельческих колоний и приютов в Бельгии, их дальнейшей судьбе, о возвращении в законопослушную жизнь, приводится статистика.

Ключевые слова: Бельгия, XIX век, XX век, патронат, пенитенциарная педагогика, несовершеннолетние правонарушители, наказание, пенитенциарная система.

Рост преступности в подростковой и молодежной среде во второй половине XIX в. и увеличение количества несовершеннолетних правонарушителей поставили вопрос об их исправлении и перевоспитании. Помещение, как в прежние времена, несовершеннолетних преступников в

тюрьмы, отправка на каторгу и в ссылку давали высокий рецидив, а став «привычными» преступниками, рецидивисты уже практически никогда не возвращались к законопослушной жизни. Поэтому, руководясь идеями И. Песталоцци, по всей Европе в 30–40 гг. XIX в. стали открываться специализированные исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних правонарушителей.

Бельгийской королевство позже всех остальных стран приступило к открытию колоний для несовершеннолетних правонарушителей. По сути дела, лишь в 1849 г. была открыта земледельческая колония (на более чем 1200 воспитанников) «Рюисселед» [2; 3; 4; 5; 6]. Но воспитанники колонии могли там находиться лишь до 17 лет. Затем для них начиналась взрослая жизнь, где государство и общество продолжали помогать им, пользуясь системой патроната.

Система патроната несовершеннолетних правонарушителей в Бельгии возникла сразу же после создания первых заведений для несовершеннолетних арестантов. Инициатором был руководитель бельгийской тюремной системы О. Дюкпессие (вариант Дюкпетьо. – *М.Л.*). Он «пытался организовать в Бельгии патронат официальный, правительственный» [9, с. 186]. Но эта попытка окончилась провалом. «Попытка организовать государственный патронат была сделана в 1848 г... Королевским декретом предписывалось для попечения об освобожденных из тюремного заключения образовывать по округам комитеты, при обязательном участии мирового и должностных и почетных лиц (нотаблей) по назначению короля. Но этот патронат оказался недолговечным и совершенно бесполезным. Окружные комитеты провладчили свои призрачное существование до 1870 г., когда, наконец, официально закрылся последний из них» [8, с. 212].

Поэтому дело передали частной инициативе. В 70-х годах XIX в. в Бельгии (по французскому образцу) стали открываться частные комитеты патроната, способствовавшие нахождению своего места в жизни бывшим воспитанникам исправительно-воспитательных учреждений. Путей возвращения их к лучшей жизни было несколько.

Воспитанники, «которые доказали свое исправление, могут быть, с разрешения министра юстиции, условно возвращены к их родителям, по просьбе последних, или же по предоставлению директора» [1, с. 66]. Другой тип воспитанников – «воспитанники, отличающиеся хорошим поведением и прилежанием, не могущие, по разным причинам, быть возвращенными в семьи, могут быть отданы в ученье, или поставлены на место через комитеты патронатов, или же самым директором, но всегда с разрешения министра юстиции» [1, с. 66].

По сведениям С.В. Познышева, «всех помещений на разные места было, с 1892 года по 1907 год включительно, 5757. Громадное большинство помещается в деревни. Так, из 3923 мальчиков, помещенных на места за время с 1894 г. по 1906 г. 2477, т.е. слишком процент, были помещены к земледельцам в деревни, остальные – к ремесленникам, но большею частью также в деревни. К 1 января 1907 года количество оставшихся на местах было: 521 воспитанников и 17 девушек. Если прибавить к ним числа помещенных в течение 1907 года, то получим: 739 мальчиков и 65 девиц. Относительно их имеются следующие сведения. Из 739 мальчиков: 146 или 19, 76% возвращены или бежали. 37 или 5% вернулись к своим

семьям. Для 83 или 11, 23% истек срок предоставления их в распоряжение правительства. 17 или 2, 30% помещены в армию. 1 или 0, 14% умер. Из 65 девушек: 2 или 3, 08% возвращены или бежали. 1 или 1, 54% возвращены в свою семью. Для 47 или 72, 30% закончился срок. 15 или 23, 08% оставались на местах. Значительный процент помещенных, как показывает статистика, живет на местах в течение длинного ряда лет, что разумеется говорит до известной степени в пользу бельгийских школ» [7, с. 245–246].

Большую роль играли директора колоний. Директор земледельческой колонии «Рюисселед» в 50–60-х годах XIX в. Полль принимал активное участие в устройстве будущей судьбы «выпущенников» колонии. «...Больше всего распространению хорошего мнения о Рюисселедских колонистах содействовали следующие обстоятельства: 1) большое уважение, которым пользуется в обществе директор Полль; радость родителей и родственников, к которым дети, считавшиеся погибшими, возвращаются совсем перерожденными – скромными по языку и манерам, вежливыми, образованными по своему состоянию, часто отличными мастерами и мастерицами, ловкими и неутомимыми в работе; 2) участие благотворительных мужчин и особенно дам, которые отлично ручаются за нравственность воспитанниц и воспитанников, рекомендуемых ими на места или принимаемых к себе в дома, на фермы, в мастерские, в конторы, в отели, в магазины и т. д.; 3) множество посетителей и посетительниц, которые бывают в Рюисселеде и видят колонистов на их работах, прогулках и среди их забав; 4) отзывы окрестных жителей – крестьян и фермеров, у которых, можно сказать, изо дня в день на глазах проходит вся жизнь колонистов» [10, с. 39–40].

Патронат для несовершеннолетних правонарушителей в Бельгии давал высокие результаты. Тысячи и тысячи воспитанников колоний и приютов исправительного свойства, избежав тюрьмы, возвращались к нормальной, законопослушной жизни.

Список литературы

1. Исправительное воспитание несовершеннолетних в Западной Европе и Америке. – СПб., 1911.
2. Лаврентьев М.В. Бельгийская колония для несовершеннолетних правонарушителей Рюисселед во второй половине XIX в. – начале XX в. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Образование и наука в современных реалиях: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 дек. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.
3. Лаврентьев М.В. Внешнее и внутреннее устройство бельгийской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Рюисселед во втор. пол. XIX – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Развитие современного образования: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 11 дек. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.
4. Лаврентьев М.В. Создание и первые годы деятельности бельгийской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Рюисселед» во второй половине XIX – начале XX вв. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июля 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.
5. Лаврентьев М.В. Методы воспитания трудом в бельгийской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Рюисселед во второй половине XIX – начале XX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Развитие современного образования в контексте педагогической компетентологии: материалы Всерос. науч. конф. (Чебоксары, 24 март 2021 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.

6. Лаврентьев М.В. Специфика поощрений и взысканий в бельгийской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Рюисселед во втор. пол. XIX – нач. XX вв. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Общество и наука: векторы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 18 дек. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.

7. Познышев С.В. Бельгийские тюрьмы, колонии для нищих и бродяг и государственные исправительные школы для несовершеннолетних. Очерки их современного состояния. – М., 1909.

8. Современное устройство в Западной Европе попечительств над освобождаемыми из мест заключения // Тюремный вестник. – 1893. – №6.

9. Фельдштейн Г.С. Принудительное воспитание молодежи и патронат исправительных приютов как средства борьбы с преступностью / Г.С. Фельдштейн // ЖМЮ. – 1900. – №2.

10. Чистяков М.Б. О нравственно-исправительных заведениях в Гамбурге, Бельгии, Франции и Швейцарии (Из путешествия в 1866 г.). – СПб.: Печатня В. Головина, 1868.

Лаврентьев Максим Владимирович

канд. юрид. наук, доцент

Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина ФГБОУ ВО
«Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Саратов, Саратовская область

СОЗДАНИЕ ПЕРВЫХ ИСПРАВИТЕЛЬНО- ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В ШВЕЙЦАРИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

***Аннотация:** статья посвящена созданию первых швейцарских исправительно-воспитательных заведений. Рассказывается о деятельности швейцарских просветителей, педагогов, об их инициативах спасения несовершеннолетних правонарушителей, начиная с конца XVIII в. Приводится датировка открытия исправительно-воспитательных заведений.*

***Ключевые слова:** Швейцария, XVIII век, XIX век, несовершеннолетние правонарушители, первые швейцарские исправительно-воспитательные заведения, Бехтелен, исправительная колония, пенитенциарная педагогика.*

Рост преступности в первой половине XIX в. среди несовершеннолетних и невозможность несовершеннолетних правонарушителей содержать в тюрьмах и на каторге привел к идее создания специализированных учреждений для содержания «малолетних арестантов». Практически во всех странах Западной Европы началось функционирование ремесленных приютов (в городах) и земледельческих колоний (в сельской местности), где содержались до совершеннолетия несовершеннолетние правонарушители.

Первые исправительные заведения для несовершеннолетних арестантов появились в Швейцарии в самом конце XVIII столетия. Их начал создавать знаменитый педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), «с самой юности посвятивший себя улучшению участи бедных детей. Он на

свои средства устроил школу в Нейгофе, близ Берна, принимая туда бедных детей на полное содержание, доставляя им элементарное обучение и заботясь главным образом о сообщении им познаний и навыка в земледелии. Несмотря на то, что общество отнеслось к его предприятиям с крайний недоверием и насмешкой, он все-таки продолжал осуществлять свои идеи и открыл еще два заведения в Штанце и Ивердуне» [1, с. 144].

Дело в том, что в Швейцарии, вплоть до середины XX в. (до Второй мировой войны) существовала практика отдавать «малолетних арестантов» в крестьянские семьи, совершенно чужие для них, отбирая их у родителей практически навсегда. Нарушители закона подвергались там постоянной эксплуатации, недоедали, спали в коровниках и свинарниках. Ни о каком обучении и воспитании речи не шло. Детей отправляли в трудовое рабство на 12-часовой рабочий день не только за проступки и правонарушения, а просто потому, что родители их вели неподобающий образ жизни или просто были бедны и немощны. По решению общины в принудительном порядке дети в возрасте 5–7 лет отправлялись в другие места и освобождались только по достижении совершеннолетия.

Такая практика решала вопрос с устройством малолетних арестантов, но Филипп Эммануил фон Фалленбергер (1778 – 1844) предложил отправлять несовершеннолетних правонарушителей в специализированные учреждения. В 1808 г. он создал в Гофвиле, близ Берна, «обширное земледельческое учреждение... Учреждение это включало в себя, между прочим, ученый земледельческий институт, реальную школу и земледельческую для бедных детей. В последней под руководством известного в педагогическом мире друга детей, Верли, дети бедных родителей получали практическое земледельческое обучение, которое чередовалось с теоретическим, происходившим по наглядной системе, тут же на месте полевых работ. В течение 24 лет Верли был в этой школе учителем, руководителем, другом и отцом покинутых детей» [1, с. 145].

Но заведение Фалленбергера долгое время оставалось в единственном числе, хотя было понятно, что такого рода учреждения необходимы: общины и кантоны Швейцарии не знали, что делать с огромным количеством взрослых нищих, что уж говорить о несовершеннолетних и малолетних правонарушителях. Поэтому в «конце 1835 г. в Трогене на заседании швейцарского благотворительного общества, председатель его, Иоганн – Каспар Цельвегер, предложил на обсуждение вопрос об учреждении домов для исправления бродяг, воришек и вообще испорченных детей. Немедленно назначена была комиссия для определения условий, которым должна удовлетворять подобные учреждения, и для изыскания способов приготовления пригодных для этого дела учителей. Цельвегер был душою и главным деятелем комиссии и уже в следующем году шесть молодых людей стали практически подготовляться к занятию в будущем месте воспитателем» [8, с. 104].

За дело взялся в 1837 г. Иоганн Куратли из Нецлау. Он «изъявил готовность принять на себя обязанности воспитателя детей в исправительном заведении. Его рекомендовал Цельвегеру Верли, известный директор школы в Гофвиле, близ Берна. Куратли, беседуя с Цельвегером о предполагаемых учреждениях для спасения малолетних, заметил, что Цельвегер, говоря о детях, употребляет слово «преступники». Соединяя с этим словом понятие о строгой тюремной дисциплине, Куратли прямо высказал,

что под замком и за стенами он жить не может, и если главными принципами при исправлении детей не будут приняты начала любви к ним и терпения, то он не возьмет предлагаемой ему должности. Цельвегер, сперва изменивший несколько иной взгляд на это дело, уступил Куратли и предоставил ему действовать вполне самостоятельно. В следующем году Куратли объехал Германию, где осмотрел все существовавшие в то время подобного рода заведения; а Цельвегер и его друзья открыли в Швейцарии подписку на устройство первого дома спасения испорченных детей и убежища малолеток, лишенных крова. В своем воззвании Цельвегер и его друзья заявляли, что средствами для исправления воспитанников будут служить: устранение дурных влияний, приучение детей к труду, порядку; вообще, правильный и разумный надзор за ними опытных воспитателей. В 1839 году местом для устройства дома спасения малолетних был избран участок земли близ Берна – Бахтелен; на первый раз решено было принять на исправление всего шестерых мальчиков и только по совершенном исправлении их, допустив новый прием воспитанников. Директором этого первого швейцарского дома спасения был избран Куратли. Напутственные советы и пожеланиями воспитателей Раугхауса, изучением которого он был занят при получении известия о своем избрании, Куратли возвратился в Швейцарию в феврале 1840 года. С первого же дня Куратли пришлось испытать большие затруднения. Вместо сочувствия и участия он встретил недоверие, о нем говорили, как о пустом фразере, бесполезно губящим свои молодые годы. Добровольными пожертвованиями было собрано всего 10 000 франков. Здания, предназначенные для помещения детей, были в страшном запустении и требовали исправления; не было самого необходимого, так что Куратли и детям в первое время даже не было на чем обедать. Участок земли был невозделан и неудобен, колодцы засыпали, все хозяйство заведения состояло в одной корове. Надо было иметь очень много силы воли и решимости, чтобы при таких неблагоприятных условиях начать дело. Куратли однако вступил в управление заведения и 1 апреля 1840 года принял первого воспитанника. Вскоре он добился разрешения увеличить комплект первых воспитанников и к 1 июля 1841 года в заведении было 12 мальчиков» [8, с. 104 – 105].

Образцовой колонией в Швейцарии стала земледельческая колония «Бехтелен» [2; 3; 4; 5; 6; 7]. Создание мощной сети ремесленных приютов и земледельческих колоний в Швейцарии помогли спасти от криминального будущего тысячи и тысячи «малолетних арестантов».

Список литературы

1. Альбицкий Е. Исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних преступников и детей заброшенных в связи с законодательством о принудительном воспитании / Е. Альбицкий, А. Ширген. – Саратов, Типография губернского ведомства, 1893. – 302 с.
2. Лаврентьев М.В. Основание и первые годы деятельности швейцарской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Бехтелен» в XIX в. / М.В. Лаврентьев // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 25 июня 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.
3. Лаврентьев М.В. Особенности системы патроната для несовершеннолетних правонарушителей в Швейцарии в XIX в. / М.В. Лаврентьев // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июля 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.

4. Лаврентьев М.В. Приют для несовершеннолетних правонарушителей «Виктория» в Швейцарии во второй половине XIX – начале XX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Право, экономика и управление: от теории к практике : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 2 февр. 2021 г.) / редкол.: Э.В. Фомин [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020.

5. Лаврентьев М.В. Швейцарская колония для несовершеннолетних преступников Бехтелен в XIX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Педагогика, психология, общество: материалы Всерос. науч.практ. конф. (Чебоксары, 30 июня 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020.

6. Лаврентьев М.В. Специфика воспитания и обучения несовершеннолетних преступников в швейцарской колонии Бехтелен в XIX веке / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Инновационная траектория развития современной науки: становление, развитие, прогнозы: сборник статей III Международно-практической конференции (12 августа 2020 г.). – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020.

7. Лаврентьев М.В. Сельскохозяйственный труд в воспитательных целях в швейцарской колонии Бехтелен для несовершеннолетних преступников в XIX в. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин, А.В. Косырев // Юридическая наука в XXI веке: актуальные проблемы и перспективы их решений: сборник научных статей по итогам работы восьмого круглого стола со Всероссийским и международным участием. – Шахты, 2020.

8. Ховен ван Дер А.И. Заботы общества о судьбе малолетних преступников. / А.И. Ховен ван Дер // Дело. – 1873. – №8.

Лопухина Кристина Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Филатова Ирина Юрьевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
г. Елец, Липецкая область

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЁЖИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РОССИИ

Аннотация: в статье проведён теоретический анализ состояния проблемы агрессивного поведения молодёжи в наши дни. Рассмотрены понятия «агрессивное поведение» и «агрессия» с разных точек зрения отечественных учёных. На основании теоретического анализа отечественной научной литературы был сделан вывод о том, что агрессивное поведение является деструктивным, наносит физический ущерб людям и приносит психологический дискомфорт. Автором была предпринята попытка выделить несколько факторов, обуславливающих возникновение агрессивного поведения у лиц молодого возраста в наши дни.

Ключевые слова: агрессивное поведение, агрессия, молодёжь.

В современное время агрессивное поведение молодёжи – актуальная и сложная проблема России. Статистические данные и исследования социологов и психологов подтверждают значимость проблемы. Учёные сходятся во мнении, что сегодня уровень агрессивности в молодёжной среде достиг крайне опасной черты [9], а поведение молодых людей всё чаще

проявляется жестокостью, драками, насилием, злословием, вандализмом и тому подобными действиями [6].

Актуальность проблемы определяется несколькими обстоятельствами:

1) социально-экономическими и политическими преобразованиями в стране; 2) изменениями нравственного сознания и ценностных ориентиров общества; 3) увеличением числа молодых людей с проявлением агрессии в поведении; 4) вариативностью моделей агрессивного поведения.

Актуализация проблематики обосновывается следующими противоречиями:

- между запросом современного общества в молодом человеке, обладающем индивидуальностью, активной позицией, мобильностью, конкурентоспособностью, способном активно отстаивать свое мнение и свою точку зрения, и реальной готовностью молодёжи к эффективному общению и взаимодействию, бесконфликтному поведению в современных условиях жизни;

- между социальной необходимостью вовлечения молодёжи в процессы преобразования социальной действительности российского общества и реальной готовности молодого человека к изменяющимся социально-экономическим и политическим условиям жизни.

К настоящему времени проблема агрессивного поведения подвергнута глубокому анализу отечественными исследователями. В научной литературе агрессивное поведение понимается по-разному, но учёные отмечают, что оно является отклоняющимся и наносит ущерб как самой личности, так и обществу [3; 4; 5; 6; 11].

Е.В. Змановская агрессивное поведение рассматривает как асоциальное поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений [3, с. 33].

Н.С. Гилева и В.Д. Менделевич агрессивное поведение определяют как физическое или вербальное поведение, направленное на причинение кому-либо вреда [7, с.39; 5].

Согласно С.Н. Ениколопову, агрессивное поведение – это целенаправленное деструктивное поведение, которое приносит физический ущерб людям и вызывает у них психологический дискомфорт [8].

Анализ отечественной научной литературы позволил сделать следующие выводы.

1. Агрессивное поведение – это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным нормам поведения в обществе.

2. Поведение вызывает негативную оценку и осуждение со стороны других людей, наносит реальный ущерб межличностным отношениям.

3. Агрессивное поведение является деструктивным, которое приносит физический ущерб людям и психологический дискомфорт.

Согласно учёным, стержнем агрессивного поведения выступает агрессия. В психологической литературе понятие «агрессия» рассматривается в узком и широком смысле слова. В широком смысле понимается присутствие агрессии и в поведении, и в мотивах, и в целях, и даже, в снах человека. В узком смысле об агрессии говорят, когда она проявляется в целенаправленных действиях или высказываниях [8, с. 11].

В настоящее время выделяются следующие виды агрессии. Е.П. Ильин разделяет агрессию [4]:

1. По форме поведения на: физическую, то есть использование физической силы против другого лица или объекта; вербальную – выражение негативных эмоций посредством речи (угроза, проклятие, ругань и т. д.).

2. По форме открытости проявления: прямую, то есть непосредственно направленную против кого-то или чего-то; косвенную, выражающуюся в непрямых действиях и направленную на другое лицо (злобные сплетни, шутки, клевета и т. д.).

3. По цели: враждебную, направленную на намеренное причинение вреда, боли и ущерба ради отмщения и получения удовольствия; инструментальную, направленную на достижение цели, однако причинение ущерба может не являться целью.

Ученый А. Басс выделил следующие виды агрессии: физическая (физическая сила против другого человека); косвенная (агрессия обходным путем, направленная на другое лицо); раздражение (готовность к проявлению негативных чувств); негативизм (оппозиция в поведении); обида (зависть и ненависть к другим); подозрительность (недоверие и осторожность к другим); вербальная (крик, угрозы, визг); чувство вины (убеждения человека, что он является плохим).

Анализ научной литературы позволил выделить определённый спектр факторов, обуславливающих возникновение агрессивного поведения у лиц молодого возраста.

Во-первых, С.Н. Ениколопов делает акцент на том, что вклад в развитие агрессии у детей, прежде всего, вносят взрослые. Родители и значимые взрослые влияют на развитие агрессивного поведения детей. Дети входят в агрессивное поведение научением, наблюдая за поведением других, воспринимая его как адекватное или неадекватное, обучаясь этому поведению [8]. Отсюда следует, что дети усваивают образец агрессивного поведения и во взрослой жизни его иницируют.

Во-вторых, В.И. Мурадова в своем исследовании в 2016 году отметила, что агрессивные тенденции в подростковом возрасте вызваны двумя яркими факторами – новообразованиями самого возраста и влиянием социума. Сегодня на подростка, говорит она, влияет его семья, школа и сверстники, деятельность различных СМИ, оставляя на фоне подросткового кризиса след на психологическом здоровье ребенка, что способствует проявлению агрессивного поведения [10]. Следовательно, нормальные протестные реакции подростка, характерные для его возраста, могут подкрепляться агрессивным поведением родителей и усваиваться в процессе взросления. Это может обусловить формирование агрессивного поведения у молодого человека, отражаться на его психологическом состоянии, межличностных отношениях, общении и взаимодействии с окружающими людьми.

Таким образом, агрессивное поведение молодёжи сегодня является острой социально-психологической проблемой. Такое поведение молодёжи способствует ухудшению криминогенной ситуации в российском обществе. Об этом свидетельствуют статистические данные официального сайта ФСИН РФ. За период с 2016 г. по 2018 г. количество молодых людей до 25 лет включительно, содержащихся в исправительных колониях, варьировало от 78198 до 62841 человек. Анализ официальных данных ФСИН РФ свидетельствует о тенденции распространения криминального поведения среди молодого поколения страны. Особую тревогу вызывает проблема криминального поведения среди людей

несовершеннолетнего возраста. По данным ФСИН РФ средняя численность осужденных, содержащихся в воспитательных колониях, за период с 2016 г. по 2018 г., составила 4475 человек.

Проблема агрессии и агрессивного поведения приобретает особую актуальность, когда общество переживает критические периоды.

Агрессивное поведение современной молодёжи все больше приобретает психологическую направленность. Юноши и девушки сегодня находятся в постоянно меняющихся условиях жизни страны (например, ситуация с пандемией коронавирусной инфекции). Можно сказать в экстремальных напряженных условиях, что часто приводит к усилению агрессии с их стороны. Особенности агрессивного поведения таковы, что, затрагивая эмоциональную сферу личности, они приводят к усугублению морально-этического диссонанса, возникновению стрессового и депрессивного состояния. Сегодня высокий уровень агрессии у современной российской молодёжи настораживает, так как он может негативно сказываться не только на межличностные взаимоотношения, общение и взаимодействие с окружающими людьми, но и на индивидуальную траекторию развития молодого человека, на успешность его будущей личной и профессиональной жизни.

В этой связи агрессивное поведение актуальная проблема, требующая пристального внимания со стороны учёных, педагогов, психологов, социальных работников, учителей, родителей и окружающих взрослых. Проблема такой формы отклоняющегося поведения молодых людей предполагает исследование личностных особенностей, особенностей семейного взаимодействия, социальных условий жизни. Исследование проблемы может позволить выявить причины, факторы, закономерности возникновения агрессивного поведения, разработать программу профилактики отклоняющегося поведения, формирования знаний, умений и навыков эффективного общения и бесконфликтного взаимодействия.

Список литературы

1. Антонян Ю.М. Теория человеческой агрессии. Почему жестоки люди: монография / Ю.М. Антонян. – М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2015. – 311 с.
2. Ениколопов С.Н. Агрессия в обыденной жизни / С.Н. Ениколопов, Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова. – М.: Политическая энциклопедия, 2014. – 494 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2003 – 288 с.
4. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014 – 368 с.
5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
6. Визель Т.Г. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты: монография / Т.Г. Визель, Л.В. Сенкевич, В.А. Янышева, А.К. Железнова / под ред. доктора психол. наук Б.Н. Рыкова. – Тула, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/wall-163908593_1480
7. Гилева Н.С. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие / Н.С. Гилева. – Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2012. – 128 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.iprbokshop.ru/65063.html>
8. Ениколопов С.Н. Психологические проблемы агрессивного поведения детей / С.Н. Ениколопов // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-problemy-agressivnogo-povedeniya-detey>

9. Добрынина Е. Поколение «А» Уровень агрессивности в среде молодежи достиг крайне опасной черты, считают социологи / Е. Добрынина // Российская газета – Федеральный выпуск. – №124(5797) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/06/01/pokolenie.html>

10. Мурадова В.И. Агрессивное поведение современных подростков / В.И. Мурадова // Молодой ученый. – 2016. – №15 (119). – С. 413–415 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/119/33130/>

11. Психогенетика агрессивного и враждебного поведения: учебное пособие / Е. Воробьева, П. Ермаков, Е. Ковш [и др.]; Южный федеральный университет. – Ростов н/Д: Южный федеральный университет, 2016. – 102 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=462059>

Митрофанова Марина Юрьевна

канд. экон. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

НАУКОМЕТРИЯ И ЕЕ РОЛЬ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

Аннотация: статья посвящена применению наукометрических показателей, которым сегодня уделено особое внимание при оценке исследовательской деятельности научно-педагогических работников высшей школы. В связи с этим актуальным становится обязательное представление некоторых сведений о наукометрии и важно знать и понимать применение наукометрических методов для повышения собственного рейтинга в научном сообществе.

Ключевые слова: наукометрия, рейтинг, наука.

Наукометрией называют «количественные методы исследования развития науки как информационного процесса» [1; 14].

В современном информационном мире значение наукометрии растет высокими темпами.

Основными наукометрическими показателями является

- индекс цитирования (Science Citation Index);
- индекс Хирша (h-index);
- Импакт-фактор (ИФ или IF).

Индекс цитирования (Science Citation Index) определяет значимость научной работы исследователя или научного коллектива в научном мире. Чем больше ссылок, тем выше индекса цитирования публикации автора в других источниках.

Science Citation Index – это один из самых распространённых наукометрических показателей. Эффективность и результативность научной деятельности вуза определяется высоким индексом цитирования исследователей, представляющих данный вуз.

Индекс Хирша (h-index) – это наукометрический показатель, предложенный в 2005 американским физиком Хорхе Хиршем из университета Сан-Диего, Калифорния.

Индекс Хирша является количественной характеристикой и опирается на количество его публикаций и количество цитирования этих публикаций. Этот индекс рассчитывается по специальной формуле.

Импа́кт-фа́ктор (ИФ или IF). ИФ – является важным критерием сопоставления уровня исследований в смежных областях знаний. Импа́кт фа́ктор учитывается при оценивании уровня научных журналов Web of Science, Scopus, РИНЦ и других наукометрических баз, а также и качества статей, которые в них опубликованы.

- **Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)** – это национальная информационно-аналитическая система, предназначенная для оперативного обеспечения научных исследований актуальной справочно-библиографической информацией и инструментами анализа публикационной активности;
- **Web of Science** – международная база данных публикаций в научных изданиях, охватывает материалы по естественным, техническим, общественным, гуманитарным наукам и искусству. Web of Science Core Collection – ядро базы, которое состоит из указателей цитирования;
- **Scopus** – международная база данных публикаций в научных журналах, принадлежит компании Elsevier, в базе содержится публикации в области естественных, общественных и гуманитарных наук, техники, медицины и искусства;
- **RSCI (Russian Science Citation Index)** – это совместный проект компаний Clarivate Analytics и Научной электронной библиотеки, где представлена коллекция лучших российских журналов на платформе Web of Science, но которые не учитываются в Web of Science Core Collection;
- **Перечень ВАК** – это список ведущих рецензируемых журналов, включённых Высшей аттестационной комиссией России в список изданий, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Рис. 1.

Однако, импакт-фактор имеет как достоинства, так и недостатки. Достоинством импакт-фактора является широкий охват индексируемой научной литературы, публичность и доступность информации, простой механизм пользования. Научные издания с высоким импакт-фактором становятся более привлекательными для публикации. И как следствие научные издания с высоким импакт-фактором ужесточают процесс рецензирования для отбора исключительно качественных статей, что в свою очередь позволяет дальше увеличивать импакт-фактор издания.

Существуют также проблемы совокупной идентификации российских научных журналов, что осложняет научному сообществу выбор научных изданий (рис. 2).

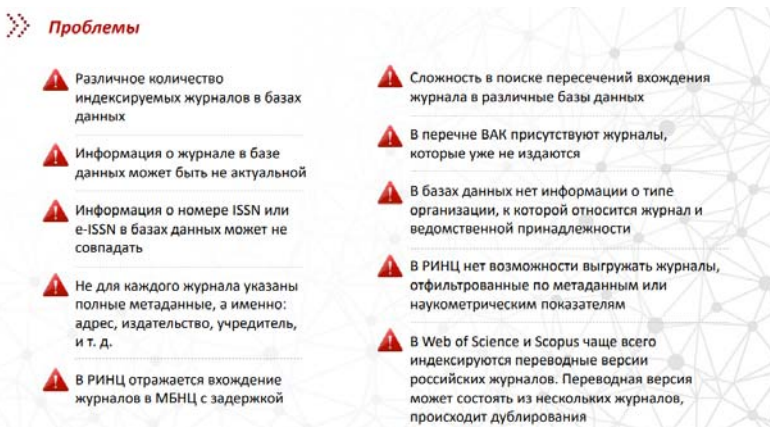


Рис. 2 Проблемы совокупной идентификации российских научных журналов

Однако, импакт-фактор не является идеальным показателем, так как ценность научного труда не может быть напрямую связана с импакт-

фактором журнала, в котором он опубликован. Большой сложностью является и большое количество времени между принятием статьи и ее публикацией, в некоторых журналах такие временные промежутки могут достигать от одного до двух лет, и за такой промежуток времени исследования могут терять свою значимость в научном сообществе. Таким образом, такой показатель не может быть объективным, нельзя оценивать важность издания, основываясь исключительно на ИФ.

На рисунке 3 представлен топ-10 направлений 1-го уровня ВАК по числу журналов в БД «Российские научные журналы»



Рис. 3. Топ-10 направлений 1-го уровня ВАК по числу журналов в БД «Российские научные журналы»

Таким образом, сегодня нужно исходить из реального научного вклада, который научное сообщество и научные издания вносят в развитие науки в вузе.

Список литературы

1. Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии: монография / М.А. Акоев, В.А. Маркусова, О.В. Москалёва, В.В. Писляков; под. ред. М.А. Акоева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. унта, 2014. – С. 14–20.
2. Гонашвили А.С. Наукометрические базы данных и работа с ними: научно-методическое пособие / А.С. Гонашвили. – СПб.: Университет при МПА ЕвразЭС, 2020. – 57 с.

Орешина Екатерина Евгеньевна

канд. пед. наук, старший преподаватель, доцент

Логина Татьяна Викторовна

канд. филол. наук, доцент

Маховикова Диана Владимировна

канд. филол. наук, старший преподаватель, доцент

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный
университет им. Г.Р. Державина»
г. Тамбов, Тамбовская область

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ОБСУЖДЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация:** в статье рассматриваются основные группы умений обсуждения проблемы и пути их формирования на занятиях по иностранному языку. Обсуждение проблемы часто используется как метод обучения иностранному языку, однако его потенциал не может быть реализован полностью, если умения аргументации и контраргументации обучающихся недостаточно развиты. Их формирование осуществляется посредством регулярных повторений и опоры на социальные навыки и опыт обучающихся.*

***Ключевые слова:** обсуждение проблемы, умения обсуждения проблемы, аргументация, контраргументация.*

Обсуждение проблемы в одной из своих форм – дебаты, дискуссия, диспут, полемика – часто и успешно используется на занятиях по иностранному языку в школе и в вузе. Обсуждение проблемы как метод обучения иностранному языку позволяет реализовать познавательные, развивающие, мотивационные, коммуникативные и воспитательные задачи. Обучающиеся имеют возможность практиковать все виды речевой деятельности на различных этапах подготовки и проведения обсуждения проблемы.

Обсуждение проблемы как метод обучения многоаспектно и многофункционально. Оно рассматривается как средство социализации обучающихся, как способ усложнения языка, как путь формирования новых более совершенных речевых связей. Однако успешное обсуждение проблемы невозможно без развития у обучающихся умений обсуждения проблемы, умений аргументации и контраргументации.

Аргументация – это способ рассуждения, обеспечивающий доказательность и убедительность выступления; совокупность аргументов в пользу определенной точки зрения. Контраргументация – выдвижение своих доводов (контраргументов) для опровержения аргументов и выводов соперника. Построение аргументации и контраргументации, по мнению Е.Г. Калинкиной, должно соответствовать основным требованиям: правильность, точность и ясность формулировки; соответствие темпа и формы подачи высказывания особенностям противника; опора на

высказывание противника; достоверность аргументов; корректность поведения в ходе обсуждения проблемы [3, с. 18].

Существует несколько подходов к определению природы умений обсуждения проблемы и способу их формирования. По мнению П.Б. Гурвича, содержанием этих умений являются приемы аргументации и контраргументации, а усвоение этих умений основано на изучении приемов логики и риторики. А.В. Щеколдина указывает на коммуникативную природу умений обсуждения проблемы, их формирование реализуется через овладение необходимыми коммуникативными актами и средствами метакоммуникации, раскрывающими коммуникативные интенции обучающихся [5, с. 36]. Метакоммуникационные средства представляют собой стереотипные речевые средства, свойственные определенной языковой культуре:

- средства смягчения или усиления категоричности высказывания;
- возражение собеседнику;
- организация высказывания;
- связь аргументов;
- выражение различного уровня согласия/несогласия.

Обучение иностранному языку базируется на речевом взаимодействии, направленном на достижение коммуникативных целей.

Основные умения обсуждения проблемы можно разделить на следующие группы:

- интерактивные умения: умение установить контакт с собеседником и организовать эффективное взаимодействие, умение в своих высказываниях опираться на выступление соперника, умение предугадывать возможные аргументы противника;

- информативные умения – умение дать четкое и точное определение обсуждаемому явлению, умение оперировать аксиомами и аналогиями, умение всесторонне анализировать факты, умение рассмотреть обсуждаемую проблему как единство противоположностей, умения анализа, синтеза и систематизации;

- организационные умения – умение правильно и последовательно выстроить свое высказывание, умение сделать свою речь понятной для собеседника, умение установить связи между аргументами;

- экспрессивные умения – умение использовать вербальные и невербальные средства для доказательства своей позиции;

- эмоционально-оценочные умения – умение сформировать свое мнение о явлении с учетом его свойств и своего опыта;

- умения защиты – умение привести убедительные доводы для доказательства своей точки зрения, умение строить «гипотетические случаи», умение подтвердить свои доводы ссылкой на источники и подтвердить их достоверность;

- умения наступления – умение оспаривать значение аргументов противника, умение найти противоречия в высказываниях соперника.

Такие умения, с точки зрения Б.М. Бим-Бад, являются показателем уровня общего умственного развития и процесс их формирования идет двумя путями – с помощью регулярных тренировок или на основании знаний, умений и навыков, полученных ранее. Формирование умений обсуждения проблемы осуществляется посредством регулярного использования метода обсуждения проблемы на занятиях по иностранному языку, что обеспечивает естественное запоминание основных приемов аргументации и контраргументации в ходе свободного общения, а также

посредством выполнения упражнений, связанных с анализом фактов, их систематизацией, поиском и работой с информацией. Необходимо использовать принцип нарастания трудности и расширения арсенала практикуемых умений аргументации и контраргументации. Обучающиеся достаточно легко овладевают основными умениями обсуждения проблемы, это объясняется тем, что эти умения уже сформированы, но находятся в латентном состоянии. Быстрое и легкое освоение этих умений позволяет обучающимся осознать свой прогресс, пережить «ситуацию успеха», что ведет к повышению мотивации к дальнейшему участию обучающихся в обсуждении проблемы на занятиях по иностранному языку, а следовательно, повышению эффективности изучения иностранного языка в целом.

Таким образом, метод обсуждения проблемы имеет значительный потенциал для обучения иностранному языку, но его эффективность значительно снижается, если обучающиеся слабо владеют умениями аргументации и контраргументации. Основными группами умений обсуждения проблемы являются: организационные, экспрессивные, интерактивные, информационные, эмоционально-оценочные, умения защиты, умения наступления. Формирование этих умений реализуется посредством участия обучающихся в обсуждении проблемы на занятиях по иностранному языку, разъяснения и применения приемов аргументации и контраргументации, а также посредством выполнения упражнений, связанных с анализом фактов, их систематизацией, поиском и работой с информацией.

Список литературы

1. Антонова К.Н. Обучение иностранному языку: рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности / К.Н. Антонова. – СПб.: ГПА, 2006. – 197 с.
2. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранного языка/ П.Б. Гурвич. – Владимир: Владимирский государственный педагогический институт имени П.И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
3. Калинин Е.Г. Дебаты на уроках истории: учебно-методическое пособие для учителя/ Е.Г. Калинин. – СПб.: КАРО, 2002. – С. 2–21.
4. Родос В.Б. Правила дискуссии и уловки спора / В.Б. Родос. – М.: Идея-Пресс, 2008. – 222 с.
5. Щеколдина А.В. Развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов регионоведов / А.В. Щеколдина. – Волгоград, 2006. – 108 с.

Прозорова Мария Николаевна

канд. пед. наук, преподаватель

КОГПОБУ «Кировский медицинский колледж»

ФГБОУ ВО «Кировский государственный медицинский университет»

г. Киров, Кировская область

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА

Аннотация: в статье представлен анализ специфики профессиональной самооценки студентов в процессе освоения медицинской специальности. Актуальность исследования определяется формированием профессиональной самооценки при выборе медицинской специальности, вследствие чего это является одной из острейших проблем на сегодняшний

день. Авторами проведен анализ источников по проблеме исследования. Результаты исследования, изложенные в статье, могут быть использованы в практической деятельности организаций и предприятий при работе с персоналом при планировании их карьеры и профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональная самооценка, медицинские специальности, рабочая программа, основная профессиональная образовательная программа, метапредметные связи.

В настоящее время в связи с социально-культурными и экономическими изменениями в обществе назрела потребность в гармоничной, социально-компетентной личности, ориентированной на успешность в профессиональной деятельности. Современной студенческой молодежи предоставлены огромные возможности для реализации перспективных жизненных планов. Однако, небезызвестен факт, что для эффективного потребления предложенных образовательных ресурсов необходимы личностные усилия студентов и, в частности, развитые навыки организации времени, уверенность в собственных силах, коммуникативные, лидерские, командные, публичные и устойчивая познавательная мотивация [1].

В период студенчества жизнь насыщена и разнообразна, положительные и отрицательные стороны этой насыщенности влияют на формирующуюся профессиональную самооценку молодежи. Если оценка себя самого и своих профессиональных достижений происходит только на основании успешности учебной деятельности, такая однополярная самооценка может привести к социальной изоляции. Успешность в профессиональной деятельности формирует профессиональную самооценку студента, очень многогранна, она вызывает желание повторять успех снова, раз за разом, и несет студенту положительный эмоциональный подъем. Незначительные успехи в учебной деятельности, вовремя замеченные педагогом, и сопровождаемые одобрением, вызывают чувство завышенной, иногда неадекватной самооценки. Также незамеченные вовремя успехи студента могут занизить его представление о своих силах и знаниях, что может повлечь за собой отсутствие мотивации учения, нежелание делать что-либо хорошо, стремиться к высоким результатам. Поэтому педагогу необходимо уметь замечать и правильно поощрять достижения студентов, формируя у них профессиональную самооценку. Профессиональная самооценка влияет на отношения студента с окружающим миром и важна во всех сферах жизни.

Сегодня представление о медицинских специальностях, как о профессии, модифицируется. Современные исследователи, например, Д.Д. Ширапова, В.А. Левина, С.А. Мухина, И.И. Тарновская, признают, что при получении медицинских специальностей (31.02.01 «Лечебное дело», 34.02.01 «Сестринское дело», 31.02.02 «Акушерское дело») требуется сформированность адекватных представлений о собственных профессиональных и личностных качествах, ведущими среди которых являются:

- профессиональные ценности (профессионализм, информированность, здоровье, здоровая окружающая среда);
- этические ценности (сострадание, милосердие, терпение, целеустремленность, уважение прав пациента на самостоятельность и информированность, уважение других членов бригады).

Комплекс указанных качеств начинает формироваться с первого курса обучения в колледже, в процессе первоначального включения в профессиональную деятельность, общения с педагогами, врачами и студентами старших курсов, в рамках, сложившихся в данном образовательном учреждении отношений. В частности, в работе Д.Д. Шираповой [3] подчеркивается, что формирование личностных качеств и уровень профессионального мастерства зависят от адекватного формирования такого значимого регулятора взаимодействия студента с окружающим миром, как профессиональная самооценка будущего специалиста.

Все вышесказанное дает, нам достаточно оснований для вывода о необходимости целенаправленного формирования профессиональной самооценки у студентов медицинских специальностей. Для решения этой задачи требуются разработка и создание отдельной профессиональной дисциплины, которая позволяла бы формировать и оценивать профессиональную самооценку студента. По нашему мнению, этот процесс будет проходить эффективнее при вовлечении студентов в особую атмосферу на занятиях со сложившимся социокультурным окружением. Поэтому мы поставили перед собой цель, в ходе исследования, разработать и апробировать профессиональную дисциплину, которая позволяла бы формировать профессиональную самооценку студентов медицинских специальностей.

Для достижения поставленной цели в рамках теоретического анализа нами были проанализированы методические материалы дисциплины «Введение в специальность: общие компетенции профессионала» к процессу формирования профессиональной самооценки студентов медицинских специальностей колледжа.

В нашем регионе дисциплина «Введение в специальность: общие компетенции профессионала», была разработана и внедрена в систему профессионального образования в 2014 году. В связи с этим реализация межпредметных связей должна способствовать интеграции общих, общепрофессиональных и специальных дисциплин, что в результате приводит к формированию профессиональной самооценки.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования ориентированы на достижение результата в овладении тем или иным видом профессиональной деятельности, на тесную связь с рынком труда и запросом работодателей. Конкурентоспособная личность в современных условиях должна обладать готовностью к личностно-профессиональному развитию, эмоциональной и поведенческой гибкостью, а также информационной, коммуникативной и проблемной компетентностью. Общие компетенции, как универсальные способы деятельности, одинаковые для большинства профессий и специальностей направлены на решение профессионально-трудовых задач и являются фактором интеграции для формирования профессиональной самооценки. В структуре основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) важной составляющей является формирование универсальных способов деятельности, которых в рамках профессиональных практик в большинстве ФГОС по профессиям СПО явно недостаточно. Рабочая программа данной дисциплины нацелена на создание условий для развития общих компетенций личности и ориентирована на

достижение следующих целей: коммуникативной компетенции личности, развитие информационной компетенции личности, развитие компетенции личности в решении проблем, развитие способности применять общие компетенции при эффективном поведении на рынке труда, а это одни из важных компонентов при формировании профессиональной самооценки.

Программа дисциплины «Введение в специальность: общие компетенции профессионала» рассчитана на 40 часов аудиторного времени, для самостоятельной работы студентов планируется 20 часов.

По своей структуре курс «Введение в специальность: общие компетенции профессионала» не является систематическим и сквозным, а состоит из отдельных разделов (блоков). Раздел программы курса понимается как логически законченная единица содержания образования. Таких разделов четыре: «Коммуникативная компетенция профессионала», «Информационная компетенция профессионала», «Компетенция профессионала в решении проблем», «Эффективное поведение на рынке труда». Эффективность реализации данной программы основывается на использовании в образовательном процессе идей и приемов информационно-развивающих, проблемно-поисковых, деятельностных и практико-ориентированных, личностно-ориентированных, разнообразных форм и методов организации учебного процесса, что позволяет нам формировать профессиональную самооценку студентов. Для активизации творчества у студентов программа предусматривает использование не только обязательной учебной литературы, но и разнообразного учебно-методического материала, электронного образовательного ресурса.

С учетом вышесказанного мы определили профессиональную самооценку студентов как наличие устойчивого представления у них о своих возможностях и достижениях, в том числе и в учебной деятельности. Профессиональная самооценка играет немаловажную роль в успешности учебной деятельности студентов. Успех человека в жизни формирует уверенность в собственных силах, уважение и самоуважение, достоинство и самооценку. Он важен на протяжении всей жизни индивида, а особенную важность приобретает в студенческие годы. Без адекватной самооценки будущий специалист не сможет предложить свои знания работодателю, или будет неосознанно претендовать на более низкую должность.

Список литературы

1. Горобинский М.А. Самооценка: особенности ее формирования и значение в жизни человека / М.А. Горобинский, С.М. Ветвицкая // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17850> (дата обращения: 06.09.2021).
2. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2014. – 416 с.
3. Ширапова, Д.Д. Психологические факторы развития профессиональной самооценки студентов [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – СПб., 2005. – 165 с.

Тарасова Ольга Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический университет»

г. Куйбышев, Новосибирская область

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

***Аннотация:** статья посвящена анализу основных подходов к решению проблемы организации профориентационной работы в образовательной организации. Отмечается, что предметом современных исследований являются разнообразные условия взаимодействия школы и вузов по вопросам профессионального ориентирования обучающихся.*

***Ключевые слова:** профориентация, профориентационная работа, профориентационные проекты.*

Изменения, происходящие в современном обществе, повышают требования к выпускникам школ в плане осознанного выбора будущей профессии с учетом реальных потребностей общества. В связи с этим одной из главных задач современной школы является проведение систематической профориентационной работы с обучающимися. О значимости данного направления работы в образовательных организациях свидетельствуют и различные государственные проекты и программы.

«Билет в будущее» – этот проект направлен на раннюю профориентацию обучающихся 6–11 классов и реализуется с 2018 года по поручению президента Российской Федерации и Паспорта федерального проекта «Успех каждого ребенка». Проект помогает обучающимся определить траекторию своего развития в той или иной сфере профессиональной деятельности. Реализация проекта осуществляется в три этапа: первый этап – онлайн-тестирование (выявление сферы профессиональных интересов); второй этап – практические мероприятия (погружение в профессию под руководством опытных наставников); третий этап – получение персональных рекомендаций по дальнейшему профессиональному развитию.

«ПроЕКТОриЯ» – интерактивная цифровая платформа для профориентации школьников, организованная по распоряжению президента Российской Федерации, реализуется с ноября 2016 года. Онлайн-площадка позволяет обучающимся сориентироваться в современных профессиях и сделать осознанный выбор. На площадке «ПроЕКТОриЯ» проходят Всероссийские открытые профориентационные занятия, организованные Министерством просвещения с участием представителей крупнейших компаний, ведущих вузов России.

«Школа реальных дел» – инициатива московской школы №2086 (в 2011 году №26) совместно с «Школа Новых Технологий», генеральным партнером проекта выступил фонд Олега Дерипаска «Вольное Дело». «Школа реальных дел» представляет собой конкурс проектов, которые предлагаются обучающимся 7–11 классов реальными работодателями из различных сфер деятельности (наука, культура, экономика, органы местного самоуправления и т. п.). В течение трех месяцев группа учащихся

(3–5 человек) решают конкретную ситуацию (кейс), предлагают свое решение, а затем представляют его экспертам (работодателям).

В последнее время многие диссертационные исследования посвящены организации профориентационной работы в образовательных организациях.

А.С. Мутырова [2] в своем исследовании отмечает, что профориентационная работа – это целая система, которая объединяет и профессиональное просвещение, и профессиональный отбор, профессиональное воспитание и консультирование обучающихся.

В исследовании К.И. Сибгатовой [5] обосновывается положение о том, что профориентационная работа – это работа представителей системы образования по оказанию профориентационного сопровождения обучающихся, в результате которого происходит развитие их способностей, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

В исследовании Е.В. Таточенко читаем, что профориентационная работа «значимая и перспективная психолого-педагогическая форма оказания помощи старшеклассникам в сложных условиях постиндустриального социума с постоянными структурно-функциональными изменениями в социокультурной и политической сферах, развивающейся конъюнктурой современного рынка труда, затрудняющими выбор профессии» [6, с.11].

Особый интерес представляют диссертационные исследования, в которых представлены некоторые способы взаимодействия школы и вуза по вопросам организации профориентационной работы с обучающимися.

В исследовании Ю.А. Сардушкиной [4] определены и обоснованы основные механизмы взаимодействия школы и вуза по профориентированию обучающихся. Автор предлагает в течение учебного года реализовывать элективные курсы профориентационной направленности, разработанные преподавателями вуза, отмечая при этом, что элективные курсы должны ориентировать обучающихся к поступлению в конкретный вуз.

В работе Н.Б. Протасовой [3] предлагается модель процесса профессионального самоопределения учащихся в системе «гимназия-вуз». Авторская модель способствует профессиональному самоопределению обучающихся благодаря специально организованным педагогическим условиям, способствующим осознанию гимназистами взаимосвязи между собственными интересами, личностными качествами и потребностями общества в специалистах определенных профессий.

Основными субъектами модели Н.Б. Протасовой [3] являются гимназия и учреждение высшего образования, которые объединены общей целью – профессиональное самоопределение обучающихся.

Несмотря на все многообразие исследований по рассматриваемому вопросу до сих пор, по нашему мнению, недостаточно четко описано взаимодействие школы и вуза по вопросам профессионального ориентирования обучающихся.

Решение данной проблемы (практическое направление) взял на себя «Рыбаков фонд» – частная филантропическая организация, основанная Игорем и Екатериной Рыбаковыми в 2015 году. Фонд инициирует и поддерживает различные образовательные проекты, такие как «Инновационная система обучения педагогов дошкольных образовательных организаций» (РЫБАКОВ ПРОДЕТЕЙ), «Онлайн-платформа для создания образовательных программ» (CORE), «Программа поддержки и развития дошкольного образования» (Университет Детства) и др.

«Школа – цент социума» – это одна из концепций фонда, в рамках которой школа создаёт вокруг себя активное сообщество, состоящее из учеников, выпускников, педагогов, родителей, предпринимателей и неравнодушных людей. Одной из целей данного сообщества и будет профессиональное ориентирование обучающихся.

Студенты Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Математика и Информатика») стали участниками пилотного проекта для педагогических вузов «Школьные сообщества», который «Рыбаков Фонд» организовал совместно с Дальневосточным федеральным университетом. Первый этап реализации проекта – организация встреч с администрацией школ и родителями, которые согласились рассказать о важнейших особенностях своей профессии. На этом же этапе были проведены вводные встречи с обучающимися базовых школ для разъяснения основной сути предстоящих мероприятий. Следующий этап – это непосредственно проведение профориентационных мероприятий совместно с родителем (модераторами выступали студенты вуза). В ходе мероприятий, организованных студентами на базе школ, обучающиеся познакомились с особенностями профессий предприниматель, медицинская сестра, менеджер по зарплатным проектам, государственный служащий и др.

За 2020–2021 учебный год 268 будущих учителей из семи педагогических вузов страны (Москва, Екатеринбург, Новосибирск, Куйбышев Новосибирской области, Сургут, Хабаровск, Владивосток) прошли курс «Школа – центр социума», изучили инструкции и отправились в школы для выполнения практического проекта, который объединял и школу, и вуз, и детей, и родителей.

Список литературы

1. Ижденева И.В. Ментальные средства активизации когнитивных процессов обучаемых / И.В. Ижденева // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XII Международной научно-практической конференции Internet-конференции ФГБОУ ВО Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, июнь 2016). – Тамбов. – С. 293–296.
2. Мутырова А.С. Педагогическая система профориентационной работы вуза в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.С. Мутырова. – Астрахань, 2008. – 22 с.
3. Протасова Н.Б. Педагогические условия профессионального самоопределения учащихся в системе «гимназия-вуз»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Протасова. – Йошкар-Ола, 2012. – 24 с.
4. Сардушкина Ю.А. Взаимодействие школы и вуза как фактор повышения результативности профориентационной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.А. Сардушкина. – Самара, 2013. – 23 с.
5. Сибгатова К.И. Профориентационная работа в интегрированной системе «школа – колледж – предприятие»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.И. Сибгатова. – Казань, 2011. – 22 с.
6. Таточенко Е.В. Специфика организации профориентационной работы в старших классах в системе «школа – вуз»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Таточенко. – Ставрополь, 2005. – 21 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

Айшина Екатерина Андреевна

канд. пед. наук, доцент

Матюшкин Дмитрий Романович

студент

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева»
г. Красноярск, Красноярский край

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО ПЛАНИМЕТРИИ УЧАЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ г. ДУДИНКА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Аннотация: статья посвящена проблемам геометрической подготовки обучающихся старших классов г. Дудинка Красноярского края. В исследовании представлен анализ результатов тестирования уровня планиметрических представлений старшеклассников, осуществляемого на основе специально разработанных тестов-мониторов по основным базовым теоретическим блокам курса планиметрии. Данные тестирования сопоставлены с результатами ЕГЭ за 2020–2021 гг. На основе полученных данных определены имеющиеся дефициты в предметной подготовке обучающихся и составлены рекомендации по их устранению.

Ключевые слова: геометрическая подготовка, предметные дефициты обучающихся, тестирование.

Проблема уровня геометрической подготовки обучающихся общеобразовательных школ не нова. Тенденция последних лет такова, что уровень элементарных планиметрических и стереометрических представлений школьников остается на достаточно низком уровне. Последнее подтверждается результатами ЕГЭ за последний год.

В частности, сформированность такого умения, как выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами на базовом уровне, наблюдается только у 68,02%. Это подтверждает тот факт, что имеются существенные пробелы в геометрической подготовке у довольно большой части учащихся: в методическом отчете Красноярского ЦОКО по результатам ЕГЭ по математике (профиль) за 2020 г. отмечается слабое владение учащимися навыками решения простейших планиметрических задач, применения фактов и методов планиметрии к решению практических задач [1].

Проблема геометрической подготовки школьников особенно остра в отдаленных от краевого центра населенных пунктах. Нехватка квалифицированных педагогов, отсутствие системного повышения их квалификации, низкий уровень цифровизации процесса обучения и его организации с учетом образовательных запросов как обучающихся, так и родителей, приводит к низким предметным результатам школьников в области геометрии.

Цель настоящей статьи заключалась в диагностике уровня геометрических представлений старшеклассников школ г. Дудинка Красноярского края, выявлении перечня имеющихся предметных дефицитов в области планиметрии, формировании предложений по совершенствованию и развитию региональной системы математического образования в плане совершенствования педагогических практик, оказания поддержки образовательным учреждениям, демонстрирующим устойчиво низкие результаты обучения.

В рамках проводимого исследования были разработаны тесты-мониторы, включающие задания из основных теоретических блоков курса «Планиметрии». Были составлены задания на выбор одного или несколько вариантов из предложенных, на соответствие, задания, в ответе на которые нужно было дать численный ответ. Итоговый тест-монитор состоял из 15 заданий, на его решение было отведено 40 минут. В таблице 1 приведена тематика вопросов теста, а также количество вопросов и уровень их сложности.

Таблица 1

Общая характеристика теста

Признак	Описание
Количество вопросов	15 вопросов
Время на решение теста	40 минут
Уровень сложности вопросов	- низкий уровень сложности – 9 вопросов (60%) - средний уровень сложности – 3 вопроса (20%) - высокий уровень сложности – 3 вопроса (20%)
Блоки и тематика вопросов	- блок «Треугольники и их элементы»: определение треугольника и основных его элементов, метрические отношения, площадь – 7 вопросов (46,67%) - блок «Окружность и её элементы»: определение окружности и основных элементов, свойства углов и отрезков в окружности – 4 вопроса (26,67%) - блок «Четырёхугольники и их свойства»: определение, свойства и признаки параллелограмма, площадь – 2 вопроса (13,33%) - блок «Общая планиметрия»: комбинация плоских фигур (многоугольники и окружность) – 2 вопроса (13,33%)

Разработанные задания были направлены на диагностику следующих основных умений и навыков обучающихся в предметной области «Планиметрия»:

- базовые вычислительные и логические умения и навыки;
- знание определений и основных свойств плоских фигур;
- умение анализировать информацию, представленную в графической форме;
- умение ориентироваться в простейших геометрических конструкциях.

Тестирование было проведено в период с 26.04.2021 по 05.05.2021. В тестировании приняли участие учащиеся 10–11 классов, всего 31 человек. Результаты тестирования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты тестирования учащихся 10–11 классов г. Дудинка

Код тестируемого	Количество правильных ответов	Процент правильных ответов	Оценка
98777155	8	42,11	2
98524521	8	42,11	2
98523755	7	36,84	2
98300378	11	57,89	2
98177445	11	57,89	2
98177320	5,5	28,95	2
98177319	7	36,84	2
98177310	6	31,58	2
98177270	2	10,53	2
98177266	8	42,11	2
98177232	12	63,16	3
98177102	5	26,32	2
98177081	5	26,32	2
98177004	3	15,79	2
98176922	2	10,53	2
98176860	5	26,32	2
98017669	8	42,11	2
98017572	9	47,37	2
98017440	6	31,58	2
98016928	13,5	71,05	3
98016709	4,5	23,68	2
98016627	5	26,32	2
98016602	12	63,16	3
98016542	8	42,11	2
98016471	5	26,32	2
98016357	5	26,32	2
98016342	11	57,89	2
98016271	5	26,32	2
98016214	5	26,32	2
98016123	2	10,53	2
98016052	1	5,26	2

Из таблицы 2 видно, что участники тестирования продемонстрировали крайне низкие результаты. Только троим участникам удалось набрать минимальное количество баллов – 63,16% и 71,05% соответственно, получив оценку «3». У подавляющего числа участников тестирования процент правильных ответов составил менее 50%.

Рассматривая блок «Треугольники и их элементы», можно сделать вывод, что определения основных элементов в треугольнике знает лишь

35,48% опрошенных, с заданиями на нахождение площади треугольника справились 32,26%. Средний процент правильных ответов по блоку «Треугольники и их элементы» составляет 34,56%.

Рассматривая блок «Окружность и её элементы», можно сделать вывод, что учащиеся плохо справляются с заданиями на вычисление углов в окружности (22,58%) и использование основных свойств отрезков касательные и хорошо (процент правильных ответов – 34,41%). Средний процент правильных ответов по блоку «Окружность и её элементы» составляет 31,45%.

Исследуя результаты тестирования по блоку «Четырехугольники и их свойства», приходим к выводу, что учащиеся часто путают определения, свойства и признаки всех видов параллелограммов. С заданиями на вычисление площади четырехугольника справились 58,06%. Средний процент правильных ответов по блоку «Четырехугольники и их свойства» составляет 30,65%.

С блоком «Общая планиметрия» справились хуже всего – 12,9%, что говорит о недостаточном уровне сформированности умений обучающихся исследовать планиметрические конструкции и оперировать с ними.

Средний процент правильных ответов среди всех участников по всему тесту составил 32,69%, что говорит о крайне неудовлетворительной подготовке учащихся.

Из проведенного анализа результатов тестирования можно сделать следующие предварительный вывод: более половины учащихся тестирования не усвоили базовые понятия школьного курса планиметрии. Простые планиметрические задачи на нахождение площади плоских фигур смогло решить чуть более 50% участников. При этом, на некоторые задачи не было дано ни одного правильного ответа, т.е. доля правильных ответов составила 0%.

Полученные выводы носят исключительно предварительный характер, поскольку представленная выборка слишком мала. Для полноценного исследования требуется гораздо больший объем выборки.

Возможная причина такого низкого результата – отсутствие навыков самостоятельной работы среди большинства учащихся, которое особенно ярко проявилось в период карантинный период прошлого года, а также неполная доступность образовательных услуг в некоторых пунктах исследуемого региона.

Для устранения указанных недостатков рекомендуется:

- организовать выездные школы по математике для обучающихся разного уровня подготовки с привлечением педагогов высшей школы;
- использовать элементы модульного обучения, которое базируется на самостоятельной работе учащихся над учебным материалом;
- осуществлять систематическое повышение квалификации учителей математики, в части повышения уровня своей предметной и методической подготовки.

Список литературы

1. Красноярский ЦОКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://coko24.ru/wp-content/uploads/2020/10/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D0%BE%D1%82%D1%87%D1%91%D1%82-%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D1%8C-%D0%95%D0%93%D0%AD-2020.docx>

Ивкина Юлия Михайловна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКАМИ СПОСОБОВ ОБОЗНАЧЕНИЯ МЯГКОСТИ СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

***Аннотация:** статья посвящена вопросам усвоения первоклассниками способов обозначения мягкости согласных звуков в период обучения грамоте. Основное внимание уделяется описанию условий, способствующих усвоению первоклассниками способов обозначения мягкости согласных звуков.*

***Ключевые слова:** обучение грамоте, звук, мягкий звук, твердый звук.*

Обучение грамоте – важный период в современном начальном языковом образовании младшего школьника. Важнейшим моментом на начальном этапе языкового образования, как отмечает В.Г. Горецкий, является работа по осознанию языковых явлений родного (русского) языка. Анализ литературы показал, что основоположником обучения грамоте младших школьников является К.Д. Ушинский. Он ввел звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте [4, с. 8–55, 89–110]. Согласно устоявшимся традициям отечественной методической науки, под методом обучения грамоте В.Г. Горецкий предложил понимать «систему занятий, направленную на достижение целей и задач данного этапа изучения языка и речи» [1]. Выделим традиционные черты звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте [2]: 1) процесс обучения родному языку и речи носит воспитывающий и развивающий характер; 2) в начально периоде обучения грамоте необходимо опираться на языковую интуицию первоклассника, на «живую» речь детей; в обучении использовать образцовые тексты; 3) работа над звуком строится как основа аналитическо-синтетической деятельности; 4) работа над слогом, где слог рассматривается в качестве основной единицы чтения; 5) звуки и буквы изучаются в определенной последовательности; 6) выделяются периоды обучения грамоте – подготовительный (добукварный) и основной (букварный); 7) тесная связь процессов обучения чтению и письму. Согласно исследованиям в области отечественной букваристики (В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько и др.), положительному педагогическому опыту, а также требованиям ФГОС НОО [5] к традиционным чертам аналитико-синтетического метода обучения грамоте можно отнести следующие современные черты: 1) формирование универсальных учебных действий в их современном понимании (с учетом ФГОС НОО); 2) использование в обучении дифференцированного и индивидуализированного подходов, которые могли бы учитывать разный уровень обученности, разный уровень развития, индивидуальные склонности и интересы первоклассников; 3) проведение систематической пропедевтики в плане наблюдений над

различными сторонами языка: лексической, морфемной, словообразовательной, морфологической, синтаксической, орфографической, пунктуационной и т. п.; 4) обучение звуко-буквенному анализу слова; 5) использование знаково-символических моделей в период обучения грамоте; 6) включение учащихся в проектную деятельность на доступном для них уровне; 7) применение на уроке различных форм организации обучения: фронтальной, индивидуальной, групповой, в том числе, парной.

Рассмотренные традиционные и современные черты звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте в большей части определяют требования к урокам обучения грамоте.

На уроках чтения в основной период обучения грамоте проводятся наблюдения над звуками, которые обозначаются соответствующей буквой. Значимость усвоения твердого и парного ему мягкого согласного звука для языкового образования младшего школьника определяются содержанием работы по изучению согласных букв. Например, при изучении согласных букв «Б, б», «В, в», «Г, г», «Д, д», «З, з», «К, к», «Л, л», «М, м», «Н, н», «П, п», «Р, р», «С, с», «Т, т», «Ф, ф», «Х, х» проводятся наблюдения над соответствующими парными по твердости/мягкости согласными звуками: [л] и [л'] – при изучении «Л, л»; [в] и [в'] – при изучении «В, в» и т. п. Если согласная буква обозначает не парный по твердости/мягкости звук, то на уроке изучения данной буквы ведутся наблюдения над одним согласным звуком, который обозначает данная буква. Это уроки изучения букв «Ж, ж», «Й, й», «Ц, ц», «Ч, ч», «Ш, ш», «Щ, щ». До введения соответствующей буквы учащиеся наблюдают за звуками [ж], [й], [ц], [ч], [ш], [щ].

Лучше всего осознается смысловая различительная роль твердых и мягких согласных звуков при сравнении слов, различающихся звуками, противопоставленными по соответствующим признакам: [н о с] – [н' о с] и т. п.

Сначала первоклассники учатся характеризовать согласные по твердости-мягкости, наблюдая над произношением парных твердых и мягких согласных и разграничивая их на интуитивной основе ([н'] звучит мягко, не так, как [н]).

Большую роль играет в обучении фонетике добукварный (подготовительный) период обучения грамоте, когда ребенок усваивает частично гласные буквы. В основной период изучаются «йотированные» букв: «е», «ё», «ю», «я».

Буквы «ь» и «ъ» изучаются на более поздних этапах основного периода обучения грамоте. Ученики приходят к выводу, что эти буквы звуков не обозначают. Буква «ь» рассматривается исходя из двух ее функций: 1) быть показателем мягкости согласных; 2) выполнять разделительную функцию. Буква «ъ» изучается как знак разделения.

Основным видом упражнения, используемым для знакомства со смысловой различительной ролью твердых и мягких согласных звуков, является полный звуковой анализ слова. Звуко-буквенный анализ слова проводится по определенному алгоритму. Сначала учитель показывает этот алгоритм учащимся, далее побуждает использовать его, и, наконец, просто следит за ходом выполнения звукового анализа. Рекомендуется следующий план звукового разбора:

1. Произнеси слово. Это необходимо для того, чтобы убедиться, что школьник произносит слово правильно.
2. Произнеси слово по слогам.

3. Найди ударный слог.
4. Протяни, выдели голосом первый звук.
5. Произнеси этот звук, охарактеризуй.
6. Обозначь звук условным значком.
7. Протяни, выдели голосом второй звук в полном слове, назови его, охарактеризуй.
8. Проверь, получилось ли слово, посчитай количество значков и звуков, которые получились.

Например, рассуждения ученика при проведении звукового анализа слова книга могут быть такими: На картинке изображена книга [к н' и г а]. Произношу по слогам: [к н' и / г а]. В этом слове два слога. Это кни́га? Ударение падает на слог [кни]. Ищу первый звук: [ккк н' и г а]. Первый звук [к]. Это согласный звук, так как при его произнесении есть преграда – язык прижат к верхним зубам [к] (кладёт руку на горло) – глухой согласный [к] – твердый согласный. Обозначаю в схеме. Ищу второй звук: [к н' н' и г а]. Второй звук [н']. Это звук согласный [н'] (кладёт руку на горло) – согласный звонкий мягкий. Обозначаю в схеме. Ищу третий звук: [к н' ии и г а]. Это звук гласный, так как воздух проходит свободно, ударный. Обозначаю в схеме. Ищу четвертый звук: [к н' и ггг а] [г] – звук согласный [г] (кладёт руку на горло) – согласный звонкий твёрдый. Обозначаю в схеме. Ищу пятый звук: [к н' и г ааа]. Пятый звук [а] – гласный, безударный.



Проверяю: [кккннн'ииигггааа] (ведет указкой по схеме-модели)». Проверяю количество букв и звуков: 5б., 5зв.

Также при звуко-буквенном анализе учащиеся должны знать, что звуки обозначаются разными цветами. Те, что обозначают гласные звуки, изображаются красным, а согласные – синим или зеленым. Именно для этого дети должны уметь различать на слух твердые и мягкие согласные, обозначенные одной и той же буквой. Это также является одной из самых главных проблем.

Звуко-буквенный анализ слов – важнейший вид работы на уроках обучения грамоте. Звукобуквенный метод на настоящий момент является классическим методом обучения чтению, в основе которого лежит звуковой аналитико-синтетический метод, требующий как анализа звукового состава речи, так и синтеза звуков при чтении.

Таким образом, усвоение способов обозначения мягкости согласных звуков начинается еще в период обучения грамоте и постепенно совершенствуется в связи с изучением букв.

Список литературы

1. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – М.: Просвещение, 2012. – 464 с.
2. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1987. – 396 с.
3. Примерные учебные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2010. – 265 с.

4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 4 / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изменениями и дополнениями... / Мин-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011.

Легостаева Оксана Вячеславовна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Орловский государственный
университет им. И.С. Тургенева»
г. Орёл, Орловская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА “LEGENDS OF THE FALL” В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)

Аннотация: статья освещает особенности методики преподавания иностранных языков на неязыковых направлениях подготовки в вузе, обращая особое внимание на использование художественных фильмов как средства обучения. В статье также поднимается проблема толкования термина «языковая личность» и демонстрируется комплекс упражнений к фильму «Легенды осени» с учетом лингвострановедческих реалий иноязычной культуры.

Ключевые слова: языковая личность, страноведческий аспект, коммуникативная компетенция, культурологическая картина мира, комплекс упражнений.

Преподавание иностранных языков на нефилологических факультетах имеет ряд специфических особенностей. Во-первых, это связано с содержанием курса по иностранному языку в вузе, во-вторых, с общим уровнем владения иностранным языком учащихся, в-третьих, с постановкой конкретных целей и задач, обусловленных профилем учебного заведения. Зачастую, в этих условиях, культурологический аспект изучения иностранных языков вообще не берётся во внимание. Следовательно, обучение иностранным языкам посредством ознакомления со страноведческими реалиями, то есть через элементы, кванты культуры не находит отражения или представлено ничтожно малым количеством современных учебников, учебных пособий, комплексом упражнений в методике преподавания иностранных языков на нефилологических факультетах. Ещё один немаловажный аспект, который нужно учитывать при работе, это понятие «личности студента», поскольку обучение ведётся не с пассивными слушателями или речепотребителями, а с активными, творческими, познающими языковыми личностями.

«Одной из таких форм ознакомления с культурой страны изучаемого языка является просмотр эпизодов аутентичного художественного

фильма и выполнение различного рода упражнений с целью усвоения лексических единиц, терминов, называющих определенные страноведческие реалии, развития лингвистических, познавательных, коммуникативных способностей. Например, в рамках тем «Education», «English as a global language», «English-speaking countries» по учебнику И.П. Агабекяна [1], студентам предлагается четыре текста из 6-го, 7-го и 8-го уроков. Тексты можно классифицировать по признаку географического положения, политической, экономической и образовательной системы Соединённого королевства и США, например: Text 6A «The United Kingdom», text 6B «History of London», text 7A «The United States of America», text 8A «Higher Education in the UK». Хорошим дополнением для аккумуляции экстралингвистических знаний о стране изучаемого языка и сопоставления культурных, исторических, географических, профессиональных, бытовых и правовых особенностей двух культурных пространств: (американского и русского) является не только текст, но и аудиовизуальная опора, то есть фильм» [2]. Американская художественная картина «Legends of the Fall» режиссера Эдварда Цвика / Edward Zwick (1994; 2ч. 13м.), проливающая свет на взросление трех непохожих друг на друга братьев Ладлоу во времена Первой Мировой войны, как нельзя лучше отвечает поставленным учебным целям на развитие ментальных процессов, таких как сравнение, классификация, абстрагирование, обобщение и, в конечном итоге, на совершенствование одного из четырёх видов речевой деятельности, а именно говорения. Художественная лента не позволяет обучающимся оставаться пассивными наблюдателями, так как фильм повествует о проблемах, с которыми неизбежно сталкиваются молодые люди и девушки в пору своего взросления: первая любовь, горькое разочарование, томительная разлука и непростые поиски себя и своего места в жизни. Картина является полнометражной экранизацией одноимённого романа американского писателя Джима Хэррисона / Jim Harrison 1979 года. Режиссер фильма, следуя за сюжетом романа, погружает трех братьев Альфреда, Тристана и Сэмюэла в череду любовных перипетий к одной девушке, а затем бросает их в фронтовые окопы, подвергая их родственные отношения серьезной проверке. Фильм призывает зрителей разделять такие общечеловеческие жизненные ценности как любовь, дружба, сострадание, преданность, ответственность, бережно и внимательно относиться друг к другу, уважать семейные ценности, любить жизнь и продолжать жить, не смотря на тяжелые испытания и даже смерть близких. Вот комплекс упражнений, реализующий эти задачи.

Вашему вниманию представлены следующие виды упражнений: языковые, коммуникативно-речевые, социокультурные. Разберём каждое из них подробнее. «Языковые направлены на усвоение форм коммуникативного поведения в стандартных ситуациях, например: подберите значение слова для соответствующей коммуникативной ситуации. Коммуникативно-речевые задания формируют и развивают умения межличностного общения на основе приобретенных навыков, например, работа с вокабуляром: подбор дефиниций, синонимов, антонимов, а также инсценированные диалога, полилога из просмотренного эпизода. Социокультурные направлены на усвоение норм иноязычной культуры, их примерами являются анализ и выделение банка страноведческих реалий и языковых средств. Не менее важным в данной работе является и развитие

воспитательной функции. Сам сюжет фильма культивирует семейные ценности: преданность, сострадание, жертвенность, чувство долга, способность прийти на помощь независимо от жизненных обстоятельств. В заключение необходимо сказать ещё об одной важной функции данного вида деятельности – эстетической, а именно привитие хорошего вкуса и его развитие. Что касается страноведческого аспекта, то он касается не только общих образовательных тем, но и узкоспециальных, например, основ американской культурологической картины мира, литературы, географии, истории, философии, экологии, конфессиональных различий. Заключительная цель – умение обсудить фильм по одному из предложенных на выбор студентам разделу (упражнения после просмотра эпизодов фильма – *post viewing activities*). Необходимо отметить, что данные примеры заданий относятся к комплексу упражнений, выполняемых до, во время и после демонстрации фильма» [2]. Весь фильм демонстрируется не полностью, так как разбит на эпизоды и сопровождается субтитрами. Такая разбивка по эпизодам очень удобна для повествования всей картины, поскольку эпизоды освещают практически весь жизненный цикл братьев Ладлоу с юности до последнего дня.

К речевым упражнениям мы отнесём:

Episode 1. The Ludlows at the Ranch (Жизнь семьи Ладлоу на ранчо).

Write a mini-composition about family relations of the Ludlows (William and Isabel and their three sons). Pay special attention to personal features of the brothers (Alfred, Tristan, Samuel) trying to describe peculiarity of their upbringing in childhood and youth.

How does one stab (a native american – a cree friend of the colonel) characterize Alfred, Tristan And Samuel?

You may use the following adjectives (им. прилагательные): (responsible/ответственный, cautious, careful/осторожный, заботливый; risky, venturesome/рискованный; loyal, devoted/верный, преданный; fearless/бесстрашный; inventive/изобретательный; educated/образованный; naive, confiding/наивный, доверчивый; well-versed in Native American traditions/хорошо разбирающийся в традициях коренных американцев; composed/хладнокровный; courageous, brave/мужественный, храбрый, ect.).

Answer the following questions:

1. Why did Colonel William Ludlow decide to leave the army and move with his family to a remote part of Montana?
2. Why did Williams's wife Isabel make up her mind to leave her husband and three sons and move to Europe some time later? Did she participate in her sons' upbringing afterwards? How did Tristan treat his mother after it?
3. Who else lived at the ranch with the Ludlows? What were the relations between them?
4. How did William, Alfred and Tristan accept Susannah – Samuel's fiancée into their family? Were they happy at that moment?
5. Why did Samuel and Alfred join the Canadian Expeditionary Force and participate in the World War I? Why did Tristan join them?

К коммуникативно-речевым:

Episode 5. Horrors of War (Ужасы войны).

Answer the following questions:

1. What did Samuel tell Susannah about him, brothers and his attitude towards war in his letters from front?
2. How did Alfred and Tristan take care about their young brother?
3. In spite of their mutual care about Samuel, Alfred and Tristan weren't on friendly terms with each other, were they? Prove your answer.
4. Why was Samuel killed? Describe the situation.
5. How did Susannah react to tragic news about Samuel? What helped her get over (зд.: пережить) this grief? (rope)
6. Why didn't Colonel Ludlow let Susannah go to Boston right after Samuel's funeral (похороны)? Was this delay (зд.: промедление) fatal for her? What did One Stab compare her to (зд.: с чем ее сравнил Один Удар)?

Choose the right variant:

1. Alfred was wounded in the ...
 - a) hand;
 - b) leg;
 - c) neck;
2. Tristan didn't come home at once because ...
 - a) he wanted to be a soldier up to the end of the war;
 - b) he hated Alfred and didn't want to meet him again;
 - c) he was plagued with guilt over Samuel's death (зд.: его мучало чувство вины за смерть Сэмюэла) and needed time to put up with this grief (зд.: ему нужно было время, чтобы смириться с этим горем).

К социокультурным:

Episode 7. Alfred and Susannah

Study extra-linguistic realias concerning american culture:

Extra-linguistic knowledge.

«Legends of the Fall» – «a 1994 American epic historical drama Western film directed by Edward Zwick and based on the 1979 novella of the same title by Jim Harrison, the film is about three brothers and their father living in the wilderness and plains of Montana in the early 20th century and how their lives are affected by nature, history, war, and love. The film's time frame spans from the early 1900s, World War I, through the Prohibition era, ending with a brief scene set in 1963. The film was nominated for three Academy Awards and won for Best Cinematography» [3].

Edward Zwick – «an American filmmaker and producer of film and television. He has worked primarily in the comedy-drama and epic historical film genres, including «About Last Night», «Glory», «Legends of the Fall», and «The Last Samurai». He is also the co-creator of the television series thirtysomething and «Once and Again». Zwick's body of work has earned numerous accolades, including an Academy Award and BAFTA Award» [3].

Jim / James Harrison (1937–2016) – «an American poet, novelist, and essayist. He was a prolific (плодовитый) and versatile (разносторонний) writer publishing over three dozen books in several genres including poetry, fiction (художественная литература), nonfiction (научная литература), children's literature, and memoir (мемуары). He wrote screenplays, book reviews, literary criticism, and published essays on food, travel, and sport. His first commercial success came with the 1979 publication of the trilogy of novellas, «Legends of the Fall», two of which were made into movies» [3].

Prohibition («Сухой закон», общенациональный запрет на продажу, производство и транспортировку алкоголя) – «(in the US) the period from 1919 to 1933 when it was illegal by national law to make or sell alcohol and alcoholic drinks. Prohibition wasn't popular, and it was too expensive to make

sure that the law was obeyed. It also produces criminals like Al Capone who made and sold alcohol” [4].

Choose the right variant:

1. Susannah accepted Alfred’s proposal at last because ...

- a) she sincerely loved him;
- b) she didn’t care (зд.: ей было все равно);
- c) she wanted to be closer to Tristan.

2. ... symbolizes a Legend in the movie

- a) Alfred;
- b) Susannah;
- c) Tristan.

Список литературы

- 1. Агабекян И.П. Английский для технических вузов: учеб. пособие для вузов / И.П. Агабекян; П.И. Коваленко. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 347 с. (Высшее образование)
- 2. Легостаева О.В. Использование художественного фильма «Paddington» на занятиях иностранного языка в нефилологическом ВУЗе (теоретический и практический аспекты) / О.В. Легостаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 2576–2580. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/96437htm>
- 3. Legends of the Fall [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Legends_of_the_Fall (Дата обращения 13.09.2021)
- 4. Oxford Guide to British and American Culture. Oxford University Press, 2005. – P. 270.

Ольховая Татьяна Александровна

д-р пед. наук, профессор

Садова Валентина Александровна

канд. пед. наук, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»

г. Оренбург, Оренбургская область

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА КАК РЕСУРС КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА

Аннотация: в статье рассматривается цифровая компетентность студентов университета как ресурс конкурентоспособности будущего профессионала. Авторами проведён анализ литературы и выделены научные подходы к понятиям «конкурентоспособность», «конкурентоспособный специалист», «цифровая компетентность». Также описаны компоненты цифровой компетентности: гносеологический, мотивационно-ценностный, деятельностно-технологический, результативно-рефлексивный. Рассмотрены методологические ориентиры формирования обозначенных личностных качеств.

Ключевые слова: цифровая компетентность, конкурентоспособность, конкурентоспособный специалист, *soft skills*, *hard skills*, *digital skills*, компоненты цифровой компетентности.

В контексте экономических преобразований современное общество испытывает потребность в конкурентоспособных специалистах, умеющих поддерживать равные или более высокие стандарты по сравнению с

другими специалистами, в условиях динамично развивающихся рыночных отношений. Согласно Прогнозу долгосрочного развития Российской Федерации на период до 2030 года «только качественное государственное образование может стать условием развития рабочей силы в будущем, которая должна стать более глобально конкурентоспособной с высшим образованием, знаниями в области управления наукой и инновациями, что необходимо для обеспечения будущего процветания» [1]. Стратегия развития России поставила перед современным обществом ряд проблем, среди которых одна из важнейших – обеспечение конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. В этой связи одной из приоритетных задач подготовки студентов становится развитие у них конкурентоспособности как важного качества профессионально развивающейся личности. Именно системе высшего профессионального образования принадлежит ведущая роль в формировании конкурентоспособности специалистов, так как она формирует базис профессиональных, общепрофессиональных и универсальных компетенций, навыков и знаний и определяет предпосылки к их дальнейшему развитию.

Анализ психологической литературы позволил выявить, что конкурентоспособность в психологии понимается, как способность предвидеть, обновляться и использовать все возможности для развития, т.е. пытаться активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменять ради их достижения самого себя, внутренне принимать, осознавать и оценивать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов. В таблице 1 представлены различные трактовки понятия «конкурентоспособность». Разнообразие точек зрения на понятие «конкурентоспособность» обуславливается тем, что авторы включают в него квалификационные признаки, определяющие конкурентоспособность объекта.

Таблица 1

Трактовка понятия «Конкурентоспособность»

ФИО автора	Трактовка понятия	Квалификационные признаки
1	2	3
Р.А. Фатхутдинова	Конкурентоспособность – это свойство объекта, характеризующееся степенью удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке [2].	Сравнение с аналогом по различным признакам
Г.Г. Меликьян Р.П. Колосова	Конкурентоспособность – возможность современному работнику найти спрос на рабочую силу на рынке труда [3].	Относительность сути рынка реализации
М.И. Гельвановский	Конкурентоспособность – возможность выигрыша в соревновании в широком смысле, а применительно к экономической сфере – обладание свойствами, создающими преимущества для субъектов экономического соревнования [4].	Сравнение с аналогом по различным признакам

1	2	3
О.Д. Андреева	Конкурентоспособность – это характеристика товара-конкурента по степени соответствия конкурентной общественной потребности и по затратам на ее удовлетворение [5].	Притягательность для покупателя
П.В. Забелин Н.К. Моисеева	Конкурентоспособность – это комплекс потребительских свойств товара, определяющий его отличие от других аналогичных товаров по степени и уровню удовлетворения потребностей покупателей и затратам на его приобретение и эксплуатацию [6].	Сравнение с аналогом по различным признакам
А.И. Кредисов	Определяет конкурентоспособность как характеристику товара, отражающую его отличие от аналогичного конкурентного товара как по степени соответствия конкретной потребности, так и по затратам на ее удовлетворение [7].	Сравнение с аналогом по различным признакам
М.И. Кныш	Конкурентоспособность не связана с характеристиками товара, а выражается в привлекательности этого товара для покупателя [8].	Притягательность для покупателя
Н.Я. Гарафутдинова	Конкурентоспособность товара – это относительная и обобщенная характеристика товара, выражающая его выгодные отличия от товара – конкурента по степени удовлетворения потребности и по затратам на ее удовлетворение. Таким образом, комплекс конкурентоспособности любого товара состоит из трех групп: технических, экономических и социально организационных [9].	Сравнение с аналогом по различным признакам
В.Е. Швец	Конкурентоспособность продукции есть не что иное, как проявление качества продукции быть проданной на конкретном рынке, в максимально возможном объеме и без убытков для производителя [10].	Качество товара

Некоторые авторы проводят аналогию между специалистом и товаром, из чего следует, что конкурентоспособный специалист обладает теми же признаками, что и конкурентоспособный товар, а именно: сравнение с другим конкурентным специалистом по качеству профессиональной подготовки, различным компетенциям, личностным качествам, опыту работы; притягательность для работодателя относительно сути рынка реализации (объект конкурентоспособен на конкретном рынке), качество образования специалиста. Еще один подход заключается в том, что конкурентоспособность специалиста рассматривается как интегративная характеристика его личности, и тогда речь идет о конкурентоспособности личности.

Важно отметить, что конкурентоспособность специалистов на рынке труда обуславливается не только уровнем их профессиональной подготовки – иначе не было бы необходимости в самом термине и это

позволило бы ограничиться понятием «профессионализм». Нередки случаи, когда специалисты, являющиеся (по объективным оценкам результатов их деятельности, по мнению коллег и т.п.) высококвалифицированными, истинными профессионалами, не могут занять достойного места в социуме. При этом многие другие, находящиеся на том же, а то и на более низком, уровне профессионального развития, смогли найти себя и в новых реалиях, остались востребованными в изменившихся социально-экономических условиях. Значит, отсутствуют у первых и наличествуют у вторых некие личностные характеристики, не относящихся (либо опосредованно относящихся) к профессиональной сфере – внепрофессиональные характеристики, способствующие, при прочих равных (или почти равных) условиях, более эффективной реализации себя специалистами в социуме. Понятие «конкурентоспособность специалиста» является достаточно конструктивным и может быть положено в основу проектирования всей образовательной деятельности.

В своих исследованиях проблемы формирования конкурентоспособного специалиста Н.А. Ахадова, В.М. Бехтерев, Е.А. Климов, Б. Скиннер, Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов обозначают, что конкурентоспособный выпускник учреждения профессионального образования – это амбициозный, организованный молодой специалист, исполняющий свои функции на высоком уровне профессиональных требований и ответственности, способный самостоятельно разрешить возникшую проблему, нестандартную ситуацию в пределах своей компетентности. Приведенная трактовка относится к компетентностному подходу. Авторы Юрова Н.В. и Лаврентьева Г.В. считают, что в современных реалиях цифровизации общества для подготовки конкурентоспособного специалиста в ВУЗе необходимо формировать у него умения и навыки обработки информации при помощи актуальных информационных технологий.

В настоящее время для того, чтобы иметь преимущества на рынке труда, современный специалист должен иметь навыки, которые можно разделить на две группы: *soft skills* («мягкие», коммуникативные навыки) и *hard skills* («твердые», профессиональные навыки). Эти термины берут свое начало в военном деле, в научно обоснованном подходе подготовки военнослужащих США в 1959 году. Различие между понятиями было выражено в доктрине «Системы проектирования военной подготовки» 1968 года следующим образом: *hard skills* – это навыки работы с машинами и техникой, а *soft skills* – это навыки работы с людьми и бумагами. На текущий момент под *hard skills* понимаются умения и навыки, напрямую связанные с работой и неизменяемые в зависимости от среды, в которой находится человек. По результатам исследований Стэнфордского исследовательского института и фонда Карнеги Мелона успех специалиста в компании на 25% зависит от *hard skills* и на 75% от *soft skills*.

Однако в связи с компьютеризацией и цифровизацией, охватившими почти все производственные сферы и современную экономику, появилась еще и третья группа навыков – цифровые навыки или *digital skills*. К *digital skills* относят обработку информации средствами современных информационных технологий. Для «нецифровых» профессий (врач, адвокат, актер, учитель литературы), *digital skills* – это некий стандартный пакет компетенций, необходимых им как рядовым членам современного сетевого цифрового общества.

Представители технических профессий, должны иметь другой набор digital skills, который для них приобретают значение hard skills.

Для существования в цифровой среде развитые цифровые навыки становятся ключевыми. Они позволяют качественно и в более короткие сроки решать задачи в цифровом мире, делают жизнь человека более комфортной, открывают возможности для саморазвития и профессионального роста. В организациях наличие развитых digital skills касается не только сотрудников, чья работа связана непосредственно с ИКТ, но также и персонала компании, и его менеджмента в первую очередь, поскольку такие компании более эффективны в своей деятельности. Значительное количество сотрудников с цифровыми компетенциями на разных уровнях в компании обеспечит ей конкурентное преимущество [11]. Компании, в которых уровень владения цифровыми навыками у сотрудников намного выше среднего показателя по рынку корпоративном мире называют «цифровыми чемпионами» [1]. Уровень владения digital skills определит успешность человека в жизни, улучшит перспективы его трудоустройства. По оценкам экспертов Microsoft, 65% сегодняшних учеников школ и студентов вузов будут выполнять работу, которой на текущий момент еще не существует [12]. Совершенствование digital skills происходит при помощи учебных центров (ВУЗы, онлайн-курсы, курсы повышения квалификации и т. п.).

Цифровизация общества и экономики характеризуется развитием глобальных компьютерных сетей, которые создали новые формы коммуникации между пользователями. Это, так называемые, виртуальные социальные площадки, онлайн образовательные платформы, социальные сети и т.д. Социальные сети, впрочем, как и весь научно-технический прогресс в области компьютерных технологий и сетей, стали формировать новые навыки. В связи с этим, растут и требования к пользователям. В ситуации, где человек попадает в зависимость от технологии, ему необходимо грамотно балансировать долю зависимости от вспомогательных и основных инструментов информационного прогресса. Более того, в рамках вступившего в действие в январе 2018 г. плана действий по развитию цифрового образования Европейская комиссия акцентировала внимание на таких аспектах цифровой компетентности, как решение проблем и сотрудничество в цифровой среде [13].

На данный момент формирование в России цифрового общества и цифровой экономики требует соответствующей трансформации системы образования, нацеленной на подготовку профессионала, использующего в своей деятельности новейшие цифровые технологии. 31 июля 2017 года была утверждена Программа «Цифровая экономика» [14], определяющая направления развития цифровой экономики в России на период до 2024 года. К базовым направлениям отнесены нормативное регулирование, кадры и образование, формирование исследовательских компетенций и технических заделов, информационная инфраструктура и информационная безопасность. Целью программы является организация системного развития и внедрения цифровых технологий во все сферы жизни. Основой цифровой экономики являются сервисы глобальной сети Интернет. В связи с этим, одной из компетентностей, которую необходимо

сформировать у профессионала нового поколения, является «цифровая компетентность»

Понятие цифровой компетентности также тесно связано с понятием цифровой грамотности, основоположником которой считается Пол Гилстер. Его книга «Цифровая грамотность» была издана в 1997 году и стала первой в мире монографией, посвященной проблеме цифровой грамотности. Цифровая грамотность – индивидуальные технологические и интеллектуальные навыки для жизни в цифровом обществе [15].

Анализ последних исследований и публикаций в области цифровой компетентности показывает, что данное понятие является актуальным, но малоизученным, а самым весомым и одним из малочисленных фундаментальных отечественных исследований вопроса цифровой компетентности является исследование, проведенное Фондом Развития Интернет и Факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Его авторы Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова под цифровой компетентностью понимает «основанную на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности» [16].

Н.П. Ячина и Г.Г. Фернандез считают, что в понятие «цифровая компетентность» включается «уверенное и критическое использование студентами компьютера, и мобильного телефона, планшетного компьютера, интерактивной доски. Эта компетентность основана на логическом мышлении, высоком уровне владения управлением информацией и высокоразвитом мастерстве владения цифровой техникой. В данную компетентность они также предлагают включить: понимание общей структуры и взаимодействия устройств ЭВМ; понимание потенциала цифровых технологий для инновационной деятельности; базовое понимание надежности и достоверности получаемой информации, умение пользоваться программами для проектирования учебного занятия».

Вопросами цифровой компетентности и цифровой грамотности занимается также Региональная общественная организация «Центр Интернет-технологий» (РОЦИТ). На сайте данной организации проводится ежегодное измерение уровней цифровой грамотности и цифровой компетентности граждан посредством тестирования. РОЦИТ считает, что «цифровые компетенции – это навыки эффективного пользования технологиями, включающие в себя: поиск информации, использование цифровых устройств, использование функционала социальных сетей, финансовые операции, онлайн-покупки, критическое восприятие информации, производство мультимедийного контента, синхронизация устройств».

Европейская комиссия в своем определении цифровой компетентности (digital competency), подготовленном в рамках Плана действий по развитию цифрового образования (DEAR) [13], подчеркивает важность осознанного и ответственного использования цифровых технологий в обучении, на работе и в общественной жизни. Цифровая компетентность должна включать способность к цифровому сотрудничеству, обеспечению безопасности и решению проблем.

Корпоративный университет Сбербанка в аналитическом отчете 2018 года также дает определение цифровой компетенции – «в основе цифровой грамотности лежат цифровые компетенции (digital competencies) – способность решать разнообразные задачи в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ): использовать и создавать контент при помощи цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми и компьютерное программирование [17].

Анализируя определения термина «цифровая компетентность», отметим, что одной из его составляющих является ответственность при использовании информационных технологий, критическая оценка восприятия полученной и обрабатываемой информации, знание основ безопасности работы в глобальных сетях. Под цифровой компетентностью понимаем качество личности, включающее в себя владение безопасными методами поиска, критической оценки, создания, структурирования, систематизирования информации при помощи цифровых технологий и глобальной сети Интернет для решения образовательных и профессиональных задач.

В структуре цифровой компетентности мы обозначаем следующие компоненты:

- гносеологический – необходимый набор знаний для безопасной обработки информации в нужных целях, коммуникации, владение терминологией;
- мотивационно-ценностный – формируется отношение к использованию цифровых технологий, готовность к приобретению новых знаний, отношение к информационному полю Интернет как к инструменту, в том числе, образовательному, развивается критическое мышление;
- деятельностно-технологический – приобретение навыков работы с глобальной сетью Интернет с нужной целью, применение алгоритмов обработки информации, овладение методами коммуникации для решения практических, образовательных и профессиональных задач;
- результативно-рефлексивный – оценка собственного уровня владения цифровыми технологиями, понимание себя как части цифровой среды.

Таким образом, перечисленные компоненты взаимосвязаны и взаимобусловлены. Так, мотивационная направленность студента на овладение цифровой компетентностью является важнейшим условием эффективности ее развития, а деятельностно-технологическая компонента формирует отношение к информационному полю Интернет как к образовательному инструменту, что также продолжит формирование цифровой компетентности. Развитие каждого уровня – это формирование его содержания как части целостной системы. Цифровая компетентность одновременно является результатом, который приобретает субъектом в образовательном процессе и, в то же время, следствием саморазвития обучающегося, синтеза его деятельностного и личного опыта. Таким образом, цифровая компетентность есть личностно-субъектное обретение, поскольку субъектность представляет собой целостную аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения [18]. Подводя итог, можно

сказать, что формирование цифровой компетентности становится одним из ключевых условий развития конкурентоспособности будущего специалиста в современном мире.

Список литературы

1. BCG – «Digital maturity is paying off» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bcg.com/publications/2018/digital-maturity-is-paying-off>
2. Фатхутдинов Р.А. Конкурентоспособность: экономика, стратегия, управление / Р.А. Фатхутдинов. – М.: Инфра-М, 2009. – 312 с.
3. Экономика труда и социально-трудовые отношения / Под ред. Г.Г. Меликьяна, Р.П. Колосовой. – М.: ЧеРо : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 623 с.
4. Гельвановский М.И. Конкурентоспособность: микро-мезо- и макроуровни. Вопросы методологии / М.И. Гельвановский // Высшее образование в России. – 2006. – №10. – С. 32–40.
5. Андреева О.Д. Технология бизнеса. Маркетинг: учебное пособие / О.Д. Андреева. – М.: Дело, 2001. – 224 с.
6. Забелин П.В. Основы стратегического управления. / П.В. Забелин. – М.: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг», 2007. – 195 с.
7. Маркетинг / под ред. Кредисова А.И. – К.: Украина, 1995. – 399 с.
8. Кныш М.И. Конкурентные стратегии: учебное пособие / М.И. Кныш. – СПб. – 2009. – 284 с.
9. Гарафудинова Н.Я. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества ее подготовки / Н.Я. Гарафудинова // Вестник Омского университета. – 1998. – №1. – С. 76–79.
10. Швец И.Ю. Развитие понятия «Конкурентоспособность» / И.Ю. Швец, Н.А. Мармил // Культура народов Причерноморья. – 2005. – Т.2., №74. – С. 57–60.
11. Шваб К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб. – «Эксмо», 2016 – (Top Business Awards) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/k_shvab_chetvertaya_promyshlennaya_revolyuciya_2016.pdf.
12. Microsoft – «Future Proof Yourself. Tomorrow's jobs», 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://news.microsoft.com/wp-content/uploads/2017/03/futureproof_tomorrow_jobs.pdf.
13. European Union – «Digital Education Action Plan (2021–2027)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en.
14. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>.
15. Gilster Paul, «Digital Literacy». – New York: Wiley. – 1997. – 276 p.
16. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования: монография / Г.У. Солдатов [и др.]. – М.: Фонд Развития Интернет: Google, 2013. – 143 с.
17. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. – 136 с.
18. Кирьякова А.В. Педагогическая аксиология: учебное пособие / А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая. – М.: Инфра-М, 2016. – 284 с.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Айдамирова Хеди Байтуркаевна
магистрант

Арскиева Залия Абасовна
канд. пед. наук, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

DOI 10.31483/г-99180

ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ

***Аннотация:** в работе говорится об особенностях влияния семейного воспитания на формирование акцентуации характера подростков, изучены особенности явно выраженной акцентуации у подростков, далее для подтверждения гипотезы о влиянии семейного воспитания на выраженность акцентуации мы сопоставили данные типа семейного воспитания с акцентуированными особенностями характера и подтвердили наличие взаимообусловленности в ходе эмпирического исследования.*

***Ключевые слова:** акцентуация характера, семья, детско-родительские отношения, подчеркнутая личность.*

Актуальность данного исследования обусловлена расширением представлений о факторах формирования и акцентуации характера, которые понимаются как чрезмерно усиленные индивидуальные черты личности, обладающие тенденцией к переходу в патологическое состояние в неблагоприятных условиях. Полученные данные позволяют расширить представления о взаимосвязи стилей семейного воспитания и акцентуации характера, которые они формируют в подростковом возрасте, о специфике психокоррекционной работы, направленной на конструктивное построение детско-родительских отношений.

Цель исследования – изучить взаимосвязь типа акцентуации характера в подростковом возрасте со стилем семейного воспитания.

В ходе исследования изучается стиль семейного воспитания как способ воздействия на формирование акцентуации характера у подростков, которое влияет на его адаптацию в социуме.

«Акцентуация» традиционно понимается как крайний вариант нормы проявления характера. Термин «подчеркнутая личность» впервые появился в работе Карла Леонгарда (1968).

Акцентуация характера – обычное явление в подростковом возрасте. Однако ему подвержен определенный сегмент подростков, у которых повышен

риск смены характера акцентуации до патологического уровня, когда одни черты характера развиты чрезмерно, принося при этом ущерб другим [1].

Это серьезная проблема. Поскольку такие подростки представляют реальную угрозу для общества из-за пониженной сопротивляемости психики к экзогенным и эндогенным опасностям. Соответственно, решение проблемы, которая возникает, предполагает создание принципиально нового типа методик с более высокой прогностической ценностью, чем традиционные психологические тесты. В частности, общепринятое разделение акцентов характера с точки зрения степени выраженности до явного и скрытого относительно произвольно по ряду причин. Во-первых, до сих пор нет профильного инструмента для диагностики предрасположенности человека к явной или скрытой акцентуации характера [9, с. 310–315].

Акцентуация характера – обычное явление в подростковом возрасте. Однако есть определенный сегмент подростков, у которых повышен риск смены характера акцентуации до патологического уровня. Поскольку такие подростки представляют реальную угрозу для общества из-за пониженной сопротивляемости психики к экзогенным и эндогенным опасностям [8].

Учитывая все вышеизложенное, мы рассматривали семью в контексте формирования характера в подростковом возрасте, так как семья несет ответственность за социальную адаптацию и дальнейшее существование общества, но требования к семье выросли.

Сегодня предполагается, что семья служит благополучию своих членов и удовлетворяет потребности, которые никакая другая часть общества не может удовлетворить. Кроме того, семья предоставляет основные услуги для поддержания социальной сплоченности общества и представляет собой репродуктивное сообщество. У семьи также есть экономические задачи, потому что она заботится о своих членах, чтобы сделать их независимыми от государственных трансфертов. Прежде всего, семья является опорой общества, производя потомство. Это главная задача семьи. Родительство – это фактическое начало семьи с тесными социальными отношениями – связями, которые должны длиться всю жизнь [3].

Семья – это главное место воспитания детей. Дети развиваются, и родители поддерживают это развитие. Родители обычно являются самыми надежными опекунами для детей, они заботятся о детях, оказывая им поддержку и приобщая их к образованию [5]. Родители играют важную роль в личностном развитии детей. Семья дарит своим детям нематериальные, но также и материальные ценности. Семейной системе должна быть присуща сплоченность, и ее члены, особенно дети, должны испытывать эмоциональную привязанность к другим членам семьи. В идеале в семье всегда следует говорить обо всем в доброжелательной обстановке, желательно с долей юмора в нужном месте. В образцовой семье все поколения получают эмоциональную поддержку. Стабильные семейные узы полезны как для психического, так и для физического здоровья ее членов [2].

Действительно, на уровне семьи подросток должен столкнуться с парадоксальной альтернативой: с одной стороны, он должен проявлять самостоятельность в отношениях со своими родителями, чтобы показать им себя как взрослого, но с другой стороны, он может найти основы своей идентичности только через семью. Некоторые авторы считают, что в

психической жизни подростка родители занимают привилегированное место, вводя понятие «расширенное психическое пространство». С другой стороны, в некоторых случаях противостояние между двумя родителями и подростком становится массовым, тотальным, продолжительным, затем оно перерастает в глобальную оппозицию подростка по отношению ко всем взрослым, всему обществу и т. д. [4].

Теперь мы знаем, что подростковый возраст включает в своем развитии поиск пространств, отличных от семейных; и поиск личных ориентиров, возникающих из родительских ссылок. Мы очень ясно воспринимаем эту работу индивидуального строительства, наблюдая развитие ребенка: маленького ребенка, который безоговорочно следует родителям, и ребенка, который развивает определенную степень скромности и выбирает, что хочет сказать окружающим и о чем предпочитает молчать; наконец, более скрытный подросток, который будет стремиться любой ценой сохранить часть своего физического и психического пространства от родительского взгляда. Этот квест становится тем более важным, поскольку подросток сталкивается с родителями, чья амбивалентная и тревожная привязанность часто сопровождает их с детства, чтобы ребенок чувствовал себя неуверенно, когда расстояние между ними увеличивается. Знаменитая фраза «в дверь стучат», что любой подросток в то или иное время произносит более или менее громко по отношению к матери или отцу, которым не хватает понимания того, что их дочь или сын уже не ребенок. И вторжение в личное пространство равносильно насилию, которое будет подвергать подростка страданию [6].

Для изучения и выявления акцентуации характера и ее взаимосвязи со стилем родительского воспитания мы провели исследование с использованием следующих методов и инструментов: 1) методика диагностики акцентуации характера по А.Е. Личко; 2) опросник «Взаимодействие родитель – ребенок», автор И.М. Марковская.

Данные диагностики показали такие результаты по каждому типу акцентуации характера: с гипертимным типом выявлено 13 человек, и это составило 52%; циклоидного типа выявлено 2 человека (8%); с лабильным типом выявлено 4 человека, и это составило 16%; астеноневротический тип имеют 2 человека (8%); сенситивный тип – 3 человека (12%); психастенический тип выявлен у 3 человек (12%); с шизоидным типом среди респондентов выявлено 5 чел. (20%); с эпилептоидным типом обнаружено 4 человека, что составило 16%; далее с истероидным типом выявлено 2 человека (8%); с неустойчивым типом выявлено 7 человек (28%); с конформным типом акцентуации выявлено 9 человек (36%).

Для изучения детско-родительских отношений нами была использована методика «Взаимодействие родитель – ребенок», автор И.М. Марковская (вариант для подростков и их родителей).

Результаты исследования родителей подростков по методике «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской. Опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» отражает 10 шкал, но нас интересуют 3 шкалы, а именно: шкала «мягкость – строгость родителя»; шкала «автономия – контроль»; шкала «отвержение – принятие ребенка родителем». Процентные данные по методике «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской (вариант для подростков и их родителей). Исходя из

полученных данных, мы видим, что, по мнению подростков и их родителей, преобладает в семье следующий тип воспитания: контроль – подростки, 20 чел. (80%), родители, 19 чел. (75%); строгость – подростки, 18 чел. (72%), родители, 16 чел. (65%); отвержение – подростки, 9 человек (35%), родители, 8 человек (33%); мягкость – подростки, 7 человек (28%), родители, 9 человек (35%); автономность – подростки, 5 чел. (20%), родители, 6 чел. (25%).

Проведя сравнительный анализ методик, соотнеся их, мы выявили следующую закономерность – стиль родительского воспитания напрямую влияет на формирование и проявление акцентуации характера в подростковом возрасте:

- у подростков с выраженным неустойчивым конформным типом характера в семье преобладает тип родительского воспитания – автономность, т. е. дети предоставлены сами себе, отсутствует контроль, при таком стиле воспитания у подростков наблюдалась повышенная тяга к удовольствиям, праздности, времяпровождению в уличных компаниях, в некоторых случаях наблюдалась повышенная тревожность вследствие отсутствия четких и определенных требований;

- у подростков с циклоидным, лабильным типом характера в семье преобладает отвержение, неприятие ребенка как личности, при таком типе воспитания у подростков наблюдались различные невротические реакции (расстройства);

- у подростков с гипертимным, астеноневротическим, сенситивным, психастеническим типом характера в семье преобладает высокий контроль, который может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограниченности, при таком стиле воспитания наблюдалось в случае гипертимных подростков резкое противостояние с родителями, в случае астеноневротических, сенситивных, психоастенических подростков – несамостоятельность, неуверенность в себе, нерешительность, тревожность, склонность к ипохондрическим переживаниям, ощущение собственной неполноценности;

- у подростков с шизоидным, epileптоидным типом характера в семье преобладает строгость, суровость мер, применяемых к ребенку, жесткость правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, принуждение детей к чему-либо, в таких семьях у подростков с epileптоидным типом характера наблюдалась амбивалентность самооценки, аффективная вспыльчивость, напряженность, у шизоидных подростков – замкнутость, «уход в себя»;

- у подростков с истероидным типом характера в семье преобладает мягкость как тип воспитания, которая проявляется в некритическом удовлетворении потребностей подростка, стремлении освободить ребенка от трудностей, в таких семьях у подростков наблюдалось усиление демонстративных черт в характере.

Анализ стиля семейного воспитания отражен в таблице 1.

**Анализ взаимосвязи акцентуаций характера
и стиля семейного воспитания**

№П/П	Стиль семейного воспитания по шкалам	Тип акцентуация	Кол-во	%
1.	Мягкость – строгость родителя	Шизоидный	18	73
		Эпилептоидный	18	72
		Истероидный	19	75
2.	Автономность – контроль по отношению к ребенку	Неустойчивый	16	64
		Конформный	17	69
		Гипертимный	20	82
		Психастенический	22	87
		Сенситивный	20	82
		Астеноневротический	22	88
3.	Отвержение – принятие ребенка родителем	Циклоидный	17	68
		Лабильный	18	72

Таким образом, после проведения диагностики нами предлагаются советы по оптимизации детско-родительских отношений и приобретению родителями и детьми важных навыков конструктивного взаимодействия.

Результаты данного исследования определили взаимозависимость типа семейного воспитания и развития акцентуации характера у подростков, так как данный возраст признан как период сензитивного развития и становления как личности.

Список литературы

1. Арскиева З.А. Психологические особенности влияния акцентуации характера на ответственность подростка / З.А. Арскиева // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 201–203.
2. Белова Т.Н. Профилактика деструктивных влияний на личность в современной семье / Т.Н. Белова // Лучшие практики субъектов Российской Федерации в сфере профилактики наркомании и других социально негативных явлений: материалы I Всероссийского Байкальского форума. – 2019. – С. 133–146.
3. Боденко Е.Е. Влияние воспитательной системы семьи на развитие аддиктивного поведения у детей и подростков с акцентуациями характера / Е.Е. Боденко // Пограничные психические расстройства и их распространенность в педиатрии: материалы Межрегиональной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. – 2019. – С. 38–44.
4. Вартамян Г.А. Роль семьи и детско-родительских отношений в формировании личности подростков с отклоняющимся поведением / Г.А. Вартамян, С.В. Горбатов // Семья в современном мире: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / сост. В.А. Лазаренко, Т.А. Шульгина, Т.Д. Василенко. – Курск, 2017. – С. 206–210.
5. Зюзя А.А. Взаимосвязь внутрисемейных отношений и акцентуации характера младших подростков / А.А. Зюзя, И.А. Мезенцева // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития: материалы IV Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 29–33.

6. Кочелаев А.А. Психологические особенности акцентуации характера подростков. Соотношение акцентуации и самооценки / А.А. Кочелаев // NovaInfo.Ru. – 2018. – Т. 1, №84. – С. 249–253.

7. Крайнова О.А. Особенности детско-родительских отношений в семьях подростков с задержкой психического развития с акцентуациями характера / О.А. Крайнова, Н.В. Карпушкина // Неофит: сборник статей по материалам научно-практических конференций аспирантов, магистрантов, студентов. – Мининский университет, 2017. – С. 194–196.

8. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Киев, 2019. – С. 165–170.

9. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л., 2016.

Константинова Наталья Ивановна

магистрант

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме выявления музыкально одаренных детей и их развития в процессе обучения в детской музыкальной школе. Рассмотрены некоторые психологические аспекты и этапы сопровождения учеников в процессе музыкальной деятельности. Обращается внимание на трудности реализации психолого-педагогической поддержки в детской музыкальной школе.

Ключевые слова: музыкальная одаренность, развитие, ученик, психолого-педагогическое сопровождение.

Деятельность современной детской музыкальной школы направлена на решение значимых задач в процессе воспитания и обучения детей, среди которых выделим:

- формирование общей (в т.ч. музыкальной) культуры;
- обеспечение благоприятных условий для личностного развития;
- организация профессионального самоопределения;
- создание условий для творческой деятельности;
- обеспечение адаптации в окружающем мире;
- организация творческого и содержательного досуга и т.д. [4].

Когда ребенок достигает школьного возраста, ему требуется единая, но разнообразная среда, открытая для «проявления себя» (своих интересов, способностей и т. д.). Такая среда становится развивающей в том случае, если обеспечивает индивидуальную траекторию развития каждого ребенка, т.е. соответствует динамике развития ребенка как индивидуальности. Этой средой может стать Детская музыкальная школа (далее – ДМШ), где музыкальные занятия (обучение игре на музыкальных инструментах и занятия в группах) проводятся с учетом степени музыкальной одаренности, уровня развития музыкальных способностей, возрастных и личностных особенностей детей [4].

В «Рабочей концепции одаренности», разработанной отечественными психологами, «одаренность» определяется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [6, с. 7]. В данных терминах присутствует не только и не столько «сиюминутность», сколько потенциал, перспектива развития одаренности в каком-либо виде деятельности.

Так, Д.К. Кирнарская отмечает, что «Одаренность», по-английски «giftedness» с производным «gifted» – одаренный: это весьма расхожий термин, которым с удовольствием обозначают выдающихся детей, требующих к себе повышенного внимания и особых образовательных подходов – в этом слове заключено нечто многообещающее и устремленное в будущее [3, с. 18]. Поэтому в ДМШ многие музыканты-педагоги предпочитают говорить о музыкальной одаренности конкретного ребенка с большой осторожностью, не делая «точных прогнозов».

В музыкально-педагогической практике чаще используют термин «музыкальные способности». По Б.М. Теплову, выделяются следующие музыкальные способности:

1) чувство лада – эмоциональный (перцептивный) компонент музыкального слуха (способность чувствовать эмоциональную выразительность мелодии: мажорный лад (светлый, жизнеутверждающий) или минорный лад (печальный, грустный);

2) способность к слуховому представлению – слуховой (репродуктивный) компонент музыкального слуха (способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями. Проявляется в «чистом» интонировании мелодии, пении и является базовой способностью для развития музыкальной памяти и музыкального воображения);

3) музыкально-ритмическое чувство – способность активно («двигательно») переживать музыку (чувствовать эмоциональную выразительность ритма, уметь точно воспроизвести ритм) [5].

Иными словами, «музыкальные способности – это совокупность (система) психомоторных, чувственно-эмоциональных и рациональных функциональных свойств субъекта, проявляющихся в его эмоциональной отзывчивости на музыку и успешной реализации музыкальной деятельности» [1, с. 41].

Обращаясь к проблеме определения музыкальной одаренности, следует отметить ее возрастную неоднозначность и сложность диагностики при проведении вступительного прослушивания в ДМШ [1], [4]. Феномен музыкальной одаренности заключается в том, что она может проявиться в очень раннем возрасте. Музыкальные способности начинают интенсивно развиваться раньше, чем другие способности, и их трудно не заметить (Франц Йозеф Гайдн, Вольфганг Амадей Моцарт, Фридерик Шопен, Ференц Лист, Клара Шуман, Сергей Рахманинов, Сергей Прокофьев и др.). Можно сказать, что, с одной стороны, способности предопределяют

результаты (уровень достижений) в музыкальной деятельности, а с другой – музыкальные способности развиваются в деятельности (в музыкально-образовательном процессе, в котором через знания и умения развиваются музыкальные способности [4; 7; 8].

Б.М. Теплов отмечал, что «возможность раннего проявления музыкальных способностей зависит не только от задатков ребенка, но и от степени музыкального окружения, в котором проводит ребенок свои первые годы» [5, с. 359]. В какой-то момент жизни человек впервые соприкасается с музыкой, которая станет «точкой отсчета» его музыкального развития. В «обедненной музыкальной среде» (ограниченные музыкальные впечатления, получаемые в семье, или их отсутствие) «музыкальные способности впервые начинают развиваться лишь в результате планомерной педагогической работы, и это ни в коем случае не свидетельствует о слабости этих способностей» [5, с. 359].

Занятия не только способствуют музыкальному развитию (музыкальная одаренность, творческое мышление, профессиональные знания, умения, навыки), но и личностному развитию. Музыканты-педагоги подчеркивают позитивное влияние занятий на развитие эмоциональной сферы ребенка, формирование мотивации, ценностных ориентаций [2; 4; 7; 8].

При всей неоспоримой пользе занятий музыкой, многие педагоги считают, что профессия музыканта предназначена для тех, «кто уже в первые годы обучения показал, что его врожденные способности легко и быстро поддаются развитию» [7, с. 295]. Исходя из опыта практической работы, Клара Матэ отмечает, что из всех детей, занимающихся музыкой, такие дети начинают выделяться к 12 – 14-ти годам (в подростковом возрасте). Но и в этом возрасте очень сложно прогнозировать, кто из них станет профессиональным исполнителем [7]. А.Б. Гольденвейзер считал, что «музыке нужно учить всех в той или иной форме и степени, а воспитывать профессионалами музыкантами нужно не только не всех, но лишь очень немногих» [цит. по 7, с.71].

«В некоторых случаях причиной, задерживающей становления одаренности, несмотря на потенциально высокий уровень способностей, являются те или иные трудности развития ребенка: например, заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения и т. п. При оказании такому ребенку психолого-педагогической поддержки эти барьеры могут быть сняты» [6, с.9].

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается структурированный и последовательный вид деятельности, который должен стать частью системы работы ДМШ. Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка в ДМШ можно представить в виде следующих этапов:

1. Диагностика музыкальной одаренности. Ее целью является идентификация музыкально одаренных детей, изучение их особенностей. Данный этап может включать следующие методы диагностики: наблюдение, беседы, диагностику развития музыкальных способностей в музыкальной деятельности, тестирование.

2. Информационный этап: организация и проведение индивидуальных/групповых консультаций для учеников, их родителей, музыкантов-

педагогов по результатам исследования, тематические собрания для взрослых.

3. Развивающий этап. Организация и проведение групповых и индивидуальных занятий (тренинги, игры, беседы), которые будут способствовать нивелированию выявленных проблем музыкально одаренного ребенка (адаптация, общение, мотивация, самооценка, тревожность и т. д.).

4. Аналитический этап предполагает мониторинг развития музыкально одаренного ребенка, включающий анализ результатов музыкальной деятельности и личностного развития обучающегося.

Если в общеобразовательном учреждении данная работа организуется и проводится специалистами (педагогом-психологом, социальным педагогом, классным руководителем), то в ДМШ она частично осуществляется музыкантом-педагогом. В полном объеме реализовать данную работу в ДМШ не представляется возможным, т.к. для этого требуются специалисты с глубокими знаниями в двух областях – психология и музыка.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение музыкально одаренных детей в ДМШ призвано создать условия поддержки каждого ребенка, обеспечивая ему помощь в личностном развитии, творческом самовыражении, профессиональном самоопределении.

В данной работе при всем разнообразии форм и методов следует учитывать специфику музыкальной одаренности, возрастные особенности развития детей.

В ситуации отсутствия специалиста (педагога-психолога) некоторые формы работы с учениками и их родителями способен реализовать музыкант-педагог.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.П. Анисимов. – М.: Владос, 2004. – 128 с.
2. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л.Л. Бочкарев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 352 с.
3. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности [Текст] / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
4. Константинова Н.И. Психологические аспекты музыкального воспитания школьников: монография [Текст] / Н.И. Константинова, С.В. Гани. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 76 с.
5. Психология музыки и музыкальных способностей: хрестоматия [Текст] / сост.-ред. А.Е. Тарас. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2005. – 720 с.
6. Рабочая концепция одаренности [Текст] / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, М.А. Холодная и др. – 2-е изд, расш. перераб. – М., 2003. – 90 с.
7. Ребенок за роялем: педагоги-пианисты о фортепианной методике. Сб. статей [Текст] / пер. с нем. П. Дорохова, Ж. Согомонян; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1982. – 333 с.
8. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста [Текст] / Е.М. Тимакин. – М.: Музыка, 2009. – 168с.

Шавшаева Людмила Юрьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Оренбургская область

DOI 10.31483/г-99400

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА ГРУППЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация: в статье представлено исследование психологического климата группы студентов, обучающихся в педагогическом вузе. Определено содержание понятия «психологический климат», обозначены особенности психологического климата студенческой группы, Рассмотрены факторы, влияющие на формирование психологического климата группы студентов – будущих педагогов. Проанализированы полученные результаты, отмечена необходимость дальнейшего исследования рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: психологический климат, студенческая группа, педагогический вуз.

Проблемы исследования и формирования психологического климата студенческой группы актуальны в свете требований ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование, предполагающих необходимость формирования различных компетенций будущих педагогов. Благоприятный психологический климат группы студентов – важный фактор личностно-профессионального развития, обуславливающий, в том числе, достижение планируемых результатов освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования.

Изучением понятия «психологический климат» занимались исследователи: В.В. Бойко [1], А.Г. Ковалев [1], В.Н. Панферов [1], Б.Д. Парыгин [5], Ю.П. Платонов [6]. По мнению Ю.П. Платонова, представившего одно из наиболее полных определений, психологический климат коллектива является комплексным эмоционально-психологическим состоянием, которое отражает удовлетворенность его членов разнообразными факторами жизнедеятельности [6]. Особенности психологического климата студенческой группы исследованы В.Э. Углик [7]. Проблеме создания благоприятного психологического климата в группе студентов посвящено исследование Е.В. Дорофеевой [4]. Факторы, влияющие на психологический климат группы студентов разнообразны. Так, В.Э. Углик отмечает зависимость психологического климата в группе студентов от учебных задач; принятия цели освоения содержания образовательной программы; межличностных и социальных различий; технических, социально-гигиенических факторов; индивидуальных особенностей студентов [7]. Влияние на психологический климат группы студентов – будущих педагогов внешних и внутренних факторов отмечает Т.В. Ворожко, относя к внешним факторам социально-психологический климат ВУЗа, его воспитательное пространство [2]. К внутренним факторам автором отнесена

неофициальная организационная структура коллектива, а также стиль руководства [2]. Зависимость психологического климата в учебной группе от направленности личности обучающихся отмечена Ю.Г. Хлоповских [8]. Изучение взаимосвязи психологического климата студенческой группы и профессиональной компетентности студентов, обучающихся в рамках педагогического образования, представлено в исследовании Н.Г. Гавриловой [3].

Цель нашего исследования: изучить особенности сформированности психологического климата в группе студентов – будущих педагогов. Представим результаты изучения психологического климата группы студентов 2 курса педагогического Вуза. Количество участвующих студентов – 20, из них 16 девушек, 4 юноши. Использовалась методика «Оценка микроклимата студенческой группы» В.М. Завьяловой. Анализ результатов показал, что более половины опрошенных студентов (63%) оценивают психологический микроклимат со средней степенью благоприятности. Студенты чувствуют себя комфортно, симпатизируют друг другу, однако не всегда присутствует уверенность в том, что члены группы поддержат в трудную минуту. Некоторые студенты (11%) характеризуют психологический микроклимат группы исключительно с положительной стороны, обучающихся полностью устраивает психологическая атмосфера, им комфортно в коллективе. Отдельные студенты (15%) оценивают благоприятность психологического микроклимата со средне-низкой степенью благоприятности. Обучающиеся равнозначно положительно относятся к членам группы. Однако взаимоотношения характеризует только деловой характер. Возможно периодическое возникновение конфликтных ситуаций. Также выявлено представление о незначительной благоприятности психологического микроклимата группы (11% респондентов). Данные обучающиеся отмечают, что студенты не всегда симпатизируют друг другу; коллективу не свойственна объективность в оценке отдельных членов группы; в трудные периоды возможно возникновение взаимных упреков; группу не всегда легко организовать на участие в общем трудовом деле.

Наибольшей благоприятностью характеризуются отношения куратора и студентов (средний балл 2,9), для отношений между группой и куратором характерна доброжелательность. Также наиболее благоприятными являются следующие критерии психологического микроклимата: настроение, комфорт, (средний балл- 2,2), работоспособность (средний балл – 2,1). Средний уровень благоприятности характерен для следующих критериев: отношение к учебным занятиям (средний балл – 1,9), ценность группы, конфликты (средний балл – 1,8), деловая обстановка, сотрудничество микрогрупп (средний балл – 1,6), доверие к активу, активность в общественных мероприятиях (средний балл – 1,5), сплоченность в критических ситуациях, симпатия (средний балл – 1,3), объективность взаимной оценки, интерес к другим группам (средний балл – 1,1). Наименее благоприятные: уверенность в поддержке группы (средний балл – 0,9), распределение обязанностей (средний балл – 0,7), творчество (средний балл – 0,5), нетерпимость к пассивности (средний балл – 0,4), привлекательность совместного общения (средний балл – 0,1).

Анализ полученных результатов позволяет отметить необходимость формирования более благоприятного психологического климата в студенческой группе, что требует, в том числе, изучения зависимости сложившегося климата от воздействия внешних и внутренних факторов. В данном направлении начата работа по изучению индивидуальных

особенностей студентов, принявших участие в исследовании психологического климата. Так, по результатам методики «Определение направленности личности (ориентационная анкета)» Б. Басса у большинства студентов группы (68%) выявлена, прежде всего, направленность на дело. Студенты характеризуются наличием интереса к решению деловых задач, в выполнении работы как можно лучше, ориентацией на деловое взаимодействие; отличаются отстаиванием в интересах общей деятельности собственного мнения, полезного для достижения совместной цели. Для меньшего количества студентов (21%) характерна, прежде всего, направленность на себя. Данные обучающиеся ориентированы на то, чтобы получить прямое вознаграждение; возможны проявления агрессивности при необходимости достичь определенного статуса, приобрести власть; стремление к проявлениям соперничества, раздражительности и тревожности, обращенность на свой внутренний мир. Для отдельных студентов (11%) свойственна, прежде всего, направленность на общение. Обучающиеся стремятся к поддержке отношений с другими людьми, ориентируются на совместную деятельность, но бывает, что в ущерб реализации конкретного задания или тому, чтобы оказать искреннюю помощь людям; ориентируются на социальное одобрение, испытывают потребность в эмоциональных взаимоотношениях с людьми.

Таким образом, представлены некоторые аспекты исследования психологического климата группы студентов педагогического вуза. Дальнейшее исследование рассматриваемой проблемы предполагает изучение зависимости климата от внешних и внутренних факторов его формирования; определение условий формирования благоприятного психологического климата студенческой группы; разработку необходимых рекомендаций.

Список литературы

1. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М.: Мысль, 1983. – 207 с.
2. Ворожко Т.В. Регуляция социально – психологического климата студенческой группы как компонент формирования профессионального опыта будущих педагогов / Т.В. Ворожко // *Инноватика в современном образовании: от идеи до практики*. – Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2016. – С. 122–126.
3. Гаврилова Н.Г. Формирование социально-психологического климата как средство повышения профессиональной компетентности у бакалавров педагогического образования / Н.Г. Гаврилова // *Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития* / под ред. И.П. Ивановой, Т.А. Свешниковой. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2019. – С. 131–136.
4. Дорофеева Е.В. Создание комфортного психологического климата в студенческой группе / Е.В. Дорофеева // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2012. – №10 (74). – С. 51–56.
5. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива и его факторы / Б.Д. Парыгин // *Социально-психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов*. – Курган, 1977. – С. 142–151.
6. Платонов Ю.П. Основы социальной психологии / Ю.П. Платонов. – СПб.: Речь, 2004. – 623 с.
7. Утлик В.Э. Психологический климат студенческой группы / В.Э. Утлик // *Инновации в образовании*. – 2010. – №8. – С. 32–44.
8. Хлоповских Ю.Г. Связь направленности личности курсантов с социально-психологическим климатом в учебной группе / Ю.Г. Хлоповских // *Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций*. – 2013. – №1(2). – С. 205–210.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акиншина Инна Брониславовна

канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»

г. Белгород, Белгородская область

Слепцова Светлана Владимировна

канд. филол. наук, доцент, педагог-организатор

МБУДО «Станция юннатов»

г. Белгород, Белгородская область

РЕФЛЕКСИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ЗАНЯТИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье идет речь об использовании на занятиях в дополнительном образовательном учреждении одного из элементов занятия – рефлексии. Актуальность применения рефлексии на занятиях обусловлена формированием у обучающихся умения оценивать результаты своей деятельности. Анализ научно-педагогической литературы и обобщение опыта педагогической деятельности свидетельствует о том, что средством мотивации детей к рефлексии на занятиях в учреждениях ДОД при изучении темы «Экология» (на французском языке) являются игровые технологии (кроссворды, викторины).*

***Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивность, развитие, саморазвитие, индивидуальность, игровые технологии.*

В настоящее время понятие «рефлексия» все чаще встречается в работах исследователей. Сам термин восходит к латинскому языку «reflexio» – «обращение назад» [1]. О феномене рефлексии упоминал еще Сократ, относивший самопознание к одной из наиболее важных задач человека. Весомыми в этом вопросе считаются труды Д. Локка, в которых он исследовал «идею поворота сознания на себя». Декарт отмечал «способность человека сфокусироваться на содержании своих мыслей» [3].

Существует множество взглядов на понятие рефлексии как определенного свойства сознания, но единого мнения по этому вопросу на данный момент нет. Продуктивной характеристикой процесса рефлексии является рефлексивность, которая в современной психологии рассматривается как «... способность изучать, анализировать, осмысливать что-то посредством сравнения образа, уже принадлежащего «Я», с какими-либо событиями вне или внутри личности» [3]. Рефлексивность может выступать как в качестве индивидуального свойства субъекта, так и представлять социально-психологическую характеристику деятельности целой группы людей [4, с. 24].

Понятие рефлексия встречается в различных науках: в философии, математике, экономике, социологии и т. д. В последнее время все чаще приходится сталкиваться с этим термином в педагогике, которая рассматривает рефлексию как «процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития» [5]. Как известно, в школе основным способом оценки качества полученных знаний является отметка, но при этом активно используется и рефлексия. А для учреждений дополнительного образования детей (ДОД) рефлексия представляется наиболее актуальной. Перед педагогом стоит задача развивать и совершенствовать рефлексивные навыки каждого обучающегося: умение самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их реализацию, анализировать личный опыт, систематизировать планы, предвидеть достижения своей деятельности, осознавать, как воспринимает тебя окружение, то есть формировать индивидуальность через рефлексию [2, с. 366].

Рефлексия выполняет следующие функции: «диагностическую, проективную, организаторскую, коммуникативную, смыслотворческую, мотивационную, коррекционную. Кроме того, в педагогике выделяют в качестве функций рефлексию настроения и эмоционального состояния, рефлексию деятельности и рефлексию содержания учебного материала» [6, с. 272–273].

Целью данной статьи является обобщение теоретических основ и анализ практического опыта использования рефлексии на занятиях в учреждениях ДОД при изучении темы «Экология» (на французском языке).

Так как занятия в учреждениях ДОД не являются обязательной формой обучения для обучающихся, то перед педагогом дополнительного образования стоит задача – заинтересовать детей, мотивировать их на образовательный процесс, выходящий за рамки учебного плана основной образовательной программы. В этом случае большая роль принадлежит играм и игровым технологиям, которые направлены на решение сложных учебных задач в непринужденной атмосфере [7].

В нашей практической деятельности мы активно используем игровую методику – разгадывание кроссвордов по подготовленным определениям. Разгадывание кроссвордов сопровождается игровыми элементами. Для детей среднего школьного возраста были разработаны задания-кроссворды по теме «Экология», позволяющие проверить качество усвоенного материала и побуждающие детей к рефлексии. Важным условием таких заданий является то, что они содержат информацию, которую ребенок должен запомнить при изучении данной темы (например, подобрать антоним к слову *respecter (la nature)* – (ответ: *protéger*); подобрать синоним к слову *vivre* – (ответ: *habiter*) За каждое правильно отгаданное слово ребенок получает белый цветок, за не отгаданное – желтый. Если ребенок не полностью справился с заданием, другим детям предлагается помочь ему. После выполнения задания, предложив посчитать белые и желтые цветы, и с помощью наводящих вопросов педагог стимулирует учащегося к осмыслению своих результатов: хорошо ли он овладел материалом или он недостаточно с ним поработал? Почему кто-то из его товарищей знает лучше? и т. д.

Большим успехом на занятиях в учреждениях ДОД пользуются викторины. Дети распределяются на две команды. Каждая из команд выполняет задания. Количество заданий должно быть рассчитано на количество участников (например, учащемуся необходимо выбрать и вставить в предложение правильное пропущенное слово: *Il y a beaucoup de facteurs qui provoquent le ... climatique* (рекомендуемые слова: *changement; augmentation; abaissement*). Или ребятам предлагаются слова с перепутанными буквами – *tagnemon*, которые необходимо поставить в правильном порядке – *montagne*). В результате командам необходимо собрать «Дерево». За правильный ответ ребенок получает листочек, на котором он пишет свое имя и прикрепляет его к веткам дерева своей команды. Если ответ не верный, право на его выполнение передается другому игроку. В конце викторины детям предлагается посмотреть на деревья и посчитать, чьи имена чаще всего встречаются на листочках. Таким образом, учащиеся получают возможность самим проанализировать: кто из них справился с заданиями лучше всех; чье имя не так часто встречается на дереве и почему; кому нужно прикладывать больше усилий, чтобы в следующий раз быть среди победителей. Такая форма оценивания своих результатов, с одной стороны, заставляет ребенка задуматься, почему, например, «я» сегодня не победитель, а с другой – не дает такой негативной коннотации, как, например, двойка в школе. Такие формы рефлексии относятся к рефлексии деятельности.

Следует отметить, что наиболее простым способом, стимулирующим учащихся к рефлексии, направленной на содержание учебного материала, являются вопросы, заданные преподавателем в конце занятия: *Какая форма работы на занятии для тебя самая увлекательная? Что больше всего тебе понравилось и почему? Что тебя больше всего заинтересовало? Какие задания тебе принесли радость, а какие огорчили?* и другие. Подобные вопросы не только настраивают учащихся на размышление, анализ и самоанализ, но и помогают педагогу более интересно спланировать следующее занятие с учетом интересов и потребностей детей.

Таким образом, рефлексия является одним из важных условий на разных этапах занятия в учреждениях ДОД. Это совместная деятельность учителя и обучающихся, направленная на осмысление учащимися полученных результатов, на мотивацию учебной деятельности, которая способствует благоприятной обстановке на занятиях и ориентирована на личность каждого ребенка.

Список литературы

1. Академик. Философская энциклопедия (academic.ru) [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: <https://academic.ru>
2. Вартазарян К.А. Способы формирования рефлексии / К.А. Вартазарян // [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: sposoby-formirovaniya-refleksii.pdf
3. Голубева Н.М. Современные научные подходы к пониманию феномена рефлексии / Н.М. Голубева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5 [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14667>
4. Журавлев А.Л. Групповая рефлексивность: понимание и основные подходы к исследованию / А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик // Психология рефлексивных подходов Microsoft Word – Journal. – 2011 [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: http://www.intelros.ru/rfp/1-2_2011/3.pdf

5. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Мн.: Высшая школа, 2002. – 95 с.

6. Науменко Н.М. Приемы формирования рефлексивных умений обучающегося на уроке / Н.М. Науменко, О.С. Шаврыгина [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: [priemy-formirovaniya-refleksivnyh-umeniy-obuchayuschegosya-na-uroke.pdf](#)

7. Слепцова С.В. Дидактическая игра в сфере деятельности дополнительного образования (на материале изучения темы «Времена года» на французском языке) / С.В. Слепцова, Л.О. Кавтарадзе, Н.В. Гасанова // Научный альманах. – 2021. – №6–1(80) [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: <https://ukonf.com/doc/na.2021.06.01.pdf>

Амбарцумян Наталья Александровна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный

университет физической культуры, спорта и туризма»

г. Краснодар, Краснодарский край

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С РЕЗУЛЬТАТАМИ СДАЧИ НОРМ ВФСК «ГТО»

***Аннотация:** в публикации представлены результаты испытания методики подготовки к сдаче нормативов комплекса ГТО учащихся 1 классов (на примере МБОУ ООШ №32 Темрюкского района) и установления взаимосвязи с результатами сдачи норм ВФСК «ГТО». Предполагалось, что разработанная нами методика подготовки младших школьников к сдаче нормативов ГТО будет способствовать повышению уровня физической подготовленности детей.*

***Ключевые слова:** нормы ГТО, обучающиеся, методика, знаки отличия.*

По мнению С.П. Аршинника (2022), «...физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» имеет достаточно длительную и насыщенную историю. Новый виток спортивной жизни был дан Указом Президента Российской Федерации от 24.03.2014 г. №172 «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО), а Правительством страны было подготовлено Постановление от 11 июня 2014 г. №540 «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне», в котором был представлен комплексный план по систематическому и качественному внедрению ГТО в общественно-спортивную жизнь населения» [2]. Все вышеуказанное представляется важным фактором как для спортивного развития школьников, так и для общественности в целом.

Разработанная тем самым физкультурно-спортивная программа представляет собой сбалансированный комплекс, направленный на физическое воспитание и оздоровление населения [1]. Подготовка к реализации требований программы ГТО осуществляется путем осуществления регулярных занятий, направленных на всестороннее физическое развитие. Большое значение имеет комплекс ГТО для школьников, так как он

способствует их не только физическому, но и личностному воспитанию. И целесообразно, чтобы подготовка к испытаниям ГТО осуществлялась учителем физической культуры на внеурочных занятиях.

Актуальность разработки методики подготовки младших школьников к сдаче норм комплекса ГТО обусловлена сохраняющейся тенденцией к ухудшению здоровья подрастающего поколения, особую тревогу вызывает здоровье детей дошкольного и младшего школьного возраста. Цели методики: направлена на успешную сдачу норм комплекса ГТО первой ступени, а на этой основе повышения уровня физической подготовленности и в целом укрепления здоровья первоклассников. Ожидаемые результаты: улучшение результатов сдачи тестов комплекса ГТО на 20–25%; стремление к здоровому образу жизни; повышение физической активности детей до 6–8 часов в неделю.

Основное содержание методики подготовки младших школьников к сдаче нормативов комплекса ГТО Методика предполагает три модуля: учитель физкультуры; классный руководитель; внеурочная деятельность: кружок «Здоровье». Отобразим схематично структуру методики на рисунке 1.



Рис. 1. Структура методики подготовки младших школьников к сдаче нормативов комплекса ГТО

Исследование проводилось на базе МБОУ ООШ №32 Темрюкского района среди учащихся 1 классов в количестве 65 человек в возрасте 8 лет. Достоверность различий определялась по Т-критерию Стьюдента [3]. В сентябре 2020 года обучающимися были выполнены базовые тесты.

Образовательный процесс в организациях общего и дополнительного образования

В таблице 1 представлены среднегрупповые показатели физической подготовленности учащихся контрольной и экспериментальной групп до педагогического эксперимента.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели развития физической подготовленности обучающихся первых классов до педагогического эксперимента (n=65)

Тест	КГ (M±m)	ЭК (M±m)	t	P
Челночный бег 3x10 м, с	10,39±0,1	10,42±0,1	0,2	> 0,05
Подтягивание из виса лежа на н.п., кол-во раз	11,82±0,8	11,91±0,8	0,08	> 0,05
Прыжок в длину с места, см	125,16±4,3	124,31±4,4	0,14	> 0,05
Бег на 1000 м по пересеченной местности, мин	704,96±41,4	718,87±41,6 6	0,24	> 0,05
Бег на 30м, с	7,06±0,1	7,04±0,1	0,11	> 0,05

Анализируя данные, полученные из таблицы 1, говорим о следующем, что все показатели не имеют достоверных различий между респондентами обследуемых групп. Обучающиеся продемонстрировали низкий уровень физической подготовленности. После шестимесячного педагогического эксперимента, мы повторно провели тестирование уровня физической подготовленности обследуемых двух групп.

Рассмотрим изменения в показателях физической подготовленности детей, полученные в конце педагогического эксперимента (табл. 2).

Таблица 2

Динамика среднегрупповых показателей развития физических качеств учащихся контрольной и экспериментальной групп после педагогического эксперимента (n=65)

Тест	КГ (M±m)	ЭК (M±m)	t	P
Челночный бег 3x10 м, с	9,98±0,1	9,12±0,1	7,14	<0,001
Подтягивание из виса лежа на н.п., кол-во раз	13,61±0,6	16,47±0,7	3,05	<0,05
Прыжок в длину с места, см	129,18±4,0	148,76±3,7	3,56	<0,05
Бег на 1000 м по пересеченной местности, мин	768,34±39,5	896,52±38,3	2,33	<0,05
Бег на 30м, с	6,54±0,1	5,38±0,1	7,43	<0,001

Анализ табличных данных позволяет заключить, что изучаемые показатели заметно улучшились по всем тестам у детей обеих групп. Но у детей ЭГ показатели развития физических качеств достоверно выше в отличие от школьников контрольной группы. Можно утверждать, что это произошло за счет продуктивного сотрудничества учителя физической

культуры и классного руководителя, работавших по разработанной нами методике. Еще одним доказательством положительного влияния разработанной методики послужили проведенные соревнования по сдаче норм комплекса ГТО учащимися контрольной и экспериментальной групп после эксперимента. Результаты представлены на рисунке 2.

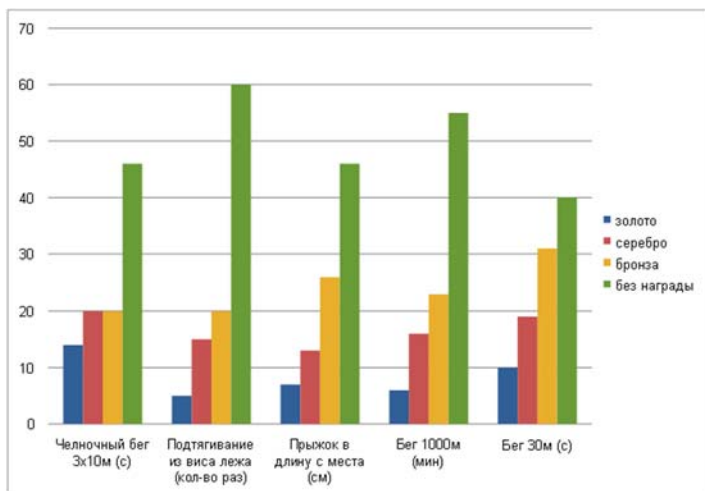


Рис. 2. Сравнительные результаты сдачи нормативов комплекса ГТО I степени в конце педагогического эксперимента (%)

Полученные данные из рисунка 2 позволяют сделать вывод о том, что в экспериментальной группе 85% учеников успешно справились с 82 испытаниями комплекса, 20% школьников получили золотой знак, 22% учащихся – серебряный знак и 33% – бронзовый знак. Отметим, что в контрольной группе также произошли положительные изменения количественных и качественных показателей. Но в сравнении со школьниками экспериментальной группы эти показатели оказались несколько ниже. В контрольной группе выявлено 62% учащихся, сдавших нормы ГТО, из них 16% получили золотой знак отличия, 18% учащихся отмечены серебряным знаком и 28% детей сдали нормативы на бронзовый знак. Мы полагаем, что положительные изменения у детей ЭГ произошли за счет внедрения комплекса разработанных нами мероприятий, где основным фактором явилась работа классного руководителя и учителя физической культуры с учащимися и их родителями.

Таким образом, проведенное педагогическое исследование позволяет заключить, что разработанная нами методика действительно показала свою эффективность и выявила положительные результаты в изучаемых показателях физической подготовленности, что сказалось на увеличении количества детей, успешно справившихся с нормативными требованиями комплекса ГТО.

Список литературы

1. Амбарцумян Н.А. Технологии самостоятельной подготовки к испытаниям комплекса ГТО (обзор научной литературы) / Н.А. Амбарцумян, С.П. Аршинник, А.Л. Каракулин [и др.] // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. – 2020. – Т. 22. – С. 18–23.

2. Аршинник С.П. Динамика готовности обучающихся города Краснодара к выполнению испытаний ГТО II ступени / С.П. Аршинник, Н.А. Амбарцумян, Г.Н. Дудка [и др.] // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – №11 (189). – С. 28–33.

3. 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 биоэкологии и биотехнологии: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 105–109.

Амбарцумян Наталья Александровна

старший преподаватель

Толстых Ольга Сергеевна

старший преподаватель

Козырь Елена Сергеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
университет физической культуры, спорта и туризма»
г. Краснодар, Краснодарский край

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ВОСПИТАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8 КЛАССА СРЕДСТВАМИ СПОРТИВНОЙ БОРЬБЫ

***Аннотация:** в публикации рассмотрены результаты методики воспитания физических качеств обучающихся 8 классов средствами спортивной борьбы. Разработанная методика показала положительный результат и может быть рекомендована учителям физической культуры при проведении уроков физической культуры, а также педагогам дополнительного образования.*

***Ключевые слова:** спортивная борьба, урок физической культуры, физическая культура, физическое развитие, физические качества.*

Проблемы, связанные с физическим воспитанием подрастающего поколения, все чаще становятся в центре внимания в современном обществе [4]. Опираясь на традиционные ценности физического воспитания, необходимо разрабатывать новые подходы и механизмы, направленные на улучшение физического и психического состояния обучающихся в этом важном процессе социализации [1, с. 185].

Спортивная борьба – хороший способ развития всех физических качеств [3]. Данные занятия положительно влияют на развитие организма, укрепляется дыхательная система, улучшается сердечно-сосудистая система и опорно-двигательный аппарат [2, с. 134].

Педагогический эксперимент проводился на базе МБУ «Гимназия №2» города Прохладного Кабардино-Балкарской Республики. Для проведения исследования были сформированы две группы обследуемых. В контрольную группу вошли ученики (мальчики) 8 «А» класса в количестве 20 человек. В экспериментальной группе приняли участие учащиеся 8 «Б» класса, тоже мальчики, в количестве 20 человек. Обе группы занимались по школьной программе физического воспитания, разница заключалась лишь в том, что

экспериментальная группа в конце основной части урока, в течение 10 минут, выполняла разработанную нами методику повышения физической подготовленности учащихся 8 классов, с применением средств спортивной борьбы. В методику включались следующие упражнения: стойки и передвижения в стойке; захваты рук и туловища; освобождение от захватов; приемы борьбы за выгодное положение; борьба за предмет; подвижные игры с элементами борьбы. Для сравнения показателей физической подготовленности мы до и после эксперимента проводили педагогическое тестирование, в которое входил ряд стандартных упражнений, таких как прыжок в длину с места, челночный бег 3х10 м, бег 2000 м, поднимание туловища из положения лежа на спине, наклон вперед из положения стоя, бег 60 м (табл. 1).

Таблица 1

Результаты первичного тестирования физической подготовленности учащихся (мальчиков) 8 классов контрольной и экспериментальной групп (n=40)

Показатели	КГ (М±m)	ЭГ (М±m)	t	P
Поднимание туловища, кол-во раз	9,7±0,88	9,6±0,77	0,09	>0,05
Челночный бег 3х10 м, с	8,2±0,09	8,3±0,08	0,83	>0,05
Бег 2000 м, с	606,5±21,35	608,5±20,21	0,07	>0,05
Прыжок в длину с места, см	190,8±4,08	191,7±4,06	0,16	>0,05
Наклон вперед, стоя, см	7,6±0,65	7,4±0,56	0,23	>0,05
Бег 60м, с	9,7±0,12	9,9±0,16	1,00	>0,05

Анализируя данную таблицу, можно сказать, что до начала педагогического эксперимента группы были подобраны однородные и не отклонения в здоровье, а также относились к основной медицинской группе занимающихся.

После педагогического эксперимента, который длился два месяца, мы провели повторное педагогическое тестирование с целью проверки рабочей гипотезы исследования. Результаты повторного тестирования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты повторного тестирования физической подготовленности учащихся (мальчиков) 8 классов контрольной и экспериментальной групп (n=40)

Показатели	КГ (М±m)	ЭГ (М±m)	t	P
Поднимание туловища, кол-во раз	10,4±1,91	18,3±1,93	2,91	<0,01
Челночный бег 3х10 м, с	7,8±0,07	7,9±0,06	1,08	>0,05
Бег 2000 м, с	596,6±20,45	590,7±20,63	0,28	>0,05
Прыжок в длину с места, см	200,6±5,06	215,6±5,09	2,09	<0,05
Наклон вперед, стоя, см	8,6±0,67	10,4±0,66	2,13	<0,05
Бег 60м, с	9,6±0,13	9,6±0,16	0	>0,05

Образовательный процесс в организациях общего и дополнительного образования

В трех из шести упражнений произошли достоверные изменения: поднимание туловища, прыжок в длину с места и наклон вперед из положения стоя. Таким образом, делаем вывод, что разработанная методика проведения уроков физической культуры с применением средств борьбы для учащихся 8 классов экспериментально доказала свою эффективность, даже за такой короткий срок эксперимента.

Такие результаты получились, прежде всего, потому что обучающиеся с удовольствием стали посещать уроки физической культуры, так как при разработке методики были учтены их интересы. Посещение уроков обучающимися возросло.

Проанализируем результаты физической подготовленности учащихся 8 «А» класса контрольной группы до и после педагогического эксперимента (табл. 3).

Таблица 3

Результаты физической подготовленности учащихся (мальчиков)
8 классов контрольной группы до и после эксперимента (n=20)

<i>Показатели</i>	<i>до</i> (M±m)	<i>после</i> (M±m)	<i>t</i>	<i>P</i>
Поднимание туловища, кол-во раз	9,7±0,88	10,4±1,91	0,33	>0,05
Челночный бег 3x10 м, с	8,2±0,09	7,8±0,07	3,51	<0,001
Бег 2000 м, с	606,5±21,35	596,6±20,45	0,33	>0,05
Прыжок в длину с места, см	190,8±4,08	200,6±5,06	1,51	>0,05
Наклон вперед, стоя, см	7,6±0,65	8,6±0,67	1,07	>0,05
Бег 60м, с	9,7±0,12	9,6±0,13	0,57	>0,05

Из таблицы 3 видно, что в контрольной группе после двух месяцев педагогического эксперимента из шести показателей достоверно изменился только один – это тест, характеризующий физическое качество ловкость, тест 2, где $t=3,51$ при $P<0,001$.

Сравним полученные результаты значений в экспериментальной группе до и после педагогического исследования (табл. 4).

Таблица 4

Результаты физической подготовленности обучающихся (мальчиков)
8 классов экспериментальной группы до и после эксперимента (n=20)

<i>Показатели</i>	<i>до</i> (M±m)	<i>после</i> (M±m)	<i>t</i>	<i>P</i>
Поднимание туловища, кол-во раз	9,6±0,77	18,3±1,93	4,19	<0,001
Челночный бег 3x10 м, с	8,3±0,08	7,9±0,06	4,0	<0,001
Бег 2000 м, с	608,5±20,21	590,7±20,63	0,62	>0,05
Прыжок в длину с места, см	191,7±4,06	215,6±5,09	3,67	<0,001
Наклон вперед, стоя, см	7,4±0,56	10,4±0,66	3,47	<0,001
Бег 60м, с	9,9±0,16	9,6±0,16	1,33	>0,05

Анализируя полученные данные, представленные в таблице 4, констатируем следующее: в четырех показателях произошли достоверные изменения.

Поэтому делаем вывод, что разработанная методика проведения уроков физической культуры с применением средств спортивной борьбы для обучающихся 8 классов экспериментально доказала свою эффективность даже за такой короткий срок эксперимента.

Список литературы

1. Азаматов Г. Развитие силовых способностей юношей посредством использования элементов борьбы на уроках физической культуры / Г. Азаматов, Н.А. Амбарцумян // Тезисы докладов XLVII научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа: материалы конференции / редкол.: И.Н. Калинина [и др.]. – 2020.
2. Амбарцумян Г.Г. Анатомо-физиологические особенности младших школьников / Г.Г. Амбарцумян, Н.А. Амбарцумян // Тезисы докладов XLVI научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа: материалы конференции. – 2019.
3. Амбарцумян Н.А. Эффективность современного урока физической культуры на основе данных хронометрирования / Н.А. Амбарцумян, С.П. Аршинник, Г.Н. Дудка // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. – 2020. – №1. – С. 209–210.
4. Костенко Е.Г. Обработка и учет динамики физической подготовленности мальчиков общеобразовательных учреждений / Е.Г. Костенко, С.П. Аршинник, Н.А. Амбарцумян // Дневник науки. – 2021. – №1 (49). – С. 8.

Гасрилова Лилия Викторовна

бакалавр, магистрант

Научный руководитель

Ваняев Владимир Александрович

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
г. Москва

DOI 10.31483/t-99391

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ НАД НАТЮРМОРТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСУНКУ

Аннотация: в соответствии с требованиями Концепции дополнительного образования детей в статье рассматривается вопрос о всестороннем развитии личности молодого поколения, создании предпрофессиональной образовательной среды в детских художественных школах. В статье представлен анализ программы по рисунку и основные организационные этапы работы над натюрмортом.

Ключевые слова: программы по изобразительному искусству, рисунок, графические материалы, подходы и методы обучения, организация занятий, натюрморт.

Художественное образование как фактор эстетического и нравственного воспитания играет неосценимую роль в формировании духовных

приоритетов школьника, в творческом развитии личности, в создании условий для ее профессионального самоопределения, а также самореализации в сфере искусства.

Целенаправленное формирование личности, способной творчески подходить к труду в любой сфере человеческой деятельности – важнейшая задача, стоящая перед современным образованием, направленным на развитие художественного образования молодого поколения. За последнее десятилетие изменились социально-экономические условия жизни, произошла смена парадигмы отечественного образования. Действия по шаблону, основанные на переданных знаниях и опыте известных способов деятельности (умениях и навыках) уже не могут удовлетворить требования адаптации к происходящим изменениям.

Концепция развития дополнительного образования детей направлена на воплощение в жизнь миссии дополнительного образования как социокультурной практики развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, превращение феномена дополнительного образования в подлинный системный интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства. Общественное признание ценностного статуса дополнительного образования детей и его миссии позволит реализовать меры государственной политики, заложенные в указах Президента Российской Федерации [17].

В дополнительном образовании детей познавательная активность личности выходит за рамки собственно образовательной среды в сферу самых разнообразных социальных практик. Становясь членами высоко мотивированных детско-взрослых образовательных сообществ, дети и подростки получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности. В этих условиях дополнительное образование осознается не как подготовка к жизни или освоение основ профессии, а становится сутью основной непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности. Пронизывая уровни дошкольного, общего, профессионального образования, дополнительное образование становится для взрослеющей личности смысловым социокультурным стержнем, ключевой характеристикой которого является познание через творчество, игру, труд и исследовательскую активность [17].

На современном этапе содержание дополнительных образовательных программ по направлению подготовки в области изобразительного искусства «Живопись» ориентировано на:

- создание необходимых условий для личностного развития учащихся, позитивной социализации и профессионального самоопределения;
- удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном развитии;
- формирование и развитие творческих способностей учащихся, выявление, развитие и поддержку талантливых учащихся.

Успешность развития творческих способностей школьников на занятиях в ДХШ зависит от степени сформированности у них пространственных представлений и формируется при взаимодействии сенсорных и мыслительных компонентов. Тактильная деятельность тесно связана с

умственной, причем, имеет место интеграция умственного и моторно-двигательного процессов и развитие динамических пространственных представлений. Данный вид представлений способствует воссозданию предмета по символическому изображению (рисунку, схеме, чертежу и т. д.) и обратную трансформацию образа воспринимаемого предмета в символическую форму. В этом случае происходит рефлексия предмета восприятия как в динамике, так и в статике, т. е. реализуется целостное воссоздание всей системы или процесса.

В программах по изобразительному искусству, разработанных коллективом авторов: В.С. Кузиным, Н.Н. Ростовцевым, Е.В. Шороховым, Т.Я. Шпикаловой и др., натюрморт является основным элементом урока рисования с натуры и декоративного рисования. Программа по искусству, разработанная под руководством Б.Н. Неменского, ставит на первое место задачу воспитания культурного зрителя, развивая эмоции и чувства ребенка. Задача обучения основам изобразительной грамотности и, в частности, академическим основам уходит на второй план [14].

П.Я. Гальперин [3] показал, что для того, чтобы произошло усвоение знаний, учащиеся должны осуществлять собственную деятельность по преобразованию исходной предметной ситуации, в результате чего выявляются существенные связи. Причем усвоение новых знаний в обучении эффективнее начинать с материализованной формы действия (оперирования схемами, знаками, графическими изображениями), а затем переходить к анализу реальных объектов и явлений, так как переход от действия с внешними объектами к речи связан с существенной трансформацией самого действия.

Рисование для ребенка – своеобразная форма познания реальной действительности, окружающего мира, постижения художественного искусства, и потому требует углубленного изучения, прогнозирования и коррекции обучения детей. Рисование является едва ли не самым интересным видом деятельности для детей школьного возраста. Мы считаем, что в связи с недостаточным развитием образной речи, дети более глубоко проявляют свои чувства и представления об увиденном в своих рисунках, нежели в словах.

Программа «Рисунок» ставит целью раскрытие творческого потенциала, приобретение в процессе освоения программы художественно-исполнительских и теоретических знаний, умений и навыков по учебному предмету, а также подготовку одаренных детей к поступлению в образовательные учреждения, реализующие профессиональные образовательные программы в области изобразительного искусства.

Анализируя содержание программы предмета «Рисунок» было определено, что работа над натюрмортом является важным средством интеллектуального, эмоционального и эстетического воспитания учащихся художественной школы, его изучению отводится примерно 50% учебного времени. В процессе упражнений учащиеся овладевают знаниями художественной грамоты и практическими умениями, а именно: грамотно изображать графическими средствами натюрморт; создавать художественный образ в тематическом натюрморте на основе решения технических и творческих задач; приобретают навыки последовательной работы

над рисунком натюрморта по принципу: от общего к частному и от частного к общему. Расширяются и усложняются композиционные, пространственные и тональные задачи в рисовании натюрмортов, передача объема и формы, четкой конструкции предметов, их материальности, фактуры с выявлением планов, на которых они расположены и т. д.

В процессе работы над натюрмортом, учащиеся осознают взаимосвязь композиционных элементов (подчинение второстепенного главному, организация сюжетно-композиционного центра), логически осмысливают и учатся осознанно выбирать и использовать композиционные приемы и средства выразительности, необходимые для создания эмоциональной насыщенности натюрморта, учатся применять знания линейной и воздушной перспективы (способы передачи пространства и объема – линейно-конструктивный, светотеневой) в тематическом натюрморте. Совершенствуются умения создавать статическую и динамическую сюжетную композицию, применяя адекватные композиционные приемы и средства, использовать в композиции графические и живописные средства для передачи объема и пространства, создания образа.

Учащиеся приобретают умения длительно работать над тематическим натюрмортом, предварительно работая с эскизом, используя собственные наблюдения окружающего мира, зарисовки с натуры. Углубляются знания о методике ведения работы над натюрмортом: эскиз (линейный, в тоне, в цвете) «картон», масштабирование, работа в формате.

В процессе работы формируются навыки работы над натюрмортом в различных техниках, различными графическими и живописными материалами.

В программе использованы системно-деятельностный, здоровьесберегающий, гуманно-личностный, культурологический подходы. Основными видами деятельности учащихся на этих занятиях являются: художественное восприятие, информационное ознакомление, изобразительная деятельность, художественная коммуникация (беседа, обсуждение и анализ результатов собственной деятельности). Работа ориентирована, в том числе, и на организацию проектной деятельности и выполнение индивидуальных творческих проектов.

Для достижения поставленной цели и реализации задач программы используются следующие методы обучения:

1. Пассивный метод.
2. Активный метод.
3. Интерактивный метод.

Теоретическая часть проходит в форме бесед и просмотра иллюстративного материала. Итогом этих занятий являются индивидуальные творческие работы. Творческие работы учащихся экспонируются на тематических выставках.

Содержание программы предполагает как эстетическое восприятие предметов действительности и произведений изобразительного искусства, так и непосредственно художественную деятельность. Теоретический и практический курс дисциплины включает все стороны творчества: изобразительную, композиционную и образно-выразительную, что позволяет учащимся получить логическую последовательность организации творческого процесса изобразительной деятельности.

Содержанием программы предусматривается освоение материала по следующему сквозным образовательным линиям, которые имеют тесную и органическую взаимосвязь на общей методической основе, имеют единый аналитико-конструктивный подход к объектам изучения и изображения:

- технические приемы в освоении учебного рисунка;
- законы перспективы; светотень;
- линейный рисунок;
- линейно-конструктивный рисунок;
- живописный рисунок; фактура и материальность;
- тональный длительный рисунок;
- творческий рисунок; создание художественного образа графическими средствами.

Разработанные темы содержания рассматривают техники, технологии, применяемые при работе над натюрмортом, на которых происходит процесс знакомства обучающихся с различными художественными материалами, техниками и их особенностями, позволяют раскрыть возможность различных живописных, графических материалов и их эмоциональную окраску, помогают освоить различные графические и живописные средства выразительности (линия, штрих, силуэт, колорит, характер мазка и т. д.) и научиться осознанно их применять при создании образа, эмоционального состояния в своей работе, формируют и развивают умение оптимально использовать различные художественные материалы и технические приёмы для создания определенного образа в процессе творческой деятельности.

Использование графических материалов в работе над созданием образа в тематическом натюрморте:

- графические средства выразительности;
- особенности различных графических техник и приемов и их эмоциональная характеристика;
- выбор художественных материалов, техник и приемов, соответствующих поставленному натюрморту;
- особенности работы над тематическим натюрмортом.

Применение графических материалов и техник в работе над четвертными заданиями входит также в программы «Рисунок», где в качестве графического материала применяется акварель или гуашь. Анализ программ представлен в табл. 1.

Таким образом, программа «Рисунок» предусматривает задания, где необходимо отработать технику выполнения штриха с использованием различных материалов. Движение штриха должно следовать движению поверхности формы предмета и быть различной силы нажима.

Таблица 1

Анализ программы «Рисунок» на предмет использования
графических материалов и техник

Год обучения	«Рисунок»
1	Использование штриховки в рисунке. Передача средствами графики тональной разницы различных по тону предметов; <i>Натюрморт из двух-трех предметов обихода. Фон – серый, гладкий.</i> Материалы: бумага, мягкие материалы (уголь, сангина) Время: 20ч.
2	<i>Натюрморт из двух-трех предметов. Главный предмет – прямоугольной формы, например, небольшой темный чемодан с откинутой крышкой, свисающая через край чемодана и стола, светлая драпировка; рядом – мужская шляпа или темный термос цилиндрической формы. Освещение – верхнебоковое.</i> Материалы: шероховатая бумага, уголь, прессов. уголь, карандаш. Время: 24 ч. <i>Моделирование формы штрихом.</i> <i>Натюрморт из крупных предметов, расположенных на полу классной комнаты, например: открытый деревянный (из досок) ящик, рядом с ним – ведро (формы усеченного конуса) или бочонок. Освещение – верхнебоковое; часть постановки – на свету, часть – в тени.</i> Материалы: черная акварель (отмывка), мокрый соус, угольный карандаш – по выбору. Время: 23 ч.
3	Решение формы с помощью штриха и светотени. <i>Натюрморт из предметов, различных по материалу на фоне разных по фактуре драпировок.</i> Материалы: бумага, уголь, мел, сангина. Знакомство с работой мягким материалом на тонированной бумаге. Время: 52 ч.
4	Передача тональных отношений и фактуры предметов. Материалы: бумага, уголь, мел, сангина, акварель, гуашь, темпера. Время 34 ч.
5	<i>Натюрморт из предметов с разной фактурой и материальностью и четким композиционным центром.</i> Рисунок натюрморта повышенной сложности из предметов быта (стекло, металл, керамика, дерево и т. д.). Демонстрация навыков в передаче фактуры предметов с выявлением их объемной формы и планов, на которых они расположены. Передача материальности предметов с соблюдением общего тона. Четкость в последовательности выполнения работы. Формат А3. Материал по выбору. Время: 35 ч. <i>Тематический натюрморт «Мир старых вещей».</i> Последовательность ведения рисунка, выполнение эскизов, поиск пластической идеи будущей работы. Перевод эскиза на формат. Расширение композиционных понятий. Владение приемами рисунка, умение профессионально пользоваться графическими средствами. Выразительное решение постановки с передачей ее эмоционального состояния. Формат А3. Материал – акварель или гуашь. Время: 40 ч.

Для реализации поставленных целей представим организационные этапы работы над натюрмортом (табл.2).

Таблица 2

Организационные этапы для работы над натюрмортом

Подготовительный	Основной. Практическая работа	Заключительный
1.Проверка готовности к уроку. 2.Сообщение цели и задач урока. 3. Создание игровой ситуации – мотивация обучающихся к созданию собственного натюрморта.	Поэтапное выполнение натюрморта: 1. Выбрать и проанализировать объект; 2. Определение модуля. 3. Применение модуля в построении объекта; 4. Выполнение в материале (гуашь, акварель); 5.Выполнение натюрморта. Индивидуальные консультации по ходу занятия.	Подведение итогов урока, анализ выполненных работ с точки зрения перспективы, плановости, тона, цвета, колорита.

Рассмотрим более подробно ход занятий при работе над натюрмортом по этапам (табл. 3).

Таблица 3

Поэтапный ход занятий по выполнению натюрморта

Этапы	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся	Результат	Методы работы
1	2	3	4	5
Организационный этап (3 мин.)	Проверяет отсутствующих, наличие необходимых материалов (бумага А-3, гуашь или акварель, карандаш, ластик)	Готовятся к уроку	Готовность к уроку	Групповые методы работы
Основной этап 1. Раскрытие темы и цели урока (3 мин.)	Вступительное слово. Преподаватель освещает тему урока, сообщает комплексные задачи урока.	Слушают, запоминают.	—	Словесный метод.

Окончание таблицы 3

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
2. Мотивация (4 мин.)	Преподаватель создает игровую ситуацию (мы попадаем в образную страну), мотивируя обучающихся на изучение темы урока.	Воспринимают, представляют.	Положительная мотивация обучающихся на учебную деятельность	Игровой прием. Беседа.
3. Практическая работа (50 мин.)	Самостоятельный выбор объекта и его воссоздание на бумаге (эскизные поиски).	Выполняют работу по выбранному объекту.	Развивают фантазию, совершенствуют практические навыки.	Объяснительно - иллюстративный метод. Формы работы практические и индивидуальные
4. Подведение итогов работы (10 мин.)	Предлагает сделать выводы по практической работе.	Говорят о результатах своей работы	Готовые натюрморты.	Метод обобщения.
5. Заключительный этап (10 мин.) 1. Рефлексия (подведение итогов занятия).	Задаёт вопросы. Подводит совместно с обучающимися итоги. Организует обсуждение деятельности на уроке.	Вместе с преподавателем подводят итоги занятия	Выставка готовых работ.	Анализ, сравнение.

Таким образом, знания, полученные учащимися в процессе выполнения практических заданий по данному разделу, помогут выполнить выпускную работу, передать с помощью различных приемов богатство фактурных поверхностей материалов, плановость, объем предметов, используя знания передачи света и тени, полутонов в натюрморте. Обучение по программе «Рисунок» в рамках предпрофессиональной общеобразовательной программы «Живопись» ориентированно на подготовку одаренных детей к поступлению в профессиональные учебные заведения.

Список литературы

1. Баранов С.П. Принципы обучения /С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989.
3. Гальперин П.Я. Формирование творческого мышления // Деятельность и психические процессы: тез. док. V Всесоюзного съезда психологов. – Москва: 1977.
4. Игнатьев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учебное пособие для вузов / С.Е. Игнатьев. – М.: Академический Проект: Фонд «Мир» («Gaudiamus»). – 208 с
5. Кузин В.С. Рисунок: наброски и зарисовки: учеб. пособие для вузов / В.С. Кузин. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2013. – 232 с.

6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 241 с.
7. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, №5. – С.3–22.
8. Медведев Л.Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку: учебн. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов / Л.Г. Медведев. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
9. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учебник для вузов / Н.Н. Ростовцев. – 3-е изд., доп. – М.: Агар, 2000. – 256 с.
10. Саксонова Л.П. Профессионализация художественного образования студентов отделения начальных классов педагогического колледжа: автореф. дис. ... пед. наук / Л.П. Саксонова. – Тольятти: Тольяттинский политехнический институт, 1997. – 20 с.
11. Шорохов Е.Б. Основы композиции / Е.Б. Шорохов. – М.: Просвещение, 1979. – 302 с.
12. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития: (В традиции культ. – ист. теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 167с.
13. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
14. Ваниев В.А. Сборник комплексных образовательных программ по курсу художественной школы в системе дополнительного образования / В.А. Ваниев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibr.mpgu.info/search2.php?action=searchResults>
15. Неменский Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд / Б.М. Неменский // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. – М.: МДО, 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/>
16. Информационно-методические материалы для родителей о Федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ipk74.ru/news>.
17. Информационно-методические материалы о Федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» для учащихся 8–11 классов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ipk74.ru/news>
18. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html>
19. Концепция художественного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1743067/>

Дудковская Ирина Алексеевна

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой
Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
г. Куйбышев, Новосибирская область

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация: в статье рассмотрены возможности развития логического мышления школьников при обучении информатике. Автором представлен пример задания с логической нагрузкой, которое можно использовать в работе с учащимися школьного возраста для повышения уровня логического мышления на уроках информатики.

Ключевые слова: мышление, логическое мышление, логические задачи, процесс обучения информатике.

В современном образовательном процессе основной целью общеобразовательной школы является гармоничное развитие личности одним, из

аспектов процесса формирования личностных качеств учащихся является обеспечение соответствующего уровня развития их логического мышления. В процессе обучения информатике [1; 2; 3] следует проводить работу над развитием у учеников логического мышления, необходимо учить их не только доказывать отдельные утверждения, но и формировать у них представление о дедуктивном характере построения информатики, знакомить с общими методами, которые имеют большое общеобразовательное и прикладное значение. Работа в направлении формирования у школьников элементов логических знаний, заложенных в неявном виде в курсе информатики, может способствовать выделению учениками ориентационной основы применения отдельных логических умений.

Проблема развития логического мышления в процессе обучения информатике занимает особое место, и реализация путей ее решения ведется в нескольких направлениях. Одним из способов развития логического мышления можно считать использование упражнений с логической нагрузкой. Систематическое и целенаправленное использование в процессе обучения информатике системы упражнений с логической нагрузкой влияет не только на формирование логического мышления, в частности отдельных его компонентов, но и способствует повышению качества обучения.

Основные теоретические позиции в формировании такой системы упражнений можно видеть в том, что:

- упражнения по информатике с логической нагрузкой должны учитывать цели обучения информатике и создаваться на основе программного материала курса информатики;
- структуру системы упражнений нужно определить, опираясь на общие психологические закономерности восприятия, мышления, внимания, памяти и особенности логического мышления школьников;
- такая система упражнений должна строиться с учетом взаимной осознанной и неосознанной деятельности учащихся;
- в системе должны реализовываться принципы развивающего обучения;
- выполнение системы упражнений с логической нагрузкой должно обеспечивать усвоение учащимися знаний по информатике на основном, повышенном и углубленном уровнях, а логических знаний, на репродуктивном, производительном и творческом уровнях.

Также для развития логического мышления обучающихся необходимо формирование мотивационного компонента. А это можно осуществить через обеспечение позитивного отношения учащихся к деятельности на уроках информатики, воспитывая познавательный интерес.

Ниже представим приемы, необходимые для развития внутренней мотивации.

1. Удивление. Обыденные и повсеместные явления, события, предметы могут стать странными, если на них посмотреть с другой точки зрения. Удивление – начальная фаза развития познавательного интереса. Такие упражнения не только порождают познавательный интерес, а развивают логическое мышление учащихся.

2. Отсроченная загадка. В начале урока учитель дает загадку, отгадку на которую можно узнать на уроке во время работы над новым материалом.

3. Ассоциации на доске. Этот метод наилучший, он развивает у ребенка логическое мышление, имеет высокий уровень заинтересованности. Учитель записывает на доске основное понятие урока, который должны проработать ученики. Далее он просит назвать ассоциации, которые оно

у них вызывает. При проверке домашнего задания учитель большое внимание уделяет проверке теоретических знаний. Но, чтобы исключить момент заучивания и заставить учеников рассуждать вопросы ставятся таким образом, чтобы дети начали рассуждать. Например, познавательные задачи на противопоставление предметов:

1. Чем отличается объект А от объекта В?
2. Каких свойств нет в объекте А по сравнению с объектом В?
3. Какими дополнительными свойствами обладает объект А по сравнению с объектом В?
4. Чем отличаются формулировки...?

Развитие логического мышления обучающихся возможно осуществлять и при изучении нового материала и первичном закреплении знаний. В этом случае создается логическая цепочка между новым и ранее изученным. И в такой форме работы активная роль отводится именно ученику. Учитель пытается создать для учеников оптимальные условия для постепенного перехода от действий под руководством учителя к самостоятельным, давая им возможность самим искать пути решения познавательных и практических задач логического содержания. Учитель предпочитает таким видам самостоятельной деятельности учащихся закрепления навыков:

- работа по учебнику – ученики обсуждают развязку, обязательства типичного примера, приведенного в учебнике, анализируют каждый шаг, после чего пытаются самостоятельно развить, связать подобный пример (возможна работа в парах);
- дифференцированные самостоятельные работы обучающего характера;
- выбрать правильный ответ в заданиях в тестовой форме;
- самостоятельное составление задач или примеров;
- самостоятельная работа над частью задания (построить рисунок к условию задачи, составить краткий запись в условия задачи, записать пояснения к действиям и т. д.).

При обобщении и систематизации знаний учащихся в конце урока учитель пользуется следующими приемами:

- 1) составление небольших стихотворений, загадок, кроссвордов по теме урока;
- 2) анкетный способ, учитель предлагает каждому ученику анкету с вопросами по теме урока, ученики должны обозначить правильные ответы, разрешается пользоваться учебником, такая работа настраивает учеников на главное, что нужно знать по теме урока и облегчает выполнение домашнего задания;
- 3) логические задачи: шарады, головоломки, связанные с темой урока;
- 4) игра «снежный ком», учитель называет слово, другой ученик составляет с ним предложение, третий ставит вопрос к этому предложению.

Различные турниры, конкурсы, соревнования расширяют и углубляют полученные на уроках знания, показывают применение их на практике, развивают мышление, способности, помогают войти в мир научных и технических идей. Знание истории информатики, вклада отечественных ученых в ее развитие обеспечивает повышение уровня мотивации учащихся к изучению информатики, развивает способности, познавательный интерес и информационную культуру.

Приведем пример задания с логической нагрузкой, которое можно использовать в работе с учащимися школьного возраста для повышения уровня логического мышления на уроках информатики. Данное задание

разработано на платформе LearningApps. Ссылка на задание: <https://learningapps.org/6265925>.

Викторина с выбором правильного ответа

Тема: «Логические задачи». Тип урока: урок открытия новых знаний, приобретения новых умений и навыков. Этап урока: этап актуализации знаний по предложенной теме и осуществление первого пробного действия. Суть викторины: викторина состоит из десяти вопросов. Обучающимся предлагается найти решение логической задачи и выбрать правильный ответ в специальном поле. После того, как ответ выбран, учащимся будет дан результат: верно или не верно. При неправильном ответе, обучающийся может ещё раз проверить себя и выбрать правильный ответ. Данное задание может использоваться как во фронтальной форме работы, так и в индивидуальной. Развитие логического мышления обучающихся происходит посредством выполнения игровых действий, которые, в свою очередь, обеспечивают выполнение учебной задачи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что логическое мышление – это стремление обучающихся к получению новых знаний, умственное напряжение, проявление усилий, связанных с волевым воздействием, в процессе получения знаний, готовность и желание ребёнка к процессу обучения, интерес к деятельности взрослых и других детей.

Список литературы

1. Александрова З.А. Развитие метапредметных результатов обучающихся 8-х классов на уроках геометрии / З.А. Александрова // Конструктивные педагогические заметки. – 2020. – №8.1 (13). – С. 212–222.
2. Дудковская И.А. Различные подходы к основам технологии проектирования учебного процесса / И.А. Дудковская // Педагогический профессионализм в образовании: материалы Международной научно-практической конференции. – 2012. – С. 273–277.
3. Тарасова О.А. Воркшоп как новый вид учебного занятия при подготовке будущих учителей математики / О.А. Тарасова // Конструктивные педагогические заметки. – 2018. – №6.1 (9). – С. 423–52.

Константинова Наталья Ивановна
магистрант

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва

Мамушкина Ольга Ивановна
директор

МУ ДО «Детская музыкальная школа №1»
г. Подольск, Московская область

**УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК:
МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
(НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

Аннотация: статья посвящена теме воспитания и обучения учеников детской музыкальной школы. Авторами освещаются вопросы музыкально-творческого развития обучающихся. Большой интерес вызывают проблемы исполнительского обучения в процессе работы над музыкальным произведением. Подчеркивается многоплановость и значимость

задач, стоящих перед педагогом в процессе подготовки юного музыканта-исполнителя. Значительное внимание уделяется вопросам общения в диаде «учитель-ученик».

Ключевые слова: музыкальная деятельность, развитие, ученик, взаимодействие, музыкант-педагог.

Учебная деятельность в ДМШ не только предоставляет обучающимся возможность усвоения музыкальных знаний, условия для овладения специальными умениями и навыками, но и способствует их творческому применению. Обучение, проводимое в группах (сольфеджио, музыкальная литература, хор, ансамбль, оркестр) или индивидуально (вокал, игра на том или ином музыкальном инструменте), представляет собой процесс управления творческой активностью обучающихся. Это «двусторонний» процесс, который предполагает тесное взаимодействие музыканта-педагога с учеником, где педагогу (как сложившейся личности) отводится значимая роль. Желательно, чтобы он обладал высоким уровнем общей культуры (в т. ч. музыкальной), высоким профессионализмом и устремленностью, осознанием ценности детского возраста.

Музыканты-педагоги отмечают, что от личностных качеств первого педагога во многом зависит будущее начинающего музыканта [2; 4; 6]. Например, Данута Маркевич считает, что чуткий музыкант-педагог должен владеть знаниями по вопросам возрастной психологии, «сложной психологии ребенка», а также обращает внимание на роль учителя в развитии личностных качеств ученика: волевые качества, самостоятельность, критичность, способность к концентрации внимания, то есть тех качеств, которые способствуют музыкальному развитию, совершенствованию исполнительских навыков [4, с. 21].

Сам музыкально-образовательный процесс непосредственно связан с формой урока. И здесь музыкант-педагог должен быть мастером (профессионалом) в умении структурировать занятие. «Нужно чувствовать, когда приходит время взять небольшую тайм-аут, отвлечься от конкретики учебного процесса с тем, чтобы рассказать ученику о чем-то новом и интересном для него, возможно, не имеющем на первый взгляд отношения к уроку, но в то же время имеющим прямое отношение к обогащению спектра его знаний, расширению его общекультурного кругозора» [6, с. 240]. Поэтому столь необходимо понимать возрастные особенности и возможности каждого ученика, создавать на уроке атмосферу доброжелательности и доверия.

Е.М. Тимакин подчеркивал, что, доверяя педагогу, ученик «через него еще больше любит музыку» [5, с. 10]. Если педагог может «воодушевленно» воспринимать самую простую пьесу и способен передать ее обаяние ученику, то тогда возникает истинное взаимодействие, «наивысший контакт» (совместное переживание музыки), который может во многом определить творческое развитие и успехи ученика в музыкальной деятельности в более старшем возрасте [5].

К. Матэ отмечает сложность и многоплановость задач, стоящих перед педагогом при подготовке юного музыканта [4]. Выделяются следующие психологические факторы, влияющие на процесс обучения:

- внутренние (связаны с мотивацией, установками ученика);

– внешние (детерминированы особенностями самого учебного материала, характером заучивания) [1, с. 308].

Начиная с первых занятий, урок должен быть творческим процессом [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Даже самые элементарные задачи должны быть творческими и волнующими, требующими активного включения ученика в музыкальную деятельность. И здесь необходимо отметить еще одно важное качество музыканта-педагога – искренность. Как тон приказа, безапелляционность, безоговорочность выполнения требования со стороны педагога вызывает у ребенка чувство страха, скованности, нерешительности, так и примитивное «сюсюканье» (неестественный тон) не способствует заинтересованности ученика в выполнении поставленной задачи. Ученик должен чувствовать, что с ним общаются «на равных», серьезно выслушивают его мнение и рассуждения.

То, что говорит педагог в процессе работы над музыкальным произведением, должно быть ясным и конкретным: определенному настроению пьесы должны соответствовать исполнительские приемы, звуковая окраска, нюансировка. Развитие исполнительских навыков, «воспитание чувства меры (той границы, за которой вместо эмоциональности появляется чувствительная сентиментальность, вместо решительности – грубость, вместо естественной фразировки – вычурность, а вместо исполнительской свободы – развязность, словом, воспитание вкуса и культуры) – длительный процесс, но начинается он уже на первых порах обучения» [5, с. 11].

На начальном этапе обучения решается одновременно целый ряд вопросов: формирование внутреннего музыкального слуха, развитие музыкальной фантазии, осваивание музыкальных форм и элементов полифонической и гомофонной фактуры, приобретение «технических» навыков владения инструментом и чтения нот с листа и т. д. [4, с. 295]. Так, Е. Мюллерова обращает внимание на то, что при чтении нот необходимо одновременно читать и звуковысотный, и ритмический рисунок, следить за аппликатурой, фразировкой и динамикой. А при исполнении на фортепиано этот процесс осуществляется двумя руками, ноты необходимо считывать с двух нотоносцев [4, с. 12]. Уже с первых занятий развивается концентрация внимания.

Восприятие музыки, являясь одной из важнейших проблем музыкального воспитания и развития, а также общим видом деятельности для композитора, исполнителя и слушателя, вызывает интерес не только со стороны закономерности восприятия музыкальных стилей, жанров и особенностей «активного» и «пассивного» слушания, но и его дифференцированности, адекватности, целостности. Поэтому музыкантами-педагогами уделяется большое внимание развитию восприятия в рамках музыкально-образовательного процесса [1; 2; 3].

Начинающий музыкант-исполнитель может воспринимать и одновременно реагировать лишь на некоторые «раздражители», выделяя их, и осознавать более отчетливо. Иными словами, избирательность восприятия связана с «объемом» внимания. Так, Л.Л. Бочкарев отмечает, что объем внимания младшего школьника ограничен, поэтому «на начальных этапах музыкального обучения ребенку трудно воспринимать и выполнять одновременно все указания педагога, связанные с фразировкой, артикуляцией, динамикой, агогикой, аппликатурой, педализацией и др.» [1, с. 310]. Например, если слушатель может легко воспринять музыкальное произведение, то у

начинающего музыканта возможны сложности при исполнении. Границы восприятия и внимания расширяются постепенно в процессе целенаправленной музыкальной деятельности под руководством педагога.

Е. Мюллерова обращает внимание на «поступательное движение» в обучении. Подчеркивая значение поступательного движения (от простого к сложному) (от простого к сложному) в работе педагога с учеником, Е. Мюллерова отмечает важность побуждения ученика самостоятельно мыслить, выполняя простейшие задания: определение тональности, нахождение «трудных мест» и способов заучивания, в дальнейшем – анализ формы, гармонии, выбор аппликатуры и т. д. Достигнутые результаты не только будут способствовать музыкальному развитию обучающегося, но и положительно отразятся на его интеллектуальном развитии, и «... как показали исследования (особенно венгерских коллег), эти результаты можно будет перенести на любой другой вид обучения» [4, с. 13].

Одной из педагогических побед музыканта-педагога можно считать пробуждение у ученика активного стремления к исполнительской деятельности. Но между желанием исполнить и непосредственно самим исполнением проходит временной период разучивания музыкального произведения [4; 5; 6].

Е. Мюллерова отмечает, что заучивание музыкального произведения не должно происходить «механически». Данный процесс требует осознанности, систематичности, использования всех видов музыкальной памяти: слуховой, зрительной, моторной. Нельзя преуменьшать значение «логической памяти, то есть отмечать для себя определенные места в композиции и запоминать их при помощи сравнения с такими же или аналогичными местами, либо на основе анализа формы или гармонии» [4, с. 13]. Однако музыкальный материал может усваиваться учеником и без установки на запоминание (например, в процессе «попутного» научения) и закрепляться благодаря личностным установкам, личным ценностям.

Л.Л. Бочкарев подчеркивает важность «установки» при восприятии, запоминании и исполнении музыкального произведения и выделяет работу с установкой «до концерта» [1]. Музыканты-педагоги отмечают, что очень часто после сдачи экзамена или выступления на концерте ученики Детской музыкальной школы забывают произведения («сдал-забыл»). Поэтому важно формировать у ребенка «установку на долговременное хранение» музыкального материала. С одной стороны, это способствует расширению репертуара (ученик всегда может что-то исполнить – готовность к публичному выступлению), с другой, появляется некоторая «музыкальная начитанность» (умение анализировать, сравнивать, выделять «более любимые» произведения).

Педагоги отмечают, что эффективность заучивания зависит не только от внутреннего состояния (установки), но и внешних факторов, связанных со «свойствами» самого музыкального материала: содержанием, сложностью, значимостью.

Если на занятиях по предмету «Музыкальная литература» могут заучиваться фактические данные; на «Сольфеджио» (в разделе «Теория музыки») – обобщенные сведения, принципы, понятия, то на уроке по овладению игрой на музыкальном инструменте – приемы действий. Научение (содержание, структура) обусловлено в значительной степени областью преподавания. Например, формирование умений и навыков исполнителя

связано с самой музыкальной деятельностью. Формирование «слухомоторной» координации, моторики, уровня слуховой системы и т. д. будет определяться спецификой музыкального инструмента (фортепиано, струнные, духовые и т. д.). Данные вопросы рассматриваются в музыкально-педагогической литературе по отдельным учебным предметам.

Другим существенным аспектом при восприятии и осмыслении музыки является сложность изучаемого учебного материала.

Сложность восприятия одного и того же музыкального произведения может быть различной по отношению к исполнителю и слушателю. Для ученика-исполнителя понятия «сложность», «трудность» могут ассоциироваться с исполнительской техникой. Преодолению трудностей определенного плана способствует изучение гамм (арпеджио, аккорды), упражнений и этюдов на различные виды техники [6]. Так, в Этюдах Карла Черни нашли отражение многие фактурные принципы «венских классиков». А Этюды Ф. Шопена, Ф. Листа привлекательны для исполнителей-старшеклассников не только своей виртуозностью, технической сложностью, но и художественной ценностью, раскрытием образного содержания произведения.

Отметим, что одни и те же музыкальные произведения для разных учеников имеют разную значимость (познавательную, музыкально-художественную, эмоциональную и т. д.). Как и сложность, художественная значимость музыкального произведения определяется не только и не столько особенностью музыки (стиль, жанр и т. д.), сколько наличием развитых музыкально-перцептивных способностей. Способности к музыкально-эстетическому восприятию выражаются в адекватной оценке музыкального сочинения, которая и выявляет его художественную значимость для исполнителя (слушателя) [2].

Не оспаривается тот факт, что репертуарные произведения отбираются педагогом по их значимости и полезности для развития музыкальных способностей и уровня музыкально-исполнительского мастерства ученика (методическая ценность). Так, для формирования технического мастерства следует создать у обучающегося правильное отношение к работе над гаммами, упражнениями и этюдами (необходимо понимать их необходимость, важность при овладении исполнительским искусством). Например, педагог ЦМШ А.Д. Артоболевская использовала интересные приемы в работе с начинающими музыкантами, которые с удовольствием играли этюды К. Черни (исполняемый этюд имел свою «программу»).

Этюды К. Черни не являются программными произведениями (не имеют названия – программы). Но яркие вербальные пояснения педагога с использованием доступных жизненных или художественных ассоциаций, позволяют увлечь ученика, побудить к переживанию «новой музыки», которой он дал название (наделил «своим» образом). Это помогает ребенку адекватно воспринять эмоциональное настроение, придать «изобразительную» значимость техническому навыку.

Музыканты-педагоги обращают внимание на то, что не всем детям нравится мажорная музыка, картинки или стихотворения в нотном тексте. Некоторым ученикам больше нравится минорные произведения. Для того, чтобы у ребенка появился интерес, важно подобрать художественно-ценное и эмоционально привлекательное именно для него музыкальное произведение.

Позитивное отношение юного музыканта к исполняемому произведению способствует творческой работе. Поэтому за учеником всегда

должен оставаться выбор. А круг музыкальных предпочтений будет формироваться в процессе музыкальной деятельности.

Таким образом, для музыкально-творческого взаимодействия «ученик – педагог» необходимы: полное доверие, которое станет базовым в формировании чувства ответственности ученика; музыкант-педагог, который помимо общего уровня культуры обладает знаниями детской психологии, эмпатией.

Безусловно, воспоминание о педагоге появляется, когда ученик вспоминает прошлое, «оборачивается назад» [3; 5]. Но при этом самое главное – это фраза: «Я – ученик NN».

Список литературы

1. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л.Л. Бочкарев. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1997. – 352 с.
2. Константинова Н.И. Психологические аспекты музыкального воспитания школьников: монография [Текст] / Н.И. Константинова, С.В. Гани. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 76 с.
3. Лев Наумов. Сборник статей и воспоминаний [Текст] / науч. ред. М.П. Рахманова. – М.: Дека-ВС, 2007. – 408 с.
4. Ребенок за роялем: педагоги-пианисты о фортепианной методике: сб. статей [Текст] / пер. с нем. П. Дорохова, Ж. Согомонян; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1982. – 333 с.
5. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста [Текст] / Е.М. Тимакин. – М.: Музыка, 2009. – 168 с.
6. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учебное пособие для среднего профессионального образования [Текст] / Г.М. Цыпин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 246 с.

Самойлова Татьяна Андреевна

канд. филол. наук, учитель

МБОУ г. Абакана «Средняя общеобразовательная школа №26

с углублённым изучением отдельных предметов»

г. Абакан, Республика Хакасия

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация: в статье описан опыт работы по формированию эмпатийных чувств у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения: Умение сопереживать близким и чужим обозначается термином «эмпатия», под которым понимается способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей, понимать их мысли, чувства, проникать в их внутренний мир, делая их частью своей личности. Однако до сих пор нет единых рекомендаций по поводу организации работы по формированию чувства эмпатии у детей на уроках литературного чтения в начальных классах.

Ключевые слова: эмпатия, эмоциональная реакция, сопереживание, сочувствие, приемы формирования эмпатии, опытно-экспериментальная работа.

Эмпатия занимает одно из главных мест внутри социальных эмоций и является «ядерным» образованием личности, играя важнейшую роль в жизни ребёнка. У детей больше, чем у взрослых, развита интуитивная

способность улавливать чужое эмоциональное состояние, поэтому важно в данный период развития акцентировать внимание на формировании у ребенка способности к эмпатии, активизации общительности, регулированию эмоционального состояния детей.

Сущность эмпатии заключается, прежде всего, в том, что она проявляется в форме отклика одного человека на чувства и состояния другого. Через эмоциональный отклик люди познают внутреннее состояние других.

Анализ литературы позволил нам выделить виды и уровни формирования эмпатии. Т.П. Гаврилова, выделяет следующие виды эмпатии:

– *сострадание* – это переживание субъектом по поводу эмоций иного. При сочувствии субъект переживает без соотнесения с собой, в то время как при сопереживании субъект переживает ощущения иного, как бы за себя, так как они имели место в прошлом субъекта, либо они соединены с предвосхищением им схожей способности для себя, в особенности в ближайшем будущем.

– *сопереживание* – переживание субъектом тех же эмоций, какие проявляет иной, чрез сравнение с ним. Образцом сопереживания может быть переживание отвечающего у доски приятеля во время ожидания собственной очереди. Ребенок может сострадать старенькому человеку, проявлять к нему жалость, несмотря на то, что его объект переживания не является для него близким [1].

Л.П. Выговская выделяет пять возможных уровней проявления эмпатического отношения. К первому (низшему) уровню эмпатийного отношения психолог отнесла отношения индифферентности, игнорирования, нетерпимости, раздражения, враждебности, возникающие при восприятии переживаний объекта эмпатии. Второй уровень представлен пассивно-отрицательным отношением к чувствам другого. Третий – отношением сочувствия или пассивно-положительным отношением к другому. Для описания четвертого уровня эмпатийного отношения Л.П. Выговская использует понятие «ситуативно-положительное отношение к другому», выражающее внутреннее содействие в собственных переживаниях. Пятый (высший) уровень эмпатийного отношения означает устойчивое положительное отношение к другому, реальную помощь в проблемных ситуациях [2].

Формированию эмпатии у детей могут помочь такие приемы: «Спой про своё настроение», «Угадай, что я чувствую», «Изобрази своё состояние», «Придумай рассказ», «Угадай, что происходит», «Я – скульптор»; чтение литературных произведений, в которых проявляется помощь и содействие одного литературного персонажа другому; просмотр диафильмов, спектаклей, основным содержанием которых является действенная эмпатия героев; пересказ детьми ситуации из их собственного опыта, сходных по нравственному смыслу с сюжетами прочитанных литературных произведений; беседа о способах оказания действенной эмпатии (вербальное разделение состояния другого, совет, реальная помощь).

Проанализировав учебники литературного чтения 3 класс (УМК «Школа России», авторы Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий) [3], мы увидели, что в учебнике есть тексты с эмпатийным содержанием, например, рассказ Александра Куприна «Слон»: «Но девочка не отвечает и смотрит в потолок неподвижными, невеселыми глазами. У нее ничего не болит, и

даже нет жару. Но она худеет и слабеет с каждым днем. Что бы с ней ни делали, ей все равно, и ничего ей не нужно. Так лежит она целые дни и целые ночи, тихая, печальная. Иногда она задремлет на полчаса, но и во сне ей видится что-то серое, длинное, скучное, как осенний дождик», или произведение Виталия Валентиновича Бианки «Мышонки Пик»: «А мышонки всё дальше от берега. Кругом плескались высокие волны. Река была широкая – целое море для крошечного Пика. Пик было всего две недели от роду. Он не умел ни пищи себе разыскивать, ни прятаться от врагов. В тот день мышка-мать первый раз вывела своих мышат из гнезда – погулять. Она как раз кормила их своим молоком, когда мальчик вспугнул мышиное семейство. Пик был ещё сосунком. Ребята сыграли с ним злую шутку. Лучше б они разом убили его, чем пускать одного, маленького и беззащитного, в такое опасное путешествие. Весь мир был против него...». У Василия Белова в произведении «Малька провинилась»: «Я вошел в комнату. Лидия поздоровалась со мной и продолжала ругаться: – Ремень-то бы взять, да и нахлестать! Либо совсем на волю выставить, бессовестную! – Оказывается, Лидия ругала Мальку. За то, что та принесла двух щенят. Малька с недоумением глядела в глаза хозяйке, виновато мотала хвостом и не понимала, за что ее так ругают. Я поглядел под лавку: там в старой шапке-ушанке беспомощно барахтались два крохотных кутенка. Малька едва не вцепилась мне в нос».

Таким образом, мы увидели, что в текстах есть материал, на котором можно организовывать работу по формированию эмпатии у детей. Мы предположили, что, если использовать на уроках литературного чтения такие приёмы, как пересказ от лица героя (персонажа) или придумывание монолога, а также интервью с героями произведения, то формирование эмпатии будет протекать эффективнее. С этой целью мы организовали и провели опытно-экспериментальную работу, которая длилась в течение года. Приведем пример заданий, которые мы использовали.

Например, при изучении произведения Л.Н. Толстого «Лев и собачка» учитель предлагал обучающимся поделиться на две группы: *смотрители зоопарка*, у которых берут интервью журналисты из местной газеты, и те самые *журналисты*, которых заинтересовала необычная дружба между собачкой и львом. Дети задавали такие вопросы: «Как вы считаете, почему Лев не растерзал собачку?», «Как вы относитесь к собачке?», «По вашему мнению, Лев любил собачку?», «Вам жалко Льва и собачку, и почему?» и т. п. Также на уроке учитель предлагал пересказать отрывки от лица Льва и собачки, передавая в речи чувства, которые животные испытывали в той или иной ситуации.

Во время изучения рассказа «Прыжок» того же автора на роль героев произведения (мальчика и его отца) были выбраны ученики, а остальные обучающиеся задавали им вопросы. Отвечая на них, дети должны были раскрыть чувства, эмоции и переживания, которые, по их мнению, испытывали герои рассказа. Пример вопросов для мальчика: «Успел ли он испугаться перед прыжком в воду», «Что первое пришло ему в голову, когда он очнулся уже на палубе?». Пример вопросов для капитана-отца мальчика: «Почему вы поступили именно так?», «Какие чувства испытали, когда ваш сын очнулся?».

Анализируя произведения Н. Некрасова «Дед Мазай и зайцы», ученики пытались воспроизвести монолог Мазая, в котором раскрывалась его позиция, по отношению к животным и людям. При изучении рассказа Александра Ивановича Куприна «Слон» было предложено задание пересказать самый трогательный момент, по мнению детей, от лица героев и обосновать, почему именно этот момент для них оказался самым чувственным и душевным. Ученики пересказывали не только момент появления слона и выздоровления девочки, но и переживание родителей Нади. При использовании приема «интервью» ребята-журналисты задавали вопросы «героям» произведения: «Что вы чувствовали, когда ваша дочь заболела?», «Ты переживала за своих родителей во время своей болезни?», «Когда вы осматривали девочку, о чём вы думали?», «Почему вы согласились привести слона?».

Первое время детям было сложно самостоятельно пересказывать произведения от лица героев, поэтому учителю приходилось помогать. Проблем с интервью не возникало. Ребята легко входили в роль журналистов и придумывали вопросы.

Проведенная опытно-экспериментальная работа дала положительные результаты для формирования эмпатии, так как показатели уровней сформированности эмпатии у детей увеличились на контрольном этапе (на констатирующем и контрольных этапах использовались опрос по методике И. М. Юсупова «Диагностика уровня эмпатии» и проективная методика т. п. Гавриловой «Неоконченные рассказы»). У детей значительно расширились представления о сущности и проявлениях эмпатии в жизни людей. Учащиеся учились проявлять сочувствие, сопереживание, сорадоваться, адекватно реагировать на поступки людей.

Список литературы

1. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего или среднего школьного возраста [Текст] / Т.П. Гаврилова. М.: Академия, 2017. – 178 с.
2. Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников [Текст] / Л.П. Выговская // Психологический журнал. – 2017. – №4. – С. 55–65.
3. Литературное чтение. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организации. В 2 ч. [Текст] / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий, М.В. Голованова и др. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2017.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Априщенко Лариса Игоревна

старший преподаватель
Институт военного обучения ФГАОУ ВО
«Южный федеральный университет»
г. Таганрог, Ростовская область

ЭЛЕМЕНТЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются структурные элементы мотивации студентов в рамках образовательного учреждения. Статья предлагает к рассмотрению мотивации и стимулы, участвующие в планомерной организации учебного процесса и формирующие эффективную работу студентов и студенческих коллективов. Предметом изучения являются этапы мотивационной трансформации отношения к обучению студентов, реализуемые в их социальном и профессиональном рейтинге. Основное внимание уделено трансформирующему первенству управления, как фактору повышения качества инструментов дидактики. Автором выполнена цель провести системный анализ структурных элементов мотивации студентов в рамках образовательного учреждения. Сделаны выводы, что мотивационные приёмы и трансформация стимулов к обучению не имеют единого варианта и вектора направленности; что требует от преподавателя, куратора, декана или ректората комплексного и индивидуального подхода к обучению и развитию студентов, изменению программ, моделей и методов дидактики и управления.*

***Ключевые слова:** учебная организация, мотивация, стимулирование, дидактика, приёмы, варианты.*

Предполагается, что, спланировав работу и выполнив действия, связанные с организацией учебной деятельности студенческой группы, преподаватель, куратор группы, декан или представитель ректората формирует необходимое устойчивое желание достичь собственных целей и целей развития организации у всех участников учебной деятельности. Воспитательно-педагогические приёмы в том, что добросовестная учёба и поведение, по убеждению студента, позволит ему в оперативном порядке решить проблемы учёбы и общения и удовлетворить свои статусно-ролевые потребности. Приёмы дидактики и управления вовлекают учащегося в движение по достижению собственных целей, и целей организации. А осознанная мотивация подвигает студента стремиться эффективнее учиться и проявлять социальную активность в студенческой среде.

Для этого деканат и ректорат предоставляют студентам возможности удовлетворения своих потребностей или реализовать ожидания. Это необходимо, т.к., реализовывая управленческую функцию мотивирования, которое является элементом системного процесса управления и входит в состав общих функций [5], участники учебного процесса входят в

понимание, что, достигая собственные цели, они добиваются удовлетворения потребностей коллектива, группы и учебной организации в целом.

При этом, психологическая и статусная оценка результата может носить внешний и внутренний характер [3].

В двух возможных случаях Мотивации куратору нужно делать различие между коллективным и индивидуальным при принятии решения о вознаграждении – коллективном или индивидуальном. Главная и очевидная основа мотивации осуществляет связь между результатом работы и вознаграждением за неё. Это правило должно применяться и в случаях, когда в студенческой группе превалирует ролевая иерархия, и в случаях, когда в группе преобладает коллективный дух, а не индивидуализм. При такой прослеживающейся тенденции целесообразно применять вознаграждение коллективное. В этом случае коллективное вознаграждение воспринимается, как достижение группы и будет обладать более высокой и прочной функцией, связующей коллектив.

Очевидны выгоды, предоставляемые индивиду преподавателем, куратором, деканатом или ректоратом при использовании внешнего вознаграждения. К такого рода предпочтениям можно отнести: продвижение в учёбе, повышение стипендии, официального статуса, снижение уровня оплаты за обучение и т. п. Признание профессионального авторитета и высокого неформального статуса студента студенческим коллективом также можно отнести к предпочтениям от конкретной группы людей или от учебной организации.

Внешнее вознаграждение должно быть осязаемым. Осязаемость внешнего вознаграждения достигается с помощью стимулов. Как материальных, так и нематериальных, которые должны быть реализованы при конкретных и очевидно значимых достижениях студента. Например, поводом для повышения стипендии может быть отличная учёба, победа в студенческой универсиаде, в индивидуальном соревновании, активное участие в студенческой жизни, изобретательство и рационализаторство при участии в НИРС или принятие на себя дополнительной ответственности.

Индивидуальный характер также носят индивидуальные бонусы и ценные подарки высокой значимости и смысла. В качестве индивидуальных бонусов студентам можно предложить полную или частичную оплату обучения, социальный пакет и т. п. Куратору или деканату сложнее сделать правильный выбор индивидуального ценного подарка. Для этого нужно знать вкусы и потребности студента, чтобы не увидеть разочарование вместо радости на лице вознаграждаемого. Этот момент потребует знание и учёт вкусов и потребностей учащегося, что, в принципе, должно входить в обязанности современного куратора, декана или ректората. В качестве коллективных поощрений и бонусов можно использовать оплату коллективных походов студенческой группы, посещений театров, концертов, музеев и т. п.

Необходимо отметить и важность нематериальных стимулов. При минимальных затратах на их реализацию, как например, публично выраженная благодарность от преподавателя, куратора, декана или ректора в теплой и неформальной обстановке – может быть весьма действенным стимулом для студента. Процедура вынесения благодарности в приказе по учебной организации – стимул более формальный, но он может иметь положительные и ожидаемые студентом последствия. От него остается след,

то, что зафиксировано, может способствовать в получении студентом определённой социальной роли в группе или в студенческом движении в организации. Для рефлексивных перфекционистов будет достойной наградой получение почетного артефакта или почетного статуса. К которым можно отнести: корпоративную награду, мантию победителя, сертификат первенства, нагрудный знак или поздравительный адрес. Совершенству нет предела, и администрация ВУЗа может придумать и другие виды внешнего вознаграждения.

Удовлетворение, которое человек получает при хорошо выполненной работе, при достижении цели, при росте самооценки, при зарождении дружеских отношений или общения, можно отнести к вознаграждению внутреннему. Оно глубоко отличается от внешнего вознаграждения, возникает и закрепляется во внутреннем осознании чувства выполненного долга, поднимающем внутренний рейтинг студента и положительной рефлексии. Чаще всего, внутреннее вознаграждение связано с творческой работой, с удовольствием от выбранного вида деятельности [4].

Идеальная работа для творческого человека обладает следующими качествами: самоценность работы, подразумевающая применение разнообразных умений и, приобретённых в процессе обучения студента, навыков и компетенций; монополия исполнителя на её выполнение, т.е. выполнение студентом работы целиком, от начала до конца с достижением и оценкой отличного результата; социальная или хозяйственная важность работы, резко отличающаяся от однообразной, малоквалифицированной и нудной работы; автономия действий и свобода от рутинного графика её выполнения, приводящие к быстрому и качественному результату [6]. Информирование студентов о качестве их работы осуществляет необходимую обратную связь.

Для эффективного использования внутреннего вознаграждения преподаватель, куратор, или тьютор должен в большой степени быть психологом, обладать навыками в области психологии. Надо быть честным со студентами и избегать популизма и невыполнимых обещаний. Если нет возможностей повысить стипендию или нет возможности выплатить студенту премию, то целесообразно сказать об этом честно и сделать ставку на нематериальное стимулирование и внутреннее вознаграждение.

Базируется внутреннее вознаграждение на доброжелательной рефлексии и творческой обстановке в коллективе студентов. Тем не менее, не обладающий эмоциональным интеллектом куратор группы от деканата, используя модели внутренней конкуренции, может применять в своей деятельности негативное стимулирование [2], создавая атмосферу нервозности и постоянного стресса, основанных на конкуренции за привилегию должности, за близость к «вожаку», за «вкрапление в орбиту власти» или за вакантное место, которое получают часто не самые квалифицированные, а самые расторопные [1].

Список литературы

1. Безверхая Л.Ф. Социально-культурные факторы и проблемы жизнедеятельности студенческого коллектива / Л.Ф. Безверхая, М.В. Зуева // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37637433>
2. Карпов А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: ИП РАН, 2002.

3. Саратовцев Ю.И. Управление изменениями: учебник для ВУЗов / Ю.И. Саратовцев. – М.: Юрайт, 2016.
4. Херцберг Ф. Мотивация к работе / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Снидерман. – М.: Вершина, 2007.
5. Цветков А.Н. Менеджмент / А.Н. Цветков. – СПб.: Питер, 2010.
6. Hackman J.R., Oldham G.R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250–279.

Белова Нина Михайловна

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой
Филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет» в г. Домодедово
г. Домодедово, Московская область

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема формирования фонда оценочных средств по предмету «Иностранный язык» с позиции компетентностного подхода. Анализ позволил рассмотреть контрольно-измерительные материалы для оценивания лингвистических компетенций в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом.*

***Ключевые слова:** контроль и оценка качества обучения, фонд оценочных средств, критерии оценивания, компетенция, компетентностный подход.*

Общество, государство и наука развиваются стремительно за последние годы. Формируются новые взгляды, появляются новые подходы и концепции, которые входят в основу современного образования России. В настоящее время, происходящие процессы в области образования в российском образовательном пространстве заметно отразились на его содержании, методах, подходах. А современные технологии, применяемые в учебном образовательном процессе, наглядно демонстрируют прогресс в компетентностно-ориентированном профессиональном образовании.

За последнее время российская образовательная система старается решить одну из главных задач в образовании – улучшение и достижение нового, современного качества образования. Использование новых современных эффективных технологий в образовательном процессе, опыт многих лидирующих вузов, которые создали свои собственные системы менеджмента качества образовательного процесса, дает возможность улучшить качество образования в стране, попытаться разработать стандарты качества, формы и критерии оценки деятельности обучающегося, которые по содержанию и по форме отражают европейские стандарты и приближены к образовательным системам зарубежных стран, несмотря на то, что в разных странах имеются различные системы образования, исторические традиции и социально-культурные условия.

Зарубежные исследователи активно занимаются проблемой качества образования на протяжении многих последних лет. Итогом многих дискуссий стал вывод о том, что при существующих разных подходах и взглядах на образовательный процесс в европейских странах, многие исследователи отмечают и сходятся в одном, что главной особенностью общеевропейского подхода к высшему образованию является «человеческий», то есть управленческий и педагогический персонал образовательного учреждения, а важнейшим инструментом должна быть четко созданная и работающая модель партнерского взаимодействия преподавателя и студентов. В данной модели образования больше внимания и времени уделяется и отводится такой форме работы, как самостоятельная работа, преподаватели считают очень эффективным использование мультимедийных курсов на практических занятиях, преподавательский состав кафедр широко используют инновационные технологии, в которых необходимо активное участие как студентов, так и преподавателей.

Стремительно бурное развитие методики обучения иностранным языкам, социально-экономические процессы, происходящие в современном мире, обусловили необходимость создавать совершенно новые условия, менять содержание обучения, искать новые методы и подходы к качественному изменению образовательных процессов при подготовке бакалавров по иностранному языку. Эти изменения необходимы как в теории, так и в практике обучения иностранным языкам. Поиск и организация новых подходов – это очень непростой процесс требующий, научного творческого и подхода к учебным занятиям со стороны преподавателя и студента. Готовясь к занятиям, необходимо следить за новинками в области методики преподавания иностранного языка, вносить новые корректировки в уже существующие подходы, планировать весь организационный учебный процесс, внимательно составлять и делать подбор учебного материала для практических занятий и продумывать над инструментарием, с которым придется работать. Нельзя забывать о традиционных средствах контроля и проверки знаний, также следует искать инновационные подходы, которые будут ориентированы на реализацию компетентностного подхода и комплексную проверку формирующихся компетенций. Все это позволит улучшить качество образования, а также ускорит процесс свободного владения иностранным языком в относительно короткие сроки. В последнее время идет обсуждение многими специалистами вопросов, связанных с формированием фонда оценочных средств, где главными критериями самого учебного процесса, или просто деятельности студента, становятся такие показатели, как сформированность коммуникативно-профессиональной компетенции.

Анализ исследований как зарубежных авторов (S. Hayes, S. Holden, K. Johnson, S. Littlewood), так и отечественных (А.А. Вербицкий, Г.А. Китайгородская, Е.А. Маслыко и др.) говорит о необходимости и важности использования как активных методов обучения, так и традиционных методов на практических занятиях по иностранному языку. Переход высшего профессионального образования на федеральные государственные стандарты третьего поколения, и разработка в соответствии с ними основных образовательных программ, поставила перед вузами очень важную задачу оценивать результаты образования на основе

компетентностного подхода в соответствии с требованиями ФГОС ВО по иностранному языку, а также сформированных компетенций по дисциплине «Иностранный язык».

В работах многих исследователей можно найти схожесть мнений о том, что сама система оценивания представляет целый банк данных о учебно- методическом материале, используемый при проведении текущего, промежуточного и итогового контроля, включающий все виды и типы заданий оценивания, наряду с традиционными, такими как: написание эссе, грамматический тест, ответить согласием или несогласием с предложенными утверждениями, аргументировать свою точку зрения на проблему, объяснить по-английски следующие понятия, ответить на вопросы, найти английские эквиваленты данных словосочетаний в тексте, найти в тексте следующие глаголы и составить с ними предложения, перефразировать слова словосочетания, и др. в практические занятия следует включать такие интерактивные, ставшими популярными за последнее время формы контроля как: ролевая игра, кейс-задачи, мини-проекты, научные культуроведческие дискуссии проведение межкультурных тренингов, написание и защита рефератов, имитация участия в международной конференции, деловая игра.

Все указанные формы контроля направлены для совершенствования и дальнейшего развития языкового образования, для эффективного формирования межкультурной профессиональной коммуникации, а также оценивания учебных достижений студентов. Важно отметить, что вузы сами составляют базу данных по организации фонда оценочных средств, обращают внимание на методы, виды, формы контроля, которые должны отражать весь учебный процесс, делая акцент на связь образовательных технологий и методов оценивания знаний, умений, навыков. Конечно, оценочные средства несут на себе и выполняют определенные функции: входная функция, которая оценивает начальную стадию подготовки студентов и определяет их результат освоения компетенций

Во время текущего контроля преподавателями производится регулярное оценивание формирования профессиональной компетенции у студентов, идет постоянный мониторинг оценивания профессионально-направленной компетенции, этот процесс наблюдаем и во время промежуточной аттестации. Составленный учебно-методический материал для итоговой аттестации дает нам право оценить качество основной образовательной программы. Следует подчеркнуть, что во время всех уровней оценивания, необходимо оценивать показатели знаний и умений, навыков каждого отдельного студента, освоил ли обучающийся все модули в рамках данной компетенции.

Анализ публикаций отечественных и зарубежных ученых (В.Хутма-хер, С.В. Пахотина, А.А. Вербицкий и др.) показал, все авторы рекомендуют обращать пристальное внимание на подбор учебного материала при изучении языка на практических занятиях, системно проводить мониторинг уровню сформированности профессиональной компетенций у студентов.

Ученые единодушны во мнении, что большую роль в содержании обучения иностранному языку играет социокультурный компонент, а коммуникативная компетентность является обязательным компонентом, способствующим развитию личности студента его профессионально-

квалификационной модели. Исследователи рассматривают сформированность профессиональной компетенции в трех категориях: репродуктивной, воспроизводяще-реконструктивной, творческой. По мнению авторов, требования к измеримости в отношении компетенций, как объекта контроля результатов обучения, не так просто выполнить на сегодня, но эту задачу можно решить, создавая фонды оценочных средств, которые позволят преподавателям правильно оценивать, а также проводить диагностику сформировавшимся знаниям умениям и навыкам, в период обучения. Задачу эту в какой-мере можно выполнить, если соблюдать четкую организацию учебного процесса, то есть :со учебный материал каждого раздела дисциплины должен правильно выстроен, подобран материал для всех видов работ, учитывая при этом результаты освоения дисциплины обучающимися, их навыки и умения в чтении, говорении, письме, а также во владении устной речью, использование студентом правильной терминологической лексики. В анализе других исследований анализируется уровень подготовки лингвистической компетенции, они рассматривают результат сформированности данной компетенции: как низкий, средний, высокий.

Следует заметить тот факт, что целесообразно начинать с анализа каждого уровня, показателей оценки результата обучения обучающегося, а также подготовки различного рода заданий для всех видов работ: говорения, аудирования, чтения, письменной речи. Работая над уровнем сложности заданий, мы не должны забывать об уровне требований в соответствии с ФГОС, следить за тем, как студент владеет материалом на данном уровне, знать и оценивать его умения по шкале правильно- неправильно; во втором блоке заданий мы делаем акцент на уровень знать – уметь, формируя задания по всем видам речевой деятельности например: в говорении для развития и совершенствования коммуникативных умений составляем разные виды диалогов: диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями/суждениями, диалог-побуждение к действию, а в подобранных ситуациях на повседневно-бытовую, социокультурную, профессиональную сферу общения, используем аргументацию, эмоционально-оценочные средства, составляем задания в которых студент должен сделать ряд сообщений, описать события, излагать факты или уметь провести интервью, в аудировании используем тексты, содержащие пройденную лексику, чтобы понимать относительно полно незнакомый текст; понимать основное содержание аутентичных аудио-видеотекстов познавательного характера, в чтении стараемся использовать разные виды чтения: ознакомительное, просмотровое, поисковое в зависимости от коммуникативной задачи, делаем подборку текстов из публицистической, художественной, научно-популярной литературы, больше уделяя внимание таким формам работы, как проектная работа, широко работая с Интернет публикациями по заданной теме.

В таком важном виде речевой деятельности как письмо, стараемся развивать такие навыки, как умение писать резюме, заполнять разного рода анкеты. По мнению многих авторов оптимальным вариантом формирования системы оценочных средств является применение наряду с традиционным подходом и инновационный подход при выборе контрольных заданий. Такие задания как: перевод иностранного текста или беседа по

содержанию текста, монолог, эссе, реферат, зачет, экзамен относятся к традиционным оценочным средствам, тогда как такие формы работы и оценки как: кейсы, ситуационные задания, проектные работы, презентации входят в состав инновационных оценочных средств.

Конечно, мы не можем не сказать о таких оценочных средствах, как компетентностные тесты, творческая работа, курсовые проекты, кейсы, портфолио, которые широко используются преподавателями иностранного языка при оценке навыков и умений студентов. Проследившая за использованием всех видов и форм контроля в процессе обучения иностранному языку, тем самым, мы отслеживаем за процессом сформированности иноязычной компетенции; а точность выполнения разноплановых заданий будь то лексические, грамматические, фонетические или разнообразие устной речи, дает нам право говорить о показателе сформированности компетенции. Как отмечает Е.Н. Соловова, при формировании вариантов контролирующих заданий по учебной дисциплине ИЯ необходимо выявить ее содержание: разделы, темы, дидактические единицы по каждой для данной дисциплины компетенции. Автор обращает внимание на соблюдение определенной последовательности: в первую очередь следует отбирать тематические разделы курса, выстраивать их в логической последовательности, и в рамках данной темы выделять проблематику общения. Затем отобрать лексико-грамматический материал для активного и пассивного владения.

Имея цель, задачи, специфику курса преподавателями должны быть разработаны параметры и критерии оценивания результатов, а также в полном объеме представлен учебно-методический материал по обеспечению учебного процесса курса при обучении ИЯ. Следует отметить, что при обучении ИЯ, в процессе работы преподаватели используют такие виды контроля как: текущий промежуточный, итоговый. В рамках каждого из этих типов могут быть использованы такие виды контроля устный опрос, тест, письменная работа, для которых используем как традиционные, так и инновационные задания. В этом случае такое сочетание в заданиях на экзамене обоих видов предоставляет преподавателю увидеть и оценить уровень сформированности каждого компонента компетенции используя при этом условия когнитивного деятельностного мотивационного подходов. Все полученные результаты выполненных заданий позволяют преподавателям измерить уровень сформированности каждого компонента компетенции и выразить в баллах данный результат.

В учебном процессе важным моментом является насколько активен и смотивирован на работу сам студент, его участие в ролевых играх помогает студенту воссоздать ситуацию реальной жизни. Участие в мини-проектах, ситуационных заданиях, помогает решать проблемные задачи, что способствует развитию профессионально направленной компетенции у студентов. Из опыта работы следует отметить, что студенты любят такую форму работы как ролевая игра, где с помощью игрового моделирования реальной проблемы под руководством преподавателя (например, «Влияние маркетинговых исследований на конкурентно способность организации и продукции на рынке») выполняются работы, которые позволяют решать профессиональные задачи и проводить анализ результатам работы, как всех студентов группы, так и каждого студента. Следует обратить внимание на тот факт как студент выполнял условия игры: умел вести диалог, реагировал на реплики, беглость речи, выбор лексико-грамматических единиц, незначительные ошибки. От этого будет зависеть оценка студента; насколько соответствует работа студента критериям оценки данного вида.

Одним из интересных видов работ является ситуационное задание, где студент должен проявить себя творчески образованным человеком, демонстрируя свои знания из разных областей наук, предложить оригинальное решение той или иной проблемы, уметь приводить аргументы, отстаивать свою точку зрения. По своей цели и направленности деятельности обучающегося эта работа является творческим заданием, в нем проявляется обучающийся с навыками и умениями, приобретенными в процессе обучения иностранному языку, которые позволяют правильно оценить студента.

В последнее время на практических занятиях по ИЯ часто используем написание проектной работы, делаем разного рода сообщения или доклад на конференциях по ИЯ, тезисы, и т. д., что также являются инновационными оценочными средствами. Особое внимание следует обратить на оценочное средство такое, как портфолио, оно предполагает целевую подборку работ студента, где показаны все достижения самого студента, как образовательные, так и индивидуальные с выполненными работами, рецензиями преподавателей, демонстрируются успехи и достижения в процессе его иноязычного образования на основе определенных критериев.

При планировании будущих этапов обучения следует включить раздел с образцами выполнения заданий, где представлены будут критерии для текущего само оценивания и взаимооценивания разных видов учебных и контрольных заданий. Таким образом, предложенная методика формирования ФОС, может обеспечить правильное управление всем образовательным процессом, дать возможность отслеживать процесс обучения, вносить корректировки, делать периодически диагностику процессу обучения ИЯ на разных этапах обучения и относительно разных видов аттестации.

Продоланный анализ оценочных средств, позволил выделить варианты заданий по видам контроля с точки зрения их содержания и компетентного подхода. Как упоминалось ранее, весь набор оценочных средств будет подготовлен в соответствии с видами аттестации и поможет установить степень достигнутых результатов в образовательном процессе согласно требованиям ФГОС. Сегодня проблема оценки качества освоения основной образовательной программы с точки зрения современного подхода к оценке достижений студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВО остается актуальной и сложной задачей, требует дальнейшего детального обсуждения, детального рассмотрения с учетом специфики каждого отдельного направления профиля подготовки студентов.

Список литературы

1. Барышникова О.В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 252 с.
2. Ефремова Н.В. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.В. Ефремова. – М.: Национальное образование, 2021. – 416 с.
3. Михайлова Н.С. Разработка фонда оценочных средств в проектировании образовательных программ: учебное пособие / Н.С. Михайлова, Е.А. Муратова, М.Г. Минин. – Томск, 2010. – 217 с.
4. Соловова Е.Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков / Е.Н. Соловова // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – №6(33). – С. 67–71. doi 10.24833/2071-8160-2013-6-33-67-71.
5. Субетта А.М. Оценочные средства и технология аттестации качества подготовки специалистов в Вузах: методология, методика, практика: монография / А.М. Субетта. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 280 с.

Митрофанова Марина Юрьевна

канд. экон. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

АНАЛИЗ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ЧГУ ИМ. И.Н. УЛЬЯНОВА НА ОСНОВЕ «ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ»

Аннотация: в статье актуализируется проблема внедрения цифровых «онлайн-платформ» в образовательном процессе по экономическим дисциплинам: «аудит», «финансы» и «инвестиции» в связи с возникновением эпидемиологической ситуации в образовании.

Ключевые слова: новые технологии, онлайн-платформа, электронное обучение, образовательный модуль.

Исследование проводилось в условиях сложной эпидемиологической кризисной ситуации, сложившейся в связи с новой волной коронавирусной инфекции (COVID-19) в образовательном процессе на территории Чувашской Республики.

В образовательном процессе возникла острая необходимость перевода учебного процесса в новый формат, в режим «онлайн-платформ», подразумевающий видеотрансляцию отдельных учебных модулей в прямом эфире сети Интернет и социальных сетях на основе электронной информационно-образовательной среды (Moodle, В Контакте, instagram, YouTube и др.).

Министерство образования Российской Федерации в связи с инфекцией (COVID-19) от 16 марта 2020 опубликовала постановление о «рекомендации вузам» организовать обучение студентов с использованием современных «онлайн-платформ».

Цель работы. Исследовать и проанализировать востребованность образовательных ИКТ в образовательном процессе в период пандемии, направленное на продуктивное повышение качества образовательного процесса по профилирующим (экономическим) модулям.

Математическая обработка экспериментальных данных осуществлялась в стандартном пакете программ *Microsoft Excel 2010*. Вычислялось среднеарифметическое значение (M), среднеарифметическое значения ($\pm m$), стандартное отклонение (δ), коэффициент вариации (CV), а также t -критерий Стьюдента с уровнем значимости $P < 0,05$.

Объект исследования:

– определить качественный характер усвоения учебного материала базовых, профильных дисциплин студентами экономического факультета ЧГУ им. И. Н. Ульянова в период 2020/2021 учебного года;

– эффективность реализации «онлайн – программ» в обучение экономическим дисциплинам учащейся молодежи в Вузе.

В ходе исследования нами был изучен опыт оказания образовательных услуг Санкт-Петербургского государственного экономического университета (СПбГЭУ) города Санкт-Петербурга РФ в период ограничительных мер.

Материалы исследования.

Исследования проводилось на кафедре «бухгалтерского учета и электронного бизнеса» ЧГУ им. И.Н. Ульянова г. Чебоксар, с участием 131 студентов 1-го и 3-го курса экономического факультета.

Организация исследования. Первая группа студентов экономического факультета в количестве 41 студента в течение всего 2020/2021 учебного года занималась по очной «форме» и посещали практические, семинарские и лекционные занятия по традиционной форме обучения. Вторая группа в количестве 46 студентов занималась по «онлайн» лекциям, но посещала очно семинарские и практические занятия. А третья учебная группа студентов в количестве 44 студентов обучались исключительно дистанционно на основе ИТ – технологий.

По результатам экзаменационной сессии и всего 2020/2021 учебного года все три учебные группы испытуемых студентов были дополнительно протестированы по профилирующим учебным модулям на выявления рейтинговой оценки и определения уровня знаний теоретического и лекционного материала.

По результатам контрольного среза уровня знания студентов по профилирующим экономическим дисциплинам были получены следующие результаты рейтинговой оценки усвоения учебного материала (см. табл.1).

Таблица 1

Рейтинговая оценка усвоения учебного материала на основе электронной информационно-образовательной среды студентами экономического факультета ЧГУ им. И.Н. Ульянова в 2020/2021 учебном году

Рейтинговая оценка знаний студентов (в % от 0-min до 100-max)	Группа студентов дневной (очной) формы обучения n=41	Группа студентов, занимающихся онлайн, n=46	Группа студентов обучающихся дистанционно «онлайн-платформе» n=44
	Образовательный модуль		
	модуль «аудит»	модуль «финансы»	модуль «инвестиции»
Мин. рейтинг (65–70 баллов)	36,12%	38,33%	41,26%
Средняя рейтинговая оценка знаний (70–85 баллов)	38,64%	34,34%	37,41%
Максимальная рейтинговая оценка знаний (85–100 баллов)	25,24%	27,34%	21,33%

В табл. 2 представлены результаты констатирующего эксперимента по определению уровня знаний студентов экономического факультета. Как следует из полученных данных, среднее значения усвоения учебного модуля по профилирующим экономическим дисциплинам студентов различных курсов различаются незначительно ($P > 0,05$) и согласно шкале таблицы 2, находятся в пределах «положительной» динамики. При этом наибольший процент испытуемых, имеющих положительную рейтинговую оценку, был выявлен у студентов во всех трех образовательных

коридорах, соответственно 38.64%, 34.34% и 37.41%. При этом не было выявлено ни одного тестируемого студента, у которого был бы зафиксирован «низкий» уровень «рейтинг оценки» знаний во всех трех образовательных модулях.

Градации усвоения учебного материала студентами экономического факультета на основе современных информационных платформ представлены в таблице 2.

В таблице 2 представлены результаты констатирующего эксперимента по усвоению учебного материала на основе применения различных информационных компьютерных программ. Как следует из полученных результатов, среднее значение усвоения учебного материала (модулей) юношей и девушек различаются незначительно ($P>0,05$) и согласно шкале оценки находятся в пределах «средней» значимости. При этом наибольшее количество испытуемых студентов, имеющих положительный процент усвоения учебного материала, был выявлен во всех группах, как у юношей, так и у девушек по профилирующим дисциплинам. При этом, не было выявлено ни одного тестируемого студента с низким уровнем базовых знаний по профильным модулям.

Таблица 2

Показатели усвоения учебного материала (базовых дисциплин)
студентов экономического факультета ЧГУ им. И. Н. Ульянова,
(баллы/проценты)

Измеряемые значения	Юноши			Девушки		
	Модуль 1 (n-22)	Модуль 2 (n-24)	Модуль 3 (n-21)	Модуль 1 (n-24)	Модуль 2 (n-23)	Модуль 3 (n-17)
<i>M(m)</i>	2,34± 0,034	2,33± 0,044	2,30± 0,043	2,24± 0,054	2,17± 0,042	2,12± 0,048
<i>CV</i>	13,38%	14,60%	13,38%	17,11%	16,08%	13,01%
<i>t-критерий Стьюдента</i>	0,069261 ($P>0,05$)			0,7674 ($P>0,05$)		

*Примечание**

Образовательный учебный модуль: 1 – «аудит»;

Образовательный модуль: 2 – «финансы»;

Образовательный модуль: 3 – «инвестиции».

Результаты исследования и их обсуждение.

Все три формы обучения на практике показали по всем образовательным модулям практически одинаковый результат. Однако при смешанной форме обучения (очно – «онлайн»), выявлена тенденция незначительного повышения «рейтинг/оценки» на 2.41%. Это свидетельствует, об эффективности применения различных «онлайн платформы» + практические, лабораторные занятия, что не снижает, а в отдельных образовательных модулях незначительно повышает качество усвоения учебного материала.

Заключение. Проведенное исследование позволяет констатировать о разнообразии подходов к использованию «онлайн платформ» в системе формате ЭИОС Moodle, что является эффективным средством в условиях пандемии и в качестве самостоятельных учебных «онлайн занятий»

Выводы.

1. В процессе модернизации учебного процесса преподавания учебных дисциплин, вызванной пандемией COVID-19 и переводом студентов в дистанционный формат, нами был разработан полный электронный курс по базовым, профильным дисциплинам : «аудит», «финансы» и «инвестиции» и представлен для последовательного продуктивного прохождения учебного материала студентами в течение всего 2020/2021 учебного года в формате ЭИОС Moodle.

2. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов по экономическим дисциплинам позволила сформировать активную мотивацию студентов к самостоятельной работе, наработать индивидуальный алгоритм усвоения учебного материала, направленный на повышения качества усвоения учебного материала.

3. Положительным результатом будет являться алгоритм информационно-компьютерного решения организационных процедур, позволяющих на основе компьютерной обработки и взаимодействия при обработке выполненных тестовых заданий студентами получить объективную аналитическую информацию о качестве образовательного процесса на факультете и в целом в Вузе.

На основе мониторинга будут приниматься организационно-методические решения направленные на повышения качества образовательного процесса и прогнозирования основных современных информационных компьютерных программ.

Список литературы

1. Фадеева КН. Применение электронных обучающих средств в системе образования. / К.Н. Фадеева // Информационные технологии, проблемы и решения. – 2019. – №3 (8). – С. 21–24.
2. Шутенко А.И. Личностное измерение как императив информатизации образования в высшей школе / А.И. Шутенко // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2012. – №10. – С. 35–39.
3. Шутенко А.И. Личностное измерение как императив информатизации образования в высшей школе / А.И. Шутенко // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2012. – №1. – С. 41–45.

Нецветаева Виктория Олеговна

преподаватель

Кочеткова Лариса Григорьевна

преподаватель

ФКОУ ВО «Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний»
г. Рязань, Рязанская область

ХОЛИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация:** в статье рассматривается построение целостного иноязычного образовательного пространства в рамках высшего учебного заведения как условие личностного и профессионального становления студента. Особое внимание уделяется необходимости разработки целостного подхода к преподаванию английского языка как иностранного в рамках новой научной парадигмы. Эта парадигма предполагает рас-*

смотрение целостного научного мировоззрения и способствует формированию многогранного образа науки.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, принцип холизма, целостный подход, профессионально ориентированное образование.

В последние десятилетия система высшего образования в России претерпела ряд масштабных изменений, которые стали необходимы в результате вхождения в мировое образовательное иноязычное пространство, а также, вследствие, социальных и культурных изменений, вызывающих повышенные требования государства к выпускникам. Это тенденция целостного синтеза, которая определяет характер современного образования, усиливает интеграцию научных дисциплин в рамках междисциплинарных исследований и позволяет всем участникам образовательного процесса мыслить нелинейно и целостно. Ситуация со знаниями в современном мире определяет новые стратегические цели высшего образования. Принципы холизма, сплоченности и дополнения стали важными когнитивными принципами для многих научных дисциплин, так как в любой системе, какой бы сложной и нелинейной она ни была, взаимодействие элементов определяется свойствами каждой. Взаимодействие разноплановых теорий, областей знаний очень эффективно и приводит к совершенно новым и масштабным результатам в обучении студентов иностранным языкам в высших учебных заведениях. Концепция целостного (холистического) образования, на наш взгляд, является наиболее успешной теорией, способной помочь решить задачи, стоящие перед современным обществом.

Специализированная литература свидетельствует о том, что в настоящее время вопросы обучения иностранным языкам рассматриваются в рамках различных подходов к обучению: системного, коммуникативного, социокультурного, аксиологического, компетентностного, контекстно-компетентностного, когнитивного, синергетического подходов, охватывающих широкий круг вопросов и проблем. К последним относятся: овладение языком как системой и средством коммуникации, что требует развития коммуникативной компетенции; получение знаний о социальной и культурной жизни носителей языка, а также обращение к личностно значимой системе ценностей. Особенностью развития образовательных систем на современном этапе является поиск эффективного использования формальных методов, дающих теоретические знания и организующих учебный процесс на основе теории, технологии и расширения подходов, принципов и методов педагогической техники. Мы считаем, что эффективность изучения иностранного языка в высших учебных заведениях может быть обеспечена за счет целостного (комплексного) подхода к обучению, который включает концептуальные идеи существующих подходов.

В рамках новой научной парадигмы (целостного научного мировоззрения) формирование новой целостной системы знаний должно стать стратегией обучения в высшем образовании, что будет способствовать развитию системы ценностей, ориентированной на построение нового мира. Таким образом, на современном этапе развития методической науки существует необходимость выработки целостного (комплексного) подхода к обучению иностранному языку в высших учебных заведениях.

Целостный подход в образовании не рассматривает учащихся как умственные объекты, а направлен на их умственное, эмоциональное и физическое совершенствование в целом. Таким образом, они могут жить в гармонии с обществом, а также достичь более высокого понимания других людей. Палмер утверждает, что в современном образовании разум и сердце, реальность и эмоции, теория и практика, обучение и изучение были отделены друг от друга [1]. Эта ситуация создает проблему, при которой учащиеся не могут достичь цели приобретения и использования того, что они выучили английский язык или считают его обычным школьным курсом. Роль традиционных методов в преподавании английского языка неоспорима. Однако, всегда существует взаимосвязь между культурой и языком, и в связанном с культурой преподавании иностранного языка очень важны эмоциональный статус и отношение студентов к курсу. Следовательно, целостное образование может служить альтернативным решением в изучении иностранного языка путем улучшения способа обучения для учащихся во многих аспектах.

Целостность образовательного пространства в рамках высшего образования во многом определяется стратегической целью высшего образования, комплексом его намерений и задач и является важным условием построения целостной личности студента, выражения его творческих и интеллектуальных способностей. его личный и профессиональный рост.

Рассмотрение высшего образования как единого целого происходит из понимания его функций: взаимодополняющей и взаимопроникающей в контексте которой, знания, умения и навыки, дополняют смыслы, ценности и идеалы, рожденные в образовательном процессе. Развития само понимания, отношения к себе и взаимодействия с миром, также оказывает влияние на процесс обучения. Высшее учебное заведение является активной средой для личностного развития, личностной самореализации, личностной и профессиональной самоидентификации для будущих специалистов. Отметим, что основным принципом целостного подхода является принцип целостности, который находит отражение в системе преподавания и изучения иностранных языков. На наш взгляд, значимость такого подхода определяется его базированием на достижениях гуманитарных знаний в истории философии и науке, психолого-педагогических исследованиях, концепциях в области методики обучения иностранным языкам, ориентированных на воспитание разностороннего человека.

Холистический взгляд получил свое место в литературе как целостный подход благодаря работе Джона Миллера «Холистическая учебная программа» (1988). Его идея заключается в том, что целостная парадигма приводит к нескольким основным утверждениям:

- целостное образование включает обучение всего человека (эмоционально, эстетически, творчески, физически и т. д.);
- целостное образование – залог сотрудничества и взаимоуважения всех участников образовательного процесса;
- целостный подход основан на опыте;
- цель целостного образования – обеспечить максимально возможное развитие способностей человека во всех сферах его жизни [2].

Приверженцы целостной программы утверждают, что нелогично разбивать язык на части и части, когда он всегда воспринимается

всесторонне, как единое целое. Язык состоит из более чем набора объективных фактов. Это означает, что целостный подход использует тексты, то есть целые части языка, а не отдельные предложения, чтобы подготовить учащихся к языку, с которым они столкнутся вне класса. Уидоусон утверждает, что мы должны прогрессировать от изучения языка (использования языка) до рассмотрения того, как язык работает в коммуникативном смысле (использование языка), что «требует от нас выйти за рамки предложения и взглянуть на более длинные отрезки языка» [3]. В целостном обучении будут выделены тексты, темы и задачи, при этом большое внимание будет уделено содержательному общению с точки зрения учащегося. Тексты должны быть аутентичными, задания должны быть коммуникативными, а учащимся будет предлагаться отвечать на темы и тексты, а не на отдельные фонемы и морфемы.

В рамках данного подхода языковые ошибки исправляются учителем или классом, пока ученики выполняют задание. Основной структурной составляющей целостности является образовательный процесс, состоящий из взаимосвязанных и дополняющих друг друга форм обучения иностранному языку, научно-исследовательской деятельности студента, самостоятельной работы. Студентам предлагаются различные варианты общения на уроках английского языка. Занятия включают в себя использование видео и аудиоматериалов, что создают реалистичную языковую среду и стимулируют заинтересованность в развитии языковой компетенции. Учащиеся должны иметь возможность оценить свои успехи самостоятельно посредством подведения итогов о том, что и с какой целью было изучено [4, с. 76].

В современных условиях выпускник вуза обязан обладать не только специальными знаниями и умениями, но и широким кругозором, что позволит ему увидеть связь результатов своей деятельности с другими видами человеческой деятельности, их возможное влияние на других людей, общество на окружающую среду и окружающий мир. Более того, выпускник должен уметь отстаивать свои профессиональные взгляды в процессе профессиональной деятельности.

Для лучшего восприятия учебной информации и овладения профессионально ориентированным иностранным языком студенту необходимо пройти достаточно длительный период профессиональной и социальной адаптации, поскольку формирование новой целостной системы знаний должно осуществляться в контексте индивидуальной практической деятельности. При этом одним из важнейших психологических регуляторов профессионального становления является самоанализ и самооценка, которые рассматриваются как основные инструменты профессионального развития.

В заключение хотелось бы отметить, что реализация целостного подхода для развития профессиональных навыков владения иностранным языком формированию практических навыков использования иностранного языка для общения, развивает умение грамотно, интересно и творчески реализовывать свою деятельность, повышает мотивацию студентов к дальнейшему самообразованию, саморазвитию и самореализации.

Список литературы

1. Palmer P., (1998) *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life.*
2. D. Miller, *Holistic education. The pedagogy of foreseeing.*

3. H.G. Widdowson, Learning Purpose and Language Use H.G. Widdowson, Learning Purpose and Language Use.

4. Нецветова В.О. Обучение говорению на английском языке / В.О. Нецветова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 30 июля 2021 года). – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. – С. 75–77.

Пашков Александр Николаевич

д-р биол. наук, профессор, заведующий кафедрой

Величко Лиана Григорьевна

канд. мед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
медицинский университет им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России
г. Воронеж, Воронежская область

АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: адаптация организма к условиям среды может затрагивать его различные функциональные системы, отражаться в особенностях протекания биохимических и поведенческих реакций в ответ на воздействие раздражителей. У человека наряду с аспектами биологической адаптации также необходимо учитывать психологические. Они позволяют ему приспособиться к условиям социальной среды, сформировать новые способы поведения для успешной трудовой деятельности. Для студентов высшей школы, особенно на первом курсе обучения, проблему представляет адаптация к учебному процессу, особенности которой рассмотрены в статье. Новые формы и методы учебной деятельности требуют от первокурсников проявления большей самостоятельности и активности. Недостаточная самоорганизация к процессу обучения способствует снижению успеваемости и потере учебной мотивации. Кроме того, изменение привычного уклада и условий жизни вызывает напряжение работы различных органов, в том числе центральной нервной системы, что проявляется нарушением ее психофизиологических функций. Поэтому для преподавателей вуза достаточно важными представляются задачи, направленные на поиск наиболее эффективных приемов обучения, призванных обеспечить успешную адаптацию студентов к образовательному процессу в высшей школе.

Ключевые слова: процессы адаптации, высшая школа, приемы обучения, инновационные образовательные технологии, учебный процесс, студенты.

Повышение качества образовательного процесса является одной из основных задач высшей школы. Она реализуется с помощью внедрения в учебный процесс новых форм обучения, а также использования современных информационных технологий [5]. Особое внимание при этом

уделяется проблеме психологической адаптации студентов к процессу обучения в вузе [10].

Адаптивные реакции происходят на всех уровнях организации живой природы – от отдельной клетки до целостного организма. При этом каждый организм обладает адаптивными реакциями различной степени сложности, что позволяет ему лучше приспосабливаться к изменяющимся условиям окружающей среды. Для человека большое значение также имеет психологическая адаптация, которая позволяет приспосабливаться к различным ситуациям и условиям социальной среды [3]. Реализуется возможность сформировать новые способы поведения в процессе преодоления различных трудностей для обеспечения эмоционального комфорта и успешной трудовой деятельности.

В высшей школе преимущественно на первом курсе происходит формирование отношения студентов к образовательному процессу и будущей профессиональной деятельности [12]. Следует учитывать, что вузовское обучение имеет ряд существенных отличий от школьного. Поэтому не для всех студентов адаптация к процессу учебы проходит успешно. В вузе первокурсники сталкиваются с новыми формами и методами учебной деятельности [8]. Согласно новым образовательным стандартам, увеличивается время, отведенное на самостоятельную внеаудиторную работу студентов. Направить ее помогают лекционные и практические занятия. Однако в большей степени студентам необходимо самим работать с учебниками, активно приобретать знания, пользоваться дополнительной литературой [11]. При отсутствии ежедневной проверки знаний (в отличие от школьного обучения) серьезную проблему для первокурсников представляет неумение вовремя организовать себя к учебному процессу. В результате может происходить снижение успеваемости и потеря учебной мотивации.

На сегодняшний день одним из показателей успешной работы вуза является количество обучающихся в нем иностранных студентов. Для них адаптация к учебной деятельности во многом осложнена изучением русского языка как иностранного, поскольку не все российские вузы могут обеспечить образовательный процесс на английском. Также иностранным студентам приходится приспосабливаться к новым условиям обучения и обычаям другой страны [6]. Необходимо учитывать, как они ощущают себя в новой социокультурной среде и какие меры можно принимать для усовершенствования условий их проживания, обучения и облегчения адаптационного процесса.

Изменение привычных условий жизни у первокурсников вызывает напряжение работы различных органов, особенно выраженное со стороны нервной системы. Важное значение имеет соблюдение режима труда и отдыха, а также достаточный сон. На кафедре биологии ВГМУ им. Н.Н. Бурденко проводятся исследования по изучению адаптивных реакций со стороны вегетативной нервной системы в стрессовых ситуациях (сдача экзаменов, зачетов) и оценке нарушений сна у студентов [2]. Установлено, что в ходе адаптации к новому процессу обучения и климато-географическим условиям напряжение психофизиологических функций ЦНС выражается повышением активности со стороны симпатического отдела вегетативной нервной системы [7]. При оценке общего уровня здоровья у студентов по результатам анкетирования были выявлены нарушения со стороны опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, болезни

органа зрения и неврастения. При этом юноши оценивали состояние своего здоровья как высокое или выше среднего, а девушки – среднее или выше среднего [9]. Большинство из обследуемых отмечали, что относятся к своему здоровью недостаточно бережно. Следует учитывать: повышенные требования к организму увеличивают риск развития дезадаптации вследствие снижения его защитного потенциала, что отражается на качестве образовательного процесса.

Преподавателям вуза необходимо использовать наиболее эффективные приемы обучения, позволяющие обеспечить успешную адаптацию студентов к образовательному процессу [1]. На первом курсе большое внимание уделяется организации систематического контроля учебной деятельности, обеспечению эмоциональной и психологической поддержки студентов. Использование инновационных образовательных технологий способствует повышению уровня индивидуальности обучения, вовлечению в учебный процесс каждого студента [4]. При этом объяснение материала становится более доступным, а контроль знаний более эффективным. Эти факторы мотивируют студентов к приобретению научных знаний и обеспечивают успешную адаптацию к учебному процессу в высшей школе.

Список литературы

1. Биографический метод как психолого-педагогический метод обучения и воспитания / А.Н. Пашков, Н.А. Щетинкина, Л.Г. Величко [и др.] // Педагогические и психологические основы оптимизации образовательного процесса в высшей медицинской школе: Материалы научно-практического семинара. – Воронеж: «Мир науки», 2019. – С. 62–65.
2. Изучение длительности индивидуальной минуты у студентов ВГМУ / М.И. Ходасевич, М.С. Рощевкина, А.Н. Пашков [и др.] // Молодежный инновационный вестник. – 2019. – Т. 8, №2. – С. 314–315.
3. Изучение психологического климата в учебных группах студентов стоматологического факультета ВГМУ / Е.Б. Пухарева, А.Д. Титов, А.Н. Пашков [и др.] // Молодежный инновационный вестник. – 2018. – Т. 7, № S1. – С. 275–276.
4. Определение ведущего канала восприятия у студентов 1 курса ВГМУ им Н.Н. Бурденко / А.Ю. Гоцкина, В.О. Джуганова, А.Н. Пашков [и др.] // Молодежный инновационный вестник. – 2018. – Т. 7, № S1. – С. 195.
5. Опыт применения инновационных технологий при изучении биологии в медицинском вузе / А.Н. Пашков, Л.Г. Величко, Н.А. Щетинкина [и др.] // Проблемы управления качеством образования: сборник избранных статей Международной научно-методической конференции. – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. – С. 54–56.
6. Особенности адаптации иностранных студентов при изучении некоторых разделов биологии / А.Н. Пашков, Н.А. Щетинкина, Н.В. Парфенова [и др.] // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: сборник научных статей IX Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием. – Воронеж: Научная книга, 2020. – С. 170–173.
7. Особенности показателей работоспособности у студентов-первокурсников / В.О. Джуганова, А.Ю. Гоцкина, А.Н. Пашков [и др.] // Молодежный инновационный вестник. – 2018. – Т. 7, № S1. – С. 196–197.
8. Особенности преподавания некоторых разделов биологии студентам педиатрического факультета ВГМУ / А.Н. Пашков, Н.А. Щетинкина, Л.Г. Величко [и др.] // Клинико-морфологические аспекты фундаментальных и прикладных медицинских исследований: материалы Международной научной конференции / редкол.: Н.Т. Алексеева [и др.]. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. – С. 169–172.

9. Особенности функционального состояния организма у студентов 1 курса ВГМУ / А.М. Зайцева, А.В. Проценко, А.Н. Пашков [и др.] // Молодежный инновационный вестник. – 2017. – Т. 6, №2. – С. 210–211.

10. Редько Л.Л. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе / Л.Л. Редько, Ю.А. Лобейко. – М.: Илекса, 2008. – 296 с.

11. Роль практических умений в профессиональной подготовке студентов-медиков / А.Н. Пашков, Л.Г. Величко, Н.А. Щетинкина [и др.] // Образование. Культура. Общество: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 28 апреля 2021 года). – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2021. – С. 28–30.

12. Формирование экологического мышления у будущих врачей / Н.А. Щетинкина, А.Н. Пашков, Л.Г. Величко [и др.] // Клинико-морфологические аспекты фундаментальных и прикладных медицинских исследований: Материалы международной научной конференции / Редколлегия: Н.Т. Алексеева [и др.]. – Воронеж: «Научная книга», 2021. – С. 255–258.

Рахматов Ахмеджан Ибрагимович

канд. пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский
государственный строительный университет»

г. Москва

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЗКУЛЬТУРНЫХ ВУЗОВ АРМРЕСТЛИНГУ

Аннотация: в статье автор рассматривает необходимость использования активных методов обучения студентов не физкультурных вузов армрестлингу, которые выполняют систематизирующую роль в обучении рукоборцев в высших учебных заведениях, способствующих воспитанию студентов физической культуры.

Ключевые слова: тренировочный процесс, спортивные движения, педагогический подход, сенсорные и перцептивные навыки, биомеханическая структура.

Во время тренировочного процесса обучения спортивным движениям спортсмен – рукоборец приобретает множество навыков. Для овладения каждым движением требуется определенный педагогический подход, учитывающий его специфику, а также и особенности навыков, необходимых спортсменам для успешного освоения.

Спортсмены приобретают множество комплексных навыков, которые включают, наряду с двигательными, сенсорные и перцептивные навыки, навыки концентрации, распределения и переключения внимания, имажинативные, умственные и многие другие. В каждом случае значение того или иного навыка может быть доминирующим или второстепенным. В начале определяется направленность данного вида спорта, особенности двигательных заданий и целевых установок.

Для оптимальных условий формирования двигательных и многих других навыков при обучении спортивным движениям в педагогическом процессе применяются разнообразные технические средства. Это позволяют тренеру направлять и контролировать двигательные задания различной целевой направленности, а спортсмену – успешно преодолевать трудности, обусловленные естественными диалектическими противоречиями

между собственными двигательными возможностями и целевыми установками, на достижение которых направлена его деятельность в процессе тренировки.

Само понятие «технические средства обучения» (ТСО) соединяет в себе разнородную группу инструментов, устройств, приспособлений и приборов, которыми пользуются педагоги и спортсмены для повышения эффективности тренировочного процесса. На практике физического воспитания и спорта ТСО классифицируются по различным признакам. В зависимости от места ТСО в педагогическом процессе они подразделяются на тренажеры, АСУ и другие средства технического обеспечения.

Тренажеры – это средства, с помощью которых моделируются в обучении условия выполнения спортивных движений.

Общепринято, что тренажеры классифицируются: по назначению (устройства, применяемые с целью развития двигательных способностей, технические средства, используемые с целью развития двигательных качеств; устройства, предназначенные для управления процессом формирования специальных двигательных навыков); по направленности (на освоение геометрии движений, биокинематической или биодинамической структуры движений); по области моделирования (спортивных снарядов, других внешних и внутренних по отношению к обучаемому спортсмену явлений и условий среды); по способу моделирования (основанному на использовании механических факторов, информационных факторов, логических схем); по характеру информационного обмена (с дублированием обратной связи, без дублирования обратной связи, с использованием звуковых, слуховых и других каналов связи).

Тренажеры помогают моделировать различные факторы и явления внешней среды, взаимодействия различных объектов при обучении, конструктивно они могут быть выполнены на базе самых разных элементов или процессов: механических, электрических, логических, информационных и т. д. Существенным является не то, из чего или на какой элементной базе сделан тот или иной тренажер, а то, какие биомеханические структуры движений он позволяет моделировать и на сколько заложенный в нем принцип моделирования соответствует объективной реальности двигательной деятельности в данном виде спорта, на сколько вообще его применение отвечает поставленным задачам обучения или двигательного совершенствования.

Следующим важным элементом среды является информация. Каждый спортсмен, осуществляющий при выполнении физических упражнений тот или иной вид деятельности, а значит и взаимодействия со средой, ощущает острую потребность в информации. Причем для него ценна только та информация, которая способствует достижению основной цели – высокого спортивного результата. Тренажерные системы, в основе конструкции которых заложены принципы моделирования информационных процессов, позволяют создать для спортсмена такие искусственные условия информационного обеспечения, которые позволяют ему наилучшим образом решить двигательную задачу при обучении и техническом совершенствовании.

При конструировании тренажеров важно учитывать, что кроме информационных и механических существует огромное количество других

факторов внешней среды, так или иначе влияющих на выполнение спортсменом физических упражнений. Поэтому возможности для моделирования такой внешней среды в спортивной тренировке практически не ограничены, как не ограничены и возможности конструирования на этой основе тренажерных систем.

Спортсмен, выполняющий то или иное физическое упражнение, взаимодействует с другим индивидом, который иногда помогает в достижении целей, а чаще мешает этому (единоборства). Это взаимодействие определяется сложностью и многообразием не только физических (механических) проявлений, но и широким спектром информационных, психологических и многих других факторов, отражающих не только двигательные возможности, но и свойства человеческой личности. Моделировать абсолютно все особенности таких взаимодействий с помощью тренажеров сегодня еще не представляется возможным. Данные тренажеры, имитирующие некоторые механические условия взаимодействия соперников, широко известны в спортивной борьбе. Это всевозможные манекены, по своему внешнему антропоморфному виду, линейным и массовым соотношениям имитирующие тело соперника, имеющего определенную весовую категорию. Применение таких тренажерных систем позволяет формировать у спортсменов в процессе работы соответствующие координационные взаимоотношения. Существуют также тренажерные системы, моделирующие информационную деятельность одного или нескольких спортсменов, решающих определенные тактические задачи, как в единоборствах (боксе, фехтовании), так и в спортивных играх (баскетбол, футбол, гандбол).

Важный вклад в качества управления в различных областях человеческой деятельности вносит теория автоматического управления, на базе которой успешно разрабатываются и используются системы автоматического или автоматизированного управления.

Итоги исследования показали, что резервы повышения качества преподавательского управления следует искать в информационной структуре обучения спортивным движениям. Сегодня в условиях информационного взаимодействия тренера и спортсменов не отвечают в достаточной мере решаемым педагогическим задачам.

Список литературы

1. Армспорт. Специализированные тренировочные программы / сост.: Е.Н. Кондрашин, Н.Д. Ларин. – Ульяновск: УлГТУ, 2005.
2. Бельский И.В. Системы эффективной тренировки: Армрестлинг. Бодибилдинг. Бенчпресс. Пауэрлифтинг / И.В. Бельский. – Мн.: Вида-Н, 2002.
3. Международные правила соревнований по армрестлингу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.armспортrus.ru/pravila_armwrestlinga.html.
4. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
5. Верхошанский Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса / Ю.В. Верхошанский. – М., 1985.
6. Воробьев А.Н. Тяжелая атлетика / А.Н. Воробьев. – М.: Физкультура и спорт, 1988.
7. Гуськов С.И. Гармония мускулов / С.И. Гуськов. – М.: Знание, 1988.

Смирнова Марина Анатольевна

канд. физ.-мат. наук, доцент

Кривенко Ирина Валерьевна

канд. физ.-мат. наук, доцент

Фомина Елена Евгеньевна

канд. техн. наук, доцент

Кошкина Галина Вячеславовна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»

г. Тверь, Тверская область

DOI 10.31483/г-99366

ПРОВЕРКА ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАК МЕТОД КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

***Аннотация:** в статье рассмотрено значение федерального тестирования в вузе как формы контроля за качеством образования в настоящее время. Отмечено, что из-за стрессовой нагрузки и непривычных для студентов формулировок вопросов результаты тестирования могут быть необъективными. Проанализирована методика подготовки студентов к проверке остаточных знаний, способствующая снижению такой нагрузки. Найдены формы и направления совершенствования и развития процесса тестирования. С целью повышения качества образования и контроля, предложено проведение компьютерного онлайн тестирования не только по общеобразовательным, но и по связанным с ними специальным дисциплинам.*

***Ключевые слова:** федеральное компьютерное онлайн тестирование, качество образования, общеобразовательные дисциплины в вузе, объективность проверки знаний, остаточные знания.*

Качество образования – приоритетная задача высшей школы. Одним из современных методов контроля качества образования в вузе является федеральное компьютерное интернет-тестирование. В российских вузах такой вид контроля знаний студентов распространился в последние десятилетия и является одним из ключевых показателей при аттестации и аккредитации ВУЗа.

Настоящая работа посвящена осмыслению форм, содержания и качества тестовых заданий, а также значению результатов тестирования.

Как и любая другая форма контроля знаний студентов (контрольная работа, коллоквиум, устный зачет или экзамен), тестирование должно отвечать таким требованиям, как соответствие рабочей программе дисциплины, полноте и глубине охвата материала, понятной и интересной формулировке заданий. К тестированию должны быть привлечены все студенты, но при этом они должны получать индивидуальные задания.

В работе [5] отмечается, что задачей контроля знаний является создание механизма объективной оценки качества обучения. В результате

необходима модификация системы сбора информации о качестве обучения, согласующейся с образовательными стандартами. В работе [6] обсуждаются понятия объективного и субъективного методов контроля знаний. Так, по мнению ее автора, под объективным подразумевают контроль, характеризующийся точностью и воспроизводимостью результатов. Именно тестирование отвечает этим критериям и является инструментом, позволяющим объективно оценивать качество усвоения материала. В работе [4] исследовано тестирование студентов младших курсов по математике и информатике. Внедрение тестов в образовательный процесс по совокупности показателей дает увеличение его качества в 18,8 раза [6].

Таким образом, система тестирования – это точный метод, позволяющий провести диагностику обученности студентов [1; 2].

По нашему мнению, федеральное электронное тестирование имеет свои преимущества по сравнению с другими формами контроля знаний:

- компьютерное тестирование исключает субъективный фактор при оценке выполнения заданий. К тому же, задания для федерального тестирования составляет не тот преподаватель, который ведет курс, что дает дополнительную степень объективности;

- практически не требует затрат времени преподавателя на проверку, поскольку подсчет баллов производится автоматически;

- возможность проверки знаний большого количества студентов за ограниченный промежуток времени;

- безынерционность получения результата (оценки), поскольку обучающийся, как правило, сразу же узнает оценку по окончании тестирования;

- наличие больших банков заданий, позволяющих варьировать индивидуальные тесты, сводит к минимуму списывание ответов у тех, кто сидит за соседним компьютером.

К недостаткам можно, на наш взгляд, отнести следующее:

- при проведении одновременного тестирования большого количества студентов сложно контролировать поиск ответов с помощью интернета;

- задания могут быть составлены в непривычной для студента форме, что требует затрат его времени на осмысление, и это может повлиять на своевременность и правильность ответа;

- ошибки и неточности формулировок вопросов в самих заданиях, что исключает объективную проверку знаний по данному вопросу;

- компьютер может «зависнуть», что также дает необъективный результат;

- несовершенство кейс-задач (например, при тестировании по математике такие задачи имели одинаковое, никак не связанное с непосредственной специализацией, содержание для различных направлений подготовки студентов).

Федеральное тестирование обычно проводится у студентов второго и третьего курсов с целью выявления остаточных знаний по общеобразовательным предметам, которые изучались, как правило, в первые три семестра. Полагаем, что для студентов такая ситуация является стрессовой, и это мешает многим из них спокойно осмысливать задания и выбирать способ решения. Поэтому задача преподавателя – информировать обучающихся о возможности их участия в подобном тестировании, о проведении эксперимента по введению федерального экзамена в сфере высшего профессионального образования. Следует разбирать задания прошлых

лет, давать похожие тесты в своих электронных курсах (что возможно, например, на платформе Elearning) и использовать их результаты при промежуточной и итоговой аттестации студентов. Необходимо также предусмотреть проведение консультаций и своевременное прохождение студентами демо-теста.

Рабочие программы по общеобразовательным дисциплинам предусматривают большой объем времени на самостоятельную работу студентов. Однако, в этих программах не предусмотрен контроль за использованием времени, отведенного на самообразование. С целью повышения качества знаний студентов, их объективной оценки нужно проводить тестирование по всему лекционному материалу, а также по темам, отведенным на самостоятельное изучение. Итоги подобного тестирования являются эффективным стимулом к самостоятельной работе над теоретическим материалом. Такая учебная деятельность приведет к снижению стрессовой нагрузки при прохождении тестов.

Как было уже отмечено выше, по общеобразовательным дисциплинам, которые, как правило, изучаются в течение первых трех семестров, на федеральном уровне тестируются студенты 2–3 курсов. Мы обратили внимание на то, что содержание тестовых заданий по близкому нам естественнонаучному направлению практически не отличается для студентов различных специальностей. На втором курсе уже начинается серьезное изучение специальных дисциплин. Полагаем, что тестирование нужно проводить не только по общеобразовательным, но и по спецдисциплинам. Рабочие программы по общеобразовательным дисциплинам отражают их связи со спецпредметами. Тесты по специальным дисциплинам, несомненно, будут содержать элементы задач общеобразовательных дисциплин, что и требует проверка остаточных знаний. Возможно, при подготовке к такому тестированию, нужно привлекать преподавателей общеобразовательных кафедр. Подобная форма тестирования не только укрепит междисциплинарные связи [3], но и будет способствовать профессиональной ориентации студентов.

Список литературы

1. Артамонова М.В. Культура компьютерного тестирования: методические рекомендации по введению системы тестирования учебных достижений студентов в вузе [Текст] / М.В. Артамонова, А.А. Киринок, И.Б. Назарова, Т.Н. Тягунова. – М.: ВШЭ. 2006.
2. Ковалев А.П. Тестирование – инструмент контроля знаний и активизации учебного процесса [Текст] / А.П. Ковалев, Е.В. Крючкова // ВЕСТНИК МГТУ СТАНКИН. – 2009. – №2. – С. 46 – 50.
3. Кривенко И.В. Математика и физика в техническом вузе: междисциплинарные связи [Текст] / И.В. Кривенко, М.А. Смирнова // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2019. – №7. – С. 149–153.
4. Помякшева Н.Н. Тест, как форма контроля знания студентов 1–2 курсов применяемая на дисциплине «математика и информатика» [Текст] / Н.Н. Помякшева // Педагогические чтения на комиссии гуманитарных социально-экономических дисциплин 2009 – 2010 учебный год. – Самара. – 2009.
5. Привалов Н.И. Тестовый контроль знаний студентов [Текст] / Н.И. Привалов, А.С. Полянина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2018. – №4. – С. 140–144.
6. Шеметев А.А. Тесты как эффективный инструмент проверки знаний студентов высшей школы: современные научные исследования и инновации. / А.А. Шеметев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.snauka.ru/issues/2014/02/31055>.

Смышнов Александр Михайлович

преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске
г. Буденновск, Ставропольский край

ОСОБЕННОСТИ СКОРОСТНО-СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПРИНТЕРОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы скоростно-силовой подготовки спринтеров на этапе начальной специализации. Автор принимает попытку описания особенностей развития скоростных способностей в тренировке, роли скорости реагирования и быстроты действий. Также в статье освещены аспекты основных специфических средств, применяемых на этапе начальной специализации спринтеров: бег на различные дистанции от 20 до 300 м. с разной скоростью, подвижные игры и игровые упражнения, прыжки и прыжковые упражнения, скоростно-силовые упражнения, комплексы специальных упражнений для силовой и скоростно-силовой подготовки, гимнастические и акробатические упражнения. Автором также актуализирована информация о повышении мышечной силы трех ведущих групп для всех видов легкой атлетики, в частности спринтерского бега.

Ключевые слова: спринтерский бег, мышечная сила, бег на различные дистанции, подвижные игры, игровые упражнения, прыжки, прыжковые упражнения, скоростно-силовые упражнения, комплексы специальных упражнений для силовой и скоростно-силовой подготовки, гимнастические и акробатические упражнения.

В тренировке юношей и девушек в спринтерском беге особое значение отводится развитию скоростных способностей, где скорость реагирования или быстрота действия играет существенную роль. Однако возможность повышения скорости в локомоторных циклических актах весьма ограничена, т.к. повышение скорости движений достигается не только воздействием на собственно скоростные способности, но и иным путем – через воспитание силовых и скоростно-силовых способностей, скоростной выносливости, совершенствование техники движений и др. [4, с. 17].

В.Г. Алабин рекомендует на этапе начальной спортивной специализации легкоатлетов акцентировать внимание на преимущественном развитии в игровой форме упражнений скоростно-силового характера, эстафет, игр, игровых средств.

Что касается спринтерского бега, то скорость в этом виде легкоатлетического бега во многом зависит от уровня развития силовых и скоростно-силовых качеств отдельных мышечных групп [2, с. 28]. Силовые и скоростно-силовые нагрузки вызывают определенные биохимические изменения в мышцах [9, с. 43]. Так в тренируемых мышцах существенно повышается активность ферментов, определяющих скорость расщепления фосфагенов [АТФ, АДФ, АМФ, КрФ], что является важнейшим в достижении успеха в спринтерском беге.

На этапе начальной спортивной специализации в учебно-тренировочных группах легкоатлетов 40% времени должно отводиться средствам СФП, 40% – ОФП и 20% – средствам, повышающим эмоциональность занятий [5, с. 29]. Учитывая направленность данного этапа спортивной тренировки спринтеров, Тимошенко Б.Н. рекомендует соотношение нагрузок общей и специальной подготовки как 52% и 48% соответственно.

По мнению В.И. Олиара, в течение первых двух лет начальной специализации нагрузки должны быть в следующем соотношении: 60% общего времени составляют упражнения, для развития общей выносливости, 30% времени для развития быстроты и скоростно-силовых качеств 10% времени для развития ловкости, гибкости, координации движений. В последующие годы тренировочное время, отводимое для развития быстроты и скоростно-силовых качеств, составляет 70% от общего объема тренировочной работы.

К основным специфическим средствам, применяемым на этапе начальной специализации спринтеров, относятся: бег на различные дистанции от 20 до 300 м. с разной скоростью, подвижные игры и игровые упражнения, прыжки и прыжковые упражнения, скоростно-силовые упражнения, комплексы специальных упражнений для силовой и скоростно-силовой подготовки, гимнастические и акробатические упражнения.

Н.А. Князева считает, что подготовка спринтеров на этапе начальной спортивной специализации должна быть разносторонней и предполагает использование в тренировочном процессе средств различной интенсивности: пробегание отрезков до 500 м., кроссов, упражнений скоростно-силового характера, акробатических и гимнастических упражнений, различных спортивных игр, направленных на повышение общей физической подготовленности. Разносторонняя соревновательная подготовка осуществляется на дистанциях от 60 до 400 м., без акцента на специализации. На этом этапе недопустимо формирование подготовленности спринтеров за счёт применения в большом объеме высокоинтенсивных специализированных средств беговой направленности, упражнений с отягощениями и штангой, близких по весу к показателям этапа высших достижений.

Следует отметить, что особое значение для всех видов легкой атлетики, в частности спринтерского бега, приобретает повышение мышечной силы трех ведущих групп: стопы, особенно ее подошвенных мышц, живота и спины [5, с. 116]. В связи с этим, при развитии скоростно-силовых способностей спринтеров применяются различные прыжковые и беговые упражнения, способствующие созданию максимального силового напряжения за счёт перемещения какого-либо непредельного отягощения с предельной скоростью. Кроме этого, при развитии быстрой силы режим работы мышц в применяемых упражнениях должен соответствовать специфике соревновательного упражнения [3, с. 37].

Б.А. Дробин рекомендует при развитии взрывной силы применять: многократные прыжки с ноги на ногу; прыжки на месте с отягощением в руках; прыжки со штангой на плечах в разножку одновременно на обеих ногах.

В.С. Безменова считает более эффективными средствами развития скоростно-силовых качеств приседания на одной и обеих ногах; выпрыгивание из приседа со сменой положения ног; сгибание рук в упоре лежа; метание набивного мяча весом от 1 до 3 кг. из различных исходных положений.

Прыжковые и беговые упражнения необходимо сочетать и с собственнo-силовыми, которые выполняют роль своеобразного фундамента для развития скоростно-силовых способностей. Дело в том, что добиться необходимого уровня повышения максимальной силы только скоростно-силовыми упражнениями не удастся, так как они не вызывают максимального напряжения нервно-мышечного аппарата, особенно его центральных структур. Однако применение собственно силовых упражнений должно быть продуманным и осуществляться на основе строгого учета индивидуального развития физических качеств и состояния организма занимающихся. Чрезмерное увлечение объемными силовыми нагрузками обычно приводит к временному снижению показателей скорости. В связи с этим, упражнения, воспитывающие силу, должны выполняться с минимальными напряжениями, исключаящими максимальные мышечные напряжения.

Для развития силы рекомендуются акробатические упражнения, гимнастические упражнения на снарядах, упражнения с отягощениями небольшого веса (от одной трети до половины веса собственного тела).

Г.П. Богданов для юношей рекомендует выполнять выпрыгивание со штангой на плечах весом 30% от собственного веса. Для развития взрывной силы у девушек автор предлагает использовать отягощения 25% от веса учащейся.

В.А. Кузьмин, Л.И. Кузьмина в своих исследованиях по комплексному развитию двигательных качеств, предлагают выполнять скоростно-силовые упражнения с продолжительностью одноразовой нагрузки от 10 до 20 с. или от 6 до 15 повторений в 3-х сериях и с интервалами отдыха 40–60 секунд между ними. Частота сердечных сокращений при выполнении упражнений может достигать до 190 уд/мин.

К основным методам тренировки, применяемым на данном этапе, относятся: равномерный, повторный, круговой, игровой и соревновательный методы [6, с.41].

Список литературы

1. Безменова Г.С. Метание малого мяча и гранаты на дальность / Г.С. Безменова // Физическая культура в школе. – 1997. – №5. – С. 41–44.
2. Дробин Б.А. Развитие физических качеств на уроках легкой атлетики – 8–9 кл. / Б.А. Дробин // Физическая культура в школе. – 1990. – №9. – С. 11–13.
3. Кузьмин В.А. Двигательные качества развивать комплексно / В.А. Кузьмин, Л.И. Кузьмина // Физическая культура в школе. – 1990. – №9. – С. 20–30.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. Учебник для институтов физической культуры / Л.П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
5. Озолин Н.Г. Лёгкая атлетика. Учебник для ин-тов физ. культ. / Н.Г. Озолин [и др.]; под ред. Н.Г. Озолина, В.И. Воронкина, Ю.Н. Примакова. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 671 с.
6. Озолин Н.Г. Молодому коллеге / Н.Г. Озолин. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 288 с.
7. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать / Н.Г. Озолин. – М.: Астрель: АСТ, 2004. – 864 с.
8. Попов В.Б. 555 специальных упражнений в подготовке легкоатлетов / В.Б. Попов. – М.: Олимпия Пресс, Тера-Спорт, 2002. – 208 с.
9. Попов В.Б. Беговая подготовка спортсменов / В.Б. Попов // Физическая культура в школе. – 2018. – №3. – С. 64–66.
10. Селуянов В.Н. Подготовка бегуна на средние дистанции / В.Н. Селуянов. – М.: СпортАкадемПресс, 2019. – 104 с.

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Бульбенко Елена Сергеевна

канд. филол. наук, старший преподаватель
ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России»
г. Волгоград, Волгоградская область

DOI 10.31483/г-99334

СОВРЕМЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКИХ СМИ)

Аннотация: в статье рассматривается проблема языка в современной информационной коммуникации. Выделяется такая наука как лингвоэкология и определяется ее роль в СМИ. Анализируются языковые значения понятий в современных СМИ. Выявляются такие номинанты понятий, которые характеризуются негативной оценкой. Описываются языковые номинации, вызывающие негативные эмоциональные состояния у языковой личности, которая рефлексировывает факты, ситуации и события, происходящие в современном мире и комментирующиеся в СМИ.

Ключевые слова: эмоции, (эмотивная) лингвоэкология, (не)экологичное общение, СМИ, массовая коммуникация.

Взросшая информационная сила в обществе в настоящее время вызывает научный интерес не только у лингвистов, но и у ученых других гуманитарных наук, таких как психология, философия, социология, культурология.

Повседневную жизнь человека можно охарактеризовать как зависящую от СМИ и вовлеченную в СМИ. Характеризуя СМИ, следует упомянуть основные функции коммуникации: 1) *информировать* (предоставить информацию о событиях в определенном обществе); 2) *коррелировать* (интерпретировать смысл событий); 3) *обеспечивать преемственность* (поддерживать общность ценностей не только своей культуры, но и других культур и субкультур, а также новых культурных тенденций); 4) *развлекать* (обеспечить переключение на другие культуры); 5) *мобилизовать* (проводить кампании, имеющие отношение к различным сферам: политике, экономике, религии, войне и др.).

Неоспоримо, что массовая культура распространяется за счет массовой коммуникации, при этом, охватывая большую часть членов того или иного общества. Мы рассматриваем массовую коммуникацию как систему социального взаимодействия, в центре внимания которой находится непосредственно общество, коррелирующее с конкретными внутренними культурными характеристиками. Подчеркнем, что массовая коммуникация трактуется нами как процесс свободного самовыражения прессы и телевизионных программ не с политической точки зрения, а с языковой.

В данной статье рассмотрим языковые средства, представленные в российских СМИ, а также изучим их роль в русле лингвоэкологии, т.е. определим, каково влияние современного языка СМИ на общество и человека.

Не вызывает сомнения тот факт, что СМИ достаточно эффективны в формировании взглядов по проблематикам многих современных вопросов, в особенности, по темам, о которых адресаты либо не имеют собственного мнения, либо есть некоторые сомнения относительно определенного факта или события.

Кроме того, СМИ характеризуются убеждающей силой, т.е. СМИ направляют на адресата определенную информацию, которая утверждается и накладывает свой отпечаток на мнение получателей этой информации относительно конкретной ситуации. Безусловно, среди новых слов были, есть и всегда будут заимствования, особенно англицизмы, обозначающие современные реалии: *тиктоковский образ, бартер, имидж, тендер, дистрибьютер, селфная персона и др.* Значительную роль в популяризации таких слов играют современные СМИ: именно журналисты расставляют смысловые акценты в номинации современных понятий, освещая соответствующие факты.

Следовательно, языковая личность воспринимает, рефлексировать происходящие события при помощи языковых средств передачи в СМИ. Каждый человек обладает способностью не просто воспринимать информацию, а эмоционально рефлексировать ее и проецировать на окружающую действительность.

«Эмоции сегодня в моде. Они охватили все коммуникативное пространство *Nomo loquens*: СМИ, политику, бытовое и художественное общение. Эмоции стали важнейшими компонентами разума, мышления и языкового сознания современного человека, принадлежащего к любой лингвокультуре» [4, с. 6].

Следует также сказать, что эмоция – это один из основных человеческих инстинктов, который может быть достаточно опасным для окружающих, и который может привести к последствиям, иногда необратимым. Именно эмоции лежат в основе выбора обозначения современных понятий, отражающих реалии нашего времени: *фальшивые лекарства, криминалитет, бомбежка, криминальная группировка, заказное убийство, горячая точка и др.*

Человек может легко поддаваться эмоциям, особенно негативным, в число которых входят такие эмоциональные состояния как *злость, ненависть, зависть, месть, неприязнь, отвращение* и др. Под воздействием таких эмоций человек способен совершить различные поступки вплоть до безумных, о которых впоследствии, как правило, сожалеет, но исправить ситуацию оказывается иногда невозможно.

Зачастую у человека происходит постепенное накопление негативных эмоций, в результате которых возникает апатия, нервное расстройство, нежелание заниматься какой-либо деятельностью, будь то либо профессиональная деятельность, либо любой другой вид деятельности, например, творческий. В результате, под воздействием негативных эмоций процесс коммуникации подвергается отрицательным эмоциям и, соответственно, становится негативным.

Таким образом, под воздействием негативного общения возникает разрушение языковой личности. В таком случае, психологи выделяют

следующие понятия, которые являются языковым обозначением предпосылок или результатов разрушения языковой личности: *эмоциональный подвиг, эмоциональное выгорание, вспышка эмоций, эмоции кипят* и др. Изучением негативной, а также положительной коммуникации занимается такая наука как лингвоэкология. Формированию такой науки способствовала новая отрасль лингвистики эмоций – *эмотивная лингвоэкология*.

Эмотивная лингвоэкология (далее – ЭЛ) – представляет собой относительно новое направление в современной теоретической лингвистике. ЭЛ объединяет ряд таких наук, как нелингвистические и лингвистические, а также культурологические, в основу которых входят следующие научные направления: экология, валеология, культура речи, риторика, коммуникалогия, лингвистика эмоций. Целью ЭЛ является определение и изучение как экологичного, так и неэкологичного общения, а также его влияние на эмоциональную компетенцию языковой личности.

Появление такого направления, как ЭЛ, основоположником которой является профессор В.И. Шаховский, «диктуется острой необходимостью контролировать социальную и языковую ситуацию в современной России, которая представляет собой константно эмоционально-напряженную действительность с превалированием негативных событий и их негативной вербальной упаковки в различных СМИ и бытовом общении» [4, с. 152]. Ежедневные несчастные случаи, трагедии, катастрофы, природные катаклизмы и их оязыковление с отрицательной коннотацией в СМИ, вызывает у языковой личности сгусток негативных эмоций, которые передаются адресату как журналистский прием. Очень часто происходит искажение фактов при их интерпретации, т.е. СМИ формируют у получателей информации негативное мнение касательно конкретных событий.

Замечено, что российские СМИ провоцируют негативное воздействие на психоэмоциональную сферу как языковой личности, так и на сам язык. Происходит эмоционализация новости, факта, как следствие, искажение представляемой языковой личностью картины мира. Оценочность и эмотивность – это важнейшие характеристики СМИ, которые заключаются в следующем: оценочность – это та составляющая, находящаяся в основе любой эмоции и являющаяся главным компонентом эмотивности, тогда как эмотивность представляет собой репрезентацию эмоционального состояния коммуникантов.

Анализ телевизионных программ российского телевидения и фрагментов текстов в российских СМИ показал, что слова, обозначающие отрицательные оценочные понятия доминируют, например, нами выявлено достаточно слов, которые служат номинантами для описания ежедневных событий, происходящих в стране и мире. Именно эти события служат источником негативной информации, которая распространяется во многих словах, например, *карантин; авиакатастрофа; обнищание; обстрелы; осколки власти; вакуум безвластия; горячая тема; пандемия; эпидемия; кризис; комендантский час; локдаун; тема – оголенные провода, короткое замыкание; тема искрит; жареные факты; банкротство предприятий и физических лиц; терроризм; социальная незащищенность граждан страны; забастовка* и др.

Так как приведенные выше слова, номинирующие современные реалии или понятия не могут не вызывать соответствующие отрицательные

эмоции, становится вполне очевидным, что журналисты создают в обществе, в целом, и для каждого человека, в частности, негативную картину окружающей действительности, что вызывает негативные эмоции: *страх, подавленность, неуверенность в себе, негодование, переживание, сомнения* и др.

Такие эмоциональные коннотации, которые заключены в словах являются отрицательными, поскольку они мотивированы негативной оценкой фактов в СМИ. Полагаем, что эти понятия уже стали новыми концептами современной российской действительности и останутся таковыми надолго.

Безусловно, в нравственном и здоровом обществе в коммуникации должна доминировать лексика с положительной оценкой, так как такая языковая номинация (*патриотизм, гордость, совесть, волонтер, достоинство, благородство, (безвозмездная) помощь нуждающимся* и т. п.) является маркером вечных ценностей, которые возвышают языковую личность и его коммуникативное поведение. Вслед за В.И. Шаховским, считаем, что эмоции – это мотивационная основа сознания [3], оказывающая определенный эффект на коммуникативное поведение языковых личностей.

Полагаем, что влияние негативной психоэнергетики может привести к изменению русского менталитета, к ложному когнитивному и коммуникативному поведению. Однако признаем, что во многих случаях нельзя обойтись без понятий и обозначающих их номинантов с отрицательно заряженной коннотацией. Мир подвижен. «Русский язык неизбежно будет подвергаться изменениям, т.к. время не стоит на месте, и глобализация затрагивает даже самые незначительные сферы общественной жизни, что уж говорить о языках» [2, с. 155].

Негативное влияние на русский язык в настоящее время остро ощущается практически во всех сферах его функционирования. «Ни один закон не может регулировать демонстрацию и пропаганду агрессивных форм общения, равно как и трансляцию примитивного и отупляющего контента. Неоднократные попытки запрета употребления нецензурной лексики в российских СМИ оказались тщетными» [1, с. 22], например, шоу «Comedy Club». Вслед за В.А. Буряковской, полагаем, что коммерческая оставляющая массовой коммуникации и ангажированность политики представляют собой факторы, препятствующие соблюдению этики и коммуникации [1, с. 24].

Безусловно, коммуникативное поведение требует, чтобы в языке постоянно появлялись слова, номинирующие новые понятия, провоцирующие на новые ощущения. Однако во многих исследованиях отмечается, что современное состояние русского литературного языка характеризуется наложением на него вульгаризмов, гибридов, американизмов, а также смешения функциональных стилей. И уже не так легко предотвратить этот процесс, чтобы распознать великий русский язык.

По нашему глубокому убеждению, негативное вербальное обрамление событий в СМИ разрушительно. В первую очередь, это касается духовной культуры общества, ровно так же, как и языка как культурного компонента, которые непосредственно оказывают отрицательное влияние на здоровье и психическое состояние языковой личности и его нравственных ценностей.

Итак, для того, чтобы минимизировать негативное влияние отрицательных эмоций, которые заключены в значениях номинантов современных понятий и которые отражаются в обществе, необходимо не отказываться от свободы слова, в частности, в СМИ, а следует профессионально и что важно – постоянно мониторить и оптимизировать лингвоэкологию в СМИ как в печатном виде, так и в электронном и эфирном форматах в современной России.

Отсюда следует, что в настоящее время назрела необходимость для контроля современного информационного языкового пространства с целью сохранения чистоты русского языка, а, следовательно, общество нуждается в принятии соответствующего проекта и закона о государственном языке в России.

Список литературы

1. Бурыковская В.А. Коммуникативные характеристики массовой культуры в медийном дискурсе (на материале русского и английского языков): монография / В.А. Бурыковская; Волгогр. гос. соц.- пед. ун-т. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2014. – 228 с.
2. Шадиева Д.К. Негативные тенденции и угрозы развитию русского языка в СМИ / Д.К. Шадиева, Г.Н. Мухиддинова // Современный ученый. – 2021. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://su-journal.ru> (дата обращения: 18.08.2021).
3. Шаховский В.И. Эмоции – мотивационная основа человеческого сознания / В.И. Шаховский // Языковое бытие человека и этноса. Вып.6. – М.; Барнаул: АГУ, 2003. – С. 215 – 222.
4. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография / В.И. Шаховский. – Волгоград: Перемена, 2007. – 529 с.
5. Шаховский В.И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции: монография / В.И. Шаховский. – Волгоград, изд-во ИП Поликарпов И.Л., 2016. – 504 с.

Приходько Ольга Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт МВД РФ»

г. Красноярск, Красноярский край

DOI 10.31483/г-99345

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: статья посвящена проблеме активизации учебной деятельности иностранных слушателей в процессе изучения русского языка как иностранного. Рассматриваются разные способы активизации учебной деятельности на занятии по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: учебная деятельность, активизация учебной деятельности, русский язык как иностранный.

В обучении человека любого возраста основополагающей является учебная деятельность. Теоретическим основам учебной деятельности, ее активизации, механизмам и различным педагогическим технологиям для активизации учебной деятельности студентов посвящены работы

С.Ю. Алфёрова, В.П. Беспалько, А.Б. Воронцова, Л.В. Загрековой, И.Г. Захаровой, Н.Э. Касаткиной, Е.В. Коротаевой, В.С. Кукушкина, В.С. Леднёва, Т.В. Машковой, В.В. Николаевой, В.В. Пикан, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, Л.Г. Тивановой, О.К. Филатова, Д.В. Чернилевского, Т.Б. Чуйковой, Т.И. Шалавиной, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др.

Согласно толковому словарю, активизировать значит побуждать к активности, усиливая деятельность, оживлять. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что толкование сущности понятия «активизация учебной деятельности» неоднозначно:

– «состояние готовности к учебной деятельности, проявляющееся в наличии внимания, интереса, настроения на работу» (М.И. Лисина. К.А. Чугунова и др.);

– «деятельное состояние студента, которое характеризуется стремлением к учению, умственным напряжением и проявлением волевых усилий в процессе овладения знаниями» (Т.С. Панина, И.Ф. Харламов, Т.И. Шамова и др.);

– «интегральное свойство личности, одновременно выступающее как предпосылка и результат развития, характеризующееся поисковой направленностью в учении, стремлением удовлетворить его при помощи различных источников, эмоциональным подъемом, благополучием протекания деятельности» (Г.И. Щукина) [1];

– «совокупность мер, предпринимаемых с целью интенсификации и повышения эффективности учебной деятельности» [2];

– «деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения, способствующих повышению познавательного интереса, активности, творческой самостоятельности обучающегося в усвоении знаний, формированию умений и навыков, применении их на практике» [3].

Выделяют три уровня активизации учебной деятельности, обусловленных логикой процесса обучения и уровнем развития учебной мотивации: активизация воспроизведения (понимание, запоминание, воспроизведение знаний и способы применения их по образцу), активизация интерпретации (понимание материала, установление взаимосвязей, владение способами применения знаний в измененных условиях), творческая активизация (осмысление знаний, самостоятельный поиск решения той или проблемы) (Т.И. Шамова) [4].

Решение проблемы активизации учебной деятельности студентов зависит равным образом от активных действий как преподавателя, так и студента.

Активизация учебной деятельности при изучении русского языка как иностранного начинается задолго до самого занятия. Слушатели общаются в институте с обучающимися из разных стран и преподавателями, а также изучают разные дисциплины на русском языке. Несомненно, большую роль в освоении русского языка играет мотивация, которая помогает активизировать учебную деятельность. Рассмотрим способы активизации на разных этапах занятия.

На организационном этапе занятия происходит введение в языковую среду: преподаватель помогает студентам включиться в работу с помощью речевой разминки (артикуляционной гимнастики), подготовительной беседы (1,5–3 минуты) или короткой игры (фонетической,

грамматической, орфографической или лексической, также это могут быть ребусы или шарады).

Нельзя пренебрегать этапом подготовки к активной учебно-познавательной деятельности. На этом этапе преподаватель задает наводящие, риторические или проблемные вопросы, что помогает сконцентрировать внимание обучающихся, подготовить их к восприятию нового материала, сформулировать индивидуально-значимую цель занятия.

Помогает активизировать восприятие обучающихся разнообразие способов подачи нового учебного материала: презентация, видео- или аудиофрагмент, объяснение преподавателя, самостоятельное осмысление обучающимися новой темы на основе наблюдений над языковым материалом в процессе выполнения разного рода упражнений. При этом необходимо учитывать особенности клипового мышления современного студента: удовлетворять его потребность в новизне, чему будет способствовать смена заданий, использование творческих заданий, активных методов работы. В частности, с учетом образности как черты клипового мышления при изучении разных понятий и тем в заданиях используем фотографии, рисунки, картины, карты, схемы, таблицы, видеофрагменты и т. п. Например, при изучении каких-либо новых слов или понятий часто необходимо показать, как предмет выглядит, на занятиях по теме «Город Красноярск. Родной город. Столица страны. Экскурсия по городу. Городские достопримечательности» используются фотографии видов городов и достопримечательностей, по теме «Известные деятели культуры России и Красноярского края, родной страны» – фотографии известных людей, по теме «Музеи. Театры. Кино. Живопись. Музыка. Литература» – фотографии зданий, выдающихся людей, репродукции картин и т. п.

Опираясь на такую черту клипового мышления как фрагментарность, работаем с текстом: разбиваем его на законченные фрагменты и работаем с каждым из них последовательно (преподаватель задает вопросы и просит найти ответы в тексте, продолжить предложение, сформулировать вопрос самостоятельно, выделить микротему, разделить фрагмент или весь текст на смысловые части, составить план, вставить пропущенное слово, найти слово с конкретным значением или составом, «правда или неправда» и т. п.)

На этапе закрепления новых языковых и речевых умений имитируем условия реальной коммуникации: разыгрываем речевые ситуации, диалоги по теме занятия.

Поддерживая интерес слушателей, задаем разные домашние задания: составление вопросов к тексту, разных видов планов текста (назывного, тезисного, вопросного, в виде схемы или ментальной карты); списывание упражнений или отдельных предложений с дополнительными заданиями; пересказ, изложение, сочинение, исправление ошибок в специально искаженном тексте; подготовка рассказа, сообщения или презентации; заучивание наизусть этикетных формул, скороговорок, фразеологизмов, пословиц, стихотворений. В том числе даются творческие задания: сочинить синквейн или четверостишие, написать эссе, составить кроссворд.

В процессе изучения лексики активизации учебной деятельности помогают разные способы семантизации: перевод, описание, наглядность, подбор синонимов, антонимов, родовых понятий, словообразовательный анализ.

Активизировать учебную деятельность слушателей в изучении русского языка помогает также внеаудиторная деятельность: индивидуальная работа с преподавателем на консультациях, участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях разных уровней, праздничных мероприятиях института и города.

Таким образом, способов активизации учебной деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному много, и какой из них более целесообразен на том или ином занятии, преподаватель решает, исходя из особенностей темы, уровня подготовленности группы и индивидуальных особенностей слушателей.

Список литературы

1. Лезина В.В. Развитие познавательной активности в процессе формирования научного мировоззрения студентов / В.В. Лезина, М.М. Керимов // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №1 (74). – С.312–314.
2. Основные понятия и термины системы образования: словарь / МВД России. Тюменский юридический институт / под руководством Ф.Н. Петровой и А.С. Шуликова. – Тюмень, 2001. – 50 с.
3. Санжиева Т.Б. Краткий словарь современной педагогики / Т.Б. Санжиева Ю.Г. Резникова, Т.К. Солодухина; ред. Л.Н. Юмсунова. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2001. – 100 с.
4. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС СОЗДАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ

Ковалева Юлия Викторовна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»

г. Смоленск, Смоленская область

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

***Аннотация:** статья посвящена рассмотрению вопроса важности и необходимости создания условий для получения образования детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на всех уровнях, анализу системы обеспечения данных условий на примере одного из региональных вузов России, вскрытию позитивных сторон этой системы и ее белых пятен, выработке рекомендаций.*

***Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, инвалидность, особые образовательные потребности, инклюзивное образование.*

Гуманизация российского общества в последние десятилетия, а также смена парадигмы его развития выражаются в более внимательном отношении государства в лице его институтов, благотворительных организаций и общественности к различным его представителям, в том числе к имеющим особенности в развитии и особые потребности в плане социального обслуживания. К данной категории лиц, в частности, относятся дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью.

Особое значение для данной категории граждан приобретает не только организация социального обслуживания, содействие их абилитации и реабилитации, но и создание специальных условий для получения ими образования всех уровней.

Дети и подростки, подрастающее поколение в целом являются будущим для развития любого общества и государства. Именно поэтому максимальный вклад в их здоровье, физическое, интеллектуальное и культурное развитие становится залогом процветания страны в будущем. Все это объясняет глубокую заинтересованность институтов государственной власти в развитии программ и инициатив, направленных на обеспечение достойной жизни семье и детям, содействию воспитанию, обучению и развитию последних. Не малозначимым данный вопрос становится и относительно детей и подростков, имеющих особые потребности, что может быть обусловлено их состоянием здоровья. Дети-инвалиды или дети с ограниченными возможностями здоровья требуют повышенного внимания со стороны государства в вопросах содействия их развитию и образованию, поскольку во многом получение ими образования, а в дальнейшем и профессии, становится для залогом их будущей самостоятельности и функционирования как активных и успешных членов общества,

возможности отказа от иждивенческой позиции и жизни исключительно на субсидии со стороны государства.

Именно поэтому в РФ на законодательном уровне закреплены вопросы гарантированного содействия инвалидам в получении образования. Так, ст. 19 ФЗ №181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» гласит, что «государство поддерживает получение инвалидами образования и гарантирует создание инвалидам необходимых условий для его получения», а также подчеркивает, гарантированное содействие общедоступного и бесплатного его получения на всех уровнях, а именно: «дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и среднего профессионального образования, а также бесплатного высшего образования» [2, ст. 19].

Там же отмечается, что для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов «создаются необходимые условия для получения образования ... по адаптированным основным общеобразовательным программам» [2, ст. 19].

Однако очевидным остается тот факт, то причины и структура ограничения жизнедеятельности ребенка (подростка), причины его инвалидности, а как следствие, и особые образовательные потребности могут быть разнообразны и уникальны в каждом конкретном случае.

Так, условиями признания человека инвалидом в соответствии с Постановлением Правительства РФ №95 «О порядке и условиях признания лица инвалидом» могут являться:

а) нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами;

б) ограничение жизнедеятельности (полная или частичная утрата гражданином способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться или заниматься трудовой деятельностью);

в) необходимость в мерах социальной защиты, включая реабилитацию и абилитацию» [1, ст. 5].

По данным исследователей, ежегодное изменение общей численности детей-инвалидов индексируется незначительно, но при этом имеет стойкую тенденцию к увеличению. Причиной признания ребенка инвалидом чаще всего служит заболевание, приводящее к невозможности ребенком вести жизнь, обычную в его возрасте. Так среди всех детей, признанных инвалидами, по психическим заболеваниям инвалидность устанавливается в 14,4% случаев, при всех врожденных аномалиях развития – в 10,1%, при новообразованиях – в 6,6%, при болезнях нервной системы – в 4,7%, при эндокринных заболеваниях – в 2,7% случаев. Патологии, относящейся к другим классам болезней, становятся причиной установления инвалидности реже, чем в 2% случаев [3].

Названные факты еще раз указывают на все сложности, с которыми сталкиваются образовательные организации различных уровней при реализации деятельности по содействию лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в получении образования. Подготавливаемые к осуществлению ими программы не могут быть общими и едиными для всех в случае, как со здоровыми обучающимися, а должны

ориентироваться на специфические особенности здоровья каждого ученика из числа инвалидов.

Данную проблему мы рассматривали на примере деятельности учреждений по предоставлению высшего образования. Ряд ведущих российских вузов, таких как Высшая школа экономики, Российский Государственный Гуманитарный университет, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Российский государственный социальный университет, Казанский федеральный университет, ведут активную работу по формированию среды для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Ежегодно в их стенах обучаются сотни студентов, которые имеют те или иные нозологические формы инвалидности. Стоит отметить, что чаще всего студентов с инвалидностью в вузах обучается гораздо больше, чем зафиксировано в официальных документах, так как многие не считают нужным сообщать о своем заболевании, если не нуждаются в особых образовательных условиях.

На наш взгляд, опыт высших учебных заведений по вопросу организации инклюзивного образования студентов является пока по большей части экспериментальным, однако, во многом эффективным и способным, с учётом ряда доработок, успешно применяться в других организациях подобного типа, а также в образовательных организациях другого уровня.

Региональные вузы также проводят активную работу по содействию студентам с инвалидностью по созданию комфортных условий для получения образования. Нами совместно со студенткой 4 курса Н.В. Немченовой были изучены формы организации работы вуза со студентами из числа лиц с инвалидностью на примере Смоленского государственного университета.

Анализ официальных данных позволил сделать вывод о численности студентов с инвалидностью, проходящих обучение по различным направлениям подготовки в 2020–2021 учебном году. Так, было установлено, что по очной форме проходят обучение 17 студентов, а по заочной форме обучения – 15, из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Учебные помещения рассматриваемого вуза представлены тремя учебными корпусами, а также снабжены учебными мастерскими. Однако особыми условиями необходимыми для организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья обладает лишь один из корпусов (лифтами, пандусами, специальными туалетными комнатами и т. п.). Учитывая тот факт, что помещения факультетов вуза строго закреплены между корпусами, это наводит на вывод о том, что поступающие из числа лиц с инвалидностью встают перед определенным выбором, связанным с вопросом о дальнейшей возможности посещать занятия ими после поступления в вуз, если выбранный ими факультет не снабжен указанными условиями.

Из 5 общежитий, которыми располагает рассматриваемый вуз, также только помещения одного из них, 2013 года постройки, подходят для свободного перемещения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ объектов инфраструктуры вуза также показал, что в распоряжении студентов есть отдельный библиотечный корпус, состоящий из помещений читальных залов и абонементов, однако площади данного

корпуса не соответствуют требованиям пользования ими лицами с ограниченными возможностями здоровья. Решением проблемы доступа студентов с инвалидностью по доступу к библиотечной системе вуза может являться возможность использования обучающимися компьютеров с выходом в информационно-телекоммуникационную сеть Интернет в количестве 611 штук, а также наличие доступа всех студентов вуза к Электронному каталогу библиотеки вуза и Электронной библиотечной системе «ЭБС ЮРАЙТ».

Работа со студентами из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью ведётся в вузе начиная с приемной комиссии, где происходит сбор данных об особых образовательных потребностях будущего студента, которая в дальнейшем передается в подразделения университета, где будет осуществляться решение вопросов развития и сопровождения инклюзивного обучения конкретного студента, развитие среды отсутствия барьеров при обучении в высшем учебном заведении.

Особое место в образовательном процессе студентов занимает виртуальная образовательная среда, которая помогает студентам с ограниченными возможностями здоровья реализовывать свое обучение. Так, сайтом вуза поддерживается Система дистанционного обучения на платформе Moodle. На каждом факультете существуют образовательные блоки, доступные для каждого студента, зарегистрированного в системе. Также у преподавателя есть возможность проводить занятия в различных формах, таких как: лекции, практические и семинарские занятия, итоговое и курсовое тестирование, а у студентов беспрепятственно просматривать их. Благодаря использованию этой системы у студентов с ограниченными возможностями здоровья есть возможность получать образование удаленно, в комфортной для себя обстановке.

Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что Смоленским государственным университетом реализуется вопрос предоставления образовательных услуг студентам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, однако это носит очень точечный характер и чаще всего направлено на работу с конкретным студентом и его особенностями непосредственно администрацией вуза. Если говорить о создании комплексных условий, которые бы позволили каждому без исключения студенту с особыми потребностями чувствовать себя уверенно в стенах вуза и беспрепятственно получать образование, то этот уровень пока не достигнут. Также стоит отметить, что любой студент, попадающий в стены вуза, нуждается в помощи и сопровождении более опытного наставника, именно поэтому в ряде вузов в том числе СмолГУ существует институт кураторства (когда студенты старших курсов или преподаватели берут шефство над студентами первокурсниками). Очевидно, что студент с ограниченными возможностями здоровья нуждается в таком сопровождении еще в большей мере, а в соответствии с его состоянием здоровья, это сопровождение должно быть более адресным. Все это требует создание и развитие на базе вуза так называемого института тьюторства, когда каждому студенту с инвалидностью (по мере всего обучения или на первых его этапах) будет прикреплён личный индивидуальный помощник.

Вместе с тем неоспоримым плюсом реализации образовательного процесса на базе рассматриваемого вуза мы считаем существование единой образовательной платформы. На наш взгляд, этот опыт может

использоваться в системе СПО и СОШ для реализации обучения лиц с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ от 20.02.2006 №95 «О порядке и условиях признания лица инвалидом».
2. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Баранов А.А. Проблемы детской инвалидности в современной России [Текст] / А.А. Баранов, Л.С. Намазова-Баранова, Р.Н. Терлецкая, Е.В. Антонова // Вестник РАМН. – 2017. – №72 (4). – С. 305–312.

Рязанова Людмила Григорьевна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Кировский государственный
медицинский университет» Минздрава РФ
г. Киров, Кировская область
учитель-логопед, руководитель проекта
АНО «Центр методической и психологической поддержки
«Территория понимания и саморазвития»,
г. Киров, Кировская область

DOI 10.31483/г-99401

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ НАСТАВНИЧЕСТВА ЛОГОПЕДОВ В РАМКАХ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: *статья посвящена вопросу развития профессионализма логопеда через наставничество и представляет собой обобщение опыта работы региональной некоммерческой организации, реализации регионального проекта «Академия профессионала». Программа рассчитана на несколько уровней профессионализма: «Школа начинающего логопеда», «Мастерская специалиста», «Академия эксперта».*

Ключевые слова: *наставничество, логопед, региональный проект «Академия профессионала», некоммерческая организация.*

В современном мире предъявляются серьезные требования к профессионализму логопеда. Увеличение количества тяжелой речевой патологии и ее усложнение требуют профессионалов высокого уровня, умеющих применять свои знания в новых реалиях. Поэтому важно постоянно обновлять и совершенствовать однажды полученные знания – это стимулирует специалиста к профессиональному развитию. Развитие профессионализма тесно связано с систематическим повышением профессиональных знаний, умений и навыков, а также совершенствованием профессионально значимых качеств и характеристик специалиста.

На каждом этапе профессионального развития логопед, будь то начинающий специалист или специалист с большим опытом работы, должен решать различные задачи профессионального роста и развития. Начинаяшему логопеду предстоит длительный путь постижения профессии, главной задачей такого логопеда является адаптация к профессиональной

деятельности. Успешная профессиональная адаптация является одним из показателей обоснованности выбора профессии и способствует развитию положительного отношения специалиста к своей деятельности. Период вхождения начинающего логопеда в профессию отличается напряженностью, важностью для личностного и профессионального развития. Постепенно у специалиста развиваются профессиональные умения, формируется свой стиль в работе, появляется опыт, появляется авторитет в профессиональном сообществе. Приобретая опыт, логопед нуждается в профессиональной поддержке (в наставнике), обсуждении конкретных случаев в профессиональном сообществе.

Региональный проект «Академия профессионала» стартовал в 2015 году в рамках общественной организации, которая объединила логопедов области и стала значимым профессиональным объединением. Данное объединение специалистов работает как площадка для профессионального роста и развития через наставничество, решая актуальные практические вопросы: адаптация начинающих специалистов, отработка эффективных технологий коррекции речи, повышение квалификации, вопросы междисциплинарного взаимодействия. В работе использовались разнообразные формы повышения профессионализма логопеда: семинары, мастер-классы, деловые игры, конкурсы профессионального мастерства, научно-практические конференции. Специалисты общественной организации выступают в роли наставника на разных этапах становления специалиста. Наставником называют лицо, которое передает знания и опыт. Наставляемым – того, кто получает опыт от наставника. Наставничество определяется как метод совершенствования содержания профессиональной деятельности с целью повышения эффективности деятельности специалиста. Наставничество понимается нами не только как форма работы с начинающими логопедами, но и процесс совершенствования знаний на любом этапе профессиональной карьеры. Наставником становится специалист, профессиональное мастерство которого высоко оценивается коллегами, специалист, готовый делиться своими профессиональными знаниями, умениями, секретами. Наставником, который готов взять на себя ответственность за профессиональное развитие наставляемого, желающим получить новый статус «наставник», как подтверждение своей профессиональной квалификации.

Проект «Академия профессионала» был рассчитан на пять лет. Цель: разработка системы наставничества, содействие профессиональному росту и повышению квалификации логопедов, поддержка начинающих специалистов. Проект рассчитан на несколько уровней профессионализма: «Школа начинающего логопеда», «Мастерская специалиста», «Академия эксперта». Охарактеризуем каждый уровень.

«Школа начинающего логопеда». В ее работе принимали участие начинающие логопеды без опыта работы или с опытом до 3 лет, у которых возникали вопросы в той или иной области практической деятельности. Наставниками «Школы начинающего логопеда» были специалисты с опытом работы от 5 лет. Наставник выступал в роли сопровождающего, помогая вчерашнему выпускнику совершенствовать свои профессиональные знания, приобрести конкретные умения и навыки. Работу наставников данного уровня курировали специалисты «Академии эксперта».

Для начинающих специалистов были организованы ежемесячные заседания по различным вопросам профессионального роста: повышение научной, теоретической, практической, психолого-педагогической, методической подготовки. Разбирались вопросы нормативно-правовой деятельности специалиста, ведения документации, диагностики, в том числе дифференциальной, коррекционной работы с лицами, имеющими тяжелые нарушения речи, разбор практических ситуаций. Также проводились индивидуальные консультации (по запросу), мастер-классы и открытые занятия, на которых начинающие специалисты перенимали опыт своих коллег. Наставники составили список наиболее частых вопросов начинающих специалистов, решение которых позволит ускорить профессиональную адаптацию. Решение этих вопросов могут быть включены в практику студентов, и это ускорит овладение практическими умениями и навыками в освоении профессии.

«Мастерская специалиста». В работе «Мастерской специалиста» принимали участие логопеды, имеющие опыт практической деятельности от 3 до 10 лет и нуждающихся в оказании помощи при решении трудных практических задач. Наставниками «Мастерской специалиста» были логопеды с опытом работы от 10 лет. Заседания проводились один раз в два месяца. «Мастерская специалиста» рассматривалась как процесс приобретения новых способов мышления, новых методов и приемов работы. Проводились индивидуальные и групповые консультации, курсы повышения квалификации, мастер-классы, круглые столы по актуальным вопросам логопедии и дефектологии, междисциплинарные встречи со специалистами медицинского профиля и выработка эффективного взаимодействия, профессиональные конкурсы, разбор конкретных практических примеров, где коллеги делились опытом преодоления подобных ситуаций, также были разработаны унифицированные пакеты документов для начинающих специалистов.

В индивидуальной работе наставник вместе с наставляемым анализировал конкретную ситуацию, возможные пути ее решения. Отрабатывались определенные методы и приемы профессиональной деятельности, наставник помогал проанализировать ситуацию с разных сторон (различных теорий и подходов к проблеме). Наставник формировал у наставляемого новую методологию деятельности, исследовательский подход, знакомил с принципами осуществления инновационной деятельности. Наставляемый получал знания, развивал навыки и умения, повышал свой профессиональный уровень, строил собственную профессиональную карьеру, выстраивает конструктивные отношения с наставником и профессиональным сообществом. Общение в профессиональном сообществе решает вопросы и профессионального выгорания, оказываемая поддержка коллег является и психосоциальным развитием специалиста.

«Академия эксперта». Спецификой «Академии эксперта» является направленность на логопедов, имеющих опыт практической деятельности от 10 лет. Заседания проводились один раз в три месяца. Проходили индивидуальные и подгрупповые консультации «специалист-специалист», где решались вопросы тонкой настройки профессионализма и распространения уже проверенных профессиональных практик. Наставниками выступали сами участники «Академии эксперта». Профессиональные

интересы каждого специалиста сформировали наставников в различных узких направлениях (наставник по коррекции заикания, по работе со взрослыми пациентами после инсульта, по запуску речи, по работе с дизартрией и т. д.). Специалисты «Академии эксперта» выступали кураторами наставников «Школы начинающего логопеда», осуществляли наставничество в «Мастерской специалиста», становились членами жюри профессиональных конкурсов, осуществляли руководство практикой студентов, разрабатывали и совершенствовали систему наставничества «Академии профессионала». Специалисты «Академии эксперта» проходили курсы повышения квалификации, изучали инновационные методики работы логопеда в современном мире и распространяли успешный опыт работы.

С профессиональным опытом можно познакомиться в методической литературе, Интернете и других источниках информации, но человеческое еще не придумало лучшего способа передачи опыта, чем личный контакт и взаимодействие педагогов-единомышленников разных поколений. Это значит, что работа наставников на сегодняшний день необходима. Профессиональное общение коллег служит стимулом профессионального развития, способствует самореализации, решению профессиональных проблем, позволяет достичь удовлетворения в работе.

Описанный опыт наставничества представляет собой технологию, включающую в себя адаптацию и профессиональную подготовку логопеда, его последующий профессиональный рост и профилактику профессиональных рисков. Реализуя проект «Академия профессионала», мы получили качественный рост профессионализма логопедов региона, присоединившихся к проекту.

Список литературы

1. Батышев А.С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе / А.С. Батышев. – М.: Высшая школа, 1985. – 272 с.
2. Горшкова Е.Г. Коуч-наставничество – как инструмент развития бизнеса / Е.Г. Горшкова, О.В. Бухаркова. – СПб.: РЕЧЬ, 2006. – 142 с.
3. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура / Е.А. Дудина // Вестник Новосибирского гос. пед. университета. – 2017. – Т. 7, №5.
4. Козырин З.А. Наставничество / З.А. Козырин. – М.: Мол. гвардия, 1976. – 159 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
6. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: учеб. пособие / В.П. Симонов. – М.: Высш. образование, 2005. – 385 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Винокур Татьяна Юрьевна

канд. мед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Опалинская Ирина Владимировна

канд. мед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Анисимов Николай Иванович

заслуженный тренер РФ,
заслуженный работник физической культуры и спорта ЧР,
канд. биолог. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОЦЕНКА ПАРАМЕТРОВ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация: в статье рассматривается стратификация модели повышения здоровьесберегающей среды в Вузе, которая направлена на повышение работоспособности организма студентов, рассматриваемой как условие продуктивности функциональных возможностей организма.

Ключевые слова: эргометрия, работоспособность, нагрузка, степ-тест, реакция.

Актуальность. Важной профилактической задачей медицины становится поиск новых форм и технологий укрепления и поддержания развития здоровья студентов в процессе обучения в вузе. К сожалению, всего лишь 2–3% организма имеют высокий уровень здоровья, большинство же студентов испытывает психоэмоциональное напряжение.

Физическая активность, это естественная потребностью гармоничного развития студенческого организма, сохранения и укрепления здоровья на всех этапах обучения в Вузе.

Физиологические резервы организма студента обусловлены производительностью его двигательного аппарата, дыхательной и сердечно-сосудистой системой и могут рассматриваться на уровне клеток, органов, систем органов и всего организма в целом.

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

Цель исследования – определить динамику работоспособности организма студентов 1–3 курсов факультета физической культуры ЧГПУ им. И.Я. Яковлева под влиянием аэробной работы циклического характера.

Предмет исследования – динамика показателей индекса функциональных изменений, на примере физической работоспособности организма студента.

В наблюдении принимали участие студенты факультета физической культуры: 48 девушек и 46 юношей I–III курсов ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, средний возраст составил $18,8 \pm 22,01$ лет. Каждый студент занимался определенным видом оздоровительной деятельности: легкой атлетикой, шейпингом, аэробикой, прикладным плаванием, волейболом и спортивными танцами в рамках вузовской группы здоровья.

Мы исследовали показатели работоспособности организма студента при активной циклической работе, полученные результаты сравнивали с уровнем полученных результатов по 12-минутному тесту Купера. Анатомические и физиологические параметры организма студента определяли с использованием специального оборудования в условиях прохождения углубленного медицинского обследования, на экспериментальной площадке БУ «Республиканский центр общественного здоровья и медицинской профилактики, лечебной физкультуры и спортивной медицины» Минздрава Чувашии г. Чебоксар.

В процессе исследования адаптации организма к физической нагрузке, определили:

- физиологические показатели основных компонентов здоровья;
- показатели гемодинамики крови;
- физическую работоспособность в степ-эргометрическом тесте PWC170, рекомендованную Международной биологической программой Всемирной организацией здравоохранения.

Корреляционный анализ полученных результатов рассчитывали в программе Microsoft Excel 2010.

Результаты исследования и их обсуждение.

Для определения общей физической работоспособности организма студента, использовали показатели *степ-эргометрического теста PWC170* с физической нагрузкой, в модификации Л. И. Абросимовой; И.А. Корниенко, 1978 г.

Расчет величины физической работоспособности организма студента определяли по формуле:

$$PWC\ 170 = \frac{W}{(f_1 - f_0)} \times (170 - F_0) = \text{кгм/мин};$$

где W – мощность нагрузки в кгм/мин;

f_1 – частота сердечных сокращений после нагрузки уд/мин;

f_0 – частота сердечных сокращений в состоянии покоя уд/мин.

Оценка полученных результатов величины показателей степ-эргометрического теста PWC170 производили как частное от деления абсолютных значений физической работоспособности (кгм/мин/кг) делением на массу тела (кг) студента.

Таблица 1

Шкала оценки общей физической работоспособности организма студента по данным индекса функциональных изменений (ИФИ), на основе физической нагрузки в степ-эргометрическом тесте PWC 170, (модификация Л.И. Абросимова с соавт. 1978 г.)

Уровень, оценка работоспособности организма, на основе пробы степ-эргометрического теста PWC 170	Оценка ИФИ (в баллах)	
	Юноши	Девушки
«низкая»	14 и меньше	10 и меньше
«Ниже средней»	15–16	11–12
«средняя»	17–18	13–14
«Выше средней»	19–20	15–16
«высокая»	21–20	17–18

В таблице 2 представлены полученные результаты констатирующего эксперимента, показателей физической работоспособности по результатам степ-эргометрического теста PWC 170 (кгм/мин) организма студентов факультета физической культуры.

Из полученных данных, среднее значение индекса функциональных изменений (ИФИ) студентов 1–3 курсов различаются незначительно ($P \geq 0,05$), и согласно шкале оценки находится в пределах «удовлетворительно».

Стоит отметить, наибольший процент испытуемых, имеющих показатель «выше средней» физическую работоспособность организма, был выявлен у студентов третьего курса, $64,5 \pm 1,5\%$ у юношей и девушек первого и третьего курса $56,5 \pm 0,4\%$.

Показатели уровня физической работоспособности организма «средний» уровень был зафиксирован у юношей первого и второго курса ($44,5 \pm 1,3\%$) и у девушек второго курса ($44,5 \pm 0,9\%$)

Не было выявлено ни одного тестируемого студента, у которого был бы зафиксирован «низкий» уровень физической работоспособности организма.

На наш взгляд, повышенный уровень физической работоспособности организма студентов третьекурсников, по сравнению со студентами 1-х и 2-х курсов объясняется тем, что они за годы обучения в вузе в большей степени адаптировались к условиям образовательного процесса, относительно со студентами младших курсов.

Таблица 2

Показатели физической работоспособности организма студента факультета физической культуры ЧГПУ им. И.Я. Яковлева в 2020/2021 учебном году (Л.И.Абросимовой.,1978)

Измеряемые значения	Юноши			Девушки		
	1 курс (n=36)	2 курс (n=38)	3 курс (n=42)	1 курс (n=26)	2 курс (n=40)	3 курс (n=42)
<i>M(m)</i>	62,34± 0,034	64,33± 0,044	75,31± 0,043	62,24± 0,054	64,17± 0,042	68,12± 0,048
<i>CV</i>	13,38%	14,60%	13,38%	17,11%	16,08%	13,01%
<i>t-критерий Студента</i>	0,011323 ($P > 0,05$)			1,0533 ($P \geq 0,05$)		
	0,084379 ($P \geq 0,05$)			1,6643 ($P \geq 0,05$)		
	0,069261 ($P > 0,05$)			0,7674 ($P > 0,05$)		

При анализе полученных экспериментальных данных в соответствии с рекомендациями Л.И. Абросимовой и И.А. Корниенко, на основе степ-эргометрического теста PWC 170 организма, было выявлено следующее:

у студентов практически без исключения показатель в степ-эргометрическом тесте PWC 170 не превышал оценки «вышесреднего». При этом степень разброса (CV) полученных данных находились в диапазоне средних величин (от 18.8% до 19.6%), что свидетельствует об однородности испытуемых.

У девушек выявлена корреляция между показателями выносливости и МПК л/кг мин, массой тела и физической работоспособностью организма по показателям степ-эргометрического теста PWC170.

При этом у юношей корреляционные отношения были определены между результатами уровня физической работоспособностью (выносливость) и массой тела ($r = 0,48$);

– выносливостью и частотой сердечных сокращений ($r = 0,37$), ЧСС (уд/мин) и ФРС170 (усл/ед, где, $r = 0,34$).

Выводы.

1. Анализ научно-методической литературы свидетельствует, что повышенный уровень физической работоспособности организма при активной работе организма значительно улучшает продуктивность в образовательной деятельности.

2. По результатам констатирующего эксперимента выявлено, что значительная часть контингента студентов ЧГПУ им. И. Я. Яковлева независимо от возрастных и антропометрических данных (рост, вес, специализация) имели «средний» уровень значений показателя работоспособности организма по результатам эргометрического-степ теста PWC 170.

3. Относительную оценку «ниже среднего» уровня физическую работоспособность имели студенты младших курсов, девушки- $4,6 \pm 0,3\%$ и юноши $-3,5 \pm 0,6\%$, что объясняется периодом адаптации недавних выпускников общеобразовательных школ к специфике образовательной деятельности в Вузе.

4. Оценка показателя «высокий» уровень физической работоспособности организма студента является приоритетной нормой в образовательном процессе, направленный на экономичность деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной системы организма студента.

Список литературы

1. Волков В.М. Спортивный отбор / В.М. Волков, В.П. Филин. – М.: ФК и С, 1983. – 176с.
2. Дубровский В.И. Спортивная медицина / В.И. Дубровский. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 480 с.
3. Жомин К.М. Характеристика морфофункциональных показателей студентов с разной двигательной активностью в процессе обучения в вузе // Мониторинг здоровья и физической подготовленности молодежи: материалы II-й Республиканской научно-практической конференции / К.М. Жомин, В.Б. Рубанович. – Новосибирск, 2010. – С. 64–97.

Кожанов Виктор Иванович

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Семенов Сергей Анатольевич

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Иванова Надежда Павловна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Чувашская государственная
сельскохозяйственная академия»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

АНАЛИЗ ПАРАМЕТРОВ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ОРГАНИЗМА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ С ПОВЫШЕННОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ

Аннотация: в статье обосновывается факт того, что с интенсификацией образовательного процесса, вызванного переходом на новые образовательные стандарты, обуславливается необходимость своевременного определения работоспособности организма студента вузов, которые рассматриваются как условие повышения продуктивности их организма. На основе определения жизненного индекса и основных функциональных параметров организма студента различных курсов приводятся рекомендации по совершенствованию физического здоровья студентов в современных образовательных условиях.

Ключевые слова: работоспособность, студенты, физическая нагрузка.

Актуальность. Важной задачей тренировочного процесса становится поиск все новых форм и технологий укрепления и поддержания здоровья студентов в процессе обучения в вузе. К сожалению, всего лишь 2–3% студентов имеют высокий уровень здоровья, большинство студентов имеют низкий уровень физического развития.

Физическая активность является естественной потребностью гармоничного развития человеческого организма, сохранения и укрепления здоровья во всех периодах жизнедеятельности.

Общие физиологические резервы человека обусловлены резервами его двигательного аппарата, дыхательной и сердечно-сосудистой системы и могут рассматриваться на уровне клеток, органов, систем органов и организма в целом.

Цель исследования. Определить динамику функционального развития работоспособности организма студентов 1–3 курсов ЧГСХА в группе «начинающих» на примере летнего полиатлона.

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

Предмет исследования – динамика показателей индекса функциональных изменений, на примере первого года тренировочных занятий летним полиатлоном.

В наблюдениях принимали участие студенты агрономического и зоотехнического факультета: 18 девушек и 16 юношей I-III курсов ЧГСХА, средний возраст которых был $19,1 \pm 23,21$ год. Мы исследовали показатели работоспособности организма студента при активной циклической работе, затем полученные результаты сравнивали с уровнем полученных результатов по 12-минутному беговому тесту Купера. Анатомические и физиологические параметры организма студентов определяли с использованием специального оборудования в условиях прохождения углубленного медицинского обследования, на экспериментальной площадке БУ «Первая Чебоксарская больница имени П. Н. Осипова» Минздрава Чувашии г. Чебоксар.

В процессе эксперимента определяли физиологические показатели здоровья, показатели гемодинамики, общую физическую работоспособность организма (PWC170).

Корреляционный анализ полученных результатов и рассчитывали в программе Microsoft Excel 2010.

Результаты исследования и их обсуждение.

Для определения общей физической работоспособности организма студента, использовали пробу *step-тест* PWC170 с физической нагрузкой, в модификации В. Л. Карпмана, с соавт, 1978 г.

Физическая работоспособность организма студента определяли по формуле:

$$PWC\ 170 = N1 + (N2 - N1) \times \frac{F-f}{(f2-f1)} = \text{кгм/мин.};$$

Где $N1$ и $N2$ – мощность I-ой и 2 – ой нагрузки; F – индикаторная величина пульса; $f1$ и $f2$ – ЧСС уд/мин., при первой и второй нагрузке.

Таблица 1

Шкала оценки общей физической работоспособности организма студента по данным индекса функциональных изменений (ИФИ), на основе физической нагрузки степ-теста (PWC 170)

Уровень, оценка работоспособности организма, на основе пробы степ-теста Гарвардского степ-теста	Оценка ИФИ (в баллах)	
	юноши	девушки
«низкая»	14 и меньше	10 и меньше
«ниже средней»	15–16	11–12
«средняя»	17–18	13–14
«выше средней»	19–20	15–16
«высокая»	21–20	17–18

В таблице 2 представлены полученные результаты констатирующего эксперимента, показателей индекса физического развития студентов медицинского факультета.

Из полученных данных, среднее значение индекса функциональных изменений студентов 1–3 курсов различаются незначительно ($P \geq 0,05$), и согласно шкале оценки находится в пределах «удовлетворительно». Стоит отметить, наибольший процент испытуемых, имеющих «хорошую» физическую работоспособность организма, был выявлен у студентов третьих курсов, 82,69% у юношей и 90,91% у девушек. Не было выявлено ни одного тестируемого студента, у которого был бы зафиксирован «низкий» уровень физической работоспособности организма.

Показатели уровня физической работоспособности организма «ниже среднего» был зафиксирован у юношей второго курса (78,33%) и у девушек первого курса (86,99%).

На наш взгляд, что повышенный уровень физической работоспособности организма студентов третьекурсников, по сравнению со студентами 1-х и 2-х курсов объясняется тем, что они за годы обучения в вузе в большей степени адаптировались к условиям образовательного процесса. Относительно со студентами младших курсов.

Таблица 2

Оценка общей физической работоспособности организма студента агрономического и зоотехнического факультета ЧГСХА в 2020/2021 учебном году по результатам пробы степ-теста PWC 170 кг/мин. (автор В.Л. Карпман., 1988)

Измеряемые значения	Юноши			Девушки		
	1 курс (n=36)	2 курс (n=38)	3 курс (n=42)	1 курс (n=26)	2 курс (n=40)	3 курс (n=42)
M(m)	62,34±0,034	64,33±0,044	75,31±0,043	62,24±0,054	64,17±0,042	68,12±0,048
CV	13,38%	14,60%	13,38%	17,11%	16,08%	13,01%
t-критерий Стьюдента	0,011323 ($P > 0,05$)			1,0533 ($P \geq 0,05$)		
	0,084379 ($P \geq 0,05$)			1,6643 ($P \geq 0,05$)		
	0,069261 ($P > 0,05$)			0,7674 ($P > 0,05$)		

Следует отметить, что результаты уровня физической работоспособности организма студента свидетельствуют, что юноши имеют «средний» уровень работоспособности по сравнению с девушками.

При анализе экспериментальных данных в соответствии с рекомендациями Л.И. Абросимовой и И.А. Корниенко, шкалой общей физической работоспособности на основе степ-теста PWC 170 организма, выявлено, что у всех студентов без исключения показатель не превышает «удовлетворительной» оценки. При этом степень разброса (CV) полученных данных находились в диапазоне средних величин (от 10 до 20%), что свидетельствует об однородности испытуемых. У девушек выявлена корреляция между показателями выносливости и МПК л/кг мин, массой тела и ФРС170. При этом у юношей корреляционные отношения были определены между результатами уровня физической работоспособности (выносливость) и массой тела ($r = 0,48$), выносливостью и частотой сердечных сокращений ($r = 0,37$), ЧСС (уд/мин) и ФРС170 (усл/ед, где, $r = 0,34$).

Выводы.

1. Анализ научно-методической литературы свидетельствует, что повышенный уровень физической работоспособности организма студента

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

повышает готовность организма студента продуктивности в образовательной деятельности.

2. По результатам констатирующего эксперимента выявлено, что значительная контингент студентов ЧГУ им. И. Н. Ульянова независимо от возрастных и антропометрических данных имеют «средний» уровень физической работоспособности организма.

3. Относительно «ниже среднего» уровня физическую работоспособность студентов младших курсов свидетельствует о длительности периода адаптации вчерашних выпускников общеобразовательных школ к специфике учебной деятельности в Вузе. При этом, Высокий уровень физической работоспособности организма студента является обязательным условием повышения продуктивности учебной деятельности в образовательном процессе.

Список литературы

1. Волков В.М. Спортивный отбор / В. М. Волков, В. П. Филин. – М.: ФК и С, 1983. – 176 с.
2. Дубровский В.И. Спортивная медицина / В.И. Дубровский. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 480 с.
3. Жомин К.М. Характеристика морфофункциональных показателей студенток с разной двигательной активностью в процессе обучения в вузе // Мониторинг здоровья и физической подготовленности молодежи: материалы II-й Республиканской научно-практической конференции / К.М. Жомин, В.Б. Рубанович. – Новосибирск, 2010. – С. 64–97.

Кожанов Виктор Иванович

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Семенов Сергей Анатольевич

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Никоноров Валерьян Терентьевич

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ДИНАМИКА И КОРРЕКЦИЯ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО БАЛАНСА ОРГАНИЗМА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: в статье актуализируется проблема укрепления и коррекции соматического здоровья организма студентов, имеющих отклонения в состоянии нарушения жирового компонента тела и соматометрического профиля организма студента, что, в свою очередь, должно привести к улучшению уровня физического здоровья в целом.

Ключевые слова: учащаяся молодежь, кожно-жировой компонент, физическая нагрузка, самотипный профиль.

Функционирование организма во многом зависит от массы тела, но на сегодняшний день особое внимание уделяют избыточной массе тела, а также и ее недостатку. Современный ритм жизни учащейся молодежи, не позволяет студентам сбалансировать свое питание, что неблагоприятно

сказывается на нормальной массе тела, в зависимости от их метаболической, физической, а так же умственной активности, что в последствие неблагоприятно влияет на здоровье студентов. Студенческая молодежь относится к числу наименее социально защищенных слоев населения, что наряду с другими факторами риска негативно оказывает на состояние их здоровья [Гончарова Н.Г., 2004].

В последнее время многие специалисты отмечают серьезные отклонения в показателях физической подготовленности и уровня здоровья современной студенческой молодежи, подчеркивая при этом выявленные негативные тенденции к несбалансированному питанию [Егорычева Е.В., Мусина С.В., 2011].

В связи с этим, поставлена *цель* – обосновать и оценить использование влияния аэробной нагрузки на организм студента, для нормализации энергетического дисбаланса индивидуального самотетрического показателя.

Актуальность исследованной проблемы заключается в определении эффективности влияния оздоровительной физической аэробной работы на формирование здоровья студента, на взаимосвязь ожирения с развитием сердечно-сосудистых заболеваний, таких как артериальная гипертензия, ишемическая болезнь сердца, сердечная недостаточность, сахарный диабет, бронхиальная астма и другие заболевания.

Большое количество научных опубликованных публикаций за последние десятилетие, в которых нашло отражение гипотеза риска развития заболеваний студенческой молодежи с избыточным массой тела (ИМТ усл/ед.) и жировым компонентом (СЖ4) на 30–35%.

Целью данной работы являлось оценить характеристику массы тела и жирового компонента у студентов 1–3 курсов медицинского факультета ЧГУ им. И. Н. Ульянова.

Материалы и метод исследования: определение конституционального статуса организма студента по методике В.Б. Штефко и А.Д. Островского.

Для реализации поставленной цели нами был проведен эксперимент на базе БУ «Первая Чебоксарская городская больница им. П.Н. Осипова» г. Чебоксар, Минздрава Чувашии.

В эксперименте приняли участие 102 студента медицинского факультета. Он включал изучение следующих показателей: антропометрические: (масса тела, рост, объем талии), гемодинамические показатели: (частота сердечных сокращений, артериальное давление), частота дыхания (ЧД), показатели становой силы, определение общей выносливости по тесту Купера [4].

Результаты исследования обработаны методами математической статистики с использованием t-критерия Стьюдента. Все исследования соответствовали Приказу МЗ РФ №226 от 19.06.2003 «Правила клинической практики в РФ». Соблюдены правила добровольности, и свободы личности, гарантированных ст.21 и ст.22 Конституции РФ.

Оценку кожно-жирового компонента измеряли с помощью прибора калипер с давлением на поверхность тела, равным 900 г, т.е. 10г/мм²

Для расчета кожно-жировой складки (СЖ4) нами использовалась следующая формула:

$$A_{\text{усл/ед}} = \frac{(СЖ4 - С)}{D} ;$$

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

Где, А (усл/ед.) – искомая величина (условная единица);
С и D – константы измерения.

Таблица 1

Шкала оценки жирового компонента (СЖ4 (усл/ед.) организма студента по данным индекса функциональных изменений (ИФИ)

Оценка в усл/ед	Уровень жирового компонента
0,201 и меньше	резкое истощение
0,202 – 0,432	слабое развитие жировой ткани
0,433 – 0,568	среднее развитие жировой ткани
0,569 – 0,799	повышенное развитие жировой ткани
От 0,800 и выше	ожирение

Корреляционный анализ полученных результатов и рассчитывали в программе Microsoft Excel 2010.

Учебные группы занимались физической культурой строго по учебному расписанию в течение 2020/2021 учебного года.

В контрольной группе (КГ) студентов оздоровительные занятия проводились по общефизической оздоровительной подготовке (ОФП), которая включала: разминку (15–20 минут), основную часть – аэробную (40 минут) и заключительную часть (25 минут).

При выполнении силовых оздоровительных упражнений был использован способ циклической многократной проработки проблемных зон организма студента. Кожно-«жировые» компоненты туловища прорабатывались физической мышечной нагрузкой последовательно и непрерывно по 4–6 подходов, включающих 16–20 повторений с отдыхом по 40–60 сек.

Динамика показателей физического развития обследованных студентов представлены в табл. №1.

Таблица 2

Сравнительные данные оценки физического развития и функционального состояния организма студентов медицинского факультета ЧГУ им. И.Н. Ульянова с высоким уровнем кожно-жировым компонентом (СЖ4 г/мм²)

Физиологические показатели	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	p	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	p
1	2			3		
	4	5	6	7	8	9
Масса тела, кг	66,83±1,38	61,7±1,316	≤0,001	67,12±1,24	66,56±1,18	≤0,001
АП усл/ед	0,608±0,12	0,440±0,022	≥0,001	0,601±0,61	0,522±0,11	≥0,011
Объем талии, см	87,28±1,11	83,19±0,96	≤0,001	87,37±1,373	84,53±1,28	≤0,001

Окончание таблицы 2

1	2			3		
	4	5	6	7	8	9
Становая сила, кг	28,4±1,46	30,8±1,34	≤0,001	27,6±1,21	28,1±1,07	≤0,001
Обхват грудной клетки в паузе (см)	97,28±1,11	97,28±1,11	≤0,001	87,28±1,11	87,28±1,11	≤0,001
Обхват бедра (см)	67,28±1,11	66,28±1,11	≤0,001	65,28±1,11	67,28±1,11	≤0,001
Обхват голени (см)	37,22±1,03	34,21±1,11	≤0,001	37,11±1,16	36,28±1,12	≤0,001
ЧСС, уд/мин	85,1±1,77	80,9±1,74	≤0,001	85±1,1	83,7±0,91	≤0,01
САД, мм рт. ст.	124,5±2,29	120,5±1,77	≤0,01	124,1±1,68	123,0±1,11	≥0,05
ДАД, мм рт. ст.	76,6±2,26	71,3±2,09	≤0,01	75,5±1,45	73,0±1,8	≥0,05
ЧД, в мин	18,6±1,04	14,7±0,8	≤0,001	18,4±0,54	17,1±0,41	≤0,01
Тест Купера, м	1739±56,66	1850±50,4	≤0,001	1730±29,7	1797±96,26	≤0,001

Выводы. Установлено, что на протяжении всего учебного года обучения студентов медицинского факультета наблюдалась положительная динамика нормализации энергетического баланса организма студента на 18,6%, юношей и 12,4% соответственно у девушек.

Количество студентов, с дефицитом массы тела и с наличием жирового компонента под влиянием аэробной работы снизились на 11,6% и на 8,6% соответственно и представлена в таблице 3.

Таблица 3

Результаты соматометрического профиля организма (кожно-жирового компонента) студентов медицинского факультета ЧГУ им. И.Н. Ульянова, в 2020/2021 уч. году, в баллах

Измеряемые значения	Юноши N=48			Девушки N=54		
	1 курс (n=14)	2 курс (n=16)	3 курс (n=18)	1 курс (n=18)	2 курс (n=20)	3 курс (n=16)
M(m)	0,194± 0,034	0,393± 0,044	0,481± 0,043	0,198± 0,054	0,397± 0,042	0,492± 0,048
CV	7,21%	8,11%	34,68%	8,61%	13,41%	27,98%
t-критерий Стьюдента	0,069261 (P>0,05)			0,7674(P>0,05)		

В таблице 3 представлены результаты констатирующего эксперимента по определению кожно-жирового компонента организма студента. Как следует из полученных результатов, среднее значение кожно-жировой

складки организма студента различаются незначительно ($P \geq 0.05$) и согласно шкале оценки находятся в пределах «слабое ожирение». При этом наибольший процент «удовлетворительный» соматический профиль был выявлен у студентов третьих курсов, 34,38% у юношей и 27,98% соответственно у девушек.

Причем, по сравнению с девушками, юноши имеют значительно больший процент, с «низким» жировым компонентом.

Показатели «истощения» и наличия повышенного «жирового» компонента были выявлены у студентов второго курса (7,21%) и у девушек первого курса (8,61%).

При этом степень разброса (CV) полученных данных находилось в диапазоне средних значений (от 10 до 20%) что свидетельствует об однородности состава испытуемых.

В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что подавляющее число студентов ЧГУ им. И.Н. Ульянова, вне зависимости от возрастных отличий имеют «удовлетворительный» уровень энергетического баланса организма студента. Однако лучшие показатели были зафиксированы у студентов 3-х курсов, у юношей и девушек.

Относительный разброс различного типа телосложения студентов 1–2 курсов может свидетельствовать о длительности периода адаптации бывших выпускников школ к специфике учебной деятельности в вузе. При этом, понимая, что высокий уровень функционального состояния организма студентов является обязательным условием повышения продуктивности их к учебной деятельности, рекомендуется увеличить количество учебных часов двигательной активности на 1-х и 2-х курсах с целью содействия быстрой адаптации к условиям образовательного процесса в вузе.

Список литературы

1. Агаджанян Н.А. Учебный процесс и здоровье студентов / Н.А. Агаджанян, К.Т. Ветчинкина // Современная высшая школа. – 1986. – №1 (53). – С. 103–110.
2. Беляев В.С. Здоровье, экология и спорт / В.С. Беляев. – М.: Сов. спорт, 1995. – 176 с.
3. Здоровье студентов: монография / под ред. Н.А. Агаджаняна. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 199 с.
4. Коштова Х.С. Основы сравнительной физиологии / Х.С. Коштова. – М.: Ленинград: АН СССР, 1998. – 587 с.
5. Смирнов В.Н. Физиология физического воспитания и спорта / Н.А. Смирнов, В.И. Дубровский. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 608 с.
6. Федоров Н.А. Типологические особенности кровообращения спортсменов при нагрузке повышающейся мощности / Н.А. Федоров, Ю.С. Ванюшин // Инновационные подходы к естественно-научным исследованиям и образованию: материалы науч.-практ. конф. (Казань) / отв. ред. С. И. Гильманшина. – Казань: ТГПУ, 2009. – С. 23–26.

Кожанов Виктор Иванович

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Семенов Сергей Анатольевич

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Суриков Алексей Александрович

канд. пед. наук, доцент
Чебоксарский филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного
хозяйства и государственной службы при Президенте РФ»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Анисимов Николай Иванович

заслуженный тренер РФ, канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

АНАЛИЗ ПАРАМЕТРОВ ЖИЗНЕННОГО ИНДЕКСА ОРГАНИЗМА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ С ПОВЫШЕННОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ

***Аннотация:** в статье обосновывается факт, что интенсификация образовательного процесса, вызванного переходом на новые образовательные стандарты, обуславливается необходимостью своевременного определения работоспособности организма студента вузов, которые рассматриваются как условие повышения продуктивности их организма. На основе определения жизненного индекса и основных функциональных параметров организма студента различных курсов, приводятся рекомендации по совершенствованию физического здоровья студентов в современных образовательных условиях.*

***Ключевые слова:** жизненный индекс, студенты, совершенствование здоровья.*

***Актуальность.** Важной задачей современной медицины становится поиск все новых форм и технологий укрепления и поддержания здоровья студентов в процессе обучения в вузе. К сожалению, всего лишь 2–3% студентов имеют высокий уровень здоровья, большинство же студентов испытывает психоэмоциональное напряжение.*

Физическая активность – вид деятельности организма, когда происходит усиление обменных процессов в скелетных мышцах, что обеспечивает их сокращение и перемещение человеческого тела или его частей в пространстве. Физическая активность является одним из ключевых аспектов здорового образа жизни [1–3].

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

Цель работы – определить динамику развития жизненного индекса организма учащейся молодежи под влиянием аэробной работы циклического характера.

В наблюдениях принимали участие студенты факультета физической культуры: 118 девушек и 116 юношей I-III курсов ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, средний возраст которых был $19,1 \pm 23,21$ год. Каждый студент занимался определенным видом оздоровительной деятельности: легкой атлетикой, шейпингом, аэробикой, прикладным плаванием, волейболом и спортивными танцами.

На основе оценки показателей ЖЕЛ мл/кг и массы тела организма студента, нами был определен жизненный индекс по формуле:

$$ЖИ = \frac{ЖЕЛ_{мл}}{М_{кг}} \text{ мл/кг};$$

Мы исследовали показатели кардиосистемы: сердечно-сосудистую и дыхательную систему организма, затем полученные результаты сравнивали с уровнем физической подготовленности по 12-минутному беговому тесту Купера. Анатомические и физиологические параметры организма студентов определяли с использованием специального оборудования в условиях прохождения углубленного медицинского обследования, на экспериментальной площадке БУ «Республиканская клиническая больница» Минздрава Чувашии г. Чебоксар.

В процессе эксперимента определяли физиологические показатели здоровья, показатели гемодинамики, общую физическую работоспособность организма (PWC170).

Таблица 1

Шкала оценки жизненного индекса организма студента

Показатель		Уровень (оценка в баллах)				
		Низкий	Ниже Среднего	Средний	Выше Среднего	Высокий
Жизненный индекс	Юноши	≤50	51–55	56–60	61–65	≥66
	Девушки	≤40	41–45	46–50	51–55	≥56
	Оценка	0	1	2	3	4

Корреляционный анализ полученных результатов и рассчитывали в программе Microsoft Excel 2010.

В таблице №1 представлены основные показатели гемодинамики развития организма студента 1–3 курсов медицинского факультета.

Установлено, росто-весовой индекс у девушек составил в среднем $53,3 \pm 1,54$ кг, у юношей – $69,9 \pm 2,12$ кг, ростовой показатель тела девушек был равен $164,12 \pm 0,69$ см. и $175,41 \pm 0,24$ см юношей. Полученные данные полностью соответствуют средним параметрам физического развития девушек и юношей данной возрастной группы.

Отмечено, что индекс Кетле (ИК) у девушек равен $19,81 \pm 1,12 \text{ кг/м}^2$, что находится у нижней границы возрастных стандартов; у юношей (ИК) составил $22,84 \pm 0,81 \text{ кг/м}^2$, что, наоборот, располагается у верхней физиологической границы нормы ($18,50\text{--}24,99$), что косвенно может свидетельствовать о проявлении признаков незначительного повышенного массы тела.

Таблица 2

Анализ показателей гемодинамики организма студента факультета физической культуры, ЧГПУ им. И. Я. Яковлева г. Чебоксары, в 2020/20201 уч. году

Функциональные показатели	1 курс		2 курс		3 курс	
	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши
<i>АДс (мм. рт. ст.)</i>	$117,63 \pm 0,21$	$121,63 \pm 0,19$	$118,80 \pm 0,09$	$124,63 \pm 0,11$	$117,85 \pm 1,47$	$127,63 \pm 0,81$
<i>АДd (мм. рт. ст.)</i>	$72,50 \pm 9,21$	$75,63 \pm 0,43$	$73,25 \pm 8,88$	$77,63 \pm 0,01$	$73,85 \pm 1,11$	$78,13 \pm 0,29$
<i>ЧСС (уд/мин)</i>	$71,25 \pm 0,01$	$77,01 \pm 1,07$	$72,18 \pm 1,04$	$79,11 \pm 1,57$	$71,13 \pm 1,08$	$79,7 \pm 1,66$
<i>МПК мл/мин/кг</i>	$34,45 \pm 0,41$	$38,20 \pm 9,09$	$36,65 \pm 0,61$	$39,71 \pm 2,11$	$37,05 \pm 0,21$	$40,12 \pm 5,22$
<i>PWC170 кгм/мин</i>	$472,74 \pm 9,22$	$622,96 \pm 9,22$	$483,04 \pm 9,22$	$633,44 \pm 9,22$	$486,51 \pm 9,22$	$673,74 \pm 9,22$
АП усл/ед.	$2,42 \pm 1,11$	$2,52 \pm 1,25$	$2,41 \pm 1,01$	$2,43 \pm 1,04$	$2,57 \pm 1,14$	$2,46 \pm 1,02$

Выявлено, что у девушек имеется дефицит массы тела по сравнению с юношами. Есть сведения, что соотношение вес/рост имеет тенденцию к снижению в видах спорта на выносливость, однако в скоростно-силовых и силовых видах оно выше нормативных показателей.

Установлено, что частота сердечных сокращений ЧСС (уд/мин.) у девушек в среднем составила $71,4 \pm 2,47$ уд/мин, в то же время у юношей этот показатель был равен $78,8 \pm 1,89$ уд/мин.

При этом у девушек и юношей систолическое артериальное давление (САД мм/рт.) соответственно было равно $117,7 \pm 3,08$ мм. рт. ст. и $124,3 \pm 1,565$ мм. рт. ст., а диастолическое артериальное давление – в среднем $73,7 \pm 2,56$ мм. рт. ст. и $76,3 \pm 1,17$ мм. рт. ст.

Жизненный индекс (ЖИ усл/ед.) это есть соотношение ЖЕЛ (мл) / массу тела (кг). В наших исследованиях данный параметр был равен у девушек $68,12 \pm 4,04$ мл/кг, у юношей – $75,31 \pm 2,05$ мл/кг.

Таблица 3

Показатели жизненного индекса организма студента факультета физической культуры ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, в 2020/2021 уч. году

Измеряемые значения	Юноши			Девушки		
	1 курс (n=36)	2 курс (n=38)	3 курс (n=42)	1 курс (n=26)	2 курс (n=40)	3 курс (n=42)
<i>M(m)</i>	62,34± 0,034	64,33± 0,044	75,31± 0,043	62,24± 0,054	64,17± 0,042	68,12± 0,048
<i>CV</i>	13,38%	14,60%	13,38%	17,11%	16,08%	13,01%
<i>t-критерий Стью- дента</i>	0,069261 (P>0,05)			0,7674(P>0,05)		

В таблице 2 представлены результаты констатирующего эксперимента по определению жизненного индекса (ЖИ усл/ед) студентов медицинского факультета различных курсов. Как видно по полученным результатам, среднее значение жизненного индекса организма студента различных курсов различаются незначительно ($P>0,05$) и находятся в пределах «удовлетворительно». Наибольший показатель жизненного индекса организма студента имеют студенты третьих курсов, юноши 83,69% и девушки 90,91%. При этом не было выявлено ни одного тестируемого студента с низким уровнем жизненного индекса (ЖИ).

Наименьшие показатели жизненного индекса были выявлены у юношей второго курса (78,33%) и у девушек первого курса (86,99%).

Результаты физической работоспособности организма студента на основе 12-минутного теста Купера составил: у девушек $1787,35 \pm 1,43$ м. а у юношей $1888,31 \pm 1,68$ м. Параметры физической работоспособности (ФРС₁₇₀) у девушек и юношей составили соответственно $956,1 \pm 73,4$ и $1791,8 \pm 119,7$. Максимальное потребление кислорода (МПК мл./кг мин) у исследуемых студентов составило $55,9 \pm 3,49$ и $56,6 \pm 2,51$, что свидетельствует о наличии значительно высокой степени развития функциональных возможностях КРС и системы дыхания и высокой скорости потребления кислорода по сравнению с контрольной группой студентов того же возраста. Выявлено, что уровень функционального состояния сердечно-сосудистой системы (УФС усл/ед) у девушек составил $0,761 \pm 0,06$ усл/ед. а у юношей $0,772 \pm 0,24$ усл/ед., что означает функциональные резервы и физическое здоровье близки к оптимальному состоянию, т.е. « выше среднего» (в соответствии с возрастом, полом и развитием организма). Методика под ред. Е. А. Пирогова, с соавт., 1985 г).

Следует отметить, что результаты уровня физической работоспособности организма студента по 12-минутному тесту Купера подтверждают развитие аэробной выносливости выше среднего значения.

В таблице 2 представлены результаты констатирующего эксперимента по определению работоспособности организма студентов различных курсов. Как следует из таблицы, среднее значение работоспособности (PWC 170) организма студента различных курсов различаются незначительно ($P>0,05$) и находятся на уровне «ниже среднего». При этом наибольшей количество испытуемых студентов имеют «удовлетворительную» степень работоспособности. При этом наибольший процент имеющих «удовлетворительную» работоспособность был выявлен у студентов третьих

курсов, 82,69%, у юношей и 90,91% у девушек. Не было выявлено ни одного студента, у которого был «низкий» уровень работоспособности.

У девушек выявлена корреляция между показателями выносливости и МПК л/кг мин, массой тела и ФРС170. При этом у юношей корреляционные отношения были определены между результатами уровня физической работоспособности (выносливость) и массой тела ($r = 0,48$), выносливостью и частотой сердечных сокращений ($r = 0,37$), ЧСС (уд/мин) и ФРС170 (усл/ед, где, $r = 0,34$).

Корреляционные связи между параметрами работоспособностью и морфофизиологического статуса организма студентов были незначительные, $r < 0,3$.

Мы можем предположить, что МПК (л/кг мин.) у девушек является первостепенным параметром при прогнозировании степени выносливости организма, слабее влияют на уровень выносливости и ФРС170 (усл/ед).

Показателями прогнозирования уровня развития кардиореспираторной системой у юношей являются масса тела и рост, т.е. чем выше масса и рост тела, тем выше уровень выносливости, а также показатели ЧСС (уд/мин.) и ФРС170(усл.ед), чем меньше ударов пульса и выше ФРС170 (усл/ед) тем выше уровень развития системы дыхания и всего организма в целом.

Установлено прослеживание закономерности у девушек снижение мышечного компонента, а у юношей, незначительное повышение. Физиологический коридор работы кардио системы и гемодинамики работоспособности, у исследуемых студентов находились в рамках физиологической нормы.

Список литературы

1. Волков В.М. Спортивный отбор / В. М. Волков, В. П. Филлин. – М.: ФК и С, 1983. – 176 с.
2. Дубровский В.И. Спортивная медицина / В. И. Дубровский. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 480 с.
3. Жомин К.М. Характеристика морфофункциональных показателей студенток с разной двигательной активностью в процессе обучения в вузе // Мониторинг здоровья и физической подготовленности молодежи: материалы II-й Республиканской научно-практической конференции / К.М. Жомин, В.Б. Рубанович. – Новосибирск, 2010. – С. 64–97.

Колосова Александра Леонидовна
студентка

Зубков Дмитрий Александрович
канд. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник
ФГБОУ ВО «Чайковская государственная академия
физической культуры и спорта»
г. Чайковский, Пермский край

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ПЕРЕНОСУ ИГР XXXII ОЛИМПИАДЫ В ТОКИО

Аннотация: статья посвящена проблеме переноса игр XXXII Олимпиады В Токио. Авторами проведен опрос среди студентов с целью определения их отношения к данной проблеме с точки зрения безопасности проведения игр.

Ключевые слова: Олимпиада, перенос, отношение студентов.

2020 год стал переломным, некоторые мероприятия отменили, некоторые перенесены. Так, например, Игры XXXII Олимпиады в Токио, в связи с событиями 2020 года, были перенесены на 2021 год.

194 Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2021

24 марта Международный олимпийский комитет (МОК) объявил о переносе летних Олимпийских и Паралимпийских игр в Токио на 2021 год по причине пандемии коронавируса. Так же были перенесены тестовые соревнования, они проводятся по 18 дисциплинам и пройдут с марта по май 2021 года.

Япония дважды пыталась провести игры, так 2 мая 1940 года, ровно 80 лет назад, были отменены первые Игры, запланированные в Токио, из-за вторжения Японии в Китай. Тогда МОК перенес Игры в Хельсинки, но и там Игры XII Олимпиады не состоялась из-за Второй мировой войны. В итоге, Токио принял летние Игры в 1964 году, но и с этими играми было не все так просто, они были изначально перенесены на осень, чтобы избежать аномальной жары и сезона тайфунов.

Изначально организаторы Игр XXXII Олимпиады в Токио предполагали потратить 7,3 миллиардов долларов, но потратили на подготовку к Играм более 12,6 миллиарда долларов -таковой была смета в декабре 2019. Перенос игр прибавит к этой сумме еще \$2,7 млрд, что сделает Игры XXXII Олимпиады в Токио вторыми по дороговизне в истории [2].

Не состоявшиеся Игры XXXII Олимпиады в Токио оказывают экономическое воздействие на Японию, к сожалению, Игры XXXII Олимпиады в Токио – это 1 из факторов влияния.

Организаторы игр планировали увеличить приток туристов к 2020 году, на 15% и принять 40 млн иностранных туристов, но благодаря закрытым граница, поток туристов в начале пандемии составлял 0% [1].

Перенос игр оказал экономическое влияние не только на Японию, но и на другие страны, сборные команды, спортсменов. Теперь на подготовку сборных команд к Играм XXXII Олимпиады в Токио придётся потратить еще деньги, спортсменом придётся преодолеть переживания, связанные с переносом и готовиться снова. Так же многие спортсмены перед Олимпийскими играми готовятся в других странах или в стране проводящей игры, сейчас это будет сделать проблематично.

Расходы на перенос игр во многом уйдут на содержание олимпийских объектов и Олимпийской деревни. Расходы на содержание составят 210 млн долларов.

Еще один экономической потерей стала реклама. Организаторы игр потеряли примерно 4,4 млрд долларов от спонсорских и рекламных контрактов. Олимпийские игры являются большим рекламным событием. По статистике на 2013–2016 год спонсоры олимпийских игр заработали 1003 млн долларов, источник Forbes.

COVID-19 нанес ущерб почти каждой отрасли, включая всю империю спортивного телевидения, которая ежегодно приносит миллиарды долларов дохода. Спорт, несомненно, является наиболее ценным достоянием на телевидении, поскольку это последний продукт, который люди смотрят вживую. Другими словами, зрители действительно видят рекламу, а компании платят большие деньги, чтобы получить ее [2].

Также пострадают и спонсоры от финансового кризиса, потому что у них будет мало возможностей вернуть свои деньги в случае отмены Игр XXXII Олимпиады в Токио [3].

В основном доход от Олимпийских игр – это доход от телетрансляций. По данным Forbes на 2013–2016 год составило 4157 млн долларов.

С продажи билетов организаторы игр в 2016 году заработали 321 млн долларов, по данным Forbes.

Перенос игр оставил след на экономике Японии, несмотря на то что игры все-таки состоятся, но через год, Японии будет трудно вынести такие потери, так как есть вероятность что игры 2021 году будут проведены без зрителей, а это значит деньги от продажи билетов возвращены не будут. Но есть шанс заработать на трансляцию, цена на эти трансляции может снизиться, потому что многие страны так же находятся в тяжелом экономическом положении, и они не смогут оплатить права на трансляцию.

Так же не стоит забывать, теперь организаторам придется потратить деньги на средства защиты против COVID-19. На заседании организационного комитета в сентябре 2020 был пересмотрен текущий список мер противодействия COVID-19 на олимпийских играх. Они были разделены на четыре основные категории: заинтересованные стороны; инфраструктура; продвижение; и другие области интересов [5].

Опрос:

Для того чтобы как относиться студенты к переносу Игр XXXII Олимпиады в Токио, мы провели исследования. Опрос проводился онлайн. В исследовании приняли участие 64 студента. Как показало исследование:

На первый вопрос 50% студентов ответили, что отрицательно относиться к переносу. 50% студентов относиться к переносу положительно.

На второй вопрос 53 человек ответил, что нужно перенести Игры XXXII Олимпиады в Токио. 11 человек ответили, что не надо.

На 3 вопрос, 67,2% ответили, что не стали бы участвовать в играх в такой ситуации. 32,8% ответили, что стали бы участвовать в играх несмотря на пандемию.

На 4 вопрос, 56,25% ответили, что не надо проводить игра в 2021 году, 43,75% считают игра провести стоит.

На 5 вопрос большинство (78,2%) опрошенных считают, что проводить игры при пустых трибунах не стоит.

Студенты разделились поровну в вопросе номер 1, большинство человек считают, что нужно перенести Игры XXXII Олимпиады в Токио, поскольку ситуация с пандемией опасна. Так же большинство считают, что игры при пустых трибунах не должны проходить.

Список литературы

1. Пустое поле. Все ли смогут вернуться в большой спорт после пандемии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: forbes.ru (дата публикации: 22.10.2020).
2. Ожидается, что перенос Олимпийских игр в Токио увеличит стоимость игр на 2,7 миллиарда долларов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: forbes.com (дата публикации: 01.11.2020).
3. Отчет: у Японии нет запасного плана, если Олимпийские игры сорвутся из-за коронавируса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: forbes.com (дата публикации: 01.12.20)
4. Токио 2020 объявляет об обновленном календаре тестовых мероприятий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: olympic.org (дата публикации: 2.12.2020)
5. Мок и Токио-2020 договорились о мерах по организации игр, пригодных для жизни в мире после короны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: olympic.org (дата публикации: 2.12.2020).

Костенко Елена Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент

Амбарцумян Наталья Александровна

старший преподаватель

Козырь Елена Сергеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
университет физической культуры, спорта и туризма»
г. Краснодар, Краснодарский край

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ВОСПИТАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БОДИБИЛДЕРОВ

Аннотация: *корректировка современных программ подготовки спортсменов по видам спорта включает требования о сохранении надлежащего уровня физической подготовленности обучающихся. В связи с этим возникает необходимость сравнительного анализа физической подготовленности бодибилдеров традиционной программы и после внедрения методики, направленной на повышение уровня физической подготовленности в бодибилдинге. Приведенные в статье результаты исследования могут быть применены в практической деятельности тренеров по виду спорта, а также фитнес-инструкторов.*

Ключевые слова: *бодибилдинг, фитнес, физическая подготовленность, физические качества.*

В настоящее время бодибилдинг как вид спорта стремительно развивается, этому способствует популяризация эстетики красивого тела. Большое количество бодибилдеров-любителей ежедневно занимаются по различным тренировочным программам [3].

Тренировочные занятия строятся из большого количества упражнений, которые включают в себя проработку как каждой мышечной группы в отдельности, так и нескольких мышечных групп одновременно. При помощи упражнений мышца способна значительно увеличивать силу, увеличиваться в размерах и приобретать форму [1].

В настоящее время, несмотря на огромную популярность атлетической гимнастики, пауэрлифтинга и бодибилдинга, существует достаточно ограниченное количество научно-методической литературы, раскрывающей особенности не только взаимосвязи тренировочной и соревновательной деятельности бодибилдеров, но и особенности питания, специфика которой заключается в максимальном сжигании жира при минимальной потере мышечной массы [2].

В исследовании приняли участие мужчины 20 лет в количестве 20 человек. Были сформированы две группы обследуемых: контрольная – 10 человек и экспериментальная – 10 человек.

Педагогический эксперимент проводился на базе фитнес-клуба «Kinext» г. Краснодара, с целью определения уровня физической подготовленности и разработке методики повышения физических качеств средствами бодибилдинга.

Обе группы тренировались в фитнес-клубе. Посещали тренировки систематически, не имели отклонений в состоянии здоровья, а также после

прохождения фитнес-врача и составления паспорта здоровья, не имели ограничений по выполнению нагрузок и видов тренировок.

Для сравнения показателей физической подготовленности мы до и после эксперимента проводили педагогическое тестирование, в которое входил ряд стандартных упражнений, таких как бег на 30 м, челночный бег 3х10, бег 3000 м, прыжок в длину с места, наклон туловища вперед из положения стоя, подтягивание на высокой перекладине.

Контрольная группа занималась по программе подготовки бодибилдеров, рекомендованную тренером. Экспериментальная группа занималась по разработанной нами методики повышения физической подготовленности мужчин, средствами бодибилдинга.

Все испытуемые постоянно находились под контролем тренера-инструктора. Травм во время эксперимента получено респондентами не было.

Таблица 1

Сравнительная характеристика уровня физической подготовленности бодибилдеров контрольной и экспериментальной групп до педагогического эксперимента (n=20)

Тесты	КГ (М±m)	ЭГ (М±m)	t	P
Бег 30 м, с	5,4±0,23	5,3±0,27	0,28	>0,05
Челночный бег 3х10 м, с	8,6±0,44	8,7±0,32	0,18	>0,05
Бег 3000, с	930,8±21,5	935,7±24,6	0,15	>0,05
Прыжок в длину с места, см	200,2±9,2	200,7±9,7	0,04	>0,05
Наклон туловища вперед из положения стоя, см	3,5±1,24	4,2±1,44	0,37	>0,05
Подтягивание на высокой перекладине, кол-во раз	10,2±0,12	10,1±0,14	0,54	>0,05

Достоверных различий по всем выполняемым упражнениям не выявлены, а это значит, что обе группы бодибилдеров в начале эксперимента по исследуемым показателям физической подготовленности были статистически однородными. После проведенного эксперимента мы провели повторное тестирование физической подготовленности бодибилдеров (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительная характеристика уровня физической подготовленности бодибилдеров контрольной и экспериментальной групп после педагогического эксперимента (n=20)

Тесты	КГ (М±m)	ЭГ (М±m)	t	P
Бег 30 м, с	5,2±0,27	4,7±0,31	1,22	>0,05
Челночный бег 3х10 м, с	8,2±0,44	8,1±0,32	0,18	>0,05
Бег 3000, с	900,7±10,1	880,1±10,4	2,11	<0,05
Прыжок в длину с места, см	201,2±5,2	218,7±5,7	2,27	<0,05
Наклон туловища вперед из положения стоя, см	4,5±1,17	6,2±1,21	1,01	>0,05
Подтягивание на высокой перекладине, кол-во раз	10,1±0,14	15,3±0,22	5,94	<0,001

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

После эксперимента достоверно улучшились три показателя из шести в следующих тестах: «бег 3000 м», «прыжок в длину с места» и «подтягивание на высокой перекладине». Данные результаты произошли благодаря более детальному подходу к изменениям тренировочного процесса. Для более ясной картины мы сравнили показатели педагогического тестирования контрольной группы до и после эксперимента (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительная характеристика уровня физической подготовленности бодибилдеров контрольной группы до и после педагогического эксперимента (n=10)

<i>Тесты</i>	<i>До (M±m)</i>	<i>После (M±m)</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Бег 30 м, с	5,4±0,23	5,2±0,27	0,56	>0,05
Челночный бег 3x10 м, с	8,6±0,44	8,2±0,44	0,64	>0,05
Бег 3000, с	930,8±21,5	900,7±10,1	1,27	>0,05
Прыжок в длину с места, см	200,2±9,2	201,2±5,2	0,19	>0,05
Наклон туловища вперед из положения стоя, см	3,5±1,24	4,5±1,17	0,59	>0,05
Подтягивание на высокой перекладине, кол-во раз	10,2±0,12	10,1±0,14	0,54	>0,05

Анализ таблицы 3 показал, что достоверных различий в показателях не было выявлен, такие полученные результаты могут сформулировать следующие выводы: очень короткий срок выбран для проведения педагогического эксперимента; может быть, мужчины из контрольной группы не серьезно отнеслись к участию в тестировании; поскольку сенситивных периодов ни для одного физического качества не приходится, поэтому очень сложно достоверно изменить показатели; возможно по плану тренировки тренером была определена большая нагрузка.

Проанализируем картину, которая наблюдается в экспериментальной группе до и после эксперимента (табл. 4).

Таблица 4

Сравнительная характеристика уровня физической подготовленности бодибилдеров экспериментальной группы до и после педагогического эксперимента (n=10)

<i>Тесты</i>	<i>До (M±m)</i>	<i>После (M±m)</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Бег 30 м, с	5,3±0,27	4,7±0,31	1,46	>0,05
Челночный бег 3x10 м, с	8,7±0,32	8,1±0,32	1,33	>0,05
Бег 3000, с	935,7±24,6	880,1±10,4	2,08	>0,05
Прыжок в длину с места, см	200,7±9,7	218,7±5,7	1,60	>0,05
Наклон вперед, стоя, см	4,2±1,44	6,2±1,21	1,06	>0,05
Подтягивание на высокой перекладине, кол-во раз	10,1±0,14	15,3±0,22	9,94	<0,001

В экспериментальной группе из шести показателей достоверно улучшился только один – это «Подтягивание на высокой перекладине, кол-во раз», где $t=9,94$ при $P < 0,001$. По тем же причинам, что и в контрольной группе, в других тестах не произошли статистически достоверные изменения в показателях. Но полученные результаты позволяют нам говорить о том, что разработанная нами программа доказала свою эффективность и на практике.

Таким образом, можно рекомендовать программу подготовки бодибилдеров инструкторам по фитнесу, по силовым программам, тренерам по тяжелой атлетике и силовым видам спорта.

Список литературы

1. Костенко Е.Г. Методика повышения уровня физической подготовленности юношей 15 лет, занимающихся тяжелой атлетикой / Е.Г. Костенко, Н.А. Амбарцумян // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июля 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.
2. Соколов В.Л. Оценка уровня физической подготовленности начинающих тяжелоатлетов / В.Л. Соколов, Н.А. Амбарцумян, Д.М. Первеева // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма). – 2019. – С. 321–322.
3. Шипенко Д.С. Понятие «гипертрофия мышечных волокон» при занятиях бодибилдингом / Д.С. Шипенко, Н.А. Амбарцумян // Тезисы докладов XLVI научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа: материалы конференции. – 2019. – С. 148.

Лоскутова Ольга Леонидовна
инструктор по физической культуре

Игнатьева Лидия Егоровна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №68»
г. Казань, Республика Татарстан

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА «МАЛЕНЬКИЕ ЗВЕЗДОЧКИ» (ГОРИЗОНТАЛЬНЫЙ ПЛАСТИЧЕСКИЙ БАЛЕТ ПО Н.Н. ЕФИМЕНКО) ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье описано практическое применение приема театрализации двигательной-игровой деятельности – физкультурная сказка по методике Н.Н. Ефименко. Утверждается, что данная технология помогает превратить занятие по физической культуре в увлекательную сказку, дарящую детям положительные эмоции и несущую оздоровительный эффект.

Ключевые слова: горизонтальный пластический балет, технология оздоровления, физкультурная сказка, сценарий комплекса упражнений.

Роль физического воспитания в дошкольном детстве переоценить невозможно: оно не только оказывает огромное влияние на здоровье ребёнка, но и способствует его всестороннему развитию.

200 Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2021

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

В своей работе мы применяем авторскую программу Н.Н. Ефименко «Театр физического воспитания и оздоровления дошкольников», которая предлагает нетрадиционные методические подходы в физкультурно-оздоровительной работе с детьми в ДОУ. Одна из таких инновационных методик – горизонтальный пластический балет (ГПБ). Это – альтернативная система физического воспитания, спортивной тренировки, коррекции, оздоровления и творческого самовыражения детей и взрослых.

Особенности этой технологии в том, что Н.Н. Ефименко предлагает в физическом воспитании детей начинать занятия из «лежачих» или горизонтированных положений (как наиболее легких, разгрузочных, естественных) с постепенным увеличением нагрузки, переходу к положению прямохождения, затем к ходьбе, лазанию, бегу и прыжкам.

Все комплексы начинаем с упражнений в положении «лежа».

Работая над конечностями ребёнка (руками, а затем ногами), первыми надо выполнять движения в крупных, близлежащих, к туловищу суставах. И в любом исходном положении (лёжа, на четвереньках, сидя, на коленях) начинать надо упражнения из низких поз.

Чем ниже положение или поза ребёнка во время его упражнения, тем более естественным для него будут относительно медленные, спокойные и плавные движения (в стиле ползущего питона). Далее из положения лёжа переходим к положению на четвереньках: упражнения на низких, средних высоких четвереньках. После упражнений на четвереньках переходим к упражнениям сидя. Это могут быть упражнения в положении сидя на месте и передвижения в положении сидя.

В любом исходном положении (лёжа, на четвереньках, сидя, на коленях и др.) мы начинаем упражняться из позы «эмбриона» (позы группировки, позы «закрытого цветочного бутона») с постепенным выпрямлением.

Следующий этап – из положения «сидя» переходим к упражнениям на низких, средних, далее высоких коленях.

Завершающим этапом могут быть движения в положении стоя и ходьбы.

Таким образом, автор технологии Н.Н. Ефименко, призывает перенести акценты с традиционных вертикальных на горизонтально – пластические упражнения. В основе этого методического приёма лежит, давно известный ортостатический эффект, наблюдающийся у человека. В лежачем положении все жизненные функции человека: частота сердечных сокращений, частота дыхания, артериальное давление, мышечный тонус, тонус сосудов, гравитационное раздражение скелета, снижаются до определённого минимума. Организм человека таким образом не испытывает нагрузку и расслабляется.

Цель: коррекция и развитие двигательных умений и навыков.

Задачи:

1. Развивать положительную мотивацию к физкультурным занятиям и прививать культуру здорового образа жизни;
2. Развивать физические качества: силу, ловкость, выносливость, координацию движений;
3. Сохранять и укреплять здоровье детей.
4. Формировать крепкий мышечный корсет спины, правильную осанку.

Оборудование: разноцветные кубики по 2штуки на каждого ребенка (разложены по периметру зала), музыкальный центр.

Организационный момент:

Педагог: Ребята, вы хотели бы побывать в космосе? (*Ответы детей*).

Тогда располагайтесь на ковре по кругу, ногами внутрь круга (ко мне). Ноги вытяните, руки расположите вдоль тела. Закройте глазки (звучит медленная и успокаивающая композиция).

Представьте, что прошел солнечный день и наступила темная ночь, тепло растекается по всему вашему телу, а легкий ветерок нежно вас укачивает.

Медленно откройте ваши глаза. Мы с вами превратились в маленьких звездочек, которые переливаются под волшебным лунным светом.

Основная часть:

Горизонтальный пластический балет «Маленькие звездочки» (по методике Н.Н. Ефименко).

№	Текст педагога	Движения детей
	Прошёл солнечный день. Наступила ночь.	<i>Дети лежат на ковре в расслабленных позах на спине</i>
1	На ночном небе появились яркие звёздочки. Они были такие яркие, что ослепляли глаза.	<i>«Волны» руками, с поворотом головы.</i>
2	Начали звёзды здороваться друг с другом, знакомиться. Они были так рады тому, что наконец – то появились на ночном небе.	<i>Руки и ноги («лучи») развести в стороны и потянуться</i>
3	Весёлые звёздочки начали шалить, резвиться, им было так весело.	<i>Повороты туловища поочередно вправо и влево, ладони при этом касаются друг друга</i>
4	Вдруг, они подумали: «А кого ещё можно увидеть в галактике?», и начали осматриваться.	<i>Приподнимают плечи и голову (упор на локти). Переворачиваются на живот, упор руками в пол, сгибают поочередно ноги в коленях</i>
5	Но кроме своих ярких лучей ничего не увидели.	<i>Поворот головы вправо и влево</i>
6	Лучики у звёздочек весело подмигивали, словно беседовали друг с другом.	<i>Поднимаем туловище (упор на вытянутые руки) и сгибаем обе ноги.</i>
7	Каждая из звёзд гордились своими яркими красивыми лучами.	<i>По очереди ноги подтягивают рукой к себе (лежа на животе).</i>
8	Вдруг вдали звёздочки увидели мерцающие огоньки. Им стало интересно, что же это может быть. Они полетели в сторону огней.	<i>Ползание по-пластунски за кубиками. Берут 1 кубик в руки и садятся.</i>

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

9	А это были небесные жемчужины.	<i>Кружатся вокруг себя, перебирая ногами. Куб в руках.</i>
10	Звёздочки начали рассматривать камушки. Камни переливались разными цветами от яркого цвета звёзд.	<i>Лежа на спине, куб между ногами. Ноги поднимают, кубик берут в руки, рассматривают (крутят) и кладут обратно. Повторяют несколько раз.</i>
11	Решили звёзды взять эти камни с собой на свою территорию.	<i>Сидя, двигаются на ягодичках в центр (куб в руках). Затем ложатся на спину.</i>
12	Очень обрадовались, что благополучно дошли до места. Поиграли немного «жемчужинами».	<i>Лёжа на спине, передают друг другу руками кубики по кругу</i>
13	Потом подумали: «Как можно использовать камушки?» И решили построить волшебный замок. Но камушков было мало для постройки.	<i>Садятся, ноги разведены в стороны, куб кладут вперёд на пол, выпрямляются, тянут руки вверх, затем наклоняются вперёд и забирают кубик, тянутся вверх, куб в прямых руках</i>
14	И звёзды ещё раз полетели за жемчужинами	<i>Ползание на четвереньках за вторым кубиком.</i>
15	Эти камушки тоже принесли домой.	<i>Коленями толкают кубик в центр.</i>
16	Построили из «жемчужин» замок.	<i>Постройка замка из кубиков.</i>
17	Замок получился удивительной красоты.	<i>Встают на колени, вытягивают руки вперед, показывая «замок».</i>
18	Любовались звёзды своим творением.	<i>На коленях шагают назад.</i>
19	Замок получился большим, высоким, ярким.	<i>Руки в стороны, вверх, машут руками</i>
20	И вдруг край неба с востока начал светлеть.	<i>Встают на ноги.</i>
21	Утренняя заря заливала небо.	<i>Выпады в одну, в другую сторону одновременно выполняют волнообразные движения руками</i>
22	Звёздочки с благодарностью встретили солнышко и	<i>Встают на носочки, руки тянут вверх.</i>
23	...Исчезли. Здравствуй новый день!	<i>Опускают руки, ходьба по кругу на носках.</i>

Исходя из опыта работы, мы считаем необходимым заниматься с детьми данными упражнениями, так как они несут большой оздоровительный эффект.

- В ДОУ программы пластического балета могут применяться педагогами:
- в качестве самостоятельной формы физического воспитания детей;
 - утренней и дневной гимнастики пробуждения;

- в качестве фрагмента музыкального занятия,
- занятия по ритмике; по пластике, хореографии;
- в форме театральной студии пластик-шоу,
- в форме коррекционной работы по преодолению двигательных нарушений,
- в форме гравитационной разгрузки позвоночника после долгих статических нагрузок.

Список литературы

1. Н.Н. Ефименко. Физическое развитие ребенка в дошкольном детстве: Методические рекомендации. Театр физического воспитания и оздоровления дошкольников / Н.Н. Ефименко. – М.: Дрофа, 2014. – 288 с.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
ПЕДАГОГ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ,
ОБЩЕСТВО – 2021**

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 13 августа 2021 г.)

Ответственные редакторы: *Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева*
Компьютерная верстка *Д.И. Ларионова*

Подписано в печать 18.09.2021 г.
Дата выхода издания в свет 28.09.2021 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 12,09. Заказ К-876. Тираж 500 экз.

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

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru