

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, ОБЩЕСТВО: теория и практика



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

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, ОБЩЕСТВО: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2019

УДК 37.0(082)+15

ББК 94.3

П24

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

П24 Педагогика, психология, общество: теория и практика: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. (Чебоксары, 3 дек. 2019 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – 340 с.

ISBN 978-5-6044068-2-3

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 978-5-6044068-2-3

DOI 10.31483/a-119

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2019

© Издательский дом «Среда», 2019

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 **«Педагогика, психология, общество: теория и практика»**.

В сборнике представлены статьи, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В представленных публикациях нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области образования.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Общая педагогика, история педагогики и образования.
2. Теория и методика обучения и воспитания.
3. Теория и методика профессионального образования.
4. Теория и методика общего и дополнительного образования.
5. Коррекционная педагогика.
6. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.
7. Филология в системе образования.
8. Общая психология, психология личности, история психологии.
9. Развитие психолого-педагогического сопровождения в современном образовании.
10. Теория, методология и история социологии.
11. Социальные процессы и образование.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами России (Москва, Санкт-Петербург, Абакан, Благовещенск, Буденновск, Великий Новгород, Владивосток, Владикавказ, Владимир, Волгоград, Грозный, Ижевск, Йошкар-Ола, Казань, Калининград, Кострома, Краснодар, Красноярск, Магнитогорск, Махачкала, Нижневартовск, Нижний Новгород, Новосибирск, Новочеркасск, Орёл, Пермь, Прокопьевск, Ростов-на-Дону, Саратов, Ставрополь, Sterлитамак, Сургут, Тверь, Тольятти, Тула, Тюмень, Ульяновск, Уфа, Хабаровск, Чебоксары, Элиста, Якутск, Ялта).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Тольяттинская академия управления), университеты и институты России (Амурский государственный университет, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Башкирский государ-

ственный университет, Волгоградский государственный социально-социально-педагогический университет, Дагестанский государственный педагогический университет, Донской государственный аграрный университет, Донской государственный технический университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Кубанский государственный университет, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Марийский государственный университет, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, Московский педагогический государственный университет, Нижневартовский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Пермский военный институт войск национальной гвардии РФ, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Самарский государственный университет путей сообщения, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, Санкт-Петербургский университет МВД России, Северо-Кавказский федеральный университет, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Сибирский государственный университет водного транспорта, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, Сибирский университет потребительской кооперации, Ставропольский государственный педагогический институт, Сургутский государственный педагогический университет, Тверской государственный технический университет, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, Удмуртский государственный университет, Ульяновский государственный технический университет, Университет при Межпарламентской Ассамблее ЕврАзЭС, Хакаский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Чеченский государственный университет, Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта).

Большая группа образовательных организаций представлена училищами, школами и учреждениями дополнительного образования.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки от докторов и кандидатов наук ведущих вузов страны,

профессоров и доцентов, аспирантов, студентов до преподавателей вузов, учителей школ, педагогов дополнительного образования и научных сотрудников.

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 **«Педагогика, психология, общество: теория и практика»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

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

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ермоленкова Г.В.</i> Роль тьюторства в сопровождении постдипломного образования педагога.....	12
<i>Малова О.Н.</i> Особенности формулирования цели при разработке социального и педагогического проекта.....	16

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Азарова Ю.А.</i> Корпоративное обучение и ивент-технология	21
<i>Бабенко Е.А., Шумакова А.С., Кашурина Л.Ф.</i> Мотивационный и генетический подходы к обучению в школе.....	23
<i>Глушко Е.А., Кашурина Л.Ф., Бабенко Е.А.</i> Феномен готовности к школе и возрастные изменения ребенка-дошкольника	26
<i>Дубских А.И.</i> Особенности формирования и развития социокультурной компетенции на уроке иностранного языка	31
<i>Заболотная Л.И.</i> Роль педагогической ситуации в процессе становления интерпретации музыкального текста на уроках фортепиано	34
<i>Зими́на О.А.</i> Диагностика читательской грамотности младших школьников	40
<i>Исаева П.У., Эхаева Р.М.</i> Деятельность педагога по снижению агрессивного поведения подростков	43
<i>Казанцева И.А.</i> Изучение органической химии в профильном классе. Методические рекомендации	47
<i>Колесова Т.К.</i> Воспитание личности современного студента физкультурного вуза в условиях образовательного процесса.....	50
<i>Миркина Ю.З.</i> К вопросу о способах коррекции ошибок в иноязычной устной и письменной речи обучающихся	53
<i>Питеркина М.В.</i> Оценка стрессоустойчивости студентов первого курса технологического вуза.....	56
<i>Умарова С.Х.</i> Межкультурная компетенция как новая цель в обучении иностранному языку.....	60
<i>Шик С.В.</i> Развитие смысложизненных ориентаций у подростков с делинквентным поведением	63

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Алтеева Л.С.</i> Невербальное поведение преподавателя высшей школы	67
<i>Болдырева И.А.</i> Компетентностный подход в оценке знаний, умений, владений при преподавании экономических дисциплин.....	71
<i>Довгалёва И.В.</i> Роль практики в социальной адаптации студентов-социологов к профессиональной деятельности.....	75

Мануйлова Е.И. Становление проектировочных умений педагога в процессе профессиональной подготовки	80
Маризина В.Н. Аналитика в деятельности будущего ИТ-специалиста. 83	
Наследников Ю.М., Попова И.Г. Естественнонаучное образование бакалавров экономико-управленческих направлений: всегда актуальные компетенции	87
Пашкевич О.И., Акопян Р.К., Шудра В.М. Воспитательный потенциал дисциплины «История судоходства».....	91
Полынская И.Н., Федорович А.В. Психолого-педагогические основы активизации познавательной деятельности студентов в процессе учебного рисования натюрморта.....	95
Серова А.Д., Парунова А.П. Проектная деятельность студентов как способ формирования представлений школьников о трудоустройстве в регионе.....	97
Суходоева А.А. Особенности реализации междисциплинарных связей в военном вузе	101
Тюкавкина Л.И. Формирование устойчивых учебных групп на занятиях по физической культуре в свете реализации стандартов ФГОС 3++....	104
Харитонова С.В. Проблемы обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов неязыковых направлений... 107	
Чамина О.Г. «Веб-дизайн и разработка»: актуальная компетенция Digital Skills бакалавра лингвистики	110
Черунова И.В., Сирота Е.Н. Разработка информационно-методического обеспечения специальной дисциплины подготовки магистров-конструкторов швейных изделий	114
Яшников Н.В. Перспективы использования средств контекстного обучения при формировании готовности специалистов морских вузов к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации	119

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жидков В.О., Смыковская Т.К. Формирование исследовательских умений у учащихся 7–9 классов при изучении геометрии	122
Засядко О.В., Стеклова Н.Д. Решение текстовых задач как реализация задачных технологий	125
Игнатенко Е.Р. Почему техническую литературу нужно читать на английском	130
Книга А.А., Гордиенко А.Н., Зверева Л.Г. Прикладные задачи в школьном курсе математики	133
Криницина В.Ю., Соловьева А.Д., Зверева Л.Г. Роль инновационных компьютерных технологий на уроках геометрии.....	136
Кузнецова Э.А., Кушанова А.У. Информационно-коммуникационные технологии на уроках географии	139

<i>Курбанова И.М., Эхаева Р.М.</i> Психолого-педагогические условия адаптации пятиклассников при переходе в среднее звено	144
<i>Никифорова Т.Г., Зотова Н.И., Смелова Н.Г.</i> Методические приемы обучения постановки словесного ударения, способствующие повышению лингвистических и коммуникативных компетенций обучающихся начальных классов	147
<i>Парунова А.П., Серова А.Д.</i> Роль организации проектной деятельности в формировании позитивных представлений школьников о перспективах жизни в Амурской области.....	151
<i>Пастушина О.П.</i> Использование современных педагогических технологий на уроках английского языка.....	154
<i>Селюкова Е.А., Бугаёва Т.А.</i> Развитие самостоятельности младших школьников при выполнении домашнего задания.....	159
<i>Селюкова Е.А., Гриценко Е.А.</i> Формирование навыков самостоятельной работы обучающихся начальной школы	163
<i>Селюкова Е.А., Золотарева Ю.В.</i> Педагогические условия развития самостоятельности младших школьников	167
<i>Скоробогатова О.Н., Погонишева И.А.</i> Поэтапное формирование понятия «размножение» в школьном курсе биологии	170
<i>Фролова Т.П.</i> Логико-коммуникативные схемы при обучении монологическому высказыванию на иностранном языке.....	175
<i>Шорохова Ю.В., Дорофеева Т.А.</i> Исследование проблем агрессивности подростков с умственной отсталостью в условиях массовой школы	179

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Васютина А.А., Добря М.Я.</i> Особенности логопедической работы по развитию интонационной стороны речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата	182
<i>Парфенова Е.В., Слюсарская Т.В.</i> Вопрос формирования произвольной регуляции поведения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	185
<i>Шкитова Я.В., Слюсарская Т.В.</i> Исследование особенности проявления эмпатии у дошкольников с задержкой психического развития и возможности ее коррекции.....	188

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

<i>Бачурина Ю.В.</i> Основы оздоровительной аэробики для студентов	191
<i>Бачурина Ю.В.</i> Профилактика ожирения – составляющая формирования здорового образа жизни у подростков	194

Зобкова Е.В., Полякова Н.Н., Ивахненко И.Г. Физическая культура и спорт как средство становления лидерских качеств женщины-руководителя.....	197
Коковкин А.В., Воронов А.А., Володин В.Н. Эффективность тренировочного микроцикла регбистов в подготовительном периоде .	200
Кузнецова Л.П., Молчанов А.С., Никитина И.В. Физическая культура как необходимый компонент жизнедеятельности современного школьника	204
Любушкин Г.А., Мальцев В.П. Функциональные психофизиологические особенности организма юных спортсменов игровых видов спорта	209
Малюгин А.М. Использование средств физической культуры для формирования умения концентрации внимания на ключевых проблемах жизнедеятельности.....	213
Надвыдов С.Ю., Огиев Б.П., Сюкиев Д.Н., Очир-Убушаева А.В., Богославская Н.Н. Методика развития скоростных качеств у учащихся 11–12 лет на основе калмыцких подвижных игр.....	216
Огиев Б.П., Надвыдов С.Ю., Церенов Д.П., Дорджиев В.В. Анализ современных подходов к комплектованию специальных медицинских групп студентов вуза.....	220
Сираев Р.Р. Образовательная среда в спортивной школе: аспекты формирования	223
Сорокина Е.В., Мельникова Е.А., Молчанов А.С. Спортивное ориентирование как средство комплексного развития жизненно важных качеств школьников	226
Яковенко Д.В., Демченко Д.Л. Использование специальных средств физической культуры в период беременности для студенток высших учебных заведений	229

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Белых В.Н., Миронова Н.А. Опыт изучения повести В.Г. Короленко «В дурном обществе» в современной школе	234
Казакова Е.П. Использование фразеологических средств английского делового дискурса в преподавании английского языка студентам экономических специальностей (на примере метафорической модели «Экономика как живой организм»)	237
Качмазова Е.С., Тегетаев Ч.М. Фонетические особенности устной и письменной форм речи джавского (кударского) говора.....	243
Кочкарева И.В. Развитие навыков информационного поиска при обучении переводу	247
Сафонова Н.Н. Повышение коммуникативной культуры обучающихся и позиционирование русского языка: опыт воспитательной работы.....	253

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Арскиева З.А.</i> Психологические факторы соотнесения акцентуации характера с чувством ответственности у подростков	258
<i>Голубь А.А., Муталова Д.А., Гурьянова И.В.</i> Систематизация школьных страхов младших школьников	265
<i>Коростелева Н.А.</i> Анализ понятия «социальный интеллект» в философской, социологической и психолого-педагогической литературе	269
<i>Круглова М.А., Леонтьев О.В., Круглов В.А., Пантеевко И.В.</i> Синдром хронической усталости у педагогов: особенности проявления и распространенность	274
<i>Насибуллов К.И.</i> Фрактальная теория как основа разработки технологии исследования психологических особенностей самоконструирования жизненного мира современных сообществ	280
<i>Овакьян В.С., Хачатрян Л.А.</i> Становление «Я-концепции» личности в процессе социализации	283
<i>Сомова Т.В., Сафонова М.В.</i> Особенности функционирования психологических защит у студентов психолого-педагогического направления	286
<i>Фадеева О.Ж., Анохин А.М.</i> Креативность как действенный механизм снижения уровня эмоционального выгорания	290
<i>Хомова Н.А.</i> Психологический экспресс-тренинг как метод преодоления страха публичного выступления студентов высшей школы	294
<i>Яковлев Г.М., Далгатова М.М.</i> Особенности копинг-стратегий поведения личности сотрудника правоохранительных органов	299

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Дундученко С.В., Кириллова М.К.</i> К вопросу о психологической готовности субъектов образовательного процесса к деятельности в условиях инклюзивного образования	306
<i>Скулкина Ю.С., Заболотских О.П.</i> Проблема диагностики задержки речевого развития у детей от 1,5 до 3 лет	309
<i>Смирнова С.В.</i> Рефлексия как средство формирования экономической культуры детей из малообеспеченных семей	313
<i>Смирнова С.В.</i> Формирование экономической культуры детей из малообеспеченных семей	317

ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ СОЦИОЛОГИИ

<i>Умарова С.Х.</i> Цели обучения или модели межкультурной компетенции	321
--	-----

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Ахмедова З.М.</i> Организационная структура регионального центра социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов .	324
<i>Глухов В.В., Быкова М.Н.</i> Роль педагога в формировании современного образовательного пространства.....	327
<i>Дзедоева З.Ю.</i> Волонтерская деятельность как средство вовлечения молодежи в социальную практику.....	331
<i>Степанов И.В., Никишкин А.В., Богданова А.В.</i> Язык как средство передачи культурного наследия.....	334

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Ермоленкова Галина Викторовна
старший преподаватель
ГАУ ДПО «Саратовский областной
институт развития образования»
г. Саратов, Саратовская область

DOI 10.31483/r-74348

РОЛЬ ТЬЮТОРСТВА В СОПРОВОЖДЕНИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация: статья рассматривает актуальные вопросы постдипломного сопровождения образования и самообразования педагогов в условиях нестабильного общества. В качестве ведущей движущей силы, обеспечивающей качество подготовки современных учителей, определены педагоги-тьюторы. Педагог-тьютор – это опытный специалист, обладающий высоким уровнем педагогического мастерства, качественными характеристиками личности, готовностью к добровольной и безвозмездной помощи педагогам-тьюторантам, испытывающим сложности в адаптации к профессиональной деятельности. Взаимодействие «тьютор – тьюторант» осуществляется посредством фрактального взаимодействия в проектной деятельности и направлено на поиск эффективных способов решения значимых проблем.

Ключевые слова: педагог-тьютор, тьюторант, тьюторская сеть, педагогический проект.

Актуальность тьюторства как востребованного социального института, проверенного временем, не подвергается сомнению. Зарождение данного феномена связывают с классическими университетами Великобритании, где функция тьютора заключалась в консультировании студента (тьюторанта), осуществлении «посредничества между свободным профессором и свободным студентом (школяром)», сопровождении процесса самостоятельного получения университетских научных знаний [4, с. 40].

Несмотря на то, что в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» [5] должность «тьютор» включена относительно недавно, для отечественной педагогики данные идеи не чужды. Инструкции в гимназиях еще Российской империи за 1871 год вменяли наставникам «досконально изучать своих воспитанников, их характер, способности, склонности и недостатки, держать воспитанников под неусыпным попечением, знать их домашнюю обстановку, окружение» [2].

Сегодня в тьюторском движении явно прослеживаются два основных направления. К первому можно отнести взаимодействие тьютора и тьюторанта на ступени получения образования (дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего или профессионального, выс-

шего). В этом случае, в качестве тьюторов выступают воспитанники дошкольных организаций, обучающиеся школ, гимназий, лицеев, студенты профессиональных учебных заведений среднего профессионального образования и т. п.

Во втором тьютором становится дипломированный специалист, педагог, испытывающий затруднения в адаптации к новым или изменившимся условиям труда. При этом, сложности в профессии вынуждены преодолевать не только молодые специалисты, только что пришедшие в профессию, имеющие в запасе профицит теоретических знаний и дефицит практических умений в построении учебно-воспитательного процесса образовательной организации, но и опытные учителя, имеющие за плечами большой стаж работы. Более того, в современной системе образования складывается парадоксальная ситуация, когда опыт, традиционно рассматриваемый как положительный фактор, сегодня зачастую играет негативную роль. В первую очередь, в группе риска оказываются почти 30% педагогов Российской Федерации предпенсионного и пенсионного возраста, от 50 лет до 59. Правительством РФ предприняты усиленные меры по комплексной поддержке молодых специалистов в сфере образования, повышению статуса самой профессии «учитель», что дало в целом положительную динамику. Тем не менее, по результатам международного исследования TALIS в 2017 году статистика показывает, что средний возраст российского педагога 52 года [3]. Это те учителя, педагогическое мастерство которых формировалось и оттачивалось в эпоху доминирования репродуктивного обучения. Сегодня, когда меняется не только содержание предметов, но и сами предметы, их цели, средства и способы обучения, организации учебно-воспитательной работы, профессиональной деятельности в условиях рыночных отношений, действии «эффективного контракта», далеко не все педагоги готовы самостоятельно перестраиваться в соответствии с постоянно «трансформирующимися» требованиями. Необходимость тратить свои временные, интеллектуальные, человеческие ресурсы на освоение гаджетов, информационных, цифровых образовательных технологий и ресурсов, робототехники, 3D-принтеров и т. д. прямо пропорциональна возникающей у педагога потребности в поиске того, кто сократит эти траты, сопровождая его в процессе обучения и самообучения.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что в современных условиях нестабильности, значимая часть педагогов нуждается в поддержке более опытных коллег и специалистов в самых разных вопросах: от поиска способов коммуникативного взаимодействия с «трудным» подростком и методов проблемного обучения до освоения и внедрения современных средств в учебно-воспитательный процесс своей образовательной организации.

Данная проблема выводит проблемы постдипломного сопровождения образования педагогов на передовые позиции и актуализирует тьюторство как востребованное явление в современной системе российского образования.

Между тьютором, сопровождающим ребенка и педагогом-тьютором, сопровождающим взрослого человека, дипломированного специалиста, имеются как отличительные, так и схожие характеристики. К явным отличиям можно отнести статус тьютора. В первом случае, это должностное

лицо, чьи функции обозначены в «Квалификационных характеристиках должностей работников образования» (Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. №761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих») [5]. Во втором – социальная роль, которую добровольно и, как правило, безвозмездно осуществляет педагог, обладающий высокими профессиональными и личностными качествами, активной гражданской позицией, неравнодушным отношением к проблемам отечественного образования, готовностью помогать коллегам в преодолении профессиональных затруднений.

Общим является сама специфика, особенность тьюторского сопровождения. Суть взаимодействия «тьютор – тьюторант» заключается в организации «образовательного движения» основанного на «постоянном рефлексивном соотношении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образ будущего)» [4, с. 6]. Рефлексия, как обязательная составляющая устойчиво успешной деятельности в неустойчивой реальности, позволяет проанализировать и определить качество взаимодействия с позиций и тьютора, и тьюторанта, выявить затруднения, определить меры их устранения и предотвращения. В созданной образовательной среде, обеспечивающей избыточность потенциально перспективных и интересных предложений, тьютор помогает тьюторанту осуществлять выбор наилучшей в данный момент стратегии своего развития. С.В. Власенко, Г.И. Чемоданова отмечают, что сопровождение тьюторанта может осуществляться посредством индивидуального проектирования личностного и профессионального развития [1], т. е. создания педагогического проекта своей профессиональной деятельности.

Педагогический проект в данном аспекте, рассматривается нами, как творческая работа, отражающая весь процесс проектирования, от анализа проблемы, заявленных целей и способов их разрешения, до анализа полученных результатов, рефлексии. При этом, педагогический проект может быть разработан тьютором, как автором стратегии сопровождения тьюторанта, а также самим тьюторантом, как создателем индивидуальной траектории саморазвития. Проектный «дует» в данном случае носит явно выраженное фрактальное построение взаимодействия тьютора и тьюторанта, когда (по принципу матрешки), проект тьютора включает в себя проект тьюторанта. Таким образом, деятельность проектантов, с одной стороны, едина и взаимосвязана, т.к. объединена едиными стратегическими целями в решении общих проблем, с другой, автономна и самодостаточна, т. к. выполняется на разных уровнях сложности, с точки зрения разных аспектов, социальных ролей.

Тьюторское движение позволяет вовлечь педагогов нуждающихся в поддержке и сопровождении, а так же готовых эту помощь и поддержку оказать, в профессиональные сообщества по интересам, в своеобразные тьюторские сети, ограниченные территориально, профессионально и т. д. Особенность построения тьюторской сети, ее масштабность, дают возможность объединиться педагогам с разным уровнем подготовленности в достижении общих для всех генеральных целей профессиональной деятельности, разработать механизмы их достижения, повысить свое педагогическое мастерство, реализовать имеющийся потенциал.

В качестве примера можно привести опыт Саратовской области, в которой педагоги-тьюторы, как более опытные специалисты, сопровождающие коллег-педагогов, появились впервые в 2004 году. Организатором тьюторского движения стала кафедра теории и методики физической культуры, технологии и ОБЖ ГАУ ДПО «Саратовского областного института развития образования», основанием – результаты диспансеризации школ Саратовской области свидетельствующие о том, что почти 60% обучающихся выпускных классов имеют отклонения в состоянии здоровья и не относятся к основной и подготовительной группам. Как правило, такие ученики не всегда посещают уроки физической культуры, редко принимают активное участие в спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятиях, т. е. «выпадают» из системы сохранения и укрепления здоровья, повышения уровня физического развития.

Проводимые кафедрой исследования позволили определить недостаточную подготовленность административно-педагогических и педагогических кадров к организации занятий с учащимися, имеющими отклонения в состоянии здоровья; невысокий уровень физической культуры родителей учащихся, недопонимание значения и роли физической культуры в укреплении здоровья детей. Для решения данных проблем была организована творческая группа, в которую вошли представители министерства образования, министерства здравоохранения и министерства по физической культуре и спорту Саратовской области. Творческой группой был разработан проект «Подготовка педагогов-тьюторов адаптивной физической культуры», получивший грант на его реализацию. И в короткие сроки в 17 районах Саратовской области к работе приступили 25 педагогов-тьюторов, основная задача которых заключалась в методическом сопровождении деятельности учителей физической культуры по организации занятий в специальных медицинских группах образовательных учреждений муниципальных образований. Тесное сотрудничество между учреждениями различной ведомственной подчиненности позволило повысить эффективность работы учителей в спецмедгруппах. На этом этапе тьюторского движения, команда педагогов-тьюторов приостановила свою деятельность достигнув запланированный результат.

Необходимость в организации тьюторского взаимодействия в рамках постоянно действующего, мобильного реагирующего на внешние и внутренние изменения профессионального педагогического сообщества, возникла с Указом Президента Российской Федерации «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО) №172 от 24 марта 2014 года. Массовое включение образовательных организаций Саратовской области в реализацию Комплекса ГТО потребовало подготовки педагогов-тьюторов и активизации их деятельности на территории своих муниципальных объединений, районов. Взаимодействие педагогов-тьюторов с коллегами-тьюторантами посредством фрактального построения в проектной деятельности, позволило уже в 2014 году позволило достичь поставленных целей и задействовать в реализации Комплекса ГТО более 80% районов Саратовской области.

На сегодняшний день, тьюторская сеть педагогов образовательных организаций охватывает практически всю Саратовскую область и активно включается в решение значимых образовательных проблем разного уровня и сложности. Мобильное перепостроение взаимодействия «тью-

тор – тьюторант» в зависимости от приоритетных потребностей и целей позволяет быстро и качественно отреагировать на внешние запросы и требования общества.

Таким образом, можно говорить о том, что на современном этапе педагог-тьютор играет значимую роль в постдипломном становлении педагога, повышении уровня его педагогического мастерства, подготовке к успешной профессиональной деятельности в условиях нестабильности.

Список литературы

1. Власенко С.В. Организация тьюторского сопровождения проектной деятельности педагогов в системе повышения квалификации педагогов / С.В. Власенко, Г.И. Чемоданова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – №3 (14). – С. 275–278.
2. Гретинская Е.О. Тьюторанство в России как новая модель образования: становление и развитие // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – №4(34). – С. 134–138.
3. Ивойлова И. Показали класс. Лучшие учителя страны живут в Москве, Казани, Самаре, Дмитровграде, Санкт-Петербурге // Российская газета. Неделя. – 05.10.2017. – №225(7391) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2017/10/05/nazvany-sem-osobennostej-rossijskih-uchitelej.html>
4. Ковалева Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) [и др.]. М.; Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.
5. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. №761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».

Малова Ольга Николаевна

канд. пед. наук, доцент

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»

Минобразования Чувашии

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОСОБЕННОСТИ ФОРМУЛИРОВАНИЯ ЦЕЛИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ СОЦИАЛЬНОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА

Аннотация: в статье раскрывается понятие проекта, какие компетенции формируются в процессе создания и реализации проекта. С какими трудностями сталкиваются педагоги при составлении проекта, показано на результатах мониторинга. Автором представлены пути преодоления трудности при формулировании цели проекта через применение SMART-технологии и других методов.

Ключевые слова: метод проектов, проектная технология, цель проекта, SMART-технология.

В настоящее время в образовании активно применяется метод проектов. Он успешно решает учебные и воспитательные задачи всех уровней: от дошкольного до высшего образования, а также в рамках повышения квалификации педагогических работников.

В структуре профессиональной компетентности педагогических работников образовательных организаций одной из ведущих компетенций является владение современными инновационными технологиями, в частности, проектной технологией.

В общем смысле проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с определенными требованиями к качеству результатов, установленными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [1, с. 8].

Метод проектов даёт возможность активно проявлять себя в системе общественных отношений, способствует формированию новой социальной позиции, позволяет приобрести навыки планирования и организации своей деятельности, открыть и реализовать творческие способности, развить индивидуальность личности.

Значение метода проектов заключается в том, что он способствует формированию навыков самостоятельной образовательной деятельности и мотивов обучения и профессиональной деятельности. В процессе работы над проектом приобретаются следующие навыки:

- выявлять социально и личностно значимые проблемы;
- структурировать проблемы, выявлять наиболее важные и достижимые;
- определять цели и задачи деятельности;
- собирать необходимую информацию из различных источников;
- работать с полученной информацией;
- формулировать гипотезы решения проблем;
- организовывать деятельность (планировать, распределять обязанности внутри группы, контролировать ход реализации проекта);
- эффективно взаимодействовать в процессе совместной деятельности;
- представлять и оценивать продукты проектной деятельности;
- рефлексировать [3, с. 7].

В проектной деятельности к формулированию цели проекта предъявляются определённые требования. Про целеполагание имеется достаточно много информации. Джон Уитмор в своей книге «Коучинг: Основные принципы и практики коучинга и лидерства» уделяет особое внимание определению цели, целеполаганию, выделяет признаки правильной цели.

Работая с различными категориями обучающихся от дошкольников до педагогов (слушателей курсов повышения квалификации), у большинства из них отмечаются затруднения в формулировании цели проекта.

Так, автор данной статьи является экспертом проектов всероссийских, республиканских, муниципальных конкурсов на протяжении нескольких лет – с 2003 года по сегодняшний день. При проведении экспертизы, проектов различных уровней, выявляется недостаточная корректность в формулировке проблемы, гипотезы и цели проекта.

Исследования, проведённые специалистами БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии, выявили определённые тенденции и трудности в области организации проектной деятельности обучающихся в образовательных организациях республики.

В мониторинге (октябрь – ноябрь 2015 года) принял участие 671 педагог, что составило более 10% педагогических работников дошкольных образовательных организаций Чувашской республики. Это воспитатели,

старшие воспитатели (методисты), музыкальные руководители, психологи – работающие как в городской, так и в сельской местности.

Стаж их педагогической деятельности в дошкольных образовательных организациях республики составил: до 5 лет – 197 чел., от 5 до 10 лет – 112 чел., от 10 до 20 лет – 114 чел., более 20 лет – 248 чел.

Можно сделать вывод, что это достаточно опытные педагоги, которые владеют разнообразными формами организации деятельности детей.

На вопрос о частоте реализации проектов в образовательной деятельности ДОО большинство педагогов – 294 человека (43,82%) ответили, что реализуют проекты до 1 раза в год. До 1 раза в полгода – 188 человек (28%), до 1 раза в месяц – 58 человек (8,64%). Меньшее количество педагогических работников – 46 человек (6,86%) реализуют проекты до двух раз в месяц. Не занимаются проектной деятельностью 85 человек, что составило 12,67%. Вывод: примерно половина педагогических работников предпочитает организовывать по одному проекту в год. Но имеются педагоги, которые совсем не занимаются проектной деятельностью.

Отвечая на вопрос «Что Вам лучше удастся при реализации проекта?», педагоги выделили следующее (табл. 1).

Таблица 1

анализ проблемной ситуации	15,80%	106
выделение и постановка проблемы (выбор темы исследования)	23,85%	160
выработка гипотезы и цели проекта	8,49%	57
поиск и предложение возможных вариантов решения	18,18%	122
сбор материала	41,88%	281
реализация проекта	26,97%	181
представление проекта	18,18%	122

Таким образом, педагоги, занимающиеся проектной деятельностью с детьми наиболее успешны в сборе материала по теме проекта (41,88%), уверены при реализации проекта (26,97%) и при выборе темы исследования, постановке проблемы (23,85%).

Педагоги менее уверены при поиске и предложении возможных вариантов решения проблемы (18,18%), представлении проекта (18,18%).

Наибольшее затруднение вызывает анализ проблемной ситуации (15,80%) и выработка гипотезы и цели проекта (8,49%) [2, с.10].

Таким образом, педагогам образовательных организаций и организаций дополнительного образования необходимо повысить уровень знаний и умений в технологии проектной деятельности.

На основе данных исследований было принято решение разработать тематические модули и программы курсов повышения квалификации для повышения проектной культуры педагогических работников Чувашской Республики. Систематическая работа по повышению профессиональной компетентности педагогических работников, в том числе в овладении проектной технологией, проводится в Чувашском республиканском институте образования.

В данной статье раскрываются определённые требования, которые предлагается учитывать при формулировании цели проекта.

Цель – это ожидаемый результат деятельности за определенный промежуток времени. Целью проекта является решение выявленной проблемы. Задачи определяют логику и последовательность этапов достижения цели. Формулировка цели должна соответствовать следующим требованиям:

- *конкретность и измеримость*. Цель должна быть сформулирована не только качественно, но и по возможности количественно. Должны существовать способы и инструментарий оценки степени достижения цели;

- *четкость определения по времени реализации*. Цели формулируются на определенный обозримый промежуток времени;

- *достижимость*. Цель должна быть определена с учетом реальных возможностей ее реализации. Постановка цели, превышающей возможности разработчиков проекта из-за недостаточности ресурсов или из-за других факторов, может привести к нежелательным последствиям;

- *непротиворечивость и согласованность с другими целями и ресурсами*. Все цели должны быть взаимосогласованы, как по вертикали (цели, выстроенные в иерархической зависимости), так и по горизонтали (равнозначные по характеру цели). Достижение целей должно быть обеспечено ресурсами [3, с. 15].

Эффективно при разработке цели использовать технологию SMART (SMART). В 1954 году Питер Друкер предложил данную технологию. Технология smart – это руководство для правильной постановки цели.

Чтобы ее применить, необходимо провести анализ информации, установить четкие сроки достижения цели, мобилизовать ресурсы и неукоснительно следовать рассчитанному плану.

Технология приводит к улучшению качества жизни обычных людей.

Аббревиатура переводится с английского языка как «умный» или «думающий», и это говорит само за себя. Каждая буква имеет расшифровку, которой надо следовать для правильной постановки цели:

- *S – цель должна быть конкретной;*

- *M – измеримой;*

- *A – достижимой;*

- *R – совпадать с другими задачами, быть важной;*

- *T – иметь временные рамки.*

Помимо критериев SMART используются четыре дополнительных критерия:

- 1) формулировка цели должна быть позитивной;

- 2) цель должна находиться в зоне контроля проектанта (проверить это можно задав вопрос: «На сколько это зависит от меня?», «На сколько это зависит от нашего коллектива?»);

- 3) цель должна быть действительно важная, которая даст естественную мотивацию для её достижения. Проверить важность цели можно вопросом: «Что важного в этом для меня?» («...для нашего коллектива?», «...для нашей организации?» и т. п.);

- 4) цель должна быть экологичной, не вредить другим людям и уже выбранным стратегиям и поставленным целям. Проверить экологичность цели можно вопросом: «Как повлияет реализация цели на сферу жизни и окружающих людей?».

Если все критерии чётко прописаны, то это уже гарантия достижения цели.

Таблица 2

1. Позитивная	Это утверждение
2. В зоне контроля	На сколько это зависит от вас?
3. Важная	Что важного?
4. Экологичная	Как повлияет на другие сферы?
s – конкретная	Что конкретно?
m – измеримая	Как вы поймёте, что цель достигнута?
a – достижимая	На сколько реальна цель?
r – релевантная	На сколько актуальна?
t – определена во времени	К какому сроку?

Цель формулируется в глагольной форме. Например, к 9 мая 2020 года разбить сквер Победы в микрорайоне города. Исходя из этой цели, можно сформулировать следующие задачи:

- собрать необходимую информацию для разработки и реализации проекта;
- определить место разбивки сквера и согласовать с местными органами самоуправления;
- разработать необходимую проектную документацию, согласовать ее с органами архитектурного надзора и отделом озеленения;
- провести необходимые расчеты, изыскать необходимые средства и ресурсы;
- разработать план-график выполнения работ, согласовать его с органами самоуправления;
- реализовать проект.

Таким образом, систематическая работа по повышению профессиональной компетентности педагогических работников, через разработку тематических модулей и программ курсов повышения квалификации по проектной технологии, повышает проектную культуру педагогических работников и позволяет достаточно успешно участвовать в конкурсах различного уровня. Так, в 2017 году по результатам Всероссийского конкурса им. Л.С. Выготского, из 300 проектов от субъектов РФ, 14 проектов от Чувашской Республики в области дошкольного образования были поддержаны грантами.

Целенаправленная работа по овладению проектной технологией в том числе и умению ставить цели, формирует проектное мышление педагогических работников. А те, в свою очередь используют проектный метод в своей работе в образовательных организациях, тем самым формируя проектное мышление у обучающихся.

Список литературы

1. Бурков В.Н. Как управлять проектами / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.methodolog.ru
2. Малова О.Н. Организация проектной деятельности обучающихся. Методическое пособие / О.Н. Малова, Г.Д. Кочу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/513288>
3. Малова О.Н. Студенческий социальный проект. Учебное пособие / О.Н. Малова, А.И. Пайгусов. – Чебоксары: ЧГПУ, 2004. – 77 с.
4. Уитмор Дж. Коучинг: основные принципы и практики коучинга и лидерства / пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 316 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Азарова Юлия Александровна

аспирант

НОУ ВО «Санкт-Петербургский

Гуманитарный университет профсоюзов»

г. Санкт Петербург

DOI 10.31483/r-63993

КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ИВЕНТ-ТЕХНОЛОГИЯ

Аннотация: в статье рассматривается процесс организации человеческих ресурсов в современных компаниях через управление событиями жизненного пути личности. Такое управление предполагает внедрение и реализацию педагогической технологии – ивент-технологии. Подробно рассмотрен такой аспект корпоративного обучения, как ценность событийного подхода в воспитании личности, осуществляющей комплексное воздействие на рациональную, эмоциональную и поведенческую сферы человека. Для разрешения конкретных задач изучалась специализированная литература в области событийного менеджмента, психолого-педагогических отношений и опыта управления корпоративной культурой. Методы: проектирование педагогических ситуаций в коллективе, а также внедрение корпоративных акций событийной направленности. Делается вывод, что использование ивент-технологии в практике корпоративного обучения не только раскрывает культуротворческий потенциал сотрудников, но и учит решать круг познавательных, развивающих и духовно-нравственных задач, нацеленных на реализацию своего потенциала в условиях корпоративного обучения и досуга.

Ключевые слова: досуг, ивент-технологии, корпоративная культура, корпоративное обучение, культурно-досуговая деятельность, событие жизненного пути, событийность, ценность.

Растущая динамика и изменчивость деловой и коммуникационной среды создают для компаний новую систему формирования корпоративной культуры и ценностно-смысловых ориентаций сотрудников и методик корпоративного обучения. Сформулированы новые цели и задачи корпоративного обучения, где за основу принят событийный подход, ориентированный на личностные потребности, творческие способности, уклон на внутренние мотивирующие условия (социальная значимость деятельности для сотрудника), где главной ценностью является человек [6].

Цель корпоративного обучения сегодня – это не только воспитание сотрудника тесно связанное с задачами и стратегическими интересами компании или средство досуга, это ещё и непрерывный процесс качественного самоизменения, в рамках которого формируется субъектно-деятельностная позиция сотрудника, его потребность в самореализации с учетом жизненных ориентаций как поиска своего места в жизни [5, с. 132].

Ивент-технология формирует и раскрывает событийную активность личности, усиливает доверительные коммуникации в структуре: «сотрудник-начальник», «сотрудник-сотрудник»; формирует позитивную «Я-концепцию», определяет условия интеракции и событийной активности личности в коллективе. Педагогические ресурсы ивент-технологии определены тем, что данный характер активности – это условие индивидуальных действий субъектов, направленных на осуществление духовно-творческой рефлексии участвующих в корпоративном обучении [2, с. 425].

Опыт создания корпоративных акций в условиях компании показывает, что их смысловая база, во-первых, должна основываться на культуротворческой модели воспитания [1, с. 95]. Философским фундаментом культуротворческой модели выступает анализ культуры как процесса «сохранения, распространения и воспроизводства норм и ценностей, обеспечивающих гуманизацию личности и оптимизацию материальной и духовной сферы его обитания, как комплекса способов человеческого деятельности, выступающих ключевым фактором реализации и формирования личности» [3, с. 288]. Во-вторых, актуальность педагогического потенциала корпоративных акций в известной мере зависит от уровня реализации деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн и М.С. Коган). Феномен корпоративного обучения в данных условиях анализируется с двух сторон: как конечный итог воздействия социально-культурной среды и как личная мотивационная активность человека, рождающаяся через творческое начало.

Задачи событийных акций корпоративной направленности: 1) создание критериев для формирования личностно-профессиональной системы ценностей [4]; 2) трансформация приоритетов в структуре событийных ценностей сотрудников компании; 3) формирование ценностно-нормативной базы профессиональной идентичности сотрудника компании на основе ивент-технологий; 4) создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Формы акций: дни открытых дверей, конкурсы «Сотрудник месяца», «Сотрудник года»; профильные для компании мероприятия, гарантирующие формирование профессиональных компетенций и развитие творческих потенций личности (День рождения компании, плановые психологические тренинги для сотрудников «7 шагов к успеху», «Сотрудники компании как элемент корпоративной культуры», вводный тренинг «Welcome»).

Заключение. Применение ивент-технологий открывает возможности для организации корпоративного обучения с учетом тех критериев, которые можно сгруппировать по правилу субъективности (моральные ценности, цели и задачи; нормы поведения, принимаемые в компании всеми его сотрудниками и др.). По правилу объективности (профессиональная направленность компании, её материально-экономическая база). Особой функцией корпоративного обучения является создание личностно-профессиональной идентичности сотрудника, наряду с этим главным элементом среды общения, реализующим коммуникативное пространство общности «мы», становится социально-психологический климат, корректируемый корпоративными акциями событийной направленности.

Список литературы

1. Акимова Л.А. Социология досуга: учебное пособие. – М.: МГУКИ, 2003. – 123 с.

2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Ариарский М. А. Прикладная культурология. – СПб.: ЭГО, 2001 – 288 с.
4. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
5. Моргунова Н.Н. Корпоративная культура: понятие, подходы // Социологические исследования. – 2005. – №4. – С. 130–136.
6. Сондер М. Ивент-менеджмент: организация развлекательных мероприятий. Техники, идеи, стратегии, методы / пер. с англ. – М.; СПб.: Вершина, 2006. – 543 с.

Бабенко Елена Анатольевна
старший преподаватель

Шумакова Анастасия Сергеевна
студентка

Кашурина Людмила Федоровна
старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Буденновск, Ставропольский край

МОТИВАЦИОННЫЙ И ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье трактуется термин «мотив», рассмотрены социальные и познавательные мотивы учения, обосновывается необходимость мотивации к учению в старшем дошкольном возрасте.

Ключевые слова: учебная мотивация, социальные мотивы, познавательные мотивы, готовность к школе.

Согласно мотивационному подходу, принятому в отечественной науке, ребенок становится субъектом учебной деятельности только при наличии учебной мотивации. К учебной мотивации относят познавательные социальные мотивы обучения и мотивы достижения успеха [4].

Непосредственно с учебой связаны, конечно же, познавательные мотивы обучения субъекта. Можно говорить о готовности к школе, если у ребенка присутствуют познавательный интерес, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками, и, конечно, знаниями.

В современной науке в последние годы начинают говорить о приобретенных компетенциях человека. Компетентностный подход в обучении является одним из доминирующих в современной науке [4].

Социальные же мотивы учения, или, как их еще называют, широкие социальные мотивы учения, связаны с потребностями ребенка в социальном общении. Малышу необходима оценка и признание произведенных им действий, ребенок желает занять место в системе тех общественных отношений, той деятельности к которой он допускается со стороны взрослых людей (Л.И. Божович) и возможности к которой находятся в фокусе зоны его ближайшего развития [1].

Мотивы достижений успеха не связаны с конкретной деятельностью дошкольника. Ребенок стремится к достижению результата в разных

сферах, поэтому эти мотивы обобщают стремление маленького человека вообще. Если ребенок ориентируется на успех, значит, у него выражена мотивация достижения успеха, а если на избегание негативных последствий результатов своих действий, то говорят о мотивации избегания неудачи.

Таким образом, мотивы к учению у детей различаются. Многие в стремлении к обучению усматривают скорее атрибуты учебной деятельности, которым чаще относятся предметы школьной жизни – портфель, школьные принадлежности, школьная форма, – чем учебные дисциплины, которые должен узнать будущий ученик. Согласно исследованиям зарубежной психологии, в том числе Х. Хекхаузену, мотив достижения у субъекта проявляется в том случае, когда человек ставит перед собой высокие, но вполне достижимые цели, которые в большей степени зависят от него, чем от случая [3].

Под мотивацией понимают систему факторов, объясняющих поведение и деятельность человека. Изучая мотивацию, ученые одновременно исследуют источники активности человека, направляющих, побуждающих его поведение и деятельность. Относительно школьного обучения выделяют познавательные мотивы человека.

Мотив является тем самым побудителем человека к деятельности, что определяет, стимулирует его к совершению какого-нибудь действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает большинство подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Бокович, К. Левин, А.Н. Леонтьев и др.) [5].

Таким образом, с точки зрения психологии, под мотивом понимается побуждение человека к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта, а мотивация к обучению – это побуждение к учебной деятельности, связанное с удовлетворением познавательных и социальных потребностей субъекта учебной деятельности [5].

Под мотивацией к обучению часто понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, приводящих к учебной деятельности. При этом учитывается совокупность внешних (социальных) и внутренних (психических) условий, вызывающих активность субъекта учебной деятельности [2].

Мотивы не только побуждают и направляют деятельность ребенка, но и придают его поступкам и действиям субъективный, личный смысл. Совершая похожие поступки, субъекты учебной деятельности нередко руководствуются разными, порой прямо противоположными мотивами. В процессе учебы, в младшем школьном возрасте, мотивы могут измениться, преобразоваться. На эти изменения влияют объективные условия, действия детей, оценка собственного поступка [5].

Мотивы могут быть в большей или меньшей мере осознанными или совсем не осознаваемыми. Основная роль в направленности личности принадлежит осознанным мотивам, которые формируются из потребностей человека. Потребностью называют состояние нужды человека в определенных условиях жизни и деятельности или в материальных объектах. Потребность, как и любое состояние личности, всегда связана с наличием чувства удовлетворенности или неудовлетворенности.

Количество и качество потребностей зависит от уровня, образа и условий жизни человека [3].

Много лет подряд старшая и подготовительная группы детского сада ассоциируются с подготовкой к школе. Обучение, готовность к школьным урокам часто ставится в дошкольных учреждениях во главе угла развития детей. Подготовка к школе активно осуществляется воспитателями не смотря на то, что ведущий вид деятельности в этом возрасте есть игра.

Если для младшего школьника ведущей становится ориентация на учебную деятельность, то для дошкольников это недопустимо. Овладение произвольностью учебных действий, учебной задачей идет в противовес психическому развитию дошкольников, так как нарушается общая логика его развития.

В старшем дошкольном возрасте строится фундамент для дальнейшего обучения в школе, поэтому, чем он будет основательнее, тем более сложное сооружение из знаний удастся построить в начальной школе [1].

Как писал В.Д. Шаповаленко, рассматривая психологию деятельности и способностей человека, развитие происходит в деятельности. Это значит, что в каждом возрастном периоде один вид деятельности ведущий подчиняет себе остальные. В игре происходит целостное познание мира, у детей формируются все психические процессы, их произвольность [6].

Исследуя психику дошкольников, учеными актуализируется потребность в общении, в коммуникативных навыках. В игре дошкольник как бы примеряет на себя роли взрослых, играя «в профессии». Именно в игре закладывался предпосылки обучению как следующего вида ведущей деятельности человека.

К концу дошкольного детства у ребенка формируется потребность в определении места среди других людей в обществе. Стремясь занять более высокую ступень в системе общественных отношений, что определяется как социальный мотив, и желание получить большие, чем сейчас, знания, что называется познавательным мотивом, в совокупности образуют новое отношение ребенка к окружающему миру, то, что Л.И. Божович назвала внутренней позицией школьника [1].

Начиная с середины XX века, в нашей стране исследования были проведены Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славиной, а в конце столетия – Н.И. Гуткиной, которые показали, что внутренняя позиция школьника формируется к семилетнему возрасту, что и говорит в пользу начала обучения в школе.

Этой позиции до сих пор придается большое значение, так как считается, что именно это новообразование выступает критерием готовности к школьному обучению. Школа выступает связующим звеном между детством и взрослостью, поэтому обучение в ней считается обязательным, в то время как посещение дошкольного учреждения пока еще добровольное и зависит от желания ребенка и родителей.

Желание повзрослеть вместе с потребностью занять свое место в системе общественных отношений удовлетворяет не только важнейшую познавательную потребность детей, но и потребность в новом социальном статусе. Учебный процесс для младшего школьника – это серьезная деятельность, получить такой результат, как включение в учебу, становится очень важным для дошкольника и окружающих его взрослых.

Итак, включение в учебный процесс в новом для себя качестве – субъекта учебной деятельности, выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и достижении целей, развитии произвольности психических процессов и поведении ученика [4].

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. – Воронеж: Ин-т практической психологии, МОДЭК, 2007. – 352 с.
2. Вилюнас В. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 2016. – 368 с.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе – СПб., 2004. – 208 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Мастера психологии. – СПб.: Питер, 2011. – 890 с.
6. Чуприкова Н.И. Теория развития: дифференциально-интегративная парадигма // Психологические исследования. – 2009. – №1 (3). – С. 8.

Глушко Евгения Александровна
студентка

Каширина Людмила Федоровна
старший преподаватель

Бабенко Елена Анатольевна
старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО
«Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Буденновск, Ставропольский край

ФЕНОМЕН ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация: статья посвящена возрастным особенностям ребенка-дошкольника и его готовности к школе.

Ключевые слова: готовность к школе, ребенок-дошкольник.

Изложенное учеными понимание психологической готовности к школе представляет собой концепцию, основанную на возрастном, генетическом и мотивационном подходах (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Л.Ф. Обухова).

Ребенок начинает обучаться с момента рождения, когда попадает в общество. Взрослый воздействует на ребенка, используются предметы, разработанные в процессе культурно-исторического развития человечества, писала Г. А. Урунтаева [12].

Л.И. Божович полагает, что среда влияет на развитие ребенка любого возраста только тогда, когда в этой среде происходят существенные изменения, либо условия жизнедеятельности таковы, что меняется среда обитания ребенка. Например, переход из дошкольного учреждения в школу влечет за собой изменения в развитии личности ребенка, его способности устанавливать и поддерживать коммуникативные связи, налаживать общение с ровесниками и взрослыми людьми. На готовность к обучению,

несомненно, влияют закономерности возрастного развития малыша, то есть неизбежно происходит физиологическое развитие психических процессов ребенка.

Учитывая кризис семи лет, являющийся, согласно исследованиям ученых, нормой развития личности, Л.И. Божович показала, что в данный период как бы рождается социальное Я ребенка, формируется его внутренняя позиция, выражающая более высокий уровень самосознания и характерной для этого возраста рефлексии. Как известно, рефлексия связана с анализом информации, обдумыванием поставленной задачи, разработкой модели ближайшего будущего. Несмотря на то, что рефлексия и тесно связанная с этим способность к абстрактному мышлению у детей начинает формироваться к семи годам, наибольшее развитие психические процессы получают уже в подростковом, а затем в юношеском возрасте [4].

Тем не менее, уже к концу дошкольного периода ребенок учится анализировать информацию, осмысливать слова, сказанные взрослым человеком, что приводит к пониманию не только того, что надо выполнить задание, но главное – для чего это нужно и каков будет результат деятельности. В этом же возрасте иерархия мотивов ребенка выстраивается, подчиняясь будущему виду деятельности, а именно, все, что имеет отношение к учебе, становится важным, а к игре – постепенно отходит на второй план [5].

Каждый возраст интересен по-своему и дошкольное детство – не исключение. Прежде всего, как писала В.С. Мухина, это большой и ответственный период жизни. В этом возрасте происходят изменения во всех психических процессах ребенка, характере, личности в целом. Значительного развития достигают восприятие, наглядное мышление, познавательная активность, появляются предпосылки логического мышления, произвольное внимание. Развивается осознание происходящего, благодаря чему ребенок начинает видеть смысл в своих действиях, прежде всего, понимать их направленность и значимость [8].

Речь продолжает играть роль в познании окружающего мира, в развитии общения и разных видов деятельности человека. Дошкольникам уже доступны не только конкретные действия, но и наглядное руководство, они способны выполнять действия целиком по словесной инструкции. Взрослый может объяснить способы выполнения действий, однако успешного выполнения можно ожидать тогда, когда ребенком это освоено под пристальным наблюдением взрослого.

Выполнение действий по словесной инструкции возможно уже на основе наглядных объяснений. Основой познания в дошкольном возрасте выступает восприятие и наглядное мышление. Познавательные возможности ребенка и дальнейшее развитие логического мышления зависят от того, как в этом возрасте сформировано наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.

Пространственные представления также играют большую роль в общем психическом развитии ребенка и служат основой для овладения пока еще простейшими счетными операциями и математическими понятиями. Дошкольников учится решать задачи посредством практического примеривания, а в отдельных ситуациях – методом зрительной ориентировки.

Таким образом, при изучении ребенка 6–7 лет следует учитывать такие психологические новообразования, как сюжетно-ролевая игра и отражение сюжета в продуктивных видах деятельности.

Л.И. Божович писала о внутренней позиции ребенка, под которой она подразумевает систему внутренних факторов, влияющих на его развитие. Ребенок, вырабатывая данную позицию, учится понимать свое место в структуре межличностных отношений и обозначать свое отношение к занимаемой им социальной роли. Уже в дошкольном детстве ребенок задумывается о такой своей позиции посредством участия с другими детьми в сюжетно-ролевой игре как ведущем виде деятельности этого возраста.

Даже в возрасте 6–7 лет у ребенка имеется некоторый накопленный жизненный опыт, личностные стремления и намерения, что действует на его взаимоотношения с другими людьми, прежде всего значимыми близкими (родителями), затем воспитывающими его специалистами в дошкольном учреждении и, наконец, детьми [4].

Л.С. Выготский предложил подходить к роли социума в развитии ребенка как к относительному, а не абсолютному явлению. Ведь среда по-разному влияет на детей из семей с разным типом семейного воспитания, взаимоотношениями, социально-психологической атмосферой. Итак, влияние окружающей ребенка среды накладывается на внутренние условия развития человека, подразумевая познавательные процессы, а соотношение внешних факторов, условий существования с интеллектуальными и коммуникативными ресурсами самого дошкольника как факторами внутренними, составляет ядро его дальнейшего развития и роста психических процессов и функций [5].

К концу рассматриваемого нами возрастного периода у ребенка происходят психологические новообразования, что фиксируется в его сознании в качестве изменений личности и психики, в развитии психических процессов, а также самосознания и самооценки.

А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин, как и Л.С. Выготский, предложили повсеместно использовать после этого в научном мире идею о своеобразии деятельности ребенка, внутри которой развивается психика маленького человека. Признаками ведущей деятельности в дошкольном детстве являются, прежде всего, различия новых видов деятельности, которые формируются внутри ведущей; также перестраиваются отдельные психические процессы человека; от нее зависят и основные личностные новообразования ребенка.

Д.В. Эльконин разработал положение об отношении к ведущей деятельности и миру людей и предметов, объясняя, что именно в игре как ведущей деятельности дошкольного возраста представлены стереотипные отношения ребенка со взрослыми, такие, какие они бывают именно в этом возрасте. Ведущая деятельность также открывает ребенку те явления окружающей реальности, которые являются источником развития психики.

Как считал Л.С. Выготский и подтверждают новейшие исследования, ребенок этой возрастной ступени регулирует свое поведение с помощью мышления и речи. Интеллект малыша, как и взрослого, управляет развитием всех психических процессов, которые начинают становиться произвольными. Волевая регуляция помогает ребенку уходить от непосредственности, оценивать свои действия, поступки [5].

Ж. Пиаже замечал, что вплоть до 8 лет у ребенка интеллект не развит настолько, чтобы осуществлять учебную познавательную деятельность без помощи направляющего его взрослого; эгоцентризм также свойственен ребенку этого возраста, то есть он еще не в состоянии внутренне принять идеи обучающих и воспитывающих взрослых. Ребенок оценивает действия взрослых в основном некритически, принимает их, чаще всего не задумываясь последствий не только в силу развития психических процессов, но из-за нехватки опыта.

Поскольку волевые процессы хорошо развиваются лишь к концу дошкольного детства, именно тогда ребенок научается длительное время сидеть за столом, не отвлекаясь и долго сосредотачиваясь на одном виде деятельности.

С точки зрения физиологии (М.М. Безруких, В.Д. Санькин, Д.А. Фарбер), тормозное предназначение коры головного мозга над инстинктом и эмоциями заключается в осуществлении более серьезного контроля над деяниями, поведением, мыслительными операциями человека, начиная с семилетнего возраста [3].

Согласно периодизации отечественных психологов, психологическая готовность к школе возникает при переходе от дошкольного детства к младшему школьному возрасту. Даже название этому возрасту ученые дали, исходя из физиологического развития человека, а не искусственно созданных человеком социальных условий. Эксперименты со школьным обучением детей, начиная с 6-летнего возраста не подтвердили своей значимости, оказались несостоятельными [5].

Возраст до школы наиболее сензитивен для формирования мотивационной сферы, познавательной мотивации, что, впрочем, не осознается ребенком так ясно, как в школьном возрасте, но уже начинает выдвигаться на первый план, замещая игру. У старших дошкольников происходит постепенная смена ведущего вида деятельности ребенка [5].

Таким образом, А.Б. Гогоберидзе учитывая закономерности психического развития ребенка дошкольного периода, выстроил систему его воспитания и обучения. Возрастные границы не в состоянии изменить декларируемыми законами общества, они суть природных процессов, происходящих в коре головного мозга человека [6]. Несмотря на специально созданную социальную ситуацию обучения, например, обучения в школе, дети-шестилетки все равно будут учиться сообразно закономерностям развития человека 6 лет, а не семи-восемилетнего школьника.

С изменением социальной среды дошкольника, наступающей готовности к переходу на школьную ступень, меняется отношение ребенка к своей роли и месту в социуме. Социальное окружение тоже меняется, взрослые и дети вокруг него – это не сверстники в группе детского сада, с которыми он играл в разные игры, это люди, которые рассуждают о школьной успеваемости, оценках, переменках и других атрибутах будущей школьной жизни. Количество и качество запросов к своему познанию тоже меняется, как и оценка успеха и статуса [10].

Дошкольник психологически готовится к получению статуса ученика, школьника. У него появляется осознанное самоуважение, формируется самооценка, он с пониманием сравнивает отношение к себе родителей, воспитателей со своим представлением о поведении и действиях. Так и только так в сознании старшего дошкольника формируется социальная

позиция будущего школьника, первоклассника, более взрослого человека, а дети из других групп детского сада – со старшей до младшей в его понимании остаются в более низком статусе [10].

Как известно, обучение есть целенаправленный процесс, передача опыта не одного, а многих поколений людей. Дошкольное образование обуславливает не только готовность к школе, но и восприятие этого опыта. Новый стандарт призван не отрицать процесс обучения, а перевести его из устоявшихся традиционных рамок в инновационные рельсы. Стандарт призывает открыть двери развитию ребенка, чтобы педагоги не просто готовили детей к школе, а дали простор их фантазии, при обучении и воспитании.

Если российская педагогика долгое время опиралась на идеи А.П. Усовой об обучении на специально для этого организованных занятиях, то теперь активность педагога, его влияние на познавательную деятельность дошкольника не утрачивает своей силы, но планируется в несколько ином ракурсе.

Теперь обучение в разном образовательном контексте призвано оказать на детей глубокое воспитательное влияние. Оно должно развивать их способности, внимание, интересы и кругозор, обогащать умения в различных, доступных для дошкольников, видах деятельности. Такой вариант обучения позволяет поднять развитие детей на более высокий уровень. Авторы Стандарта занялись целью даже уравновесить неравномерное развитие детей, обучая их и одновременно развивая [7].

Как известно, система дошкольного образования в нашей стране основывается на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, теории деятельности А.Н. Леонтьева, теории расширения развития детей А.В. Запорожца. Стандарт не отрицает эти позиции, он согласуется с ними.

Несмотря на разведение понятий обучение и развитие, Л.С. Выготский подчеркивал, что в реальности эти два процесса сосуществуют и едины. Это положение помогло обозначить в Стандарте новый вектор развития, выводя его на качественно новый уровень. Развитие сейчас понимается как основной процесс, но только если оно в системе, которая позволяет посредством взрослого человека, педагога, и через образовательную среду придать психическому развитию ребенка высший уровень [1].

Индикаторами мотивационной готовности к школьному обучению также выступают доминирующие в мотивационной иерархии и значимые для ребенка учебно-познавательные и социальные мотивы. То есть, независимо от того, влияют ли на ребенка диалоги с родителями или занятия в дошкольном учреждении, мотивы к обучению остаются теми же, а познавательная деятельность детей становится полимотивированной [2].

Список литературы

1. Авдулова Т. ФГОС дошкольного образования: обучение или развитие? / Т. Авдулова, Т. Кротова // Дошкольное воспитание. — 2013. — С. 8–13.
2. Авдулова Т.П. Личностная и профессиональная компетентность современного дошкольника: учебное пособие / Т.П. Авдулова, Г.Р. Хузеева. – М.: Прометей, 2013.
3. Безруких М.М. Возрастная физиология / М.М. Безруких, В.Д. Санькин, Д.А. Фарбер. – М.: Академия, 2009. – 416 с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. – Воронеж: Ин-т практической психологии; МОДЭК, 2007. – 352 с.

5. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
6. Гогоберидзе А.Б. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. – СПб.: Питер, 2015. – с. 464 с.
7. Кравцова Е. Психологические основы стандартов дошкольного образования / Е. Кравцова, Г. Кравцов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: dovosp.ru/articles/disskussiya/psikhologicheskiiye_osnovy-standartov_dosholnogo_obrazovaniya/
8. Кузнецова А.Ю. Роль семьи в формировании готовности детей к обучению в школе / А.Ю. Кузнецова, Е.П. Денисенко, Г.С. Ткаченко // Молодой ученый. – 2017. – №7 (141). – С. 447–449.
9. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
10. Хузеева Г.Р. Изучение процессов социализации и индивидуализации детей старшего дошкольного возраста // Психологические исследования. – 2017. – №10 (54) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num2017v10n54/1453-khuzeeva54.html>
11. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 336 с.

Дубских Ангелина Ивановна

канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

г. Магнитогорск, Челябинская область

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: автор отмечает, что успешная межкультурная коммуникация в процессе обучения будет достигнута при условии овладения навыками сравнения родной культуры с культурой изучаемого языка. Ошибки социокультурного характера являются следствием недостаточной сформированности социокультурного компонента, об этом свидетельствует нарушение хода иноязычного общения. По этой причине обнаруживается потребность наполнить содержание предмета речи материалом об изучаемой стране, включив элемент языковой культуры народов. Для того, чтобы избежать ряда ошибок, важно формировать образец культуры народа, воссоздающий посредством включения культурного богатства страны изучаемого языка в обучение.

Ключевые слова: компетенция, культурология, социокультурный компонент, компетентность, принципы обучения.

Урок иностранного языка – это необъятное пространство, в котором соединяются различные культуры, происходит обмен опытом межкультурной коммуникации, ведь слово – это не только единица речи, с помощью которой мы выражаем различные отдельные понятия, слово вбирает в себя представление об иностранном мире и культуре изучаемого языка.

Учащиеся во время обучения приобретают знания по основным темам национальной культуры, а также знания о социокультурных особенностях народа, учатся выражать свое мнение в вербальной и письменной форме, отстаивать свою точку зрения, понимать словесные и рукописные

сообщения по теме, работать с предложенным материалом, работать самостоятельно и в группе [3].

При разработке содержания методики современного урока иностранного языка и его особенностей необходимо рассматривать индивидуализацию. Индивидуализация принимает во внимание жизненный опыт, мировоззрение человека, его интересы, эмоции и чувства. Для успешности занятия при определении темы необходимо выбирать проблемы, которые для определенной группы являются актуальными, также предлагать задания открытого типа, использовать жизненный опыт обучающихся [7].

Положение о речевой направленности урока в свой черед весьма актуально. Данное положение подразумевает учет при проведении уроков, к примеру, направленных на развитие навыков лексики и грамматики, не степень владения материалом, а степень умения применять почерпнутые знания на практике. Речевая направленность становится более эффективной, если применить принцип ситуативности. Речь всегда отражается в той или иной ситуации, определенной временем, местом, ролью собеседников, речевой задачей.

На этапе построения урока иностранного языка необходимо учитывать принцип новизны. Данный принцип следует реализовывать при формулировании нигде не упомянутой ситуации, новой речевой задачи, при смене собеседника. Помимо этого, нынешняя обучающая методика иностранным языкам нацелена на принцип сознательности. Сознательность помимо знания и понимания иностранного языка выражается осознанием обучающимися сути деятельности. Немаловажную роль отводят принципу наглядности. Используя средства наглядности, учитель создает ощущение нахождения в определенной ситуации общения. Отмеченный принцип помогает обучающимся запомнить больше информации, представив ситуацию, сохранить общий смысл за счет образности.

Вышеуказанные принципы являются основополагающими при разработке современных образовательных ресурсов [1; 2].

В дополнение вышеизложенных принципов для успешного развития социокультурной компетенции на занятиях иностранного языка необходимо применять современные технологии обучения [4, с. 35].

Повышение интереса к иноязычному общению может быть развито при применении технологии обучения в сотрудничестве, технологии критического мышления, проектной технологии, игровой технологии, технологии развивающего обучения, информационной технологии. Иностранная методика трактует личностно-деятельный подход как сосредоточенный на ученике подход (*student-centred approach*), а отечественная методика рассматривает как обучение в сотрудничестве (*learning together*) [5, с. 333]. Сущность указанного подхода раскрывается в том, что главная роль отводится не учителю, как принято в традиционной системе, а обучающемуся. В этом случае в обязанности преподавателя входит раскрытие личностного потенциала обучающегося и контроль усвоения знаний, изредка направляя деятельность ученика. Разработка среды для деятельного совместного сотрудничества обучающихся в парах или группах, практического применения языка в ситуациях, имитирующих реальную действительность, отражена в технологии обучения в сотрудничестве. При применении данной технологии возникает необходимость усовершенствования речевых и творческих способностей, увеличивается

промежуток практики речи каждого ученика, самостоятельный поиск информации, в то время как учитель исполняет только роль организатора. Проектная технология – технология, обеспечивающая возможности познания, а также утверждения и выражения самого себя. Предполагается при работе с данной технологией вынесение предположений, постановка проблемной ситуации, её рассмотрение, уточнение, осмысление, воплощение, и в конечном итоге представление. Информационная технология диктует собирать, хранить, обрабатывать и передавать информацию, расширяющую знания людей. Употребление технологии информации в обучении иностранным языкам способствует развитию лингвистической и межкультурной компетенции обучающихся, повышает интенсивность учебного процесса, развивает самостоятельную работу обучающихся [4, с. 67]. Особое место занимает технология развития критического мышления, которая ставит задачу научить критически мыслить – обсуждать, оценивать, выявлять проблемы. Второе название данной технологии: развитие критического мышления через чтение и письмо. Авторами данной технологии являются американские педагоги Д. Стил, К.С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. Данная технология опирается на три стадии: «Вызов» (evocation), «Осмысление, реализация смысла» (realization of meaning), «Рефлексия» (reflection). Развитию критического мышления способствуют такие формы работы как эссе, сочинение-рассуждение, диалог, дискуссия. Американские ученые писали, что «думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы» [6, с. 256]. Игровая технология описывает определенную игровую модель взаимодействия учителя и обучающихся, в таком случае задачи образования входят в содержание игры. Исследование концепции игры было рассмотрено Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным и другими учёными. Д.Б. Эльконин говорил об игре как о работе, имитирующей отношения социума вне реального поведения.

Социокультурный компонент играет существенную роль в развитии личности. Формирование социокультурной компетенции и ряда компетенций в целом зависит от применения различных принципов и технологий обучения. В связи с выделением новых подходов в обучении, актуализации нового педагогического менталитета понимание образования наполняется новым смыслом. Важное место на сегодняшний момент в образовании занимает личностно-ориентированный подход, который предполагает построение педагогического процесса, успешно влияющего на развитие личностных качеств, на саморазвитие и самореализацию самой личности. Приоритетными становятся индивидуализированные программы обучения с применением новых технологий, направленных на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса, развития творческих способностей обучающихся, а также компонентов коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка.

Список литературы

1. Дубских А.И. Ich und mein Studium. Kursbuch: учебное пособие / А.И. Дубских, О.В. Кисель. – М.: Информрегистр, 2019.
2. Кисель О.В. Ich und mein Studium. Arbeitsbuch: учебное издание / О.В. Кисель, А.И. Дубских. – М.: Информрегистр, 2019.

3. Кисель О.В. Обучение чтению на основе профессионально-ориентированных текстов // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Т. 2. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. – С. 380–381.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

5. Харитонова С.В. Важность культурологического компонента при изучении иностранного языка в университете // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы V Международной научной конференции. – Челябинск, 2010. – С. 332–334.

6. Харитонова С.В. Культурологический аспект во взаимодействии языка и культуры // Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность: материалы международной научно-практической конференции. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорский гос. техн. ун-т им. Г.И. Носова, 2014. – С. 256–259.

7. Харитонова С.В. Анализ перевода рекламных слоганов продукции компаний мобильных телефонов // Libri Magisri. – 2019. – Вып. 1. Филология в XXI веке: на острие научных поисков гуманитаристики. – С. 134–146.

Заболотная Людмила Ивановна

заместитель директора

МБУ ДО «Детская школа искусств №2»

г. Волгоград, Волгоградская область

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО

***Аннотация:** в статье рассматривается роль педагогической ситуации в процессе становления интерпретации музыкального текста на уроках фортепиано. Выявлена и теоретически обоснована целесообразность использования педагогической ситуации как ключевого педагогического средства и показателя динамического движения процесса становления интерпретации музыкального текста в учебной практике исполнительского класса. Представлены три типа ситуаций интерпретации музыкального текста, дифференцируемых по степени проявления в них интерпретационного вектора. Рассматриваются методы, приемы, дидактические средства, необходимые для решения педагогических задач в становлении учащегося-музыканта как исполнителя-интерпретатора, и обеспечивающих реализацию ситуаций интерпретации музыкального текста в процессе становления интерпретации музыкального текста на уроках фортепиано.*

***Ключевые слова:** интерпретация музыкального текста, образовательный процесс, процесс становления интерпретации музыкального текста, педагогическая ситуация, ситуация интерпретации музыкального текста.*

Проблема интерпретации музыкального текста находится в центре внимания музыкальной педагогики и теории исполнительства.

Современная педагогика музыкального образования, обращаясь к возможностям интерпретации как творческому методу познания музыкального искусства и осмысления действительности, рассматривает интерпретацию музыкального текста как педагогический потенциал развития творческой личности учащегося и становления музыканта-исполнителя. По мнению ряда известных исследователей, ученых, педагогов-музыкантов (Н.П. Корыхалова, Е.Г. Гуренко, Е.Т. Крупник, В.Г. Ражников, Б.М. Целковников, И.В. Арановская, М.Д. Корноухов, А.В. Малинковская, А.И. Николаева и др.), именно интерпретационная составляющая музыкального исполнительства выявляет и проявляет многосторонние грани творческой личности исполнителя, позволяя определять индивидуальные характеристики процесса становления музыкально-исполнительской деятельности в целом, и процесса становления интерпретации музыкального текста, в частности.

Попытки найти методы, помогающие реализовывать интерпретаторские идеи, мысли и решения в учебной практике исполнительского класса и музыкально-исполнительской деятельности требуют обращения к поиску педагогических путей, которые будут способствовать становлению интерпретации музыкального текста на уроках фортепиано.

Основанием для проектирования процесса становления интерпретации музыкального текста на уроках фортепиано стала теория целостного педагогического процесса (В.С. Ильин, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Н.М. Борытко), в соответствии с которой целостность проявляется в единстве всех системообразующих компонентов процесса: целей, методов, средств, прогнозируемых результатов. Искомая целостность может быть достигнута благодаря использованию педагогической ситуации (В.В. Сериков) как ключевого педагогического средства, как «педагогического механизма, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление ...» [5, с. 124]. Таким образом, стоит вопрос о создании проблемной ситуации для учащегося-музыканта, разрешение которой может происходить на основе мыслительной, музыкально-исполнительской деятельности, творческой по способам освоения.

Проблемные ситуации образовательного процесса исполнительского класса акцентируют наше внимание на приобретении учащимися опыта исследовательской, поисковой деятельности и формировании навыков творческого применения усвоенных знаний, умений в новой ситуации. Необходимо отметить, что создаваемые условия педагогической ситуации с поставленными задачами и выбором технологий их решений, способствуют достижению определенного уровня осуществления учащимся музыкально-исполнительской деятельности.

Такое понимание роли педагогической ситуации в процессе становления интерпретации музыкального текста позволяет нам рассматривать ситуацию интерпретации музыкального текста в качестве единицы и показателя динамического движения вышеупомянутого процесса. Таким образом, данный подход позволил обосновать использование в музыкально-образовательном процессе исполнительского класса различных типов ситуации интерпретации музыкального текста, дифференцируемых по степени проявления в них интерпретационного вектора. В рамках нашего

исследования мы выделяем три типа ситуаций интерпретации музыкального текста.

Ситуация интерпретации музыкального текста первого типа характеризуется преобладанием методико-дидактического вектора. В ходе процесса данной ситуации активизируются познавательные и мыслительные способности, исполнительские качества ученика. В реализации ситуации интерпретации музыкального текста первого типа наибольшее значение приобретает сочетание таких дидактических методов и средств как словесный метод, художественно-практический метод, педагогический показ, анализ, сравнение, сопоставление.

В ситуации интерпретации музыкального текста первого типа (методико-дидактического) осуществляется совместная деятельность педагога и ученика по разбору и изучению нотного текста. Намечаются технические приемы инструментального исполнения, выявляются и исправляются текстовые ошибки. Педагог предлагает обратиться к определенным информационным источникам для уточнения стилистических особенностей эпохи автора и произведения, анализа и сравнения содержания музыкального произведения и художественных произведений других видов искусств, нацеливает на сопоставление полученных знаний и их применение.

Далее, после определения педагогической задачи грамотного исполнения музыкального произведения учеником, ведется, совместно с педагогом, работа выявления, устранения пианистических трудностей и их вербальное обозначение. Это могут быть технические приёмы, аппликатурные и фактурные позиции, способы звукоизвлечения, навыки педализации, сценическая культура и т. д. Для показа технических приемов, исполнительских пианистических особенностей педагог использует художественно-практический метод, демонстрируя наглядно потенциальные возможности игрового аппарата, которые должны актуализироваться учащимся. Тем самым, художественно-практический метод может приобретать проблемный характер.

Так учащийся, исполняя музыкальное произведение, решает преимущественно технические задачи. Стараясь передать, запечатленное в памяти, первоначальное восприятие музыкального произведения, копирует исполнение преподавателя. Цель самого ученика – «правильное» исполнение музыкального произведения. Такое исполнение можно назвать репродуктивным и формальным. Задача педагога в этой ситуации создать педагогические условия для мотивации учащегося достижения нового качества исполнения. Педагог демонстрирует несколько вариантов и способов исполнения мотивов, фраз, частей и предлагает ученику-исполнителю самостоятельно выбрать те варианты и способы, которые наиболее убедительно и полно соответствуют художественному содержанию музыкального произведения. Использование вариативных показов, создание проблемных ситуаций повышает интерес к исполнительской деятельности, активизирует мыслительную и творческую самостоятельность.

Сопоставление, сравнение различных вариантов исполнения, а также несогласие с некоторыми педагогическими интерпретациями (или иными), неудовлетворенность собственной исполнительской «репродукцией» создают условия для подключения следующей педагогической ситуации.

Ситуация интерпретации музыкального текста второго типа характеризуется преобладанием ценностно-смыслового вектора. В ходе процесса данной ситуации активизируются аксиологические, личностно-смысловые ориентиры учащегося, однако при доминирующей роли педагога. Реализация ситуации интерпретации музыкального текста второго типа опирается на герменевтический, эмоционально-эстетический и интонационно-исполнительский анализ музыкального произведения, на исследовательский метод, частично-поисковый метод, метод проблемного изложения, которые способствуют поиску ценностно-смыслового содержания музыкального произведения и открытию смысловых возможностей музыкального текста как текста культуры.

Поиск смысла становится основополагающей составляющей последующей интерпретационной деятельности учащегося-музыканта, а учебная деятельность поднимается до научно-художественного уровня. Аккумуляированные знания, умения, навыки становятся лишь теоретической базой для вырабатывания собственных мнений, представлений, образов, исполнительских версий и трактовок.

Перед педагогом стоит задача помочь ученику войти в смысловое поле музыкального произведения, найти верные эмоциональные характеристики художественного содержания, направить воображение, фантазию, рефлексию, мыслительные операции, т. е. оказать поддержку в поиске личностных решений и стремлений определения собственной исполнительской концепции.

Становится очевидным, что на этом этапе необходимо создавать проблемные ситуации, которые будут способствовать процессу конкретизации авторского замысла. Требуется осмысленный и углубленный анализ музыкального текста, необходимость которого корректируется мышлением и диктуется переходом знаний общих признаков художественного образа к познанию и отделке его частных, когда музыкальные средства воплощения художественного содержания становятся на просто носителями значения, а смыслом.

В целях осмысления целостного художественного образа и определения исполнительских намерений и решений, необходимо постижение конструктивно-логической организации музыкального материала. Эта задача, по нашему мнению, может быть решена при помощи эмоционально-эстетического и интонационно-исполнительского анализа музыкального произведения, предложенного И.В. Арановской [1], состоящего из следующих заданий: эмоционально-эстетическое определение характера произведения в общем плане; словесные характеристики эмоционального образа; повторное звучание (исполнение, слушание) произведения; сравнение исполнительских вариантов в целом (что сближает, что отличает); выявление языковых особенностей, позволяющих почувствовать эмоционально-эстетическую, стилевую и жанровую принадлежность произведения; выявление интонационно-исполнительского своеобразия предложенных трактовок музыкального произведения [1].

Для изучения деталей необходимо активное содействие педагога в стимулировании ученика самостоятельного поиска интонационных, эмоциональных, метафорических находок. Для реализации этой задачи предлагаются творческие задания, ориентированные на выявление взаимосвязи между конкретным художественным образом и средствами его

воплощения (Н.А. Терентьева). Целью творческих заданий является развитие образно-ассоциативного мышления, художественного воображения, художественной фантазии, эмоционального переживания, рефлексии.

Следует отметить, что именно эмоциональные процессы оказывают существенное воздействие на личность ученика. Распознавая эмоциональные характеристики художественного содержания музыкального произведения, учащийся одновременно проникается ими и выстраивает собственные эмоциональные реакции. Эти реакции отражают процесс глубинного освоения произведения, соотносятся со всеми внутренними и внешними сторонами личности ученика и выступают в роли варианта вербального и акустического воплощения художественного содержания музыкального текста. Так происходят существенные сдвиги по линии дифференциации музыкально-исполнительской деятельности, появляется рефлексия, составляющая основу методологической культуры, необходимой при работе с музыкальным текстом, что обогащает мышление как логически, так и художественно. Благодаря рефлексии, музыкально-художественный образ получает некоторые признаки уже освоенных ранее художественных образов, тем самым, изменяя старый опыт и применяя его в новых условиях, следствие чего, происходит преобразование исполнительского опыта, которое дают жизнь новому опыту. Так, учащийся ориентирован на стимулирование интерпретаторского подхода к трактовке музыкального произведения и готовности к интерпретации музыкального текста, что приводит к подключению следующей педагогической ситуации.

Ситуация интерпретации музыкального текста третьего типа характеризуется доминированием интерпретационного вектора. В ходе процесса данной ситуации актуализируется личностно-смысловая направленность деятельности учащихся и проявление их творческой позиции, при этом роль педагогического воздействия становится минимальной, а функция педагога сводится к роли собеседника и слушателя. Реализация ситуации интерпретации музыкального текста третьего типа опирается на исторический и ценностно-ориентационный анализ музыкального произведения, метод изучения музыкального текста на методологическом уровне, конструктивное педагогическое взаимодействие.

Здесь необходимо отметить, что на данном этапе перед учащимися стоит более сложная задача – совершить мысленную и вербальную интерпретацию изучаемого музыкального произведения в соответствии со своей личностью и индивидуальностью, дать эмоционально-эстетическую оценку художественного содержания авторского сочинения. Ведущим инструментом такой работы выступает методологический анализ музыкального текста (М.Д. Корноухов), который нацеливает на художественно-творческий поиск верной стратегии собственной исполнительской концепции, логического и осознанного определения качественных характеристик собственного «исполнительского текста».

Для осуществления методологического анализа мы использовали обоснованные в исследовании М.Д. Корноухова [4] основные задачи анализа нотного текста на методологическом уровне: освоение методов исследования в нотном тексте информации образно-содержательного характера; постижение нотного текста как многоуровневой (индивидуальный почерк композитора, исторический стиль, национальные особенности, жанровая принадлежность и т. д.) системы признаков на основе слухового

опыта учащегося-подростка (уровня развития внутреннего гармонического и интонационного слуха) и уровня его информационной оснащенности в смежных с музыкальным искусством областях; осознание функциональных признаков отдельных компонентов нотного текста; выявление «смыслового поля» музыкального произведения и его индивидуального авторского почерка [4, с. 212]. По нашему мнению, результаты методологического анализа должны сформировать музыкально-теоретическую и музыкально-исполнительскую базу для конструирования собственной исполнительской интерпретации.

Конструктивное педагогическое взаимодействие на этом этапе процесса становления интерпретации музыкального текста опирается на педагогический показ, который выступает в роли педагогической ситуации совместного партнерского интерпретаторского поиска педагога и учащегося, направленной на активизацию потенциальных творческих ресурсов будущего музыканта-исполнителя. Педагог уже не предлагает учащемуся готовых альтернативных решений, а поощряет его творческие попытки и поиски замысла и осмысления индивидуальной исполнительской интерпретации, мотивируя тем самым, к самостоятельным решениям и открытиям. Следует отметить, что понимание авторского замысла в процессе общения с музыкальным произведением, реализация «авторского» видения и действия в собственной исполнительской практике, позволяет учащемуся почувствовать личностный смысл музыкального произведения, обнаружить собственные творческие силы и ощутить себя автором интерпретации.

В ходе реализации ситуации интерпретации музыкального текста третьего типа все основные элементы и составные части музыкально-исполнительской деятельности учащегося достигают своего полного развития.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что использование в музыкально-образовательном процессе исполнительского класса различных типов ситуации интерпретации музыкального текста, дифференцируемых по степени проявления в них интерпретационного вектора, позволяет в учебной практике пройти процесс освоения и познания музыкального текста учащимся, раскрыть художественно-образное содержание и замысел композитора, создать собственную интерпретационную концепцию, требующую акустической реализации исполнения музыкального произведения. Непрерывность и взаимосвязь включенных взаимопродолжающихся ситуаций интерпретации музыкального текста обеспечивают динамику процесса музыкально-исполнительской деятельности в целом, и процесса становления интерпретации музыкального текста, в частности.

Список литературы

1. Арановская И.В. Теория и методика эстетического развития будущего педагога-музыканта в современной системе высшего образования: учеб. пособ. / Мин-во образования Рос. Федерации; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 2002. – 126 с.
2. Борытко Н.М. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2007. – 496 с.
3. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

4. Корноухов М.Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 550 с.

5. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

Зими́на Ольга Александровна

учитель

МБОУ «Гимназия №25 имени А.С.Пушкина»

г. Нижний Новгород, Нижегородская область

ДИАГНОСТИКА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** статья посвящена рассмотрению понятия читательской грамотности как важнейшего условия развития целостной личности младшего школьника. Автором предложен диагностический конструктор для определения уровня развития читательской грамотности, включающий современные диагностические методики и авторскую разработку.*

***Ключевые слова:** читательская грамотность, диагностика, младшие школьники.*

В современной школе важнейшим направлением, выделенным как в федеральных государственных образовательных стандартах, так и в национальном проекте «Образование», становится развитие личности ребенка, его творческого потенциала, успешности и конкурентоспособности. Особую роль в этом процессе занимает формирование универсальных учебных действий, что невозможно без достижения определенного уровня читательской грамотности обучающегося. Она позволяет эффективно овладевать различными способами работы с информацией, самостоятельно добывать новые знания из различных источников и эффективно использовать их в разнообразной деятельности.

Но за последние десятилетия наблюдается снижение уровня читательской компетентности, что, безусловно, сказывается на результатах школьного обучения.

Словосочетание «читательская грамотность» появилось в 1991 году, когда IEA (Международная ассоциация по оценке учебных достижений) искала термин, который станет обозначать чтение не только с его технической стороны, а в более широком функциональном контексте – как возможность рассуждать и использовать воспринятую из текста информацию для достижения своих целей, расширять знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

В результате было инициировано международное мониторинговое исследование «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS, оценивающего уровень читательской грамотности учеников, которые завершают четвертый год обучения в школе. В исследовании PIRLS читательская грамотность определяется как «способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм для целей, требуемых обществом и/или ценных для индивида. С опорой на разнообразные тексты читатели должны конструировать собственные значения».

Читательская грамотность включает широкий спектр компетенций: базисное декодирование; знание слов, грамматики, структуры текста; общие знания о мире; понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне.

Опираясь на международные исследования, ряд современных российских ученых [1; 2; 5; 6] разработал методики, которые призваны сблизить диагностику с образовательной практикой. Эти методики должны помочь педагогам сориентировать свою деятельность на всех основных этапах образовательного процесса.

Вызывает интерес методика М.П. Воюшиной [1]. Автор предлагает для определения уровня читательской грамотности изучить уровень восприятия учащимися произведения, уровень речевого развития и мотивацию чтения.

Уровень восприятия художественного произведения и степень сформированности читательских умений проверяется на материале (поэтическом и прозаическом), который не изучается в школе. После прочтения прозаического текста ученики отвечают на вопросы общей проблематики и первичного восприятия героев, поступков и др. После самостоятельного прочтения поэтического текста ученикам предлагается сформулировать вопросы, которые они хотели бы обсудить в классе, и дать свой вариант ответа на каждый из вопросов.

Для выявления уровня речевого развития и степени сформированности системы литературно-творческих умений учащимся предлагается написать сочинение по серии сюжетных картинок. При анализе работ учитывается: объем сочинения, длина среднего предложения, речевые ошибки и недочеты, точность, выразительность, богатство [1]. Другим подходом к оценке данных умений может считаться коммуникативно-деятельностный, предполагающий управление процессом речевого развития каждого ученика, учет его индивидуальных особенностей [4; 6].

Проверку сформированности и осознанности мотивов читательской деятельности М.П. Воюшина предлагает проводить с использованием методики незаконченных предложений.

Если взять за основу методику М.П. Воюшиной и дополнить ее рядом других современных методик, то получится комплексная проверка, позволяющая наиболее точно определить уровень читательской грамотности. В такого рода диагностический конструктор хочется включить методику восстановления текста (можно использовать варианты С.К. Тивиковой [6; 7], Л.А. Ясюковой) и разработанный нами тест грамотности чтения художественных текстов («ГраЧ»).

Суть методики дополнения или восстановления состоит в следующем: в художественном тексте (прозаическом или поэтическом) пропускаются слова (по определенному принципу). Задача учащегося – вставить пропущенные слова, стремясь сохранить общий художественно-эстетический смысл произведения (ученики могут заполнить пропуск не только словом, которое использовал автор, но и его контекстуальным синонимом). Многие исследователи отмечали, что учащимся младших классов достаточно сложно увидеть в тексте авторскую позицию. Это очень важная способность, которую необходимо развивать. «Восстанавливая» авторский текст, ученик может проникнуть в мир литературного произведения, попытается разгадать замысел автора. Подобное возможно, если только читатель будет думающим и эстетически развитым.

Нами была разработана диагностическая методика оценки грамотности чтения («ГраЧ»). При разработке методики мы опирались на рекомендации, данные Б.Д. Элькониним, И.Д. Фруминой в работе «Диагностика учебной успешности в начальной школе» [3]. Суть методики заключается в том, чтобы проверить способность учащихся проникнуть в мир произведения, понять авторский замысел и сформировать свою точку зрения.

В качестве основы для диагностики в 4 классе берется рассказ Ю.Е. Азимовой «Поиграли». Работа с незнакомым ранее художественным произведением позволяет выявить уровень читательского развития ребёнка, диагностировать его компетентность в понимании художественного текста. Учащимся предлагается прочитать текст и ответить на вопросы разных уровней понимания текста.

Вопросы первого уровня (предметного) связаны с умением реконструировать содержание фактографического характера, явно или косвенно отражённое в тексте, а также явно выраженные отношения и оценки.

В какое время года происходят события? Найди в тексте слова, которые объясняют, почему девочкам нравилось гостить у бабушки. Какое чувство испытали девочки, когда поняли, что натворили? (Найди в тексте слова, которые об этом говорят).

Вопросы второго уровня (подтекстового) выявляют умение извлекать из текста смысловую сторону его содержания. В литературных текстах такое извлечение смыслов наиболее чётко проявляется при интерпретации художественных средств выразительности, начиная от композиционных особенностей произведения и заканчивая художественными деталями.

Почему бабушка, наблюдая за игрой девочек, ушла из комнаты, когда на глазах у нее появились слезы? Как ты думаешь, почему девочки стали старательно ухаживать за деревцем, с которого обрывали раньше листья? Как тебе кажется, зачем автор сообщает, что девочки подарили бабушке деревце, которое вырастили сами?

Задания третьего уровня (функционального) предполагают реконструкцию содержания текста на основе его целостного восприятия и понимания (активное преобразование текстового материала под углом какой-то задачи), а также создание собственного текста с позиции авторского видения происходящего.

Среди представленных качеств выбери те, которые не подходят к характеристике бабушки или о которых мы не можем узнать из текста (внимательная, веселая, трудолюбивая, обидчивая, скромная, начитанная). Как ты думаешь, можно ли трансформировать этот рассказ в пьесу? Что для этого необходимо сделать? Составь план рассказа. Придумай историю, которая могла бы произойти с этими девочками в деревне у бабушки через год.

По каждому из трех уровней подсчитывается процент правильно выполненных заданий, после чего определяется ступень развития читательской грамотности (высокая, выше среднего, средняя, низкая).

Данную методику допускается использовать как скелетную схему, в которую учитель может включать произведения по собственному выбору.

После четырех лет обучения литературному чтению в школе ученики должны не только знать содержание произведений, авторов, уметь составлять план и пересказывать текст, а стать грамотными читателями, которые понимают мотивы поступков героев, умеют находить средства художественной выразительности и объяснять их роль, видеть в тексте

авторскую позицию. Диагностические методики помогают учителю организовать свою деятельность для движения в нужном направлении.

Список литературы

1. Воюшина М.П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников. – СПб., 2007.
2. Дедова О.Ю. Диагностическая культура учителя начальных классов и ее развитие / О.Ю. Дедова, Н.Н. Деменева, О.В. Колесова // Человек и образование. – 2017. – №3 (52). – С. 122–126.
3. Диагностика учебной успешности в начальной школе / под ред. П.Г. Нежнова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. – М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009.
4. Колесова О.В. Индивидуальный подход к развитию речи младших школьников // Нижегородское образование. – 2016. – №4. – С. 48–52.
5. Кудина Г.Н. Диагностика читательской деятельности школьников. – М., 1996.
6. Тивикова С.К. Деятельностный подход к диагностике речевого развития младших школьников // Речевое развитие младших школьников: коммуникативно-деятельностный подход: сборник статей / под ред. С.К. Тивиковой. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. С. 52–69.
7. Тивикова С.К. Творческие виды работы на уроках литературного чтения // Педагогическое обозрение. – 2003. – №3. – С. 185–188.

Исаева Петимат Увайсовна
студентка

Эхаева Раиса Могдановна
канд. пед. наук, доцент

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

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО СНИЖЕНИЮ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается агрессивное поведение детей подросткового возраста. Авторами выявляются причины проявления агрессивности подростка. В работе раскрываются особенности коррекции агрессивного поведения подростков, развитие адекватной оценочной деятельности, формирование и развитие навыков самоконтроля, саморегуляции; способности прогнозировать последствия своего поведения, развитие конструктивных поведенческих навыков, формирование терпимости к другим.

Ключевые слова: агрессия, самоконтроль, навыки, развитие, способности.

Агрессивное поведение детей подросткового возраста является актуальной в современных условиях жизни, так как причиной является их специфические психологические особенности. Агрессивное поведение оказывает негативное влияние на психологическое состояние подростков, их взаимоотношения с социумом, а также на их ближайшее окружение – семью, педагогов, сверстников.

Прежде чем перейти к обсуждению вопроса о возможности предупреждения или установления контроля над агрессией, необходимо уточнить,

что конкретно мы понимаем под агрессивным поведением. Агрессия – это любая форма поведения, направленная на причинение ущерба или причинения вреда объектам нападения (одушевленным или неодушевленным). Независимо от формы проявления – словесная брань или непосредственное физическое, или косвенное влияние – она выступает как деструктивное поведение, наносит людям физические повреждения или психологический дискомфорт.

Известно, что любое нарушение, отклонение от установленной нормы лучше предупредить, чем корректировать. Своевременная ранняя профилактика агрессивных проявлений дает возможность в значительной степени снизить количество агрессивных проявлений у детей и подростков.

Аналитический обзор исследований явлений агрессии показывает, что большинство исследований по этой тематике сосредоточено на выявлении причин агрессивного поведения, а не на поиск средств ее предупреждения.

Психолого-педагогическая коррекция комплексно влияет на подростка, помогает изменить его повадки в поведении и в жизненном видении, это помогает формировать отношения ученика и учителя с более конструктивной точки зрения [8, с. 47].

Психологи выделяют 3 направления коррекционной работы с агрессивными подростками.

1. Индивидуальная работа.
2. Групповая работа.
3. Поведенческая и семейная коррекция.

Принципы индивидуальной работы.

Сначала нужно выяснить причины проявления агрессивности подростка, для дальнейшей работы согласовать это с родителями ребенка, чтобы обеспечить ему поддержку с их стороны. В зависимости от возраста и возможностей ребенка выбирается техника работы [2, с. 68].

Алгоритм психолого-педагогической коррекции помогает установить контакт с подростком, налаживается доверие к учителю (нужно провести 40 минут для разговора о любимых занятиях, киноактерах и т. д.). нужно успокоить подростка и закрепить состояние доброкачественной агрессии.

На следующем этапе формируются ограничения для внутреннего контроля. В процессе общения подросток усваивает ценности и нормы, которые взрослый обнаруживает, как свои личные [10].

На данном этапе взрослый устанавливаются запреты:

- не нужно навязывания своей оценки и мнения;
- не нужно обвинять подростка в плохих результатах коррекции;
- не нужно концентрировать внимание на психофизиологических и характерологических особенностях ребенка.

Перед тем как научить подростка избавляться от агрессии, нужно, чтобы он оценила свои поступки, для этого проводится беседа наедине с ребенком, занимающая времени – до 60 мин. Если указанные границы во времени превышаются, то это может привести к потере интереса, рассеиванию внимания, и ребенок может сорвать процесс беседы.

Целесообразная коррекция агрессивного поведения включает в себя следующие этапы:

- 1) осмысливание не конструктивности проявления агрессивных чувств;

2) направление агрессии в конструктивном направлении и нивелирование эмоционального напряжения;

3) формирование навыков взаимодействия в предполагаемых конфликтных ситуациях.

В процессе интервью необходимо описать случаи агрессивного поведения, причины, реакцию взрослых в данной ситуации. Ученик должен конкретизировать факты проявления личной агрессивности. В ходе интервью полезно обсудить следующие вопросы:

- 1) когда, в какой ситуации это происходило;
- 2) как выглядело проявление агрессии;
- 3) какие чувства испытал при этом;
- 4) как вели себя при этом другие люди – взрослые и сверстники.

На данном этапе рекомендуется не комментировать ответы ученика. Иногда подросток затрудняется ответить на эти вопросы, поэтому для того, чтобы, он дал адекватную оценку своим поступкам предлагаются такие методы для лучшей визуализации:

1) закрыв глаза, проиграть в голове ситуацию, в которой была обнаружена агрессия;

2) метод незаконченных историй. Психолог рассказывает историю, а подросток должен придумать ее окончание. История содержит в себе конфликтную ситуацию, в ней нет одного решения ситуации, поэтому реакция и окончание истории может быть различной;

3) после 5–6 занятий у подростка формируется понимание своих неправильных поступков и возникает желание исправить ситуацию.

Подростку во время обсуждения нужно объяснить, какие существуют способы управления своей агрессией и гневом. Научить его правильно подавать свое эмоциональное состояние родителям, сверстникам, учителям.

Подростков можно научить проявлять свои негативные эмоции в форме адекватного «Я-высказывания». В одной фразе следует выразить: событие, из-за которого разгорелся конфликт, описать ситуацию, которая привела к возникновению проблемы; свою реакцию на события, объяснить, что ребенок может дать волю своим отрицательным чувствам, но проявить их в приемлемой форме; показать возможно лучший результат, оптимальный выход из данной ситуации.

Когда чувство ярости и гнева возвращаются, стоит сделать расслабляющие упражнения:

- сосчитать до 10;
- дышать глубоко и размеренно;
- если есть возможность, сделать несколько шагов по помещению;
- разорвать ненужную бумагу;
- снять напряжение с помощью выполнения каких-то полезных занятий: уборка дома, стирка одежды, работа во дворе или занятия спортом.

Если ребенок возвращается из школы напряженным, родителям рекомендуется, предложить погулять ему на свежем воздухе, поиграть в футбол. Агрессия переходит в физическую нагрузку, игра вызывает у подростка положительные эмоции. Таким образом, психологическая коррекция агрессии включает в себя огромный спектр методов [4]:

- коррекция с помощью игры;
- коррекция с помощью перехода в корректирующее окружение;
- коррекция с помощью творческого самовыражения (лепка, танцы, занятия в театральной студии и т. д.);

– коррекция агрессии через направление ее в социально одобряемую деятельность, например в спорт (ребят со стойким агрессивным поведением необходимо приобщать к видам спорта, которые требуют проявить сотрудничество, например футбол или баскетбол, те виды спорта, которые могут нанести физические травмы – нежелательны);

– коррекция агрессии через проведение тренингов, направленных на формирование навыков конструктивного взаимодействия с социумом;

– коррекция агрессивности с помощью поведенческих методов.

Работа с родителями, дети которых проявляют агрессию, должна включать их информирование о причинах и факторах, провоцирующих агрессивную реакцию детей. Кроме просветительской функции, психолог должен помочь родителям формировать положительное отношение к ребенку, умение его поддерживать.

Из изложенного следует, что комплексная программа психологической профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков имеет целью следующие задачи: развитие адекватной оценочной деятельности, формирование и развитие навыков самоконтроля, саморегуляции, способности прогнозировать последствия своего поведения, развитие конструктивных поведенческих навыков, формирование терпимости к другим.

Таким образом, работа по профилактике и коррекции агрессивных проявлений подростков должна осуществляться комплексно и систематично; включать в себя элементы приемов и упражнений разных направлений психолого-коррекционной работы, а также не быть эпизодической. Только при условии координации совместных усилий подростков, родителей и педагогов можно достичь реальных результатов по предотвращению агрессивных проявлений.

Список литературы

1. Алемаскин М.А. Психологическая характеристика личности подростка-нарушителя // Вопросы изучения детей с отклонениями в поведении. – М., 1968. – С. 87–99.
2. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб., 1997. – 336 с.
3. Кэмпбелл Р. Как справиться с гневом ребенка. – СПб., 1997. – 200 с.
4. Линденфилд Г. Как: справиться с гневом: позитивная стратегия управления сильными эмоциями. – М., 1997. – 288 с.
5. Маковская И. Агрессивность: проявления, причины, предупреждение // Семья и школа. – 1983. – №9. – С. 36–37.
6. Мойер К. Хирургия агрессивности // Диалоги продолжаются: Полемические статьи о возможных последствиях развития современной науки. – М., 1989. – С. 115–122.
7. Парене Г. Агрессия наших детей. – М., 1997. – 60 с.
8. Рыбалка В.В. Методологические вопросы научной психологии (опыт личностно ориентированной систематизации категориально-понятийного аппарата): учеб. пособ. – М.: НикаЦентр, 2003. – 204 с.
9. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопросы психологии. – 1992. – №5–6. – С. 35–40.
10. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1996. – 96 с.
11. Уилсон Р.А. Психология эволюции. – К., 1998. – С. 62–86.
12. Childhood aggression and unconvientality: Impact on later academic achievement, drug use and workforce involement / S. Brook Indith, D. Newcomb Michael // J. Genet. Psychol. – 1995. – №4. – P. 393–410.

Казанцева Ирина Александровна

учитель

МБОУ «Школа №62»

г. Прокопьевск, Кемеровская область

ИЗУЧЕНИЕ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ПРОФИЛЬНОМ КЛАССЕ. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Аннотация: статья предназначена педагогам, которые только начинают работать в профильном классе. Автор говорит об особенностях органической химии и эффективных приемах ее изучения.

Ключевые слова: гибридизация орбиталей, «тривиальная» номенклатура, международная номенклатура, изомерия, классы органических соединений, шаро-стержневые модели, контроль знаний.

В результате изучения химии на профильном уровне ученик должен иметь представление о гибридизации орбиталей, пространственном строении молекул, функциональных группах, гомологии, структурной и пространственной изомерии, индуктивном и мезомерном эффектах, электрофиле, нуклеофиле, основных типах реакций в органической химии. Ученики должны знать теорию строения органических соединений (включая стереохимию), классификацию и номенклатуру органических соединений, вещества и материалы, широко используемые в практике. Ученики должны уметь называть изученные вещества по «тривиальной» и международной номенклатурам; определять: пространственное строение молекул, изомеры и гомологи, принадлежность веществ к различным классам органических соединений, характер взаимного влияния атомов в молекулах, типы реакций в органической химии; строение и свойства органических соединений (углеводородов, спиртов, фенолов, альдегидов и кетон, карбоновых кислот, аминов, аминокислот и углеводов); объяснять реакционную способность органических соединений от строения их молекул.

Большой объем фактического материала создает серьезные трудности в изучении органической химии на профильном уровне. Причем органическая химия существенно отличается от неорганической химии, и если не объяснить по какому принципу нужно запоминать тот или иной материал, для многих учащихся изучение химии будет очень затруднено. Я предлагаю несколько рекомендаций, которые помогут учителям, которые только начинают преподавать органическую химию в профильном классе.

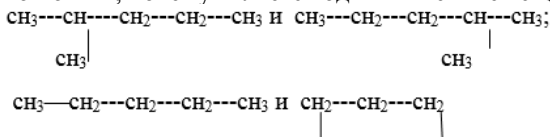
На первом этапе ее изучения необходимо помочь учащимся выучить гомологический ряд алканов. Для этого 4 первых члена запомнить как стихотворение, а следующие члены соответствуют и созвучны с числительными. После этого, зная общую формулу любого класса углеводородов, можно легко назвать формулу вещества.

Огромное значение имеет знание номенклатуры. Поэтому после четкой записи всех правил номенклатуры нужно на протяжении нескольких уроков выделять несколько минут для отработки умения давать названия веществам. Очень удобно отрабатывать и контролировать знания используя следующие тренажеры. (О.С. Габриелян, А.В. Яшукова Методическое пособие 10 класс базовый уровень)

Задание: определить к какому классу соединений относятся эти вещества, и назвать их (приложение 1) После такой обработки проблем с номенклатурными названиями не бывает.

Одна из причин, по которой сложно изучать органическую химию, является то, что одно и то же вещество, по мимо номенклатурного названия, имеет еще несколько названий: тривиальное, историческое. Причем в литературе чаще всего используются эти названия. Например: метаналь, муравьиный альдегид или формальдегид. Для запоминаний таких названий можно в конце тетради можно вести словарь, и регулярно проводить диктанты по формулам, не используя номенклатурные названия. Формулы обязательно записывать в структурном виде.

Много времени занимает обработка понятий изомеры и гомологи. Для многих сложно понять, почему является одним и тем же веществом



Использование шаро-стержневых моделей помогает быстро понять это. Учащиеся сами собирают молекулы всех изомеров данного вещества и дают им номенклатурное название.

Очень сложно учащимся на первом этапе понять принцип составления уравнений химических реакций. Поэтому при изучении химических свойств углеводородов также стоит использовать шаро-стержневые модели. Процесс реакции учащиеся должны показать на моделях. После этого они осознанно записывают уравнение реакции в тетрадь. Можно это проводить в обратной последовательности.

Особое место в изучении химии стоит уделять контролю знаний. Контроль является хорошей дополнительной мотивацией для изучения химии.

При наличии различных интернет ресурсов не составляет большого труда найти готовое решение любых заданий. Поэтому проверять домашнее задание и ставить тем более за него отметки считаю не целесообразным. Считаю эффективнее дать проверочную работу, похожую на домашнее задание, перед этим разобрав те моменты, которые вызвали затруднения при выполнении домашнего задания. Работа занимает 7–10 минут времени, при этом проверяю знания всех, и каждый получает за урок отметку. У каждого ученика есть тетрадь для проверочных работ, которая хранится в классе и используется для текущего контроля.

В виде экспресс-опроса я проверяю знания основных понятий, где учащимся необходимо закончить фразу. Например:

- атомы углерода с одинарными связями находятся в состоянии гибридизации.... Учащиеся записывают в тетрадь sp^3 ;
- при sp гибридизации под каким углом находятся атомы? Учащиеся записывают в тетрадь 180° . И так минимум 10 заданий.

Решение цепочек во время проверочных работ позволяет свободно записывать уравнения реакций, регулярное проведение диктантов помнить формулы органических веществ.

При подготовке к ЕГЭ часто использую следующее задание. Под диктовку учащиеся записывают 10 формул различных классов соединений в структурной форме и определяют класс соединений. После этого

предлагаю следующие задания: какие из записанных веществ могут вступать в реакцию гидрирования, записать уравнения этих реакции; какие из веществ могут вступать в реакцию замещения, записать уравнения этих реакций с указанным мной веществом и т. д. Это задание позволяет повторить химические свойства многих классов органических соединений.

Обязательно после прохождения каждой главы проводить тестовую проверочную работу на 10–15 минут. Это позволяет систематически вести подготовку к ОГЭ и ЕГЭ и к текущим тематическим контрольным работам.


Большое внимание уделять контролю во время изучения нового материала, контролировать усвоение каждого блока новой темы. Этот контроль проводить в следующих формах: ответы на вопросы по только что объясненному материалу; повтор объяснения учащимися; применение этих знаний на практике. При выполнении обучающих самостоятельных работ, школьники, которые первые справились с работой, проверяют, исправляют ошибки и помогают выполнить работу одноклассникам. После такой работы намного легче усваивать материал и выполнять домашнее задание.

Традиционная форма контроля, которую использует каждый учитель – это контрольные работы. В зависимости от уровня подготовки класса даю два либо 4 варианта работы. Больше всего мне нравятся контрольные работы к УМК О.С. Gabrielyana. Контрольные работы комбинированные, они состоят из десяти тестовых заданий и 5–6 заданий со свободным ответом. В каждом задании указываются баллы, которые можно получить, выполнив их. Преимущество таких работ состоит в том, что обучающиеся получают опыт выполнения тестовых заданий и могут сами посчитать, сколько баллов они набрали.

Надеюсь, что эти немногие методические рекомендации помогут тем учителям, которые только начинают работать в профильном классе при изучении органической химии.

Приложение 1

1. Углеводороды

№ п/п	Вариант 1	Вариант 2	Вариант 3
1	$\text{CH}_3-\underset{\text{CH}_3}{\text{CH}}-\text{CH}_3$	$\text{CH}_2=\text{CH}_2$	$\text{CH}_2=\text{CH}-\text{CH}=\text{CH}_2$
2	$\text{CH}_2=\text{CH}-\text{CH}_2-\text{CH}_3$		$\text{CH}_3-\underset{\text{CH}_3}{\text{CH}}-\text{CH}_2-\text{CH}_3$
3	$\text{CH}_3-\underset{\text{CH}_3}{\text{CH}}-\text{CH}_2-\text{C}\equiv\text{CH}$	$\text{CH}_3-\underset{\text{CH}_3}{\underset{\text{CH}_3}{\text{C}}}-\text{CH}_2-\underset{\text{CH}_3}{\text{CH}}-\text{CH}_3$	$\text{CH}_3-\underset{\text{CH}_3}{\text{CH}}-\underset{\text{CH}_3}{\text{CH}}-\text{CH}_3$
4	$\text{CH}_2=\text{CH}-\text{CH}=\text{CH}_2$	$\text{CH}_3-\text{CH}_2-\underset{\text{CH}_3}{\text{CH}}-\text{C}\equiv\text{CH}$	$\text{HC}\equiv\text{C}-\text{CH}_3$

Список литературы

1. Стандарт среднего (полного) общего образования по химии (профильный уровень).
2. Габриелян О.С. Методическое пособие 10 класс базовый уровень / О.С. Габриелян, А.В. Яшукова. – М.: Дрофа 2008. – 218 с.
3. Габриелян О.С. Химия контрольные и проверочные работы профильный уровень / О.С. Габриелян [и др.]. – М.: Дрофа, 2008.

Колесова Татьяна Кимовна

доцент

ФГБОУ ВО «Чурапчинский

государственный институт

физической культуры и спорта»

с. Чурапча, Республика Саха (Якутия)

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: нравственное воспитание является частью целостного процесса развития личности, протекающего под влиянием трех основных факторов: наследственности, среды и воспитания. Создаваемая модель выпускника ЧГИФКиС содержит информацию не только о современной объективно необходимой деятельности, но и о той ее форме, которая понадобится по прошествии времени, ибо деятельность изменяется, развивается. Поэтому в процессе подготовки специалистов заложено некоторое опережение, ориентированное на перспективу. В модели специалиста выделяются две главные составляющие: профессиональная и личностная. Формирование вышеназванных компетенций целостной личности – личности специалиста – возможно при условии освоения идеи «обучения через всю жизнь».

Ключевые слова: ценности, воспитание, физическая культура, модель специалиста, навыки.

По-видимому, правы те мыслители, которые заявляют, что опасные проявления планетарной цивилизации, захлестнувшие мир в последние десятилетия, есть результат глубокого кризиса утраты духа и разума человеческого. Человек XXI века стал намного умнее и развитее предыдущего поколения, но он стал ли духовно и нравственно здоровее? Наиболее эффективными механизмами осуществления развития стали научные достижения, новые знания и технологии, превращенные в товар или услугу. При этом образование, наука обретают стимул и мотив для достижения коммерческого результата.

Характерной чертой студенческой молодежи является потребность в достижениях, а если этого не происходит, то интересы смещаются на другие стороны. Поэтому, особую значимость для общества приобретают проблемы нравственного воспитания личности как будущего специалиста. Очевидно, что облик общества будущего определяет студенческая молодежь.

Наряду с профессиональной компетентностью, они должны обладать нравственными и гражданскими качествами, которые формируются только в процессе воспитания, образования и практической деятельности.

Как показывает анализ литературы, основные ценности человека формируются в 18–20 лет, потом остаются стабильными, претерпевая изменения в кризисные этапы жизни человека и социальной среды. Происходит изменение в мотивации и системе ценностных ориентаций, а также формирование специальных способностей в связи с профессионализацией. В литературе этот возраст выделяют в качестве центрального этапа становления характера и интеллекта человека [4]. Однако существующие

в настоящее время подходы к физическому воспитанию студентов во многом предполагают односторонние педагогические воздействия, которые не затрагивают духовно-нравственные и психологические компоненты, их социальные характеристики, без которого становление человека как личности и индивидуальности не представляется возможным. Одним из условий нравственно-этического воспитания, на наш взгляд, является «взаимопроникновение» (Л.М. Митина) профессиональных и личностных ценностей [5].

По нашему мнению, традиционный путь освоения студентом ценностей физической культуры с приоритетом физической подготовки, направленной на выполнение зачетных нормативов является только основой для формирования всей системы ценностей физической культуры, которая далеко не исчерпывается телесными кондициями молодого человека.

Наиболее объективным, глубоким и всесторонним является следующее определение понятия «воспитание», которое изложено в словаре «Профессиональное образование» (Издательство Новь, 1999) [2], где, воспитание – процесс системного и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие индивида в целях его подготовки к производственной, общественной и культурной деятельности, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в том числе специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов.

Поэтому внешние факторы, семья, вуз, друзья, преподаватели, литература, средства массовой информации выступают в роли важных стимуляторов формирования личности. Они не меняют ядра личности, но отражаются на ее «оболочке» нюансах мышления и поведения.

Сегодня помимо овладения знаниями и профессиональными навыками человеку необходимо ориентироваться на морально-этические нормы. Между тем наряду с заметными изменениями в социально-экономическом развитии, стремительным ростом впечатляющих научных открытий и технологических решений отмечается тенденция к забвению этических ценностей, традиций народной культуры.

Нравственное воспитание является частью целостного процесса развития личности, протекающего под влиянием трех основных факторов: наследственности, среды и воспитания. Ценным является утверждение С.Л. Рубинштейна о том, что нравственное воспитание индивида осуществляется в повседневном нравственном опыте, физическое воспитание органично связано с нравственным воспитанием, а смысл ценности нравственного поведения состоит в деятельности личности, при этом деятельность рассматривается под углом зрения ее общечеловеческой ценности. Следовательно, прослеживается логическая взаимосвязь между рефлексией, ценностными ориентациями и деятельностью, которую выполняет субъект [6].

Студенчество как социальная категория отличается наиболее высоким образовательным уровнем, социальной активностью, находится в поисках успешного самоутверждения. Для них характерны профессиональная направленность на подготовку к будущей профессии. Время учебы в вузе совпадает с первым периодом зрелости (поздняя юность или ранняя зрелость) и характеризуется становлением личностных свойств. Помимо интенсивного физиологического созревания организма в этот период происходят: культурное открытие своего «я», оформление личности и

мировоззрения (Л.С. Выготский) [3]. Это этап сознательного и целенаправленного саморазвития, определения и реализации индивидуального образа жизни, названный В.И. Слободчиковым ступенью индивидуализации [7].

Создаваемая Модель выпускника ЧГИФКиС – содержит информацию не только о современной объективно необходимой деятельности, но и о той ее форме, которая понадобится на протяжении времени, ибо деятельность изменяется, развивается. Поэтому в процессе подготовки специалистов заложено некоторое опережение, ориентированное на перспективу.

В модели специалиста выделяются две главные составляющие: профессиональная и личностная. Профессиональная составляющая специалиста описана в нормативных документах. Она формируется из трех компонентов: фундаментально-профессиональной, интегрально-профессиональной и специальной. Личностная составляющая специалиста – формируется из двух компонентов (личностных; социальных), которые являются ключевыми для личности. Личностные составляющие: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, личностного самосовершенствования. Социальные: относящиеся к социальному взаимодействию человека и среды; социально-трудовая. Также определяем основные группы, для формирования молодого специалиста: относящиеся к личности; относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; относящиеся к деятельности [1].

Формирование вышеперечисленных компетенций целостной личности – личности специалиста – возможно при условии освоения идеи «обучения через всю жизнь».

Список литературы

1. Будаева Т.И. Формирование личности молодого специалиста в процессе обучения в вузе // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. Сборник науч. статей. Выпуск второй. – М.: ИОО МОН РФ, 2004.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь: Ключевые понятия, термины. Актуальная лексика. – М.: Новь, 1999. – 537 с.
3. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. – М., 1936. – 78 с.
4. Григорьева Н.Г. Влияние системы ценностей на формирование будущих специалистов // Специалист. – 2005. – №5.
5. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014.
6. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – С. 101–108.
7. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С. 48–49.

Миркина Юлия Зигмундовна

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

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ КОРРЕКЦИИ ОШИБОК В ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассматриваются способы исправления устных и письменных ошибок в обучении иностранным языкам. Автором отмечается, что методы коррекции зависят от вида языковой деятельности, типа заданий, а также уровня подготовки обучающихся. Отдельное внимание уделяется специфике и функциям обратной связи как реакции преподавателя на устное или письменное иноязычное высказывание обучающегося.

Ключевые слова: изучение иностранных языков, коррекция ошибок, словесная коррекция, невербальная коррекция ошибок, исправление письменных ошибок.

В процессе преподавания иностранного языка каждый педагог сталкивается с ошибками, которые допускают его обучающиеся в иноязычной устной и письменной речи. В связи с этим каждый преподаватель находится в постоянном поиске наиболее целесообразных способов и приемов исправления этих ошибок.

Очевидно, что по типу речи все ошибки можно подразделить на *письменные* и *устные*. При этом ошибки, имеющие отношение к системе языка (например, грамматические и лексические) называются *системными* (Systemfehler), в то время как ошибки стилистического характера – *нормированными* (Normfehler).

Наиболее частотными способами коррекции ошибок в иноязычной устной и письменной речи являются *самостоятельное исправление обучающимся своих ошибок* (Selbstkorrektur) и *исправление ошибок преподавателем или другими обучающимися* (Fremdkorrektur).

Согласно мнению немецких методистов, в процессе обучения иностранному языку коррекция ошибок происходит в несколько этапов:

1) осознание преподавателем или обучающимся высказывания как грамматически / лексически / стилистически и пр. некорректного и необходимости его исправления;

2) исправление высказывания педагогом или самим обучающимся;

3) первичная реакция на исправление, т. е. повторение правильного высказывания обучающимся за учителем или подтверждение преподавателем правильности самостоятельного исправленного высказывания;

4) вторичная реакция на исправление, т. е. последующая систематизация сделанных ошибок [4; 5].

Очевидно, что последний, четвертый, этап носит факультативный характер, так как не все ошибки требуют систематизации. Данный методический прием представляется необходимым в первую очередь в том

случае, когда большинство обучающихся допустило в устном или письменном высказывании одну и ту же системную ошибку.

Неоспоримым является тот факт, что способы исправления ошибок будут различаться в зависимости от типа ошибок. Так, например, *коррекция ошибок в письменной речи* характеризуется следующими чертами: «исправление всегда понятно, всегда с задержкой, исправляется несколько языковых явлений; оно может быть только прямым, оказывает влияние только на прямо выраженное декларативное знание» [3, с. 130]. Очевидно, что наиболее целесообразными способами исправления письменных иноязычных ошибок являются комментарии на полях и сноски, а также маркировка неправильной части высказывания с помощью специально разработанной системы символов. Так, например, при обучении немецкому языку лексические ошибки можно обозначать как «L» или «FL», грамматические – «G» или «FG», в то время как орфографические – «O» или «FO» (от нем. Fehler, Lexik / Grammatik / Orthografie соответственно). Для синтаксических ошибок рекомендуется использовать знак «F→», а для всех повторяющихся ошибок – «FW» (от нем. Wiederholung). При этом, выделяя системные ошибки в иноязычном письменном тексте с помощью данной системы символов, преподавателю не стоит писать правильную лексическую/грамматическую и пр. форму слова, тем самым давая обучающемуся возможность самостоятельно исправить указанную ошибку.

Ошибки в построении текста также можно обозначать специальными символами. Так, например, для ошибок коммуникативного плана можно использовать знак «K» (от нем. Kommunikative Angemessenheit), в то время как для ошибок в композиции текста – «T» (от нем. Textaufbau und Textkohärenz). С целью повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка наиболее удачные языковые части письменного высказывания обучающихся можно отмечать знаком «+».

Говоря о *коррекции ошибок в устной иноязычной речи*, следует упомянуть мнение многих методистов, что исправлять необходимо только «глобальные ошибки, связанные с общей организацией предложения», так как именно они ведут к сбою коммуникации [3, с. 133]. Наиболее распространенными способами исправления данных ошибок являются перефраз, просьба о пояснении, использование терминологии, повторение [1; 2].

Вследствие того, что в устном общении особая роль отводится жестам, многие языковые и речевые ошибки в данном типе коммуникации могут также исправляться невербально. Так, например, единственное число можно обозначить одним пальцем, в то время как множественное – двумя. Жест руки через плечо может указывать на использование прошедшего времени, а жест руки вперед – на будущее время. Перекладывание одной руки на другую может сигнализировать обучающимся о синтаксической ошибке в речи [2, с. 103]. Очевидно, что такая невербальная коррекция ошибок является отличным приемом для того, чтобы обучающиеся самостоятельно смогли исправить свои ошибки. При этом, однако, большую роль в данном процессе играет уровень владения языком: чем он выше у изучающих иностранный язык, тем чаще можно прибегать к исправлению ошибок с помощью жестов.

Некоторые методисты трактуют *исправление ошибок как вид обратной связи*, которая выполняет как *корректирующую*, так и *оценивающую функции* [подробнее см. 3]. При этом говоря об оценивающей функции

обратной связи, важно упомянуть тот факт, что преподаватель, осуществляя коррекцию устного или письменного иноязычного высказывания, обязательно отмечает все ошибки как по форме, так и по содержанию, но на оценку влияют только те из них, которые соответствуют языковому уровню обучающегося. Так, например, в случае неверного использования сослагательного наклонения на уровне A2 согласно Общеввропейской шкале компетенций владения иностранным языком педагог маркирует данную ошибку, но оценку за нее не снижает, так как фактически это ошибка уровня B1 согласно выше указанной шкале.

На наш взгляд, кроме уже рассмотренных функций обратная связь выполняет еще и *мотивационную функцию*, побуждая обучающихся к дальнейшему изучению иностранного языка. Однако для выполнения указанной функции обратная связь должна соответствовать следующим критериям:

- 1) быть актуальной и конструктивной;
- 2) носить описательный, а не оценивающий характер;
- 3) быть ориентированной на достижения, а не на ошибки обучающегося;
- 4) содержать комментарий о выполненной работе, а не личных качествах обучающегося;
- 5) содержать рекомендации о том, как обучающийся может улучшить свои языковые навыки и речевые умения.

Очевидно, что наиболее оптимальной моделью обратной связи, отвечающей всем вышеуказанным требованиям, является так называемая *модель сэндвича*. Согласно рассматриваемой модели преподаватель сначала называет достоинства устного или письменного высказывания обучающегося, после чего указывает на его недостатки, систематизируя допущенные в нем языковые и речевые ошибки, а в завершении дает рекомендации по устранению данных недостатков, настраивая тем самым обучающегося на успех в изучении иностранного языка.

В заключение необходимо отметить, что для грамотного исправления ошибок каждый преподаватель должен учитывать уровень языковой подготовки обучающихся и иметь в своей методической копилке различные способы и приемы коррекции ошибок, которые подходят для различных ситуаций обучения иностранному языку. При этом обратная связь как реакция педагога на устное или письменное иноязычное высказывание обучающегося должна выполнять корректирующую, оценивающую и мотивационную функции.

Список литературы

1. Богданова Т.Г. Роль исправления ошибок при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Научный вестник ЮИМ. – 2014. – №4. – С. 66–69.
2. Горынина А.А. Техники исправления устных и письменных ошибок в обучении иностранным языкам / А.А. Горынина, Д.М. Простова, Н.Г. Соснина // Казанский педагогический журнал. – 2017. – №6. – С. 102–103.
3. Чикнаверова К.Г. Интерпретация и коррекция ошибок в речи изучающих иностранный язык. Обзор зарубежных исследований // Казанский педагогический журнал. – 2018. – №3. – С. 129–135.
4. Henrici G. Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht / G. Henrici, B. Herlemann. – München: Goethe-Inst., 1986.
5. Kleppin K. Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern / K. Kleppin, F. Königs. – Bochum: Brockmeyer, 1997.

Питеркина Марина Валентиновна

старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Казанский
национальный исследовательский
технологический университет»
г. Казань, Республика Татарстан

ОЦЕНКА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА

***Аннотация:** в статье проводится анализ оценки стрессоустойчивости студентов первокурсников в начале учебного года. Автором отмечается, что регулярные занятия физической культурой влияют на состояние физического и психоэмоционального здоровья студентов.*

***Ключевые слова:** стресс, стрессоустойчивость, учеба, тестирование, физическая культура.*

После окончания школы перед молодыми людьми стоит выбор: куда двигаться дальше, выбор профессии и соответственно выбор вуза. В этом случае никто не защищен от стрессов, а тем более молодежь. Вступительные экзамены, разлука с родителями и друзьями-одноклассниками, подготовка к зачетам, к сессии, приводят к тому, что нервная система молодых людей получает эмоциональную перегрузку, что ведет к стрессу.

Перенапряжение организма негативно влияет на нормальную работу всех органов и систем (концентрация внимания, сосредоточенность), тогда как от здоровья молодого человека зависят достижения в учебе, затем и в трудовой деятельности. В связи с этим излишнее беспокойство и стресс приводят к появлению проблем не только у самого студента, но и у его друзей-однокурсников, родственников.

Стрессоустойчивость – не врожденное свойство организма, оно может формироваться правильным образом жизни, воспитанием и самовоспитанием при активном занятии физической культурой. Таким образом, ключом к управлению стрессом является активное занятие физической культурой или спортом [1].

Данной проблемой занимались такие учёные-психологи, как Юрий Викторович Щербатых, Дэвид Майерс, Ганс Селье и другие. Исследования показали, что стресс – это неизбежность, о которой необходимо знать и всегда помнить. К стрессу можно и нужно подготовиться и стараться с ним справиться.

Развитие у студентов умения самоконтроля, управлять факторами, вызывающими стресс, является наиважнейшей задачей. Нами проведено исследование влияния факторов личного и учебного плана на возникновение стресса у студентов первого курса КНИТУ отделения единоборств и выявление основных приёмов и методов борьбы со стрессами. Возраст участников – 16–18 лет, пол – мужской; количество респондентов – 20 человек.

Студентам предлагалось пройти 2 теста. Первый тест на учебный стресс, разработанный Ю.В. Щербатых [2]. Тест позволяет определить основные причины учебного стресса, его проявление и приемы снятия. Результаты проведенного тестирования представлены на диаграммах, и в анализе полученных результатов.

В результате исследования (рис. 1) выясняется, что у студентов-первокурсников на первом месте стоят такие проблемы, как: большие учебные нагрузки, отсутствие учебников, излишне серьезное отношение к учёбе, нерегулярное питание. Они не умеют организовывать свой режим, недосыпают, не рационально используют дни для отдыха, что ведет к ухудшению работоспособности (рис. 2), т. е. к значительному снижению успеваемости и к возникновению стресса.

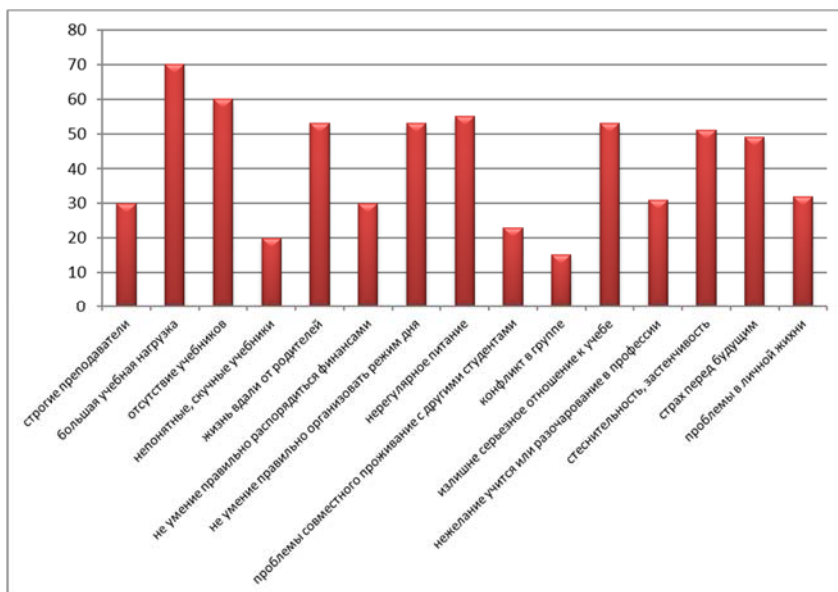


Рис. 1. Результаты тестирования студентов «отдельных проблем в общую картину стресса» в процентах

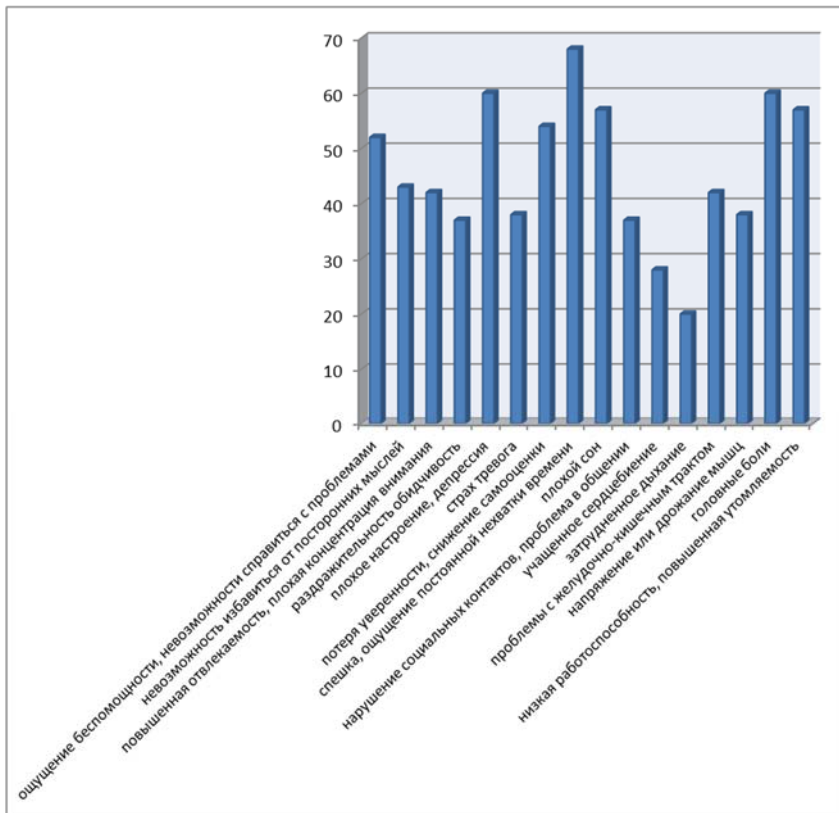


Рис. 2. Проявление стресса в процентах

Полученные данные подтверждают, что ситуация проверки знаний является значительным стрессогенным фактором для появления у студентов таких признаков экзаменационного стресса, как головные боли, учащенное сердцебиение, напряжение и подергивание мышц.

Основными способами снятия стресса (рис. 3) являются: сон (18 респондентов), общение с любимым человеком и друзьями (17 респондентов), физическая нагрузка (17 респондентов) и прогулка на свежем воздухе (15 респондентов). Алкоголь, наркотики респондентами не используются.

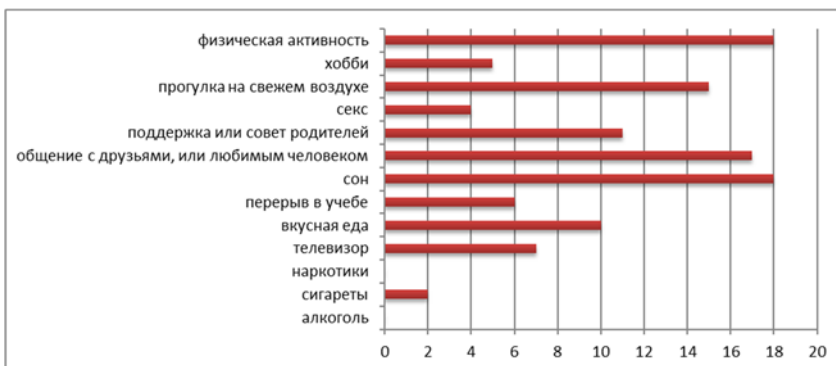


Рис. 3. Приемы снятия стресса

По итогам проведения теста «Самооценка стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона [2] оказалось, что: 2 респондента из 20, набравшие наименьшее количество баллов (от 6,8–14,1 баллов), имеют оценку «хорошо» – уровень выше среднего устойчивости к стрессовым ситуациям, 16 респондентов, набравшие 14,2–24,1 баллов имеют оценку «удовлетворительно» – средний уровень стрессоустойчивости, который соответствует в меру насыщенной жизни молодых людей и самое большое количество баллов среди тестируемых набрали 2 респондента (от 24,2–34,1 баллов), это низкая степень сопротивляемости стрессу, которая говорит о том, что стрессовые ситуации оказывают огромное влияние на жизнь, и студенты им практически не сопротивляются.

Таким образом, в результате исследования были сделаны выводы, что постоянная нехватка времени (не умение рационально использовать его), сопровождающая студенческую жизнь все время обучения, является главным стрессором, который совершенно невозможно избежать, но можно стараться свести его к минимуму. Именно нехватка времени – физиологически самый пагубный фактор, который и приводит к сбою во всей системе организма молодых людей. Стрессоустойчивость личности играет важную роль в преодолении стресса, потому что от нее зависит не только психическое состояние человека, но и профессиональная и повседневная деятельность [3].

Студенты должны уметь регулировать стресс в учебном процессе. В этом им должны помогать их педагоги, родители и возможно психологи, используя разумный режим двигательной активности. Для этого нужно, чтоб студенты, систематически посещали занятия по физической культуре, элективных курсов по физической культуре, различные спортивные секций и тренажерные залы, а также делали зарядку, гуляли на свежем воздухе.

Список литературы

1. Апалькова А.М. Занятия спортом (физической культурой) как средство профилактики стресса / А.М. Апалькова, В.В. Полинский, Н.А. Герасимова // Юный ученый. – 2018. – №2. – С. 140–144 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/young/archive/16/1129/> (дата обращения: 27.11.2019).

2. Психологические тесты [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.no-stress.ru/testy/stress.html>

3. Усатов И.А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 21–25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/46005.htm>

Умарова Саян Халимовна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чеченский
государственный университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК НОВАЯ ЦЕЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация:** особое внимание в статье уделено историческому обзору развития целей обучения иностранных языков. В XXI веке общество как в Европе, так и в других частях мира переживает стремительные экономические, политические, социальные и культурные изменения. Для отдельного культурного сообщества, а также для каждого человека из этого возникает следующая проблематика: с одной стороны, сохранение собственной культурной идентичности, с другой – адаптация к новой культуре.*

***Ключевые слова:** язык, культура, межкультурная компетенция, грамматическая компетенция, языковая компетенция, коммуникативная компетенция.*

Изучение иностранных языков имеет свою долгую историю. В тот самый момент, когда человек переступил границы своего жилища, он начал изучать иностранные языки. Он был вынужден вступать в контакт с представителями других обществ и культур и для этого ему нужно было обучаться другим языкам. Иностранный язык был непосредственно связан с культурой, которая изучалась и рассматривалась не как самоцель, а как инструмент для познания окружающего мира, для приобретения необходимого социального опыта. Такой подход еще называли в литературе реалистическим подходом. «Первоначально изучение иностранного языка преследовало прагматические и космополитические цели» [4, с. 142–149]. Параллельно с языком передавались и знания о мире и о стране, что очень помогало при поездках в чужие страны.

В более поздние годы языки были включены в учебную программу различных учебных заведений. До XVIII века были только античные или так называемые «мертвые» языки в учебных заведениях, а именно в большей части латинский и греческий. Овладение этими языками стало основой для изучения других предметов, например, философии, литературы, религии или медицины. Современные языки не были включены в программу обучения. Современные иностранные языки изучались либо за границей, либо в частных кружках. Известно, что многие дворянские дети в XVIII веке проходили обучение у французских преподавателей, которые часто не имели правильного педагогического образования. Через обмен с

воспитателями дети изучали иностранный язык, так сказать, «вживую». Реалистичный подход к изучению иностранных языков оставался таким до конца XIX века, когда были проведены реформы образования в Европе, а современные иностранные языки были включены в программу школьного образования. Не существовало еще никаких учебных традиций или методов преподавания современных языков, дидактика преподавания «мертвых языков» была перенесена на изучение современных иностранных языков. В отличие от «мертвых» языков, использование которых ограничивалось только изучением письменных текстов по другим предметам, современные языки должны были служить живому обмену информацией и взаимопониманию.

При развитии целей преподавания иностранных языков существовали различные подходы, в каждом из которых в центре внимания были разные компетенции.

Грамматическая компетенция

При таком подходе была подчеркнута грамматическая сторона языка. Каждая грамматическая тема изучалась с помощью текстов и предложений. Перевод был самой обычной формой задания. Поскольку основное внимание уделялось грамматической сфере, лексическая работа получала более низкий приоритет. Грамматика была закреплена в ряде упражнений и текстов, при выборе которых контекстуальные отношения и значение этого текста с точки зрения коммуникации не учитывались.

Уроки языка были похожи на тренировку мозга, где практиковались тренировки мышления. Практическое значение языка для дальнейшего общения было исклечено и не рассматривалось как цель обучения иностранному языку.

Поддерживаемая идеей преемственности языка и культуры, культурная составляющая нашла начало в постановке целей преподавания иностранных языков. Будучи одной из составляющих лингвистической компетенции, она со временем приобретала все большее значение, пока, в конечном счете, не стала, как и лексика, фонетика и грамматика, важнейшим компонентом преподавания иностранных языков. Дело в том, что даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур [2, с. 269].

Чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670) своими дидактическими работами немало способствовал отказу от грамматического метода и сближению с лингвистической стороной в преподавании иностранных языков. Коменский утверждал, что язык необходимо изучать одновременно с реальной средой. Он считал, что овладение языком должно происходить параллельно с овладением неязыковой реальностью. Он развил мысль о неразрывной связи языка и культуры, ибо культура присутствует и в искусственно созданной среде общества. Идея Коменского сыграла важную роль в развитии целей преподавания иностранного языка от грамматического подхода к лингвистической компетентности. Идея единства языка и культуры встречается также в работах Эразма Роттердамского, Жан-Жака Руссо и Готфрида Лейбница.

Языковая компетенция

Грамматический подход доминировал до начала XX века. В последние десятилетия XIX века и в первые десятилетия XX века грамматический подход был подвергнут резкой критике. В качестве цели обучения

иностранному языку на первый план вышла лингвистическая компетенция. Перевод потерял свое доминирующее положение в дидактике. На первый план вышли активные формы работы, в которых обучались репродуктивным навыкам. Задания подчинялись следующему принципу: учащийся должен был уметь формировать с помощью учебного материала определенные высказывания на изучаемом иностранном языке.

При постановке цели «языковая компетенция» ситуация по существу оставалась неизменной, так как ссылки на культурную реальность все еще не включались в программу обучения иностранным языкам.

И.Л. Бим определяет языковую компетенцию как «владение языковыми средствами, процессом порождения и распознавания текста» [1, с. 358].

Коммуникативная компетенция

В 60-х и 70-х годах XX века в дидактике преподавания иностранных языков был отмечен новый подход к пониманию цели урока. Было выявлено, что большое значение для изучаемого языка имеет общение, поэтому новый подход получил название «коммуникативный подход», а коммуникативные навыки были объявлены целями преподавания иностранных языков. Основное внимание в преподавании уделялось уже не языковым структурам и формальному использованию языка, а было уделено его использованию в качестве средства коммуникации. Коммуникативный подход учитывает взаимосвязь между языковыми структурами и дальнейшим овладением общей речевой культурой. Обучающиеся приобретут опыт использования иностранного языка как средства межкультурного общения, как нового инструмента познания мира и культуры других народов, осознают личностный смысл овладения иностранным языком. Язык рассматривается как инструмент, с помощью которого говорящий может воспринимать факторы, связанные с культурой, тем самым становясь средством для познания чужой культуры. Язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира [3, с. 13].

Под этим понимается вживание в новую культуру, в ходе которого особенности собственной культуры могут быть интегрированы в новую культуру.

Список литературы

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 358 с.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1983. – 269 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – М.: Слово, 2000. – 13 с.
4. Buttjes D. (1995). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage Tübingen, Basel: Francke, – S. 142–149.

Шик Сергей Владимирович

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

РАЗВИТИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

***Аннотация:** в статье рассматривается психолого-педагогическая работа с дефицитами смысложизненных ориентаций у делинквентных подростков в условиях специализированного учреждения закрытого типа. Автором показано, что использование элементов театральной инсценировки и проведение специальных занятий позволяет скорректировать существующие установки и несет социализирующий эффект.*

***Ключевые слова:** делинквентное поведение подростков, развитие смысложизненных ориентаций.*

Рост делинквентного поведения подростков детерминирован как социальными проблемами, так и проблемами формирования личности, в частности, представлениями о смысле и целях жизни. Репрессивно-карательный подход к таким подросткам показал свою ограниченность. В этой связи перспективным представляется поиск новых гуманистических психолого-педагогических технологий, направленных на развитие рефлексивного отношения к себе, умение оценивать и корректировать собственное поведение, планировать свое будущее. Недостаточно разработана такая помощь для подростков, находящихся в специализированных учреждениях закрытого типа.

Как известно, делинквентное поведение – действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающих благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемых в крайних своих проявлениях [1].

Делинквентное поведение изучали М.А. Алемаскин, М.Л. Зюбин, К.Е. Игошев, М.Ю. Кондратьев, А.Е. Личко, Д.И. Фельдштейн и другие.

Ряд исследований показало, что для подростков с делинквентным поведением характерны определенные дефициты смысложизненных ориентаций [4; 5].

Разработкой теоретических основ ценностных и смысложизненных ориентаций занимались Б.С. Братусь, А.А. Дергач, И.В. Ульянова, Н.Е. Щуркова, Д.А. Леонтьев, В. Франкл, П.И. Подкасистый, И.П. Подласый, В.П. Фоменко и другие.

Смысложизненные ориентации – это система сознательных и избирательных связей, которая отражает направленность личности, присутствие жизненных целей, осмысленность оценок и выборов, удовлетворенность жизнью и возможность брать за нее ответственность, воздействуя на ее ход.

Мы предположили, что развитие смысложизненных ориентаций является важным моментом психолого-педагогической коррекции делинквентных подростков.

Эмпирическое исследование проводилось совместно с Ю.А. Горловой на базе КГБУ СО Центр семьи «Енисейский», г. Енисейск. Выборка представлена подростками в возрасте 12–15 лет в количестве 10 человек.

Данная группа подростков состоит на учете в ОДН МО МВД «Енисейский». Основанием постановки явился пункт 49.1.6. приказа №845 МВД РФ – совершение общественно опасного деяния (преимущественно кражи).

Первичная диагностика смысложизненных ориентаций [3] выявила следующие особенности. У подростков с делинквентным поведением величина показателя смысложизненных ориентаций по шкале «Цели в жизни» говорит о пониженном уровне того показателя у 7 человек, средний уровень – у 3, выше среднего показателя не было выявлено ни у одного подростка. Иначе говоря, они предпочитают жить сегодняшним днем, отсутствуют конкретные цели в жизни. По шкале «Процесс жизни» низкие показатели были зарегистрированы у 9, что является свидетельством неудовлетворенности жизнью в настоящем. Школа «Результаты жизни» показала, что большинство подростков (7 человек) удовлетворены своей самореализацией, что является признаком неадекватной оценки прожитого отрезка жизни. Шкала «Локус контроля Я» выявила низкие показатели у 5 подростков, что может говорить о неверии в свои силы. Результаты шкалы «Локус контроля жизни» показали низкий уровень у большинства (8 человек). Эти дети, большей частью, склонны к фатализму, они убеждены в том, что их жизнь неподвластна сознательному контролю, загадывать что-либо на будущее бессмысленно.

Таким образом, у подростков были определенные дефициты смысложизненных ориентаций. Поэтому мы сочли возможным провести работу по их развитию. Работа велась по двум направлениям: использование элементов театральной инсценировки и проведение специальных занятий. Рассмотрим подробно каждое направление.

1. Использование элементов театральной инсценировки, направленных на эмоциональное обогащение смыслов жизни.

2. Театральные инсценировки имеют высокий педагогический потенциал, поскольку позволяют эмоционально проживать предлагаемые ситуации, обнаруживать существующие смыслы. Театрально-игровая деятельность является средой самореализации подростка, моделью жизни, с помощью которой он учится взаимодействовать с малыми группами, развивать эмоциональную сферу.

3. Подростки разыгрывали различные сценки, так или иначе связанные с их прошлым опытом. Например, разыгрывалась ситуация эмоционального отвержения в семье, приведшая к употреблению подростком алкоголя. Актеры: подросток, его отец, его дед, сосед (взрослый), полицейский, группа подростков. другая типичная ситуация. Утро. Семья завтракает. Приходит подросток-сын, просит отца срочно поговорить с ним. Отец заставляет подростка есть, и идти в школу. Дед молча сует внуку деньги. Подросток, отказавшись от завтрака, но взяв деньги уходит. Еще одна характерная ситуация, про которую делинквентным подросткам есть что сказать. Вечер. Сын дома, слушает музыку. Отец приходит домой.

Сын просит поговорить с ним на важную тему, однако отец требует сначала показать выученные уроки, и объяснить, почему он сегодня не был в школе. Начинается ссора. Подросток в расстроенных чувствах убегает из дома.

4. После кульминации ведущий спрашивает аудиторию, что произошло на сцене? В чем причина? Кто виноват и что делать? Кого хочется заменить из персонажей, чтобы изменить ситуацию? Он побуждает зрителей играть и участвовать.

5. Проигрывая и обсуждая роли, подростки по-новому начинают смотреть на жизнь, на взаимоотношения с близкими, узнавая, что существуют много позитивных выходов из конфликтной ситуации. Они начинают задумываться как правонарушения «входят» в их жизни, каким образом можно вести себя более конструктивно.

6. Разыгрывание подобных ситуаций позволяло подросткам обнаружить иной жизненный смысл, эмоционально пережить его, справиться с психологическими последствиями отрицательного жизненного опыта, открыть свои, не востребованные ранее способности, почувствовать себя увереннее, лучше понимать и осмысливать свою жизнь.

7. Кроме того, театральные инсценировки помогли подросткам лучше воспринимать окружающий мир через образы, краски и звуки, облегчали общение, позволяли лучше понимать эмоциональное состояние других.

8. Проведение занятий, направленных на развитие жизненных целей.

Дополняя театральные инсценировки специальные занятия «На пороге взрослой жизни. На них обсуждались жизненные цели подростков, их желания, интересы. Будут ли жизненные цели направлены на созидание или разрушение зависит от ценностного выбора. Для одних важным является материальное благополучие, деньги и т. д., для других – семья, друзья. Каждый сам выбирает себе приоритеты.

В этой связи ребятам для размышления предлагались различные темы: «Я и мой мир», «Жизнь – это...», «А каков твой смысл жизни?», «Личность и индивидуальность», «Мужество быть», «Риск – благородное дело?», «Мои ценности», «Будь собой, но в лучшем виде», «Остановись и подумай», «Дорога в будущее».

Особое внимание мы уделяли темам смысла жизни, жизненной позиции. В частности, подросткам предлагалось написать сочинения о своей прошлой, настоящей и будущей жизни, составить график жизненного пути, что способствовало развитию целеполагания, планирования и оценивания жизненного пути. Они высказывали различные мнения, сравнивали их, что давало возможность менять негативные жизненные установки на позитивные.

Например, активно и творчески ребята подошли к упражнению «Коллаж». Участники находили интересные вырезки, картинки в журналах, относящиеся к жизни (семья, деньги, друзья, развлечения, учеба) и размещали их на своих листах. После этого ребятам предлагалось защитить свой коллаж, рассказать, как они видят свою жизнь в будущем, чего хотят от жизни.

По окончании занятий подростки стали лучше понимать жизненные цели, вести себя в соответствии с гуманистическими ценностями, начали пересматривать деструктивные установки. У них появились предпосылки

формирования жизненной позиции, представления о возможности планирования просоциального жизненного пути.

Анализ повторной диагностики смысловых ориентаций подростков с делинквентным поведением позволил выявить следующее: повысился «Общий показатель осмысленности жизни» и значения показателей в большинстве субшкал. У подростков появилось стремление к самопознанию, начали зарождаться позитивные представления о смысле собственной жизни.

Кроме того, в результате проведенной работы улучшилась социальная адаптация подростков: в лучшую сторону изменились их взаимоотношения с окружающими, расширился круг знакомых, они стали больше вовлечены в досуговую деятельность, принимать активное участие в различных мероприятиях, конкурсах, посещать спортивные секции.

Выводы

Подростки с делинквентным поведением характеризуются дефицитами смысловых ориентаций: наличием прожектерских планов на будущее и отсутствием реальных, склонностью к экстернальному локусу контроля. Использование элементов театральной инсценировки, направленных на эмоциональное обогащение смыслов жизни, позволяло задуматься о причинах правонарушений, по-новому взглянуть и эмоционально пережить типичные жизненные ситуации, обнаружить новый жизненный смысл. Проведение специальных занятий, направленных на развитие жизненных целей помогало подросткам формировать жизненную позицию и планировать жизненный путь.

В целом психолого-педагогическая работа показала возможность развития смысловых ориентаций у подростков с делинквентным поведением, что вело к улучшению их социальной адаптации.

Список литературы

1. Акутина С.П. Проблема делинквентного поведения подростков в условиях общеобразовательной организации / С.П. Акутина, А.А. Семавина // Молодой ученый. – 2016. – №8. – С. 869–872.
2. Каунова Н.Г. Исследование смысловых ориентаций и значимости смысла жизни современной молодежи (на материале Молдовы): автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 2006. – 24 с.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
4. Пронин М.В. Социально-психологические аспекты изучения личности делинквентных подростков // Территория науки. – 2013. – №6. – С. 200–207.
5. Шутенко Е.Н. Смысловые ориентации подростков с разным уровнем развития рефлексии / Е.Н. Шутенко, Т.А. Севрюкова, Е.А. Павлова [и др.] / Научный форум: Педагогика и психология: сб. по материалам VI междунар. науч.-практ. конф. – №4. – М.: МЦНО, 2017. – С. 85–91.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алпеева Лада Сергеевна

канд. филол. наук, профессор,
преподаватель, профессор

ФГКВОУ ВО «Военная академия связи
им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного»
г. Санкт-Петербург

НЕВЕРБАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос об этике профессионального поведения преподавателя, в частности вопрос об использовании невербальных средств общения на занятиях в аудитории. Автор указывает на недостаточную исследованность этого вопроса, приводит узкое и широкое определение понятия «невербальные средства коммуникации». Рассматривая возможности жестов и мимики в инструментарии преподавателя, автор распределяет жесты преподавателя на три группы: обучающие, поддерживающие, эмоциональные и иллюстрирует каждую группу собственными примерами, а также указывает на необходимость учета национального состава аудитории и о недопустимости вульгарных или агрессивных жестов и мимики.

Ключевые слова: этика преподавателя, невербальные средства общения, невербальное поведение.

Преподавание как процесс должно базироваться на активном поведении преподавателя в аудитории. Это относится не только к конкретному предмету или виду занятия: активная позиция преподавателя является залогом того, что обучающийся будет заинтересован в успешном освоении знаний не только в прагматических целях. При наличии активной позиции преподавателя, направленности его действий на результат, демонстрации возможностей, которые даются при овладении предметом обучающимся как в теоретическом, так и в практическом плане – все это, в конечном итоге, способствует возникновению интереса к самому предмету.

Давно известно, что личность преподавателя, его эрудиция, внешний вид и поведение являются чрезвычайно важными для процесса обучения любому предмету. И если о внешнем виде преподавателя и его речи мы можем найти достаточно большое количество работ в общей педагогике, то о невербальном поведении преподавателя научных работ немного [7–10]. Здесь можно указать лишь несколько исследований, известных широкому кругу научного сообщества: монографию Е.И. Чирковой «Внимание, невербалика!», в которой рассматривается большое количество невербальных средств коммуникации как в сопоставительном, так и в целевом аспекте, монографию В.А. Васильева «Нейролингвистическое программирование в процессе лекционной работы и в социальном общении» (Глава 3. «Применение НЛП в учебном процессе», раздел 3.2 «Невербальные сигналы и их использование», параграф 3.2.3 «Невербальные сигналы,

демонстрируемые преподавателем»), а также немногочисленное количество статей в сборниках различных конференций.

При этом информация, передаваемая невербальными средствами чрезвычайно важна, разнообразна и, самое главное, объемна: Алан Пиз пишет: «Альберт Мейерабиан установил, что передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7%, за счет звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) на 38%, и за счет невербальных средств на 55% [2, с. 11]. При этом замечено не только А. Пизом, но и другими специалистами, что смысл речи может далеко расходиться со значением невербальных сигналов, которые посылает человек в общении, вплоть до их полного противоречия друг другу.

Рассматривая вопросы использования «невербальных средств коммуникации» (НСК), необходимо четко разграничить широкое и узкое толкование этого термина: первое включает только физические проявления тела человека без учета других аспектов общения (запах, одежда и др.). Если же мы говорим о широком понимании НСК, то можно привести пример из исследования Е.И. Чирковой: в своей монографии «Внимание, невербалика!» Е.И. Чиркова приводит обзор как зарубежной, так и отечественной литературы, подчеркивая, что «под коммуникацией в социальной психологии понимается передача информации, сообщений, разнообразных сведений. Это понятие позволяет охватить все многообразие ситуаций, в которых на человека воздействует окружающая его информационная среда современного общества. В отличие от общения она может иметь как двусторонний, так и односторонний характер» [6, с. 13–36].

Таким образом, широкое толкование термина подразумевает включение в него музыку, живопись, архитектуру, скульптуру, даже обмен вещами, а в художественном произведении этот список дополняют описанные автором явления природы, исторические сведения и др. [5].

В.А. Васильев в список средств невербального общения включает внешний вид преподавателя (одежду, прическу), а также паралингвистические средства (интонацию, темп и тон речи, ритмичность речи). Он пишет: «Речь преподавателя должна быть ритмичной, иметь достаточную громкость, невысокую тональность, быть благозвучной и там, где требуется, эмоциональной» [1, с. 86].

В своей работе мы будем рассматривать невербальные средства общения в узком смысле: жесты и мимику, учитывая при этом, что общая классификация НСК: сопровождение вербальной части сообщения; автономное выражение смысла сообщения. При этом очередность НСК и вербальных компонентов определяется естественным механизмом общения [5, с. 90].

Жестикуляция является неотъемлемой частью общения, существует даже гипотеза, согласно которой язык произошел от жестов (ее выдвинул Этьен Бонно де Кондильяк на основе своих наблюдений за общением глухих людей). М. Томаселло, например, в своем исследовании указывает на сходство и различия жестикуляции и окулесики человекообразных обезьян и младенцев [4].

Жесты в повседневной жизни используются, как правило, бессознательно. В профессиональном общении (содержательный / смысловой процесс взаимодействия преподавателя как носителя информации и опыта с целью обмена этой информацией в учебной ситуации; достижения

понимания информации обучающимися) эта сторона человеческой деятельности должна быть контролируемой: так, в некоторых культурах непозволительно касаться постороннего человека, а уж тем более похлопывать его по плечу. Профессиональное общение также предполагает соблюдение этикета, определенных правил коммуникации и контроля невербального поведения.

В аудитории преподаватель должен придерживаться норм профессионального общения согласно своей социальной роли, поскольку его деятельность целенаправленна. Набор жестов преподавателя можно разделить на несколько групп:

- обучающие – смысловые жесты, например, когда преподаватель демонстрирует значение слова жестом;

- поддерживающие – жесты-подсказки (например, демонстрация рукой жеста «волнообразное движение ладони вверх» в значении восходящей интонации, атрибуты правильного ответа (подсказка выбора правильного падежа в конструкции с помощью пальцев), жесты одобрения / неодобрения (наклон головы, большой палец вверх);

- эмоциональные – жесты, которые усиливают смысл переданной в аудитории информации, например, «поднятый вверх указательный палец» (не во всех культурах такой жест имеет позитивную коннотацию).

Человек обладает весьма богатой мимикой. Е.И. Чиркова пишет: «Считается, что в выражении лица участвуют 55 компонентов, сочетание которых способно передать до 20000 смыслов» [5, с. 32]. На занятиях преподаватель имеет возможность поддержать смысл своей речи с помощью различных выражений лица: удивление, недоумение и др. В процессе чтения лекции необходимо за этим следить: лицо не должно быть «каменным», необходимо с помощью мимических реакций показывать заинтересованность преподавателя в своем предмете и желании передать информацию аудитории.

Действительно, под действием испытываемых положительных эмоций и чувств преподавателя при передаче своего опыта обучающимся рождаются скоординированные сокращения и расслабления различных лицевых структур. Они определяют выражение лица, отражающее переживаемые эмоции. Состоянием лицевых мышц несложно научиться управлять. Преподавателю необходимо знать выражения лица при различных эмоциях – это полезно не только для того, чтобы понимать других, но и для тщательнейшей отработки своих рабочих имитаций. Например, к мимическим жестам можно отнести улыбку, которая обязательно должна использоваться при разрядке рабочей атмосферы примерно на 50 минуте занятия, чтобы обучающиеся смогли незаметно для себя отдохнуть и далее снова продолжить эффективную работу.

Таким образом, мы утверждаем, что использование жестикуляции и мимики – неотъемлемая часть работы преподавателя в аудитории. Однако необходимо учитывать социальный и национальный состав аудитории. Прежде всего, это конечно, касается возможного кросс-культурного несоответствия значений жестов. Е.Ю. Свиридова пишет: «Работая над своей привлекательностью, необходимо развивать арсенал невербальных средств общения: мимику, жесты, интонацию. Это помогает создать психологический контакт и регулирует атмосферу общения. Однако следует иметь в виду, что использование НСК культурно зависимы, поэтому

общих норм их использования быть не может. Невербальный язык другой страны, другой нации нужно знать, чтобы не попасть впросак» [3, с. 130].

Другим ограничением являются социальные аспекты – роль учителя не допускает использования грубых жестов, резкой жестикуляции, агрессивного выражения лица.

Несмотря на тот факт, что в научной литературе существуют работы, связанные с вопросами невербального поведения, изучение НСК требует их дальнейшего тщательного изучения. Это, в первую очередь, касается работы преподавателя в учебной аудитории. Именно от правильного использования жестовой речи зависит доброжелательная атмосфера на занятии, восприятие учебного материала обучающимися и, в конечном итоге, эффективность учебного процесса.

Список литературы

1. Васильев В.А. Нейролингвистическое программирование в процессе лекционной работы и социальном общении: монография. – 185 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006506156#?page=1>
2. Пиз А. Язык телодвижений (как читать мысли по жестам). – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 272 с.
3. Свиридова Е.Ю. Взаимоотношения библиотекаря и читателя: этика и психология современного обслуживания // Библиотечное обслуживание на рубеже XXI века: проблемы и перспективы. Материалы науч.-практ. конф. (С.-Петербург, 22–24 мая 2000 г.). – СПб.: Издательство Российской национальной библиотеки. – 2002. – С. 128–131.
4. Томаселло М. Истоки человеческого общения.: Языки славянских культур. – М.: 2011. – 323 с.
5. Чиркова Е.И. Altera lingua. Язык художественных произведений. – СПб.: СПбГАСУ, 2018. – 204 с.
6. Чиркова Е.И. Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2009. – 272 с.
7. Чиркова Е.И. Использование невербальных средств коммуникации в образовательном процессе // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. Серия «Научная психолого-педагогическая школа «ЧИР-среда»: коллективная монография. Вып. 4 / под ред. Е.И. Чирковой; отв. за выпуск Л.С. Алпеева. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2018. – С. 11–32.
8. Чиркова Е.И. Основные каналы передачи невербальных сообщений при обучении иностранному языку Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сборник научных статей участников XVI Международной научно-практической конференции 19–21 апреля 2017 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 383 с.
9. Чиркова Е.И. Функции невербальной коммуникации в педагогическом общении // Военный инженер. – 2017. – №2 (4). – С. 16–23.
10. Чиркова Е.И. Влияние движения тела на запоминание учебного материала при обучении английскому языку / Е.И. Чиркова, Е.Г. Черновец, Е.М. Зорина // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. – Орел: Издательство ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». – 2016. – №2 (71). – С. 315–321.

Болдырева Инна Александровна

д-р экон. наук, заведующая кафедрой, доцент
Новочеркасский инженерно-
мелиоративный институт
им. А.К. Кортунова
ФГБОУ ВО «Донской государственный
аграрный университет»
г. Новочеркасск, Ростовская область

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ, ВЛАДЕНИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация: в статье рассмотрены концептуальные основы формирования педагогических тестовых материалов для оценки знаний, умений, владений обучающихся в процессе преподавания экономических дисциплин с учетом особенностей компетентностного подхода. Представлен алгоритм формирования контрольных измерительных материалов по дисциплинам экономического профиля.

Ключевые слова: компетенции, знания, умения, владения, тесты, экономические дисциплины.

Требование целенаправленного и эффективного воздействия на всех субъектов образовательного процесса приводит к необходимости использования объективной образовательной информации, а контрольно-оценочная деятельность становится одной из важнейших составляющих системы управления качеством образования, охватывающей стандарты, образовательный процесс, инструментарий, технологии и результаты педагогических измерений.

Получение объективных оценок результатов учебного труда обеспечивает надежную обратную связь, указывающую на соответствие функционирования системы достижению конечных целей, другими словами, контроль связан с оценкой степени реализации целей [1].

Контроль является одним из основных компонентов управления образовательным процессом и качеством образования. Для того, чтобы управлять образовательным процессом реально, а не формально, преподавателю необходимо иметь разнообразные фактические данные о различных сторонах процесса образования. Процесс управления качеством образования становится невозможным без постоянной обратной связи, без информации о промежуточных результатах, которая обеспечивается посредством текущего контроля [2].

Внедрение в образовательный процесс компетентностного подхода требует различных видов и форм контроля знаний, умений, владений, которые не только будут способствовать повышению активности обучающихся, но и обеспечат их заинтересованность в результатах образовательного процесса. То есть, сама система контроля может иметь признаки обучающего инструмента в образовательной деятельности.

В настоящее время качество образовательного процесса все в большей степени оценивается по результатам тестирования. В целом идея тестирования прогрессивна, однако она требует огромных творческих усилий, существенных материальных затрат, решения целого ряда вопросов организационного характера [3].

В соответствии с образовательными целями определяются уровни усвоения учебного материала: репродуктивный и продуктивный. Репродуктивный уровень предполагает узнавание (воспроизведение) материала с подсказкой и воспроизведение без подсказки. Продуктивный подход используется для конструирования различных типов тестов (в том числе с открытым ответом).

При формировании тестовых измерительных материалов для оценки знаний, владений, умений обучающихся по экономическим дисциплинам ключевым фактором является ориентация на формирование профессиональных компетенций. То есть, репродуктивные задания в меньшей степени будут отражать компетентностный подход в преподавании экономических дисциплин. В большей степени навыки анализа, синтеза, умения осуществлять расчетные действия на базе имеющихся знаний способны обеспечить именно продуктивные задания.

Методологические подходы к формированию тестовых материалов при традиционном и компетентностном подходах существенно отличаются. Отличия проявляются уже на этапе формирования спецификации теста (рис. 1).

Таблица 1
Традиционная модель спецификации теста (условный пример)

Составные части (модули) содержания дисциплины	Удельный вес каждого модуля в %	Темы, входящие в модуль	Планируемые к проверке знания, умения и навыки			Количество тестовых заданий
			знание понятий, определений, терминов	умение применять законы и формулы для решения задач	умение проводить оценочные суждения	
Модуль 1	30%	Тема 1	3	2	1	15
		Тема 2	3	1	–	
		Тема 3	3	1	1	
Модуль 2	40%	Тема 1	3	1	–	20
		Тема 2	4	2	1	
		Тема 3	3	1	–	
		Тема 4	3	1	1	
Модуль 3	30%	Тема 1	5	3	1	15
		Тема 2	4	2	–	
Всего	100%	9	31	14	5	50

Так, при традиционном подходе в спецификации преобладает упор на выявление удельного веса тем и учебных элементов при получении ЗУН и формировании соответствующего количества тестовых заданий по темам.

При компетентностном подходе акцент делается на выявление удельного веса тех или иных компетенций при изучении определенных тем и освоении модулей и определении в соответствие с этим количества тестовых заданий. Однако при разработке спецификации теста в компетентностном русле следует учитывать два основополагающих фактора:

- 1) без знаний, умений, навыков компетенции не формируются;
- 2) вне компетенций знания, умения, навыки не проявляются.

На примере одного тестового задания по экономике можно проследить данную взаимосвязь следующим образом (рис. 1).

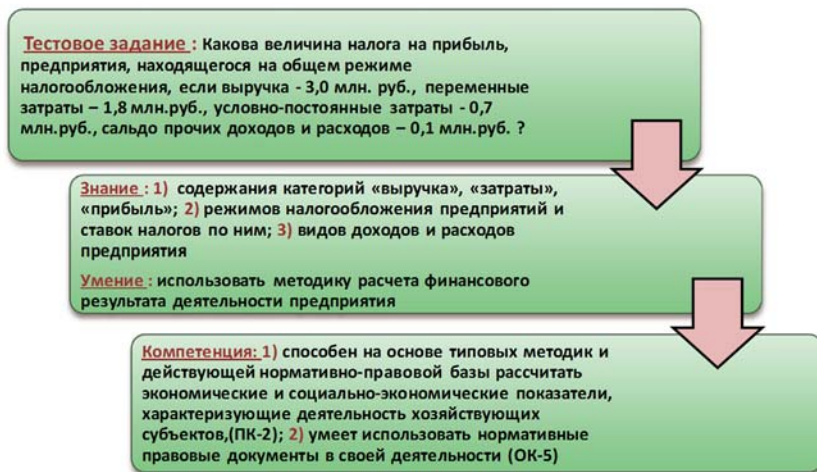


Рис. 1. Алгоритм формирования тестовых заданий при компетентностном подходе по дисциплинам экономического профиля

Классификация предполагаемых к оцениванию компетенций по нескольким укрупненным группам позволяет обеспечить синтез традиционного и компетентностного подходов при разработке спецификации тестов. Формирование предполагаемых к освоению компетенций (результатов образования) по дисциплине, модулю и отдельной теме целесообразно производить с использованием следующей их классификации:

А. Знание и понимание: в этой области учитывается знание основных понятий и представлений, характеризующее сущность освоения (воспроизведения и понимания) теоретических основ тем модуля.

В. Интеллектуальные навыки: отражается способность структурировать и анализировать экономические явления, процессы, данные статистики и отчетности отдельных субъектов экономики.

С. Практические навыки: отражается способность использовать полученные знания для осуществления экономических расчетов относительно субъектов экономики макро- и микроуровня.

Д. Переносимые (ключевые) навыки: отражается способность проводить оценочные суждения об экономических явлениях и процессах и предлагать варианты решения экономических задач.

Учитывая вышеизложенное спецификация теста при компетентностном подходе может выглядеть следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Модель спецификации теста при компетентностном подходе
(условный пример)

Планируемые к проверке ЗУМ и компетенции ФГОС	Удельный вес, %	Содержание дисциплины (модули, темы)			Количество заданий теста
		Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3	
А. Знание и понимание (ОК-5, ПК-7, ПК-8)	20	4	5	3	12
В. Интеллектуальные навыки (ПК-1, ПК-7, ПК-8)	30	6	7	5	18
С. Практические навыки (ПК-2, ПК-5, ПК-6)	30	6	7	5	18
Д. Переносимые (ключевые) навыки (ПК-7, ПК-8, ПК-13)	20	4	5	3	12
ИТОГО	100	20	24	16	60

В то же время анализ перечня компетенций, сформулированных во ФГОС по направлению подготовки «Экономика», и возможностей применения тестовых форм для оценки уровня освоения этих компетенций высвечивает проблему не только изменения логики построения спецификации теста, но и крайней необходимости использования различных видов тестов (тестов с выбором ответа, тестов с конструируемым регламентированным ответом, тестов со свободным ответом) [4].

При изучении экономических дисциплин, необходим так называемый ситуационный подход, раскрывающий те свойства в характере практической деятельности работников, которые определяются конкретной ситуацией, поэтому только комплексное использование различных видов измерительных материалов позволит оценить уровень освоения компетенций, предусмотренных ФГОС.

Список литературы

1. Калашникова Е.Ю. Методика преподавания экономических дисциплин в современных условиях модификации / Е.Ю. Калашникова, И.А. Коновалова, В.В. Ловянникова // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 901–903.
2. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 722 с.

3. Методика преподавания экономических дисциплин: учебное пособие / А.А. Заиченко, Е.А. Стрельченко, Л.А. Безуглая. – Ростов н/Д: Содействие – XXI век, 2011. – 200 с.
4. Болдырева И.А. Об особенностях разработки педагогических тестовых материалов для оценки уровня сформированности компетенций обучающихся по направлению «Экономика» / Materiały IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Nauka i innowacja – 2013» Vol. 9. Pedagogiczne nauki.: Polska, Przemysł, 2013.

Довгалёва Ирина Валерьевна

канд. филос. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тверской государственный
технический университет»
г. Тверь, Тверская область

РОЛЬ ПРАКТИКИ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-СОЦИОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается значение учебной практики в профессиональной адаптации на примере студентов-социологов. Автором оцениваются возможности учебной практики в формировании компетенций. Раскрываются методы, ресурсы и опыт применения дистанционных электронных образовательных технологий во время проведения учебной практики.

Ключевые слова: социальная адаптация, профессиональная адаптация, компетенция, деятельность современного социолога, учебная практика, дистанционные электронные образовательные технологии, электронной образовательной среды Moodle.

Качественная подготовка профессиональных кадров во все времена является актуальным вопросом образовательного процесса. Основой любой подготовки профессионала будет практика – практическая деятельность.

Учебная практика призвана обеспечить адаптацию студентов к профессиональной деятельности. В рамках практики заложено усвоение ими умений и навыков научно-исследовательской деятельности. Обобщая опыт применения научных исследований на практиках студентов, Е.Г. Михайлева отмечает: «Появление и функционирование таких учебных форм организации учебной практики может рассматриваться как ответ на формирование новых способов и форм удовлетворения образовательных потребностей в социуме» [3, с. 40].

В процессе обучения студенты в соответствии с государственными общеобязательными стандартами образования проходят различные виды профессиональных практик. Практика является обязательной частью учебного процесса, направленной на получение студентами практического опыта и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности включает

знакомство со сферами деятельности современного социолога и навыками работы интервьюером. Данная практика предполагает:

- изучение основных направлений и сфер работы современных социологов;
- знакомство с основными социальными институтами, в которых трудоустроены социологи;
- включение студентов в реальный исследовательский процесс и обеспечение прохождения ими полевого этапа социологического исследования.

Учебная практика проводится в подразделениях университета, на предприятиях, в учреждениях и организациях, связанных с социальной деятельностью. Такими структурами являются:

- органы государственного и муниципального управления. Например: Тверская городская Дума, избирательная комиссия по Тверской области, территориальный орган Федеральной службы по статистике Тверской области, Государственный архив Тверской области и другие;

- отделы социального обеспечения и маркетинга предприятий и организаций. Принимают студентов-практикантов такие организации как: Тверской комплексный центр социального обслуживания населения, Главное управление по труду и занятости населения Тверской области, Пенсионный фонд, Статус-маркетинг, Максимум-Информ, Brainmarket агентство Интернет-маркетинга и прочие;

- социальные службы развития предприятий, которую имеет холдинг «Афанасий»;

- консалтинговые структуры приглашают студентов, например: IT-компания Assenture, Телекомновация и другие;

- PR- и рекламные агентства. Оказывают поддержку периодические издания: «Тверская жизнь», АиФ-Тверь и другие.

Ознакомительные экскурсии на предприятия города для изучения работы социолога в различных организациях дают представление о структуре организации, должностных инструкциях, правилах работы с документами, оборудованием и составом выполняемых работ. Развивается сотрудничество с различными бизнес, управленческими и производственными структурами, а на уровне личности такая форма деятельности позволяет получать толчок к развитию или поддержанию профессионального интереса. Подобные мероприятия развивают стремление студентов к высокопрофессиональной деятельности.

Как считает Тархов И.Ю. «Формируется внутренняя мотивация деятельности на этом этапе образования, преобразуется в понимание студентом личного смысла и значения профессиональной деятельности, а также мотивационную готовность к ее осуществлению» [6, с. 111].

Однако в данном вопросе нет солидарности, есть мнение о том, что «профессиональный выбор формируется в основном до поступления в вуз. Именно по этой причине прохождение практики не оказывает решающего фактора на изменение отношения к выбранной профессии» [4]. Но укрепление в этом выборе как раз происходит в процессе обучения и особую роль играет учебная практика, что не мало важно в условиях конкуренции вузов.

Алгоритм проведения любой практики практически одинаков. Можно выделить ряд этапов в практики студентов-социологов: учебно-озна-

комительный этап и исследовательский. В рамках первого этапа проходят ознакомительные экскурсии на предприятиях города для изучения работы социолога в различных организациях. На втором этапе происходит получение полевого задания, изучение служебных обязанностей и проведение полевого этапа социологического исследования, т.е. работа в качестве интервьюера по заданию. Завершается этот этап обработкой данных на компьютере, составление электронной базы данных социологического исследования. И завершается подготовкой и защитой отчета по практике.

Благодаря такому подходу происходит формирование профессиональной коммуникативной и исследовательской компетенции будущего социолога. Студенты-социологи овладевают навыками сбора эмпирических данных, работая интервьюерами по заранее подготовленному инструментарию, исследуют специфику работы социолога в различных сферах социальной жизни. Учатся составлять электронные базы данных социологических исследований в пакете Excel for Windows и SPSS for Windows. Вырабатываются навыки делового общения и умения следовать профессионально-этическим нормам социолога.

Однако, кроме заложенных в программе практик необходимых профессиональных компетенции, есть скрытые функции учебной практики, которые собственно обеспечивают социальную адаптацию к выбранной профессии и мотивируют творческое познание:

- практика предполагает привыкание к требованиям профессии;
- усвоение производственно-технических требований;
- социальных норм поведения;
- адаптация к новым условиям труда;
- становление ценностных ориентаций в рамках данной профессии;
- осознание мотивов и целей в ней;
- сближение ориентиров человека и профессиональной группы;
- вхождение в ролевую структуру профессиональной группы;
- формированием профессионально необходимых качеств личности;
- положительного отношения к своей работе.

И.Ю. Тархов рассматривает учебную практику как способ формирования универсальных компетенций и профессиональных навыков.

К универсальным компетенциям, развивающимся в ходе учебной практики, автор относит:

- системное и критическое мышление;
- разработка и реализация проектов;
- командная работа и лидерство;
- коммуникация;
- межкультурное взаимодействие;
- самоорганизация и саморазвитие (в том числе и здоровьесбережение);
- безопасность жизнедеятельности [6, с. 114].

Профессиональные компетенции, по мнению автора, должны включать в совокупности своей и универсальные компетенции, которые «решаются следующими задачами практики:

- установление и укрепление связей теоретических знаний, полученных студентами при изучении базовых и профессиональных дисциплин, с практической деятельностью;

- совершенствование личностных профессионально важных качеств будущего работника в условиях квазипрофессиональной деятельности;
- освоение современных производственных технологий;
- формирование у студентов творческого и исследовательского подходов к профессиональной деятельности;
- развитие навыков анализа, обобщения, интерпретации и оценки своего профессионального опыта» [6, с. 115].

Смирнова Е.Е. уделяет особое значение применению в рамках учебной практики развивающих методов и технологий.

«Использование коллективных форм работы позволяет увеличить количество социальных и межличностных связей между студентами, повысить сплоченность, взаимопонимание и взаимопомощь, развить навыки работы в группе, научить объяснять, слушать и понимать собеседника, учитывать мнение других. Стимуляция профессионального и делового общения студентов при выполнении задания развивает коммуникативную компетенцию студентов и повышает их ответственность за формирование межличностных связей в коллективе.

Обеспечение междисциплинарных связей при выполнении информационно-поисковых и творческих заданий обучает студентов интегрировать знания и умения, полученные при изучении различных дисциплин, собирать, анализировать и классифицировать информацию, позволяет преодолевать разрыв между разными дисциплинами. Решение профессионально ориентированных задач, составление отчетов о проделанной работе на персональном компьютере позволяет повысить профессиональную направленность образовательного процесса и развивать информационную компетенцию студентов» [5].

Автор отмечает, что учебная практика формирует социальную компетенцию и «способствует глубокому погружению будущих бакалавров социальной работы в практическую профессиональную деятельность» [5].

Безусловно, в рамках практики происходит активное усвоение профессиональных, социальных и универсальных компетенций в интерактивной форме.

Использование эффективных средств в процессе обучения – значимая задача каждого преподавателя. Важность применения элементов дистанционных электронных образовательных технологий во время проведения практик отмечают ряд исследователей. «Определяющим фактором эффективности дистанционного образования сейчас становится не просто размещение учебно-методической информации на сайтах и образовательных порталах, а правильная организация самостоятельной работы студентов с использованием оптимально структурированной интернет-среды. Правильная организация и активное вовлечение студентов и преподавателей в процесс дистанционного образования позволяет более полно использовать возможности компьютерных, телекоммуникационных и интернет-технологий и тем самым обеспечить полноценную самостоятельную работу студентов во время производственной практики на 1 курсе» [1].

Использование электронной образовательной среды Moodle дает возможность ознакомиться студентам-практикантам:

- с программой практики;
- с инструкцией по техники безопасности;

- с образцами оформления различных этапов практики;
- лекционными материалами по основам социологического исследования;

- пройти тестовые испытания;

- с памяткой «Профессиональная этика интервьюера».

Элемент электронного курса «Форум» используется для оперативного оповещения студентов-практикантов об изменениях в планах, экскурсиях, корректировки временных рамок и т. п.

Поэтапное представление отчет дает возможность контролировать работу студента-практиканта, консультировать и исправлять недочеты. Использование электронной среды в учебной практике рассматривается как продуктивное, мобильное, оперативное сотрудничество преподавателя и студента. «Появление информационной системы поддержки организации проведения практик сможет повысить информированность студентов и, как следствие, повысить качество организации и проведения практики» [2]. Однако С.А. Кульбицкая выделяет в ходе практики «барьеры, мешающие оптимальному информационному обмену». Не обосновательно наибольшее беспокойство автора вызывает информационный барьер «(неумение быстро работать с большими объемами информации, выбирать профессионально ценную информацию)» связанный с компетенцией будущего профессионала [2, с. 546].

Вслед за авторами можно констатировать: «в целом использование ДО, при соответствующей организации проведения практик, позволит значительно повысить все качественные показатели выполнения программы и отчетности по практике» [1].

По итогам проведенного исследования о роли учебной практики как активного метода профессионального самоопределения авторы обнаруживают, что «Большинство студентов, прошедших учебную практику в организации, положительно оценивают полученный производственный опыт, что влияет на их мотивацию в дальнейшем освоении профессиональных основ. Многие студенты отмечают полезность учебной практики с точки зрения получения и развития профессиональных навыков. Кроме этого, учебная практика положительно влияет на информированность студентов о будущей профессиональной деятельности, формирует чувство принадлежности к профессиональному сообществу, способствует осознанию трудностей будущей профессиональной деятельности, развивает профессиональные компетенции» [4].

Таким образом, учебная практика начальный и очень важный этап социально-профессиональной адаптации, который дает возможность освоить универсальные и профессиональные компетенции. Расширить многообразие форм и методов учебной деятельности. Происходит активное профессиональное самоопределение студентов. Во время учебной практики студенты аккумулируют информацию о предметных и социальных условиях предстоящей трудовой деятельности. Учебная практика характеризуется освоением профессиональной роли, норм поведения, вхождением в профессиональную среду, а также формируется мотивация к дальнейшему профессиональному росту. Происходит выработка и апробация стиля делового общения, формируются навыки межкультурной коммуникации с представителями разных социальных групп, с учетом их индивидуальных особенностей. Учебная практика это и опыт самоорганизации,

управление временем и силами, соотнесение своих возможностей и будущих перспектив.

Список литературы

1. Гладили Г.П. Организация научно-исследовательской работы студентов во время учебной и производственной практик / Г.П. Гладили, В.В. Якубенко, Ю.Г. Шапкин [и др.] // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – №3–3. С. 354–355 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=7151> (дата обращения: 09.11.2019).
2. Кульбицкая С.А. Использование информационных технологий в организации учебной педагогической практики студентов // Наука. Информатизация. Технологии. Образование. Материалы XII междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2019. – С. 543–552.
3. Михайлева Е.Г. Особенности организации научно-исследовательской работы в условиях непрерывного образования: потенциал и практики учебного заведения нового типа // Непрерывное образование в объективе времени / под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова; ЛГУ им. А.С. Пушкина; НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – СПб.; Харьков, 2014. – С. 27–41.
4. Рязанцева М.В. Исследование роли учебной практики как активного метода профессионального самоопределения / М.В. Рязанцева, А.О. Субочева // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – №10. – Ч. 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/10/39654> (дата обращения: 27.10.2019).
5. Смирнова Е.Е. Учебная практика как фактор формирования социальной компетентности у будущих бакалавров социальной работы // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 5 июня 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 367–369.
6. Тарханова И.Ю. Формирование универсальных компетенций студентов вуза средствами учебной и производственной практики // Социально-политические исследования. – 2019. – №1. – С. 110–118.

Мануйлова Елена Ивановна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Орловский государственный
университет им. И.С. Тургенева»
г. Орел, Орловская область

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: в статье представлен опыт становления у студентов умений в области проектирования урока с учетом компонентов, составляющих его целостность: плана учебного содержания, плана взаимодействия обучаемых между собой в процессе выполнения продуктивных и творческих учебных заданий, плана взаимодействия педагога и обучаемых.

Ключевые слова: единая образовательная ситуация, план учебного содержания, план взаимодействия учащихся друг с другом, план взаимодействия учителя с учениками.

Процесс формирования педагога-профессионала связывается сегодня не только с приобретением знаний, умений и навыков в области методики преподавания предмета, но, прежде всего, с развитием способности и

готовности проектировать урок как единую образовательную ситуацию решения творческих заданий в процессе продуктивного взаимодействия всех участников образовательной среды.

Готовность к проектированию урока предполагает наличие у педагога умений организовать:

- план учебного содержания, включающий цепочку продуктивных и творческих учебных заданий, имеющих социокультурную значимость для учащихся, а также репродуктивных, выстроенных в логике изучаемой темы;

- план взаимодействия учащихся друг с другом в процессе постановки и выполнения учебных заданий различного уровня интеллектуальной сложности;

- план взаимодействий учителя с учениками в процессе освоения ими новой учебной темы [2, с. 6].

Практика показывает, что в условиях традиционно организованного процесса обучения в вузе данные умения у будущих педагогов не формируются.

Мы предположили, что становление готовности к проектированию урока с учетом всех его составляющих возможно в том случае, если указанные выше планы выступают одновременно и предметом, и средством обучения будущих педагогов.

Заявленная гипотеза была экспериментально проверена в рамках учебной дисциплины «Психологические основы развивающего обучения», реализованной с бакалаврами 4 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Цель дисциплины – теоретическая интеграция профессиональных знаний о сущности и процедурах психолого-педагогического проектирования урока (4 часа) и практическая отработка умений по проектированию учебной темы с учетом всех ее составляющих (20 часов).

Замыслом, объемлющим составляющие единой образовательной ситуации, явилось выполнение студентами учебных заданий, имеющих социокультурную значимость. Такими заданиями в нашем курсе стала разработка конспектов уроков по выбранной ими теме учебника. Как правило, одна учебная тема предполагает разработку 3–4 уроков, поэтому студенты работали в постоянных микрогруппах по 3–4 человека.

Перед микрогруппами был поставлен ряд задач.

1. Разработанные студентами уроки должны были начинаться с предложения детям творческого учебного задания, несущего определенный потенциал интеллектуальной трудности и актуализирующий не только исполнительные, но также поисковые, оценочные действия учащихся и действия планирования.

2. Сценарий каждого урока должен был предусматривать логически выстроенную цепочку репродуктивных учебных заданий, обеспечивающих продвижение учащихся в направлении выполнения ими творческого учебного задания.

3. Студентам предлагалось продумать формы взаимодействия учащихся друг с другом, а также приемы их поддержки педагогом на различных этапах выполнения учебных заданий.

4. Уроки, разработанные студентами одной микрогруппы, должны были иметь преемственность внутри изучаемой темы.

Перед разработкой конспектов студенты изучили и отработали на практике таксономию учебных заданий Д. Толлингеровой [4, с. 28]. Благодаря ей, они смогли создавать для учащихся учебные задания различных уровней интеллектуальной сложности, осознанно и целенаправленно сочетать продуктивные и репродуктивные учебные задания в соответствии с целями отдельного занятия и темы в целом.

Учебные задания, разработанные каждой микрогруппой, обсуждались на занятиях всеми участниками курса с методических, психологических и педагогических позиций, а также с точки зрения их социальной и культурной значимости. Особую сложность и интерес в проходивших обсуждениях представляли творческие задания. Студенты сами оказались перед непростым вопросом, какое социальное значение может иметь та или иная тема, как наиболее оптимально донести ее значимость до учащихся. В результате многочисленных обсуждений на занятиях студентами был предложен ряд интересных заданий творческого характера, среди них, например: организация музея «Полезные ископаемые нашего края», организация праздника прилета птиц, составление словаря фразеологических оборотов и выражений.

Движение учеников в выполнении заданий с самого начала обеспечивает система поддержек, выстроенных учителем. Во многих стратегиях система поддержек организуется с учетом основных положений, раскрытых в концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [1, с. 280].

В структуре дисциплины большое внимание было уделено разработке студентами ориентировочной основы действий, обеспечивающей эффективное усвоение школьниками репродуктивного материала, составляющего основу для овладения темой. Ими были разработаны памятки и алгоритмы для различных этапов изучения темы: от этапа разделенных между учителем и учащимися действий до этапа саморегулируемых действий учеников.

Проведенный курс дал следующие результаты в подготовке будущих педагогов к разработке творческих учебных заданий.

1. Студенты приобрели навык самостоятельного планирования учебного содержания и способов его реализации.

2. Изменилось восприятие бакалаврами учебной ситуации. Она стала приниматься как целостная в совокупности составляющих: плана содержания, планов взаимодействия учителя с учениками и учеников друг с другом.

3. Был приобретен опыт в разработке заданий разного уровня сложности: от репродуктивных до творческих. Размещение их в структуре урока стало осознанным: студенты могли объяснить, с какой целью на данном этапе урока они вводят то или иное задание.

4. Произошла переориентация студентов в вопросе о развивающей ценности учебных заданий: предлагаемые школьникам задания студенты стали анализировать, прежде всего, с позиции интеллектуального уровня сложности.

5. Качественно иным стал подход к темам учебников. Он приобрел «смысловую окрашенность», проявлявшуюся в том, что перед разработкой учебной темы студенты ставили вопрос о ее социальной и культурной значимости и искали ответ на него.

Таким образом, организация обучающего курса, в котором планы, составляющие содержание единого образовательного пространства, выступают одновременно и предметом, и средством обучения будущих педагогов, можно рассматривать как наиболее эффективную форму профессиональной подготовки, обеспечивающей формирование высокого уровня педагогического мастерства. В результате данного обучения достигается эмоционально положительное принятие студентами обучающей ситуации, создается благоприятная атмосфера для формирования возможности ставить и решать задачи высокой социокультурной значимости в своей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука: избранные психологические труды / ред. А.И. Подольский. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – С. 272–317.
2. Мануйлова Е.И. Формирование познавательных универсальных учебных действий в начальной школе: учебно-методическое пособие для учителей начальных классов. – Орел: БОУ ОО ДПО (ПК) С «ОИУУ», 2012. – 60 с.
3. Толлингера, Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингера, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М.; Прага: Роспедагентство, 1994. – 48 с.

Маризина Виктория Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ЧОУ ВО «Тольяттинская академия управления»

г. Тольятти, Самарская область

АНАЛИТИКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИТ-СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме развития аналитических умений у студентов ИТ-специальностей. Рассматривается вопрос представленности аналитических умений в международных образовательных стандартах, обосновывается важность привлечения к процессу обучения аналитике практикующих специалистов, обозначаются основные навыки, которые должен приобрести студент, выполняющий аналитическую работу в рамках реализации проекта по созданию информационной системы.

Ключевые слова: аналитика в ИТ-сфере, участие работодателей в обучении, аналитические навыки, подготовка ИТ-специалиста.

Включение информационных технологий практически во все сферы жизни не оставило в стороне и процесс профессионального образования. Как неотъемлемые составляющие этого процесса рассматриваются: дистанционное обучение, требующее реорганизации традиционных методов обучения, изменения методов оценки знаний студентов; использование в учебном процессе электронных платформ, информационная база которых призвана сделать более доступными образовательные ресурсы; включение в образовательную практику MOOK-курсов (массовых открытых онлайн курсов), позволяющих в асинхронном и синхронном режиме

взаимодействия с преподавателем посредством форумов изучать любую дисциплину; необходимость формирования цифровой компетентности, суть которой составляет «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» [1, с. 4]. Эти реалии так или иначе связаны с важностью качественной подготовки специалистов в сфере ИТ, ведь именно они являются тем кадровым потенциалом, которому в дальнейшем предстоит реализовывать стоящие перед государством задачи информатизации, интернетизации, цифровизации.

В сфере профессиональной деятельности ИТ-специалиста можно выделить новые условия, тенденции, которые оказывают серьезное влияние на процесс их профессиональной подготовки. К ним можно отнести: увеличение циркулирующей в мире научно-технической информации; рост и усложнение сферы разработки программных продуктов; динамизм научно-технического прогресса; совершенствование инструментов разработки ПО для решения сложных программных задач; внедрение гибких технологий, позволяющих быстро и эффективно реализовывать нестандартные и масштабные ИТ-проекты. Эти объективные изменения предъявляют к современному ИТ-специалисту новые, повышенные требования, среди которых можно выделить: профессиональную мобильность, позволяющую быстро и успешно осваивать новые технологии и инструменты разработки и оперативно менять специализацию; готовность к решению творческих задач; освоение междисциплинарных знаний и умений (в сфере экономики и финансов, телекоммуникаций, иностранного языка).

Исходными данными для разработки программ профессиональной подготовки ИТ-специалиста являются входные требования рынка интеллектуального труда и стандарты профессионального образования ФГОС 3++ . В стандартах профессиональной подготовки по направлению «Прикладная информатика» аналитическая деятельность является одной из основополагающих, а способность к её осуществлению формируется в ряде компетенций, предполагающих умение анализировать бизнес-процессы компаний и эффективность их автоматизации; анализировать социально-экономические ситуации, осуществлять оценку экономических затрат на реализацию ИТ-проектов и др. В международных образовательных стандартах в сфере информационных технологий можно выделить области или направления ИТ, которые делают акцент на аналитической составляющей в подготовке выпускника-бакалавра по компьютерным наукам. Эти стандарты базируются на следующих документах: Computing Science (CS), Information Systems (IS), Information Technology (IT), Software Engineering (SI). В статье [2] проведена исследовательская работа для определения уровня подготовки ИТ-специалиста и представлена шкалированная модель овладения ключевыми темами. К темам, имеющим непосредственно отношение к сфере анализа, можно явно отнести «Анализ бизнес-требований», «Анализ технических требований», «Моделирование и анализ программного обеспечения», а также «Проектирование программного обеспечения». Результаты данного исследования показывают, что международные стандарты достаточно высоко оценивают важность обо-

значенных тем, и, соответственно, тот объем внимания, который следует уделить им при разработке учебных программ.

Высокая значимость аналитических умений получена на основе оценок экспертов, которыми, наравне с преподавателями, являются и работодатели, участие которых в учебном процессе официально закреплено в стандартах ФГОС 3++-. Их привлечение к обучению дает студентам возможность еще в процессе профессиональной подготовки адаптироваться к требованиям работодателей на рабочих местах, так как обеспечивается взаимосвязь преподаваемых курсов с реальными рабочими ситуациями.

В качестве примера рассмотрим сотрудничество кафедры прикладной информатики Тольяттинской академии управления с компанией Netcracker, которая является одним из крупнейших разработчиков ПО для сферы телекоммуникаций. Образовательная инициатива Netcracker была воплощена в участии представителей компании в преподавании дисциплин «Аналитика компьютерных систем», «Моделирование систем и процессов», «Проектирование информационных систем». В рамках дисциплины «Аналитика компьютерных систем» основной упор делался на работу бизнес-аналитика, его роль и функции в процессе реализации жизненного цикла программного продукта, при выполнении фаз «анализ – проектирование – разработка – тестирование – запуск», причем основной акцент ставился именно на фазу анализа.

Работа аналитика на фазе анализа предполагает максимально тесное взаимодействие с заказчиком, который должен предоставить детальную информацию, необходимую для определения рамок проекта. По результатам первых встреч аналитик готовит документы о назначении и разделении работ, формирует с участием заказчика лист необходимых результатов, готовит презентацию для старта проекта, в которой поясняет – какие цели достигаются каждым документом. В группу таких документов входят: Business Use Case, Business requirements, System Use Case, Functional requirements, Non-Functional requirements, Information Model, Solution Architecture, Traceability Matrix и некоторые другие.

Еще одной важной задачей аналитика является определение, исходя из запланированных с заказчиком встреч и анализа его оргструктуры, заинтересованных лиц, определение степени их влияния на проект, их отношения к проекту, права утверждения, подписания или блокирования отдельных решений. Для выполнения этих действий необходимо знакомство с моделью RASCI – назначения ответственных лиц, которая используется в проектном управлении при определении ролей и задач на проекте, а также при управлении изменениями.

Распределение ролей между проектными командами исполнителя и заказчика, планирование коммуникаций также входит в обязанности аналитика, который на данном этапе должен для запланированных совещаний подготовить повестку дня, определить список приглашенных заинтересованных лиц, поддерживать актуальным протокол совещания, фиксировать открытые вопросы и задачи к исполнению. Выполнение этих действий требует от ИТ-специалиста и организаторских навыков, и знакомства основами тайм-менеджмента, и умения грамотно оформлять документацию по проекту. В процессе работы с документацией он добавляет и обновляет ссылки на документы фазы анализа, следит за обеспечением связанности действий в traceability matrix, анализирует внедрение

функциональности. Выявление требований и бизнес-потребностей – основная задача бизнес-аналитика, который использует различные инструменты и методы для их сбора – интервью, метод фокус-групп, круглый стол с модератором, анализ документов заказчика, опросники, наблюдения, представление прототипа продукта. Итоговое дерево документов, формируемое на фазе анализа, включает в себя информационную модель, сценарии использования (use case-диаграммы), функциональные и нефункциональные требования, traceability matrix. Информационная модель должна отображать бизнес-сущности, которые присутствуют в бизнесе заказчика, влияют на планы развития организации и позволяют оценить сложность и стоимость проекта. Сценарии использования описывают бизнес-операции, которые будут поддерживаться разрабатываемой системой, и должны обеспечивать интуитивно понятное представление о том, что должна делать система. Таким образом, аналитическая деятельность ИТ-специалиста должна базироваться и на коммуникативных навыках; на знании психологии, социальных и этических требований к ИТ; умении визуализировать; умении осуществлять организационное управление процессом разработки информационной системы.

Качество анализа может зависеть от многих факторов: способности студента мыслить обобщенно; систематизировать полученные результаты; от сформированности умений применять адекватный инструментарий для исследования источников информации; от навыков формализации и умений презентовать результаты анализа. Для того, чтобы будущий ИТ-специалист впоследствии смог успешно осуществлять аналитическую деятельность, преподавателю необходимо при обучении сделать акцент на следующих приемах деятельности: определение основополагающей цели анализа, его главной идеи; получение проверенной и согласованной информации и её структурирование; выявление причинно-следственных связей; сопоставление полученной информации с ожидаемой; формулировка выводов. Конечно, не всегда представители работодателей, приглашаемые для проведения занятий, могут подобрать задания, вопросы для активизации этих приемов аналитической деятельности, и решение этой проблемы заключается в его тщательной предварительной совместной работе с преподавателем вуза. Сформированность аналитических умений станет впоследствии для студента базисом для самостоятельной работы над исследованием предметных областей, ведь аналитика не дает ему готовых знаний, она заставляет обнаруживать связи, включенные в содержание и структуру понятий той или иной предметной области, делая тем самым учебную деятельность исследовательской и творческой.

Список литературы

1. Цифровая солдатность подростков и родителей. Результаты Всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова [и др.]. – М.: Фонд развития Интернет, 2013. – 144 с.
2. Сухомлин В.А. Международные образовательные стандарты в области информационных технологий // Прикладная информатика. – 2012. – №1 (37). – С. 33–54.

Наследников Юрий Михайлович

канд. физ.-мат. наук, доцент

Попова Инна Григорьевна

канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Донской государственный
технический университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ: ВСЕГДА АКТУАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: в статье анализируется общекультурная компетенция: «Обучающийся должен обладать способностью к самоорганизации и самообразованию». В контексте естественнонаучного образования бакалавров экономико-управленческих направлений. Соответствующий анализ опирается на компетенции аналитиков World Economic Forum, которым придается актуальный смысл востребованности в 2020 году.

Ключевые слова: актуальные компетенции, ресурсные ограничения, коэволюционная синергетическая парадигма современного естествознания.

Общекультурная компетенция: «обучающийся должен обладать способностью к самоорганизации и самообразованию» задает основы формирования компетентности в непрерывном образовании бакалавриата и магистратуры. В этом плане термин «концепция» (лат. – восприятие) – основополагающая идея в понятийном восприятии разворачивается в систему взглядов, понятий по тому или иному явлению или общекультурному вопросу. При этом, как мы показали в работе [1, с. 3–7], особое значение приобретает междисциплинарность в эколого-социальной синергетике интеллектуальной культуры в общенаучном сегменте сферы образования. При подготовке бакалавров экономико-управленческих направлений, в частности, направления 38.03.02 Менеджмент мы опираемся на терминологически-понятийные определения трех принципиальных инструментов управления: иерархия – «власть подчинения», культура – «методы поведения и действий, основанные на ценностях, нормах поведения, ритуалах»; рынок – «равноправные отношения по горизонтали, основанные на спросе и предложении» [2, с. 5].

Такой подход позволяет проанализировать в рабочих программах дисциплины «Концепции современного естествознания» (КСЕ) компетенцию «способность к самоорганизации и самообразованию» в трех уровнях на основе сформированных когнитивных дескрипторов: «знать», «уметь», «владеть» [3]. Третий уровень опирается на компетенции аналитиков World Economic Forum, а именно: 1) «умение решать сложные задачи»; 2) «способность к критическому мышлению»; 3) «креативность» – в активном созидательном плане потребность и способность творить «инновации» – нововведения, понимаемые в контексте общей тенденции вытеснения традиционных, архаичных и кустарных форм деятельности

рационально организованными... [4, с.121–122]. Подчеркивается, что в результате освоения дисциплины обучающийся должен: 1) знать: содержание, функции и методы концептуального уровня современного естествознания, необходимых для решения профессиональных задач; 2) уметь: ...осуществлять поиск информации по полученному заданию, сбор и анализ данных, необходимых для проведения конкретных расчетов; 3) владеть: ...современными методами сбора, анализа и обработки данных, необходимых для решения поставленных профессиональных задач, в том числе и с опорой на концепции современного естествознания.

Несмотря на определенную дифференциацию профессиональных задач по различным профилям направления Менеджмент, мы сохраняем цельность и структуру курса КСЕ, подчеркивая значимость лекционного и практического материала для каждого направления. В этом плане мы особую роль придаем лабораторно-практическим работам, на которых пытаемся подготовить студентов к «умению решать сложные задачи». «Способность к критическому мышлению» развивается в дискуссионных обсуждениях (докладах), на семинарских занятиях, а у студентов-заочником при защите контрольных работ реферативного характера. Как в докладах, так и в рефератах особое значение придаем тезаурусу дисциплины в виде набора ключевых слов, терминов, понятий. Кроме словаря естественнонаучных терминов считаем обязательным в реферативных работах и именной указатель ученых, внесших значительный вклад в проблематику контрольной работы. Особо приветствуется подбор альтернативных мнений по тому или иному вопросу или соответствующей естественно-научной модели рассматриваемого природного явления. Креативность формируется как способность к инновационной деятельности путем подчеркивания мыслей российского математика С.П. Курдюмова как одной из основных установок синергетики: «Не нужно жить с поникшей головой новых глобальных катастроф, а нужно попробовать смоделировать другой путь развития мира».

Именно, опираясь на эту мысль С.П. Курдюмова, мы анализируем новые мегапроекты и проекты российских ученых в естествознании, а самое главное и последний доклад (в начале 2018 года) Римского клуба [5; 6]. Авторы юбилейного доклада (прошло 50 лет от создания Римского клуба в апреле 1968 года) подтверждают и уже не результатами компьютерного моделирования, а эмпирическими фактами и общедоступными статистическими данными, – что предсказания первого доклада «Пределы роста» [7], увидевшего свет в 1972 году, сбываются, причем по некоторым параметрам (например, климатическим) ситуация ухудшается быстрее предсказанного [8, с. 86–93]. Отмечается, что человечество уже миновало точку перелома ($t_{ст.}$ в терминах модели логического роста), за которой начинается торможение роста за счет ресурсных ограничений, имеющих уже не частный, а фундаментальный характер.

Нам представляется оправданным моделирование устойчивого развития с позиции технологического императива, предпринятая на начальном этапе ограниченности ресурсов С.А. Маховым [9, с. 133–152]. При этом автор считает более или менее успешной попыткой модель мировой динамики Дж. Форрестера [10], учителя доктора Д. Медоуза – руководителя первого доклада Римского клуба. В советское время модели Форрестера и Медоуза почему-то связывали только с не учетом закономерностей

общественного развития, которое мы потеряли или с иллюзией использования электронно-вычислительной техники в роли пророка, «Электронного оракула» [11, с. 292–312]. Сам С.А. Махов отмечает, что устойчивое развитие возможно и в отсутствие достаточно мощного притока ресурсов в моделируемую систему извне. Феноменологическая математическая модель индустриальной и постиндустриальной стадии развития мира, построенная и проанализированная на качественном уровне Маховым, демонстрирует четыре типа возможных режимов динамики: 1) коллапс, 2) колебания с возможным выходом на стационар, 3) плавный выход на стационар, 4) неограниченный рост. При этом указанные типы мировой динамики встречались и у Д. Медоуза [12] и он отнес 1, 2 типы к неустойчивому, а 3, 4 типы – к устойчивому пути развития, что совпадает с определением устойчивого развития моделируемой Маховым системы, когда в ходе ее эволюции при $t \rightarrow \infty$ уровень жизни не убывает.

Для нас важно почерпнуть, что устойчивое развитие по Махову не только не отрицает материальные («или иначе – физические» (естественнонаучные – вставка наша)) технологии, но ставит их на 1й план в согласовании с управляющими («или иначе – гуманитарными») технологиями. Характерно, что последний доклад Римского клуба в качестве альтернативы неустойчивого пути развития человеческой цивилизации выдвигает концепцию «Нового Просвещения» – фундаментальной трансформации преобладающего типа мышления, результатом которой должно стать целостное мировоззрение, отличающееся тремя основными качествами: комплементарностью (в духе принципа дополнительности Н. Бора), синергией (сотрудничество двусторонних противоположностей) и балансом техносферы и инфосферы на основе согласования материальных и управляющих технологий. Необходимо образование, способное сформировать компетенции перспектив, основанные на связности человеческой (социальной) сети, на ценностях устойчивого развития и вопросах поддержания устойчивости и на воспитании интегрального стиля мышления.

Авторы работы [8, с. 86–93] полагают, что в реалиях российской школы наиболее приемлемым полигоном для поиска способов внедрения новой образовательной парадигмы является интегрированный курс «Естествознание». Однако, в настоящее время такой курс на этапе внедрения для 10–11-х классов гуманитарного профиля [13, с. 10] и абитуриентов, поступающих в вуз с различными уровнями подготовки на основе различных учебников по естествознанию, физики, химии, физической географии, астрономии и биологии. При этом некоторые из указанных выше разделов естествознания либо преподаются по-разному, либо вообще опускаются при подготовке к ЕГЭ по дисциплинам, заложенным для поступления в вуз, по крайней мере, в последней четверти 11-го класса. Поэтому компетентностно-инновационный подход к преподаванию курса КСЕ в бакалавриате как экономико-управленческих направлений [14, с. 46–54], так и гуманитарных направлений остается определяющим для формирования компетенций, перспектив устойчивого развития человеческой цивилизации. Именно поэтому мы особое внимание уделяем формированию общекультурной компетенции «способности к самоорганизации и самообразованию» на основе синтеза планшетно-дистанционной (информационно-электронной технологии) с традиционным изложением опорного плана-конспекта, задающего структуру практических

занятий. Этому способствует и рейтинговая система текущего контроля (2 рейтинга в семестр) на базе коллоквиумов, включающих в себя как опорные вопросы, так и тестовые задания. Такой подход позволяет в определенной степени преодолеть достаточно заниженную трудоемкость курса КСЕ в 4-е зачетные единицы (144 часа, из них 18 часов лекций и 36 часов практических занятий), а также временные проблемы дифференцированного зачета. Вся структура курса и различные виды контроля объединены в одном учебно-методическом пособии [15], в котором использованы и ранее опубликованные, начиная с 2003 года, учебные пособия.

В то же время, мы полагаем, что вряд ли даже интегрированный курс «Естествознание» позволит решить проблему новой образовательной парадигмы как в школе, так и в вузе. На наш взгляд коэволюционная синергетическая парадигма современного естествознания задает сложнейшую проблему происхождения и предназначения Человека на Земле и в Космосе, которая может быть решена только в рамках целостной культуры и картины мироздания (бытия), включая мифологическую, религиозную, философскую и естественнонаучную картины мира. В общенаучной сфере образования сохраняет свою актуальность выраженная в ясной и лаконичной форме мысль Н.Д. Кондратьева о внутреннем единстве и непротиворечивости всей системы научных знаний. Кондратьев различал в науке следующие 5 наиболее широких и общих классов явлений действительности: «Мир величин, мир физико-химических явлений, явления органической, психологической и социальной жизни» [16, с. 174, 191, 218]. При этом он отмечает, что каждый предыдущий член ряда, указанных выше классов, характеризуется большой общностью и более широким распространением, однако при этом недопустимо положение, когда утверждения одной науки находятся в прямом и определенном противоречии утверждениям других наук. Исходя из современной синергетики «информационной экономики» с «физической (естественнонаучной) экономикой», в системе кондратьевских классов явлений действительности явно просматриваются «цифровая экономика», интегрированное естествознание и социология целостной культуры человеческой цивилизации.

Список литературы

1. Наследников Ю.М. Эколого-социальная синергетика интеллектуальной культуры в общенаучном сегменте сферы образования / Ю.М. Наследников, Г.Б. Наследникова, А.Я. Шполянский // Научная мысль Кавказа. – 2009. – №1 (09). – С. 3–7.
2. Прыкин Б.В. Общий курс менеджмента в таблицах и графиках / Б.В. Прыкин, Л.В. Прыкина, Н.Д. Эриашвили [и др.]. – М.: ЮНИТИ. 1998. – 415 с.
3. Рабочая программа дисциплины «Концепции современного естествознания» направления 38.03.02 Менеджмент для различных профилей квалификации бакалавров / составители: Наследников Ю.М., Попова И.Г. – Ростов-на-Дону: ДГТУ. 2018. – 8 с.
4. Инновации // Новая философская энциклопедия в 4-х т. – М: Мысль, 2010 – Т. 2 – С. 121–122.
5. Ernst U von Weizsäcker; Anders Wijkman. Come on!: capitalism, short-termism, population and the destruction of the planet – A report to the club of Rome. New York, NY: Springer, 2018.
6. Сальников С. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» // Livejournal, блог 5569100 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.livejournal.com/6653054.html (дата обращения: 10.01.2018).
7. Meadows D.H. The limits to growth: A report for the club of Rome / D.H. Meadows, D.I. Meadows, J. Randers, W.W. Behrens. – NY: Universe book. 1972 – 205 p.

8. Свиридов В.В. Задачи интегрированного курса «Естествознание» в свете последнего доклада Римского клуба / В.В. Свиридов, В.Н. Свиридова, В.А. Хоник // Физика в школе. Специальный выпуск. – 2018. – №2. – С. 86–93.
9. Махов С.А. Устойчивое развитие с позиции технологического императива // Синергетика. Будущее мира и России / под ред. Г.Г. Малинецкого. – М.: Изд-во ЛКИ. 2008. – С. 134–152.
10. Форрестер Дж. Мировая динамика. – М.: Наука, 1978.
11. Будущее мира: прав ли электронный оракул / под ред. Б.М. Кедрова. – М.: Политиздат, 1979. – С. 292–313.
12. Медоуз Д. За пределами роста. – М.: Прогресс: Пангея, 1994.
13. Демидова М.Ю. Концепция модернизации содержания и технологий обучения физике в системе общего среднего образования / М.Ю. Демидова, Н.С. Пурышева // Физика в системе современного естествознания – Ростов н/Д: ДГТУ. 2017. – С. 19–22.
14. Наследников Ю.М. Компетентностно-инновационный подход к преподаванию курса «Концепции современного естествознания» в бакалавриате по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент / Ю.М. Наследников, И.Г. Попова, Г.Б. Наследникова // Инновационное профессиональное образование. Сборник научных трудов. Ч. 2. – Саратов: Центр просвещение, 2019. – С. 46–51.
15. Наследников Ю.М. Концепции современного естествознания: учеб. – метод. пособие. – Ростов н/Д: Изд. Центр ДГТУ. – 125 с.
16. Кондратьев Н.Д. Избранные сочинения. – М.: Экономика, 1993. – С. 174, 191, 218.

Пашкевич Ольга Иосифовна

канд. филол. наук, доцент

Акопян Роман Карушевич

студент

Шудра Владислав Михайлович

студент

Якутский институт водного транспорта (филиал)
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный
университет водного транспорта»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ СУДОХОДСТВА»

Аннотация: в статье рассматривается возможность использования содержания предмета «История судоходства» для формирования патриотических качеств у студентов технического вуза.

Ключевые слова: водный транспорт, воспитание, патриотизм, история, подготовка кадров.

Современный водный транспорт нашей страны является специфической отраслью материального производства, обеспечивающей потребности транспортного строительства на базе единой системы доставки грузов. В настоящее время руководящими органами Российской Федерации и Республики Саха (Якутия) уделяется большое внимание опережающему развитию транспортных систем страны в целом и её регионов, потому что это способствует дальнейшему развитию производительных сил и повышению социально-экономического уровня жизни населения. Для

реализации данной задачи разработан ряд документов, в их числе «Транспортная стратегия Российской Федерации на период до 2025 года», а также «Транспортная стратегия РС (Я) до 2025 года».

Несомненно, что речной флот нуждается в квалифицированных кадрах. В настоящее время их подготовкой на территории РС (Я) занимается Якутский институт водного транспорта, в котором на отделении высшего образования обучение ведётся по направлениям «Электроэнергетика и электротехника», «Технология транспортных процессов», «Строительство» с присвоением квалификации (степени) «бакалавр».

Опытные преподаватели и сотрудники ведущих энергетических, транспортных и строительных предприятий РС (Я) дают студентам знания. Однако помимо передачи знаний, по мнению исследователей, необходимо должное внимание уделять и патриотическому воспитанию. Например, А.Г. Горельцев отмечает, что «данный процесс в вузах инженерного профиля имеет ряд особенностей, главная из которых состоит в том, что сформированные в будущем инженерные качества гражданина и патриота должны стать основой продуктивности его профессиональной деятельности в возрождении технической мощи России как великой державы» [1, с. 5].

Несомненно, что от сформированности патриотических качеств выпускников технических вузов будет зависеть уровень повышения научно-технического прогресса в нашей стране. Между тем, понимание и проявление патриотизма в разные исторические периоды отличалось, что достаточно полно освещено М.Н. Коциной в статье «Генезис понятия «патриотизм» в педагогической науке» [2].

Рассмотрев работы классиков русской литературы, в частности, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, педагога К.Д. Ушинского и современных учёных с точки зрения понимания ими значения слова «патриотизм», М.Н. Коцина даёт следующее определение патриотизма: патриотизм – «это высший духовный идеал человека, который проявляется в любви и преданности к Отечеству и своей «малой» родине, своему народу; в потребности своими действиями служить их интересам и разделить их язык, культуру, традиции, быт, нравы; в готовности сохранять и приумножать природные, исторические богатства и обычаи родной страны; в стремлении к укреплению её чести и достоинства; в готовности к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины и умении её защищать» [2, с. 153].

Подчёркивая необходимость воспитания у молодого поколения патриотизма, исследователи указывают на тот факт, что «патриотизм как основополагающее социальное чувство... является необходимым условием целостности общества и государственной безопасности. Причём в условиях поликультурного общества патриотические настроения приобретают особую значимость как условие культурно-этнического самосохранения народа» [3, с. 389].

Придание патриотизму статуса общенациональной идеи обусловило возрастание требований к сфере патриотического воспитания, что закреплено в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Данная работа особенно важна в условиях влияния на воспитательный процесс патриотов деструктивного

воздействия ряда отечественных и зарубежных СМИ, Интернета, зарубежной киноиндустрии, низкопробной литературы и прочего.

Предмет «История судоходства» позволяет на конкретных примерах показать многовековую историю и традиции нашего многонационального государства, а также рассказать студентам о жизни и деятельности выдающихся учёных, изобретателей, капитанов, чья деятельность способствовала развитию речного флота России.

Знакомство с историей судоходства начинается с периода древней Руси. В то время внутренние водные пути немало способствовали объединению отдельных славянских племён в одно сильное государство. Важную роль играло судоходство и во внешних связях.

Конструкцию и устройство судов Древней Руси, их размеры, осадку и способы движения определяли характер рек, мелководность их притоков, многоводье озёр, пороги, частые перевалы на водоразделах. Отсюда многообразие типов судов. Среди них были такие, как насад, струги, ушкуи, дощаники, коломенки, бархоты, барки, мокшаны, беляны, расшивы и другие. Суда создавались на основе опыта и вместе с положительными качествами имели серьёзные конструктивные недостатки, анализ которых отсутствовал.

Эпоха широкого участия государства в создании флота начинается во время правления Петра I. При Петре I была создана Коммерц-коллегия с целью способствования российскому судостроению. Она периодически издавала указы и инструкции о порядке отпуска леса для строительства частных судов, уплате различных пошлин, использования на российских судах русских и иностранных матросов и шкиперов.

Первая половина XIX в. в истории судоходства в России характерна тем, что после долгих поисков и экспериментов на реках страны появились, хотя ещё и не совершенные, но вполне пригодные для эксплуатации пароходы. Однако препятствием для их полноценного использования была неудовлетворительная судоходная обстановка на многих речных участках. Большая роль в совершенствовании водных путей России принадлежит отечественным учёным. Во второй половине XIX в. появляется целая плеяда гидротехников-русловиков. Среди них В.М. Лохтин, Н.С. Лелявский, Н.П. Пузыревский, чьими усилиями были заложены основы современной теории русловых процессов. Одновременно и вместе с ними работали талантливые инженеры В.Е. Тимонов и В.Г. Клейбер. Самоотверженное служение на благо Отечеству этих учёных, которым зачастую приходилось сталкиваться с бюрократическими препонами и неверием в технический прогресс, вызывает чувство гордости за российскую научную мысль.

Студенты самостоятельно готовят сообщения и доклады на такие темы, как «Особенности развития водных путей Сибири», «Особенности развития водных путей Дальнего Востока», «Становление портов России» и др. Практические и лекционные занятия дополняются посещением Музея Ленских речников, где есть возможность увидеть экспонаты, рассказывающие об истории Ленского флота. В частности, большое место в экспозиции уделено первому на Лене пароходу с винтовым двигателем «Лена». Руками организаторов музея А.С. Павловым и Ю.Б. Емельяновым и других была прекрасно выполнена модель судна. О славных

страницах истории флота свидетельствуют стенды «Ветераны труда», «Речники-орденоносцы», «Предприятия речного транспорта», «Ветераны ВОВ».

Одним из важнейших социально-педагогических условий патриотического воспитания является привлечение молодёжи к участию в литературно-музыкальных мероприятиях. Осенью текущего года состоялась встреча студентов с известным журналистом и драматургом В.Н. Фёдоровым. Большой интерес вызвал рассказ писателя о съёмках фильма «Первые», снятом по его пьесе «Созвездие Марии». Живой отклик получил в сердцах будущих речников тот факт, что специально для съёмок был построен корабль, полностью соответствующий размерам реального судна «Якуцкь», на котором совершали свою экспедицию В. Прончищев и С. Челюскин.

В октябре студенты приняли участие в ежегодных Меньшиковских чтениях, организованных Общероссийским Движением Поддержки Флота. Михаил Осипович Меньшиков – столп русской национально-патриотической и имперской публицистики, имел непосредственное отношение к сланным традициям отечественного флота.

Таким образом, содержание предмета «История судоходства» может плодотворно использоваться для патриотического воспитания, при этом можно применять различные формы проводимых мероприятий и учебных занятий.

Список литературы

1. Горельцев А.Г. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в государственном техническом вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 22 с.
2. Коцина М.Н. Генезис понятия «патриотизм» в педагогической науке // Российский научный журнал. – 2015. – №3(46). – С. 149–154.
3. Черняк А.Г. Патриотическое воспитание как философско-педагогическая категория в современных реалиях поликультурного общества // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – Вып. 4. – С. 388–396.

Полынская Ирина Николаевна
д-р пед. наук, профессор
Федорович Алефтина Валерьевна
студентка

ФГБОУ ВО «Нижевартовский
государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО–Югра

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО РИСОВАНИЯ НАТЮРМОРТА

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические основы активизации познавательной деятельности студентов в процессе учебного рисования натюрморта. Целью является организация учебно-воспитательного процесса на сознательной активности и целенаправленной умственной деятельности студентов в процессе рисования натюрморта.

Ключевые слова: рисунок, натюрморт, активизация деятельности, студент, педагогический процесс, познавательная деятельность.

Рисунок является основной дисциплиной в системе художественно-педагогического образования и эстетического воспитания будущих учителей изобразительного искусства. В основу обучения рисунка положено рисование с натуры.

Все что касается основных задач рисунка натюрморта: размещение в определенном формате листа, конструктивное построение и связь всех составляющих форм, передача пропорций изображаемых предметов, распределения основных масс света, полутонов, теней – все это должно быть понято, найдено и намечено в подготовительном эскизе.

Желательно, чтобы студент, приступая к работе над рисунком натюрморта, выполнил ряд небольших рисунков-эскизов. Осознанно осматривая натурную постановку со всех сторон, всегда можно найти наиболее удачный вид. Это одно из главных средств общей выразительности работы.

Сделав ряд предварительных эскизов, выбрать наиболее интересный. Пока эти задачи не решены, начинать рисунок не рекомендуется. Целесообразность такого подхода к выполнению задания по рисунку натюрморта складывается из опыта педагогической работы [2].

Сознательная и активная практическая деятельность студентов возможна при постоянном руководстве и контроле со стороны педагога. Особенностью педагогического руководства является его опора на психологические закономерности человеческого отражения и знание психологических условий усвоения знаний.

Главная цель заключается в необходимости организовать педагогический процесс таким образом, чтобы главные стороны теоретических сведений, существенные свойства натуры стали предметом целенаправленной умственной и практической деятельности студентов. Отсюда

вытекает первостепенная роль специальных средств активизации учебного процесса.

Психологи отмечают, что познавательная активность в обучении тесно связана с развитием познавательных интересов. В организации восприятия и познавательной ориентации студентов определяющей должна стать роль педагога. Основной формой воздействия на сознание студентов является форма педагогической установки. Создание потребностей студентов к учебной деятельности, а также руководство ими в соответствии с этапными задачами работы над учебным рисунком – важнейшее условие воспитания отношения студентов к работе.

Особую роль приобретает воспитание восприятия студентов. Одним из основных требований в организации правильного восприятия является воспитание у студентов цельности, избирательности, осмысленности восприятия [1].

В целях основательного изучения природы в рисунке следует ориентировать студентов на всесторонний предварительный анализ постановки, получение более полной визуальной информации о характере предметов. Следует при этом выполнять рисунки натюрморта с разных точек зрения, в различных положениях. «В этой связи мы рекомендуем студентам после предварительно выполненного рисунка с природы предложить выполнить ту же постановку по представлению с другой точки зрения, но более лаконично» [3, с. 159].

Помимо рисования с природы следует применять и другие виды рисования. Психологи отмечают, что рисование по памяти, по представлению является важным средством активизации внимания студентов. Следует отметить пользу рисования по представлению с целью проверки основательности и прочности запоминания материала при работе с природой.

Важным средством организации зрительного восприятия студентов в процессе рисования натюрморта является использование наглядных пособий. Синхронное использование наглядности и слова педагога содействуют развитию аналитического мышления студентов. В связи с этим важно использовать активный разбор студенческих учебных работ. В процессе такого анализа у учащихся будут формироваться более правильные представления о грамотности учебном рисунка, степени решения учебных задач.

Существенной стороной, активизации познавательной деятельности студентов будет служить соблюдение дидактических принципов научности, последовательности связи теории с практикой, а также руководство самостоятельной работой студентов. «Обеспечение профессионального уровня достигается на начальных этапах подготовки через освоение методических принципов работы над академическим рисунком. Методические принципы направлены, прежде всего, на освоение методов работы над рисунком» [4, с. 363].

Вышеуказанные основные положения прошли экспериментальную апробацию со студентами факультета искусств и дизайна Нижневартовского государственного университета и доказали необходимость их постоянного применения в учебном процессе.

Список литературы

1. Баженов А.А. Рисование по представлению как дополнительное средство осмысления и систематизации изобразительного материала // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. – 2010. – №3 (88). – С. 231–234.

2. Бакиев О.А. Методика преподавания изобразительного искусства. Учебное пособие. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2012. – 200 с.
3. Польшкая И.Н. Педагогический рисунок в профессиональной подготовке учителя изобразительного и декоративно-прикладного искусства // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – №11–1. – С. 157–160.
4. Савинов А.М. Освоение методических принципов работы над академическим рисунком при обучении студентов-дизайнеров / А.М. Савинов, И.Н. Польшкая // Перспективы науки и образования. – 2019. – №2 (38). – С. 361–384.
5. Рибо Т. Творческое воображение. – М.: КППТ, 2013. – 328 с.
6. Шадриков В.Д. Познавательные процессы и особенности в обучении. – М.: Просвещение, 2005.

Серова Анна Дмитриевна
студентка

Парунова Александра Павловна
студентка

ФГБОУ ВО «Амурский
государственный университет»
г. Благовещенск, Амурская область

DOI 10.31483/r-74166

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ О ТРУДОУСТРОЙСТВЕ В РЕГИОНЕ

Аннотация: в статье описаны компетенции современного выпускника, освещены вопросы выделения этапов разработки проектов и видов проектов в рамках образовательной организации. Авторами также представлены результаты эффективной проектной деятельности в университете и предложены компоненты для оценки уровня сформированности у студентов проективных умений. В качестве положительного примера приведен студенческий проект летней профориентационной школы, целью которого является формирование у амурских школьников позитивных представлений о приоритетных проектах, реализуемых на Дальнем Востоке, перспективах трудоустройства в регионе.

Ключевые слова: проектная деятельность, университет, студент, выпускник, компетенции, эффективность, результаты, трудоустройство.

В соответствии с социальным заказом современного общества и согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования к способностям выпускника вуза предъявляются определенные требования, которые характеризуют его личностно-профессиональный потенциал и мобильность. Выпускник на момент окончания образовательной организации должен обладать навыками современного специалиста, которые необходимы для решения сложных нестандартных задач: работа в команде, критическое мышление, реальное решение проблем, сбор статистических данных, управление временем, синтез информации, использование высокотехнологичных инструментов, и что

немало важно, студенты должны уметь брать на себя ответственность за свое обучение и профессиональное будущее.

В современном мире любую деятельность человека можно представить в виде проекта. Домашние дела на выходных, предстоящая презентация или организация мероприятия по улучшению психологического климата в коллективе – все это проекты, завершение которых и позволяет укрепляться развиваться в современной реальности. Поэтому важно подготовить студентов к успеху в жизни, к миру, основанному на проектах.

Проектное обучение позволяет студентам получить реальный опыт, которого они не испытывают на теоретических курсах, основанных на лекциях. В проектной деятельности студенты используют технологии и сотрудничают друг с другом для решения проблем, общаются, делегируют задания, задают вопросы и работают вместе для достижения общей цели. В результате данной деятельности у студентов формируются предметные, надпредметные, профессиональные и личностные компетенции.

В психолого-педагогической литературе выделены три этапа технологии разработки проекта: подготовительный, основной, заключительный. Структурными компонентами проекта являются: название проекта, команда проекта, география, актуальность и социально-экономическая значимость, сроки реализации, основная цель и задачи проекта, содержание проекта, методы реализации, предполагаемые результаты проекта (количественные и качественные показатели), мультипликативность и дальнейшая реализация проекта.

Работа над проектом зависит от выбранного вида проектной деятельности. Проекты бывают социальными, творческими, исследовательскими и практико-ориентированными.

Сегодня студенты должны справляться с большим объемом задач, успевать жить и учиться. Soft skills – это навыки, необходимые человеку любой профессии и любого возраста для того, чтобы управлять своим временем и волей, а проектная деятельность в рамках университета тот инструмент, с помощью которого можно приобрести soft skills.

Одним из примеров успешной проектной деятельности студентов в Амурском государственном университете является реализация проекта Летней профориентационной школы.

Летняя профориентационная школа – это уникальный студенческий проект, который помогает будущим абитуриентам сделать правильный выбор в построении будущей карьеры. Целью школы является формирование у амурских школьников позитивных представлений о приоритетных проектах, реализуемых на Дальнем Востоке, перспективах трудоустройства в регионе, информирование о возможных образовательных траекториях, предлагаемых вузами области.

Данный проект реализуется один раз в год во время летних каникул. Участники школы – это школьники, которые перешли в 9–11 классы школ Амурской области. Программа Школы очень насыщенная: мастер-классы, семинары, информационные встречи с активистами города, образовательные экскурсии, посещение лабораторий, образовательные и развивающие площадки, профориентационное тестирование, которое поможет определить, какие профессии подходят школьнику на основе анализа интересов, способностей и черт характера. К участию в работе на данных

площадках в качестве лекторов привлекаются ведущие специалисты в определенной области знаний и преподаватели университета [3].

Основная часть работы в Школе осуществляется по отрядам под руководством опытного вожатского состава из числа студентов. Взаимоотношение вожатых, педагогов и учащихся строятся на основе уважения человеческого достоинства. Применение методов физического и психического насилия по отношению к участникам ЛПШ не допускается.

За 4 года работы, Летняя профориентационная школа приняла более 400 школьников со всей Амурской области. С каждым годом число желающих попасть на смену увеличивается, но количество мест ограничено. Именно поэтому организаторы предусмотрели отбор участников по заявкам, в которых просят кандидатов указать свои достижения и личную мотивацию.

Организаторы Летней профориентационной школы выстраивают баланс между профориентацией, творчеством и спортом, что создает очень интересную и увлекательную атмосферу в Школе. Работа в команде и подготовка к творческим вечерним мероприятиям, посещение бассейна и утренние танцевальные флэш-мобы помогают участникам проявлять себя в различных сферах и приобретать новые творческие и коммуникативные навыки.

Данный студенческий проект является примером получения позитивных эффектов для всех: студентов, целевой аудитории проекта и самой образовательной организации. Основным результатом для школьников является формирование представлений перспективах жизни и трудоустройстве в регионе, для университета – привлечение абитуриентов, для студентов – формирование компетенций современного специалиста.

Важным вопросом в рамках организации проектной деятельности среди студентов является оценка эффективности. Выделим пять компонентов, которые необходимы для формирования у студентов проектировочных умений: мотивационный, командный, когнитивный и деятельностный.

Показатели мотивационного компонента являются устойчивостью положительного интереса к профессии, направленность на проектировочную деятельность, стремление к приобретению знаний и умений по педагогическому проектированию, осознание целей и задач проектировочной деятельности, признание ценностей проектирования, понимание роли педагогического проектирования в образовательном процессе.

Показателем командного компонента является умение студентов работать в команде. Показатели когнитивного компонента – сформированность представлений о проектировочной деятельности, знание сущности, видов, принципов педагогического проектирования; знание основных объектов, этапов и процедур педагогического проектирования.

Среди показателей деятельностного компонента можно выделить умение ставить цель предстоящей деятельности, планировать ее достижение, предусматривать возможные трудности; проектировать содержание учебного предмета; проектировать собственную педагогическую деятельность, умение выбирать формы и методы обучения, умение прогнозировать ошибки учащихся и проектировать коррекционную работу.

Необходимо отметить, что позитивные результаты от проектной деятельности получает не только студент, но и сама образовательная

организация. Во-первых, в результате внедрения проектной деятельности университет получает студентов, заинтересованных в работе на результат, а во-вторых, университет получает возможность сформировать базу проектов по основным направлениям деятельности и в соответствии со стратегией развития организации.

Реализация проектной деятельности в вузе имеет следующие основные направления:

1) проектная деятельность, осуществляемая непосредственно профессорско-преподавательским и административным составом вуза, направленная на:

- совершенствование образовательного процесса;
- обеспечение конкурентоспособности вуза путем разработки и реализации мини- и макропроектов с привлечением спонсоров и работодателей с целью извлечения прибыли;

- выполнение инициативных и грантовых прикладных НИР и др.;

2) проектная деятельность обучающихся, осуществляемая в рамках образовательной деятельности и направленная как на формирование определенных компетенций, так и на формирование способности к проектной деятельности как таковой;

3) совместное участие преподавателей и студентов вуза в реализации грантов, привлечение инициативных студентов к проектной деятельности, в том числе на коммерческой основе [2].

В целом, можно выделить следующие результаты развития проектной деятельности в университете:

- обеспечение соответствия проектов стратегии развития университета;

- эффективное управление ресурсами (финансовыми, временными, человеческими и т. д.);

- обеспечение выполнения проектов в рамках установленных сроков, бюджета и качества;

- эффективное распределение ответственности и обязанностей между участниками проекта, налаживание коммуникаций между заинтересованными сторонами проекта.

Эффективность определенных выше результатов проектной деятельности студентов в вузе напрямую зависит от концептуальных подходов к организации данной деятельности.

Список литературы

1. Коваленко Ю.А. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза / Ю.А. Коваленко, Л.Л. Никитина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza/viewer> (дата обращения: 15.12.2019).

2. Кудинова О.С. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций / О.С. Кудинова, Л.Г. Скульмовская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27928> (дата обращения: 12.12.2019).

3. IV Летняя профориентационная школа АмГУ набирает участников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.amursu.ru/obyavleniya-universiteta/shkolniku/iv-letnyaya-proforientatsionnaya-shkola-amgu-nabirayet-uchastnikov/> (дата обращения: 15.12.2019).

Суходоева Алла Алексеевна

канд. техн. наук, доцент
ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт
войск национальной гвардии РФ»
г. Пермь, Пермский край

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация: на примере задач, решаемых в теоретической механике, рассмотрено формирование профессиональных компетенций у курсантов военного вуза; особое внимание в статье уделено развитию междисциплинарных связей для целостного восприятия результатов будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, профессиональные компетенции, теоретическая механика, математическое моделирование, движение снарядов.

Дисциплина «теоретическая механика» занимает пограничное положение при обучении в техническом вузе между естественнонаучными предметами и профессиональными. Как правило, к началу изучения теоретической механики заканчивается, или идет параллельно, освоение математики, физики и информатики, где развиваются общекультурные компетенции, а дальше – уже профессиональные дисциплины: сопротивление материалов, теория механизмов и машин, основы баллистики. В данной статье показано, как с помощью практических задач, имеющих определенную военно-прикладную направленность, можно укреплять межпредметные связи и формировать профессиональные компетенции курсантов.

Рассмотрим известную из физики задачу о движении тел, брошенных под углом к горизонту, на примере полета снаряда. Начать строить математическую модель такого движения можно в разделе «кинематика», обычно с этого раздела начинается изучение теоретической механики. На первом этапе предлагается задать уравнения поступательного движения, не объясняя пока их природу:

$$\begin{aligned}x &= tv_0 \cos \alpha, \\ y &= tv_0 \sin \alpha - \frac{gt^2}{2},\end{aligned}\tag{1}$$

где t – время, $g = 9,81 \text{ м/с}^2$ – ускорение свободного падения.

Пренебрегая размерами снаряда, считаем его материальной точкой, которая движется только под действием силы тяжести. Вводим систему координат xOy , совместив ее начало O с исходной точкой, из которой пущен снаряд. При решении данной задачи в качестве исходных данных задаем начальную скорость v_0 , угол наклона орудия α и координаты цели X_c, Y_c (рис. 1).

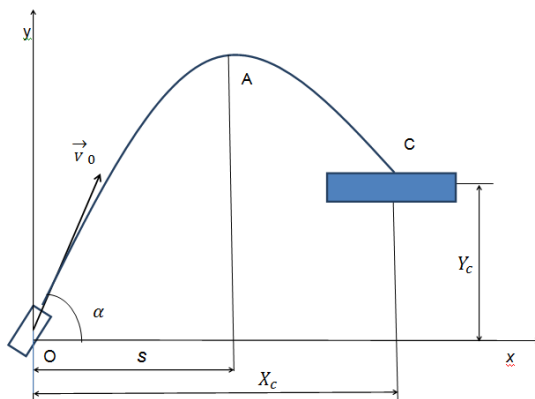


Рис. 1

В результате несложных математических преобразований из выражений (1) можно получить уравнение траектории движения снаряда:

$$y = x \operatorname{tg} \alpha - \frac{x^2 g}{2v_0^2 \cos^2 \alpha}. \quad (2)$$

Траектория такого движения симметрична относительно наивысшей точки полета A и представляет собой параболу. Далее курсантам необходимо предложить проанализировать эту параболу и определить основные кинематические характеристики движения: высоту и дальность полета, время полета до наивысшей точки и до цели. Здесь на помощь обязательно должны прийти компьютеры, любые вычислительные пакеты Mathematica, Mathcad, MATLAB, EXCEL, которыми владеют курсанты, или которые есть в наличии материальной базы вуза. Они облегчат и ускорят рутинные вычисления, а благодаря рисункам и графикам, сделают результаты более наглядными. Кроме того, закрепят навыки программирования. Благодаря вычислительной технике, можно провести небольшие исследования, варьируя исходными данными, например, при неизменной начальной скорости v_0 с увеличением угла, между направлением скорости вылета снаряда и горизонтальной поверхностью от 0° до 45° , дальность полета возрастает, а при дальнейшем росте угла бросания – уменьшается. Таким образом, максимальная дальность полета при заданной скорости вылета достигается при угле бросания 45° .

Далее можно усложнить задачу, и используя все те же уравнения (1), определить углы навесной α_1 и настильной α_2 траекторий (рис. 2). Создание реальных ситуаций, подбор профессионально ориентированных заданий во время занятий активизируют мыслительную деятельность курсантов, формируют творческий подход к решаемым задачам, а главное позволяют в полученном результате видеть не абстрактное число, а величину, имеющую конкретный физический смысл.

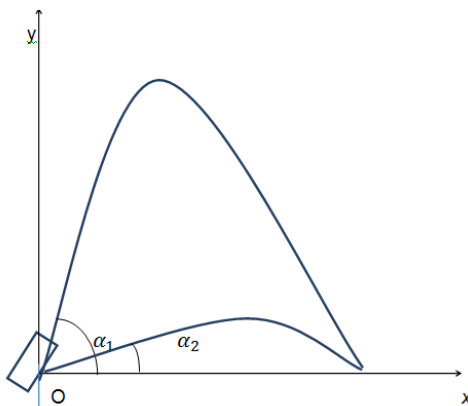


Рис. 2

Венчается изучение теоретической механики разделом «динамика». Именно здесь уместно объяснить, как получаются уравнения (1), и заметить, что кроме силы тяжести на снаряд действует сила сопротивления воздуха. При современных скоростях полетов снарядов не учитывать эту силу нельзя, так как она существенно меняет все кинематические характеристики движения. В этом случае уравнение траектории (2) преобразуется к виду:

$$y = xtg\alpha - \frac{x^2g}{2v_0^2\cos^2\alpha}(1 + kv_0^2x), \quad (3)$$

где k – эмпирический коэффициент.

Из выражения (3) видно, что при реальном движении снарядов, вследствие сопротивления воздуха, их траектория уже не будет напоминать симметричную параболу: нисходящая ветвь будет идти несколько круче, чем восходящая (рис. 3).

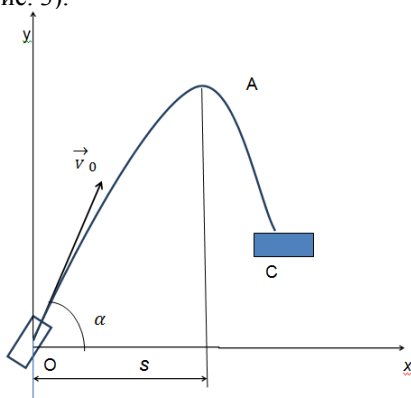


Рис. 3

Снова привлекаем вычислительную технику и исследуем уравнение (3), меняя коэффициент k , зависящий от скорости ветра, температуры, влажности воздуха и других условий, которые являются предметом изучения уже других профессиональных дисциплин, например, баллистики.

В дальнейшем изучение курсантами устройств артиллерийских орудий, позволит изменить модель движения снарядов, так как из-за насечек в стволе реальное движение не поступательное, а сложное: во время полета снаряд еще вращается вокруг своей оси и прецессирует, преодолевая сопротивление воздуха. В теоретической механике изучается сложное движение тел, следовательно, у курсантов есть навыки таких расчетов.

Таким образом, теоретическая механика является трамплином для изучения профессиональных дисциплин не только в техническом гражданском вузе, но и военном вузе, то есть она обеспечивает овладение необходимыми профессиональными компетенциями. Решая задачи механики, курсанты учатся применять знания и умения в практической деятельности, прогнозируя результат этой деятельности и неся ответственность за полученный результат.

Список литературы

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.humanities.edu.ru
2. Ханефт А.В. Теоретическая механика: учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2012. – 110 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232320>

Тюкавкина Людмила Ивановна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВЫХ УЧЕБНЫХ ГРУПП НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ ФГОС 3++

Аннотация: в статье представлена теоретически обоснованная модель формирования учебных групп на занятиях по физической культуре в вузе. Представленная модель позволяет структурировать учебный процесс в более качественное и управляемое состояние. Использование положений модели на практике способствует развитию коммуникативных компетенций студентов.

Ключевые слова: учебная группа, стадийность процесса, цикличность процесса обучения, развитие компетенций.

Принятие к практической реализации в учебном процессе стандартов третьего поколения ФГОС 3++, по-новому регламентирует и практически наполняет другим содержанием организацию учебного процесса по дисциплине «Физическая культура и спорт» в вузе. Предыдущие регламентирующие документы не рассматривали комплектование учебных групп как проблему. В соответствии с кадровыми и инфраструктурными воз-

можностями, кафедры физической культуры самостоятельно ранжировали поступивших на первый курс студентов, что приводило к эффекту отторжения от предмета. Студент, предпочитавший индивидуальные занятия групповым, попадая в неприемлемые для себя условия, часто пытался манкировать своими обязанностями по посещению занятий, что приводило к конфликтам и недоразумениям. Современный стандарт дает студенту возможность самому выбирать траекторию личного развития или, говоря проще, выбирать спортивную специализацию по личному предпочтению. Однако здесь возникает проблема, о которой стоит размышлять, чтобы сформированные по интересам учебные группы оказались на практике настоящими учебными группами, способными решать задачи образования и способствовать личностному развитию учащихся [1]. Для формирования приемлемой гипотезы, мы взяли за основу концепцию американского социолога Э. Паунда, разработанную им в первой половине XX века, но сохраняющую актуальность в настоящее время. Суть концепции Э. Паунда состоит в следующем: по его мнению, формирование устойчивых социальных групп граждан проходит четыре стадии – конкуренция, конфликт, аккомодация и ассимиляция [2]. Конкуренцию автор трактует в рамках общей теории эволюции, когда отдельные живые особи соревнуются друг с другом за приоритетное обладание определенным ресурсом, но при этом они стремятся использовать исключительно собственный потенциал для развития. Когда интересы отдельных особей в борьбе за ресурсы пересекаются, возникает конфликт, приводящий к перестроению сложившейся матрицы. Одни особи, объединяясь во временные группы, подавляют другие временные группы и становятся монополистами в освоении ресурсной базы. Конфликт, как пороговое состояние не может длиться бесконечно долго, он перерастает в стадию аккомодации (приспособления), когда доминирующие группы и подавленные ими другие группы приспособляются к создавшемуся положению, оставаясь при этом на своих ценностных и реальных основаниях. Стадия аккомодации проходная, из нее сообщество может легко вернуться в стадию конфликта или перейти в стадию ассимиляции, при которой приспособление сменяется взаимопроникновением вплоть до полного поглощения одних групп другими. Именно на этой стадии развития взаимоотношений между индивидами возникают устойчивые социальные объединения, решающие совместно задачи развития и сохранения. Далее начинается новый цикл, так как в ассимилированном сообществе находятся особи, включающие процесс конкуренции, переходящий в конфликт, аккомодацию и ассимиляцию. В нашу задачу не входит детальный разбор представленной концепции, мы лишь пробуем применить теоретические положения в ней представленные к современному учебному процессу по физической культуре в вузе в современных условиях. На стадии формирования учебных групп по личным предпочтениям, среди студентов естественным образом возникает конкуренция за тот специфический ресурс, который представляет сам предмет «Физическая культура и спорт». Например, студенты конкурируют за внимание тренера-преподавателя, за возможность использования более современного и качественного оборудования и т. д. Конкуренция в ранней стадии формирования учебной группы локальна и обособлена, учащиеся стремятся показать свои преимущества, не вступая при этом в конфликт с одноклассниками. Однако рано или поздно конфликт проявляется, проявляется он в различных формах, но обязательно сталкивает интересы отдельных индивидов. Эмоциональное напряжение в такой ситуации растет и может привести к

открытым столкновениям между отдельными студентами. Роль преподавателя в этот момент неимоверно возрастает, его задачей становится задача не просто распознать конфликтную стадию, потому что она может протекать в закрытом от внешнего взгляда виде, но и разрешить конфликт, переведя его в стадию аккомодации. В стадии аккомодации происходит внешнее распределение ресурсов, приводящее конфликтующие стороны к компромиссу и принятию ситуации такой, какой она сложилась. В этой стадии учебная группа приобретает черты устойчивости и способности выстраивать взаимоотношения на уровне диалога. Если диалог оказывается конструктивным и актуальным, становится возможен переход в стадию ассимиляции, при которой группа становится единым, сплоченным коллективом, осуществляя на практике взаимопомощь, опекая более слабых членов группы, способствуя наиболее сильным в достижении высоких результатов. Очевидно, что приведенное членение этапов развития взаимоотношений внутри учебных групп достаточно условно. Провести четкие и осязаемые границы между отдельными этапами развития невозможно, но наличие такой схемы становится для преподавателя тем элементом общей структуры построения архитектоники учебного процесса, используя который он может представлять процесс в его синкретическом, целостном виде. Сами участники формирования учебных групп, организованных по принципу учета личных предпочтений, находясь внутри процесса становления, склонны преувеличивать значение эмоционального фона учебного процесса на разных его стадиях. Этот факт делает роль тренера-преподавателя значительнее и ответственнее. Находясь на внешнем контуре процесса, преподаватель может объективно, по различным проявлениям самости у учеников, определить стадию формирования группы и статус отдельных участников этого формирования. Такое видение может способствовать необходимым коррекционным воздействиям на группу, незаметных внешне, но действенных реально. Описанный теоретический феномен регулирования взаимоотношений в возникающих в ходе учебного процесса, дает преподавателю возможность структурировать организацию учебы планомерно и качественно. Возникновение устойчивых учебных групп на занятиях по физической культуре превращает процесс обучения логически обоснованный и теоретически осмысленный. Учебные группы в стадии ассимиляции подвижны и отзывчивы на инновации, активны в самоорганизации и солидарны в общественных проявлениях. Наличие таких групп в вузе способствует презентации учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» в значимый фактор социализации студентов, в формирование у молодых людей осознанного и рационального отношения к качественному и ответственному содержанию своего физического статуса [4]. Что, в конечном счете, формирует позитивное отношение к здоровому образу жизни и учит студентов выстраивать взаимоотношения с другими людьми на основе эмпатии и толерантности.

Список литературы

1. Власенко С.Ю. Контекстуальное наследие В.А. Сухомлинского по отношению к физической культуре личности ребенка // Идеи В.А. Сухомлинского в теории и практике (к 100-летию со дня рождения выдающегося педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского): материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 37–40.
2. Козер Льюис А. Мастер социологической мысли. Идеи в историческом и социальном контексте. Льюиса. Козер / пер. с англ. Т.И. Шумилиной. – М.: Норма, 2006. – 528 с.

3. Лубышева Л.И. Социальная роль спорта в развитии общества и социализация личности // Теория и практика физической культуры. – 2001. – №4. – С. 11–15.
4. Теория и методика физической культуры / под ред. Ю.Ф. Курамшина. – 3-изд., испр. – М.: Советский спорт, 2007. – 464 с.

Харитоновна Светлана Викторовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

г. Магнитогорск, Челябинская область

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

***Аннотация:** формирование будущих специалистов в свете новой компетентностной парадигмы образования требует применения в моделируемом педагогическом процессе эффективных технологий и учебно-методических средств обучения и воспитания. Актуальность изучения проблем обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов неязыковых направлений объясняется потребностью общества в специалистах, способных к иноязычной коммуникации на профессиональную тематику. В статье описана роль учебно-методического материала как средства формирования и развития мотивации у студентов к изучению профессионально-ориентированного иностранного языка.*

***Ключевые слова:** высшее образование, обучение, компетенция, учебно-методические пособия, профессионально-ориентированный иностранный язык.*

Переход на образовательные стандарты третьего поколения выдвинул на первый план компетентностный подход к организации образовательного процесса в вузе. Его особенностью является переход от формирования знаний, умений и навыков к формированию компетенций. Под этим термином понимается обычно способность, а в ряде случаев и готовность применять знания умения, практический опыт для успешной деятельности в определенной области.

В процессе изучения профессионально-ориентированного иностранного языка студенты должны развивать коммуникативные и профессиональные компетенции. Учет профессионального компонента в освоение иностранного языка оказывается решающим фактором для повышения мотивации его изучения и является дидактически и прагматически оправданным [2, с. 377]. Опыт свидетельствует, что заинтересованность в получаемых знаниях увеличивается, когда студенты имеют четкое представление о возможной сфере их практического применения, когда в процессе обучения формируются умения и навыки, в перспективе необходимые для успешного старта и продвижения в карьере.

В связи с этим нельзя не отметить возрастающую роль педагога в меняющихся условиях развития образования [3]. Перед преподавателем стоит сложная задача – «научить студента ориентироваться в новой среде

и адаптироваться к неожиданным изменениям во всех сферах профессиональной деятельности» [4, с. 147]. Следует подробнее остановиться на основных проблемах, с которыми сталкиваются преподаватели иностранного языка в техническом вузе и найти возможные пути их решения. Прежде всего, это ограниченные временные рамки, отведенные на изучение дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности», разница в уровне подготовки студентов.

Кроме того, серьезную проблему представляют вопросы мотивации студентов. «Все преподаватели знают, – справедливо подчеркивает Е.В. Воевода, – как трудно работать со студентами, не желающими осваивать учебную дисциплину и не понимающими, зачем они это делают. Поэтому преподавателям необходимо регулярно создавать учебно-профессиональный контекст, позволяющий студентам оценить свои иноязычные возможности и попробовать выступать в профессионально значимых ролях» [1, с. 40].

Вопросы мотивации и некоторые пути ее повышения зависят от комплекса заданий, выполнение которых демонстрирует студентам их прогресс; от атмосферы, создаваемой на аудиторных занятиях, возможности открыто выражать свои мысли, эмоционально реагировать на предлагаемые ситуации общения; от применения информационно-коммуникационных технологий и лично-ориентированного подхода в преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка; от разработки концепции уроков, увеличивающих стимул для изучения языка [6]. Именно он формирует отношение обучающихся к дисциплине и влияет на прогресс в освоении языка.

Правильный выбор учебного материала помогает студенту наиболее эффективно выполнить поставленные учебные задачи. При этом его выбор может варьироваться от учебных материалов (УМК, учебных пособий и пр.), в которых заданы определённые виды иноязычной речевой деятельности (тренировочные упражнения, тексты и задания для речевой практики, справочно-информационные материалы и др.) до поиска материалов в сети Internet, в книгах для чтения и в периодической прессе, конструирования собственных тренировочных материалов и упражнений, моделирования реальных ситуаций будущей профессиональной деятельности, предполагающих использование изучаемого языка и др.

Отличительной особенностью лингвистической подготовки студентов-историков Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова является максимальный учет специфики профессиональной сферы: ее концептов и терминологии, лексико-синтаксических и грамматических особенностей, формата устных и письменных текстов, ситуативных особенностей возможного иноязычного общения.

Принимая во внимание все эти аспекты преподавателями иностранного языка был разработан ряд учебных пособий для бакалавров и магистров, обучающихся по направлению «История» [7–10].

Аутентичные материалы, предлагаемые в учебных пособиях, представляют высокую информационную ценность и характеризуются естественностью лексического наполнения. Язык, представленный в этих материалах, являясь в первую очередь профессионально направленным, выступает как средство реального общения, отражает реальную языковую

действительность, особенности функционирования языка как средство коммуникации по профессиональной тематике [5].

Таким образом, в отношении развития иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов остро стоит вопрос о расхождении знаний, получаемых на занятиях, и реальных ситуациях, возникающих в процессе профессиональной деятельности. Избежать эти несоответствия можно, воссоздавая в процессе изучения языка потенциальные обстоятельства и условия профессионального труда, являющиеся основополагающими для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции.

На занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку участие студентов в ситуациях, моделирующих ситуации профессионального общения, позволяет составить представление о трудностях и проблемах реального взаимодействия, о преимуществах выбранной роли, научиться выбирать те или иные тактики ведения разговора, презентовать себя в выгодном свете, максимально сосредотачиваться на достижение поставленной цели.

Список литературы

1. Воевода Е.В. Проблемы и факторы эффективной профессиональной языковой подготовки студентов нелингвистических специальностей в период их адаптации в вузе // Человеческий капитал. – 2017. – №9 (105). – С. 39–42.
2. Дубских А.И. Особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. – Т. 2. – С. 377.
3. Дубских А.И. Роль преподавателя в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в техническом вузе / А.И. Дубских, Н.Н. Зеркина // Современные тенденции развития системы образования. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2018. – С. 108–110.
4. Илюшина А.В. Формирование межкультурной компетенции как фактор повышения успешной самореализации студентов вуза // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VIII Международной научно-практической конференции, посв. памяти академика РАО В.А. Сластенина. В 2 ч. – Ч. 1. – Рязань: Концепция, 2017. – С. 147–150.
5. Кисель О.В. Проблемы, связанные с обучением лексике студентов неязыковых специальностей МГТУ им. Г.И. Носова / О.В. Кисель, А.И. Дубских, А.В. Бутова [и др.] // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – №7. – С. 185–189.
6. Butova A.V. Electronic educational environment Moodle in English language training / A.V. Butova, A.I. Dubskikh, O.V. Kisel [et al.] // Arab World English Journal, 2019. – Vol. 10 (1). – P. 47–55.
7. Sevastyanova V.S. World History: Persons and Events: учеб. пособ. / V.S. Sevastyanova, A.V. Butova, A.I. Dubskikh. – Магнитогорск, 2013. – 126 с.
8. Sevastyanova V.S. World of German Culture (Ages, Authors, Works): учеб. пособие / V.S. Sevastyanova, A.I. Dubskikh, A.V. Butova. – Магнитогорск, 2013. – 116 с.
9. Sevastyanova V.S. World History Timeline: учеб. пособие / V.S. Sevastyanova, A.V. Butova, A.I. Dubskikh. – Магнитогорск, 2012. – 140 с.
10. Sevastyanova V.S. World History Timeline. Part II: The British Monarchy: учеб. пособ. / V.S. Sevastyanova, A.V. Butova, A.I. Dubskikh. – Магнитогорск, 2013. – 125 с.

Чамина Олеся Григорьевна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
технический университет»
г. Ульяновск, Ульяновская область

«ВЕБ-ДИЗАЙН И РАЗРАБОТКА»: АКТУАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ DIGITAL SKILLS БАКАЛАВРА ЛИНГВИСТИКИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с формированием цифровых навыков у бакалавров-лингвистов в сфере веб-дизайна и разработки. Приведены предпосылки о необходимости включения компетенции «Веб-дизайн и разработка» в образовательный стандарт высшего образования ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика».*

***Ключевые слова:** веб-дизайн, разработка, разработка web-приложений, разработка мультимедиа приложений, цифровые компетенции, цифровые навыки, digital skills бакалавра лингвистики.*

Системе высшего профессионального образования необходимы новые инновационные решения для новых вызовов в условиях качественных изменений в цифровом обществе. В частности, современные тенденции повсеместного распространения и прогресса цифровых технологий обусловили необходимость модернизации парадигмы содержания высшего образования и трансформацию стандартов подготовки специалистов в системе высшего образования, направленную на развитие цифровых компетенций и навыков.

Очевидно, что повышение качества образования, в частности качественная подготовка профессиональных кадров, востребованных в цифровом обществе, является одной из актуальных задач для российского образовательного сообщества. В связи с этим вопросы исследования глобальных проблем, с которыми сталкивается современная российская система высшего образования при обучении цифровым навыкам остаются актуальными.

В первую очередь, традиционная модель образования, направленная на получение профессиональных навыков (Hard Skills), устарела. Необходимы изменения в существующих стандартах высшего образования, направленных на развитие цифровых навыков (Digital Skills), учитывающие скоростные изменения карт профессий и рынка труда, и скоростного роста дефицитного спроса на цифровые навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями.

Для изучения текущей ситуации цифровизации содержания образовательных стандартов рассмотрим включенность цифровых навыков у бакалавров лингвистики.

Согласно Государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика (уровень бакалавриата)» [9] объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, являются: теория иностранных

языков, иностранные языки и культуры стран изучаемых языков, перевод и переводоведение, теория межкультурной коммуникации и лингвистические компоненты электронных информационных систем. В стандарте также указано, что после освоения программы бакалавриата выпускник должен обладать общекультурными, профессиональными и общепрофессиональными компетенциями. К профессиональным компетенциям относятся: лингводидактическая деятельность, переводческая деятельность, консультативно-коммуникативная деятельность, информационно-лингвистическая деятельность и научно-исследовательская деятельность.

Стоит отметить, что данный стандарт не обновлялся с учетом требований ФГОС ВО (3++) и не содержит перечень тех профессиональных стандартов (компетенций) которым должны соответствовать бакалавры-лингвисты.

Рассматривая другой утвержденный стандарт высшего образования ФГОС ВО 3++, бакалавриат по направлению подготовки 45.03.03 «Фундаментальная и прикладная лингвистика», наряду с профильными областями в стандарте выделяется такая область профессиональной деятельности как «Связь, информационные и коммуникационные технологии (в сферах: разработки документации и программного обеспечения; управления информационными ресурсами)», которая регулируется рядом профессиональных стандартов, среди которых стандарт «Разработчик Web и мультимедийных приложений», утвержденный Приказом Минтруда России от 18.01.2017 №44н [7].

Включение такого профессионального стандарта в проект бакалавриата лингвистики связано в первую очередь с активным развитием цифровой деятельности, связанной с веб-разработкой, во вторых, с новым социальным заказом к системе высшего образования в подготовке выпускников, владеющих веб-технологиями, согласно списку 50 наиболее востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий, утвержденный приказом Минтруда России №831 от 2 ноября 2015 г [6].

Специалисты по профессии «Разработчик Web и мультимедийных приложений» согласно Общероссийскому классификатору знаний, принятый и введенный в действие Приказом Росстандарта от 12.12.2014 №2020-ст [4], должны осуществлять [1]:

- анализ разработку проекта и сайтов для сети Интернет при помощи разных художественных средств с программным обеспечением, языками и интерфейсом с операционными средами;

- разработку проектов цифровых мультипликаций, презентаций, игр, видео и интернет-приложений при помощи мультимедийного программного обеспечения;

- поддержку связей с сетевыми специалистами по вопросам безопасности и размещения сайтов для обеспечения контроля безопасности сети и web-сервера, распределение места, постоянной работы и восстановление после каких-либо аварий;

- проектирование и интеграция программного обеспечения с прочими специальными информационными системами, а также сопровождение и поддержка web-сайтов;

- помощь в анализе и формировании интернет-стратегий, методов и планов развития в области Web.

В соответствии с Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 29 мая 2015 г. N 465-ст «Об утверждении национального стандарта» [8], утвержден для добровольного применения национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 56413–2015/CWA 16458:2012 «Информационные технологии. Европейские профили профессий ИКТ-сектора» [2], идентичный международному документу CWA 16458:2012 «Европейские профили профессий ИКТ-сектора», в котором компетенция «Разработчик Web и мультимедийных приложений» соответствует такому ИКТ-профилю на российском рынке как «Специалист по мультимедийным приложениям» и таким профилям как: Front-End Web Developer (IWA – International Webmasters Associations), Web & Multimedia Master (ECIP – European Certification of Informatics Professionals), Web Developer (UK-Gov), Server Side Web Developer (IWA), Multimedia Developer (ACS – Australian Computer Society) на европейском рынке.

В связи с этим, компетенция «Разработчик Web и мультимедийных приложений» является актуальной компетенцией Digital Skills, соединяющей в себе несколько цифровых профессий: веб-дизайнер, веб-мастер, веб-верстальщик, веб-архитектор и т. д.

Очевидно, что система подготовки кадров по стандартам WorldSkills, отражающая глобальные тренды актуализации развития цифровых навыков, изменения условий труда и профессиональной востребованности работников цифровых технологий, рассматривает компетенцию «Веб-дизайн и разработка» как ключевую Digital Skills молодых специалистов. По мнению Союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)»: «Эта компетенция основывается на знании и опыте работы с веб-технологиями и кодами веб-сайтов, умении планировать пользовательский интерфейс, создавать удобный дизайн и администрировать сайты. Творческие способности также имеют важное значение; успех веб-сайта может зависеть от цветового решения, раскладки и графики отдельных страниц. Чтобы преуспеть, веб-дизайнеры должны в совершенстве знать авторское право и соблюдать кодекс деловой этики. Хорошие коммуникативные навыки, помноженные на знание исследовательских методов и понимание целевой аудитории, рынков и тенденций, повысят удовлетворенность клиентов и уровень доверия к веб-разработчику» [3].

Компетенция «Веб-дизайн и разработка» ежегодно утверждается в перечне ключевых цифровых компетенций в Отраслевом чемпионате в сфере информационных технологий по стандартам WorldSkills, который проводится во исполнение п. 4А перечня поручений Президента ПР-2582 от 29 декабря 2016 года и направлен на реализацию мер по направлению «Кадры и образование» дорожной карты программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

Целесообразно использовать результаты чемпионата WorldSkills для дальнейшей разработки и апробации профилей компетенций, для корректировки и разработки соответствующих образовательных программ по существующим и новым направлениям в системе образования, для разработки модели независимой оценки уровня развития цифровых компетенций в рамках системы образования и современного рынка труда.

В связи с тем, что цифровые компетенции определяют способность решать разнообразные задачи в области использования информационно-

коммуникационных технологий, таких как: использование и создание контента при помощи цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими специалистами и компьютерное программирование и т.д. [4] компетенция «Веб-дизайн и разработка» является ключевой цифровой компетенцией бакалавра лингвистики и должна быть включена в перечень стандарта профессиональной деятельности бакалавра-лингвиста по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика».

Список литературы

1. Пояснительная записка к проекту профессионального стандарта «Разработчик web и мультимедийных приложений» // СПС КонсультантПлюс.
2. ГОСТ Р 56413–2015/CWA 16458:2012. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационные технологии. Европейские профили профессий ИКТ-сектора. (утв. и введен в действие Приказом Росстандарта от 29.05.2015 №465-ст). – М.: Стандартинформ, 2015.
3. WorldSkills Kazan–2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://worldskills2019.com/ru/event/skills/web-tehnologii/index.html>
4. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет к III Международной конференции «Больше, чем обучение: как развивать цифровые навыки» (Москва, 2018) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edutechclub.sberbank-school.ru/system/files/event/pdf/demo/Analytical_report_digital_skills_web_demo.pdf
5. Приказ Росстандарта от 12.12.2014 №2020-ст «О принятии и введении в действие Общероссийского классификатора занятий (ОКЗ) ОК 010-2014 (МСКЗ-08)» // СПС КонсультантПлюс.
6. Приказ Минтруда России от 02.11.2015 №831 «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования» // Бюллетень трудового и социального законодательства РФ. – 2015. – №11.
7. Приказ Минтруда России от 18.01.2017 №44н «Об утверждении профессионального стандарта «Разработчик Web и мультимедийных приложений» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 01.02.2017).
8. Приказ Росстандарта от 08.12.2016 №2004-ст (ред. от 25.05.2017) «Об утверждении национального стандарта Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.
9. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 №940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)» // Российская газета. – 2015. – №15.

Черунова Ирина Викторовна
д-р техн. наук, профессор
Сирота Елена Николаевна
аспирант

ФГБОУ ВО «Донской государственный
технический университет»
г. Шахты, Ростовская область

РАЗРАБОТКА ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ-КОНСТРУКТОРОВ ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ

***Аннотация:** в статье представлена мотивация и разработка основных разделов и содержания рабочей программы дисциплины «Теоретические основы проектирования одежды с заданными свойствами». Данная дисциплина входит в учебный план профессиональной подготовки магистров по направлению «Конструирование изделий легкой промышленности». Учет действующих профессиональных стандартов и современных вызовов инновационной экономики легли в основу разработки концепции и создания представленного информационно-методического обеспечения. Разработанный образовательный контент учитывает требования к обеспечению условий доступности образовательной среды для студентов, поэтому опора на литературные и учебные материалы рабочей программы дисциплины обеспечена электронно-образовательными ресурсами, концентрирующими ряд важнейших научно-технологических достижений в технологиях легкой промышленности, расширяя сферу внедрения продукта во многих высших учебных заведениях страны.*

***Ключевые слова:** магистратура, профессиональная подготовка, образовательный контент, специальная дисциплина, швейная промышленность.*

Подготовка современных специалистов для швейной промышленности опирается на федеральные государственные образовательные стандарты. В соответствии с приказом Минобрнауки РФ от 22.09.2017 №970 утвержден ФГОС высшего образования уровня магистратуры по направлению подготовки 29.04.05 «Конструирование изделий легкой промышленности». Особенностью данного направления подготовки в соответствии с уровнем образования является многофакторная система формирования требуемых компетенций будущих кадров. В рамках установленных стандартов, кроме универсальных и общепрофессиональных компетенций, непосредственную готовность к выполнению задач высокотехнологичного сектора швейной промышленности обеспечивает совокупность профессиональных компетенций, которые опираются на требования профессиональных стандартов. К настоящему моменту утверждены и приняты за основу 4 соответствующих профессиональных стандарта: Профессиональный стандарт «Дизайнер детской одежды и обуви», Профессиональный стандарт «Специалист по автоматизированным системам

управления производством», Профессиональный стандарт «Промышленный дизайнер», Профессиональный стандарт «Специалист по качеству продукции».

Следует отметить, что конструктор швейных изделий уровня магистра в предстоящий период функционирования промышленности должен работать не только с традиционно поставленными задачами. Именно конструктор обязан на несколько шагов вперед видеть, опережать идеи, генерировать, создавать новые надежные объекты проектирования, заведомо обладающие требуемыми свойствами, превосходящими свойства, достигнутые конкурентами.

Для формирования знаний и комплекта совокупных компетенций, необходимых современному магистру-конструктору, в учебный план включена дисциплина «Теоретические основы проектирования одежды с заданными свойствами». Дисциплина входит в блок по выбору.

Цели освоения дисциплины: формирование готовности к проектированию одежды с заданными функциональными конкурентоспособными свойствами на основе теоретических методов в области фундаментальных и прикладных направлений инженерии легкой промышленности. В табл. 1 представлены формируемые данной дисциплиной компетенции.

Таблица 1

Формируемые данной дисциплиной компетенции

УК-2: Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
УК-2.1: Знать: методы управления этапами жизненного цикла проекта.
УК-2.2: Уметь: выбирать методы управления проектом на разных этапах его жизненного цикла
УК-2.3: Владеть: навыками управления проектом на всех этапах его жизненного цикла
ПК-1: Ставит задачи исследования в области конструирования изделий легкой промышленности, выбирает методы экспериментальной работы, интерпретирует и представляет результаты научных исследований в форме докладов, отчетов, рефератов, публикаций докладов, отчетов, рефератов, публикаций
ПК-1.1: Знать: порядок представления результатов научных исследований в формах докладов, отчетов, рефератов, публикаций
ПК-1.2: Уметь: обосновывать выбор методов и интерпретировать результаты экспериментальной работы
ПК-1.3: Владеть: способностью ставить задачи исследований в области конструирования изделий легкой промышленности

Рабочая программа дисциплины «Теоретические основы проектирования одежды с заданными свойствами» организована на основе разработанной структуры и содержания, представленной в табл. 2.

Структура и содержание дисциплины «Теоретические основы проектирования одежды с заданными свойствами»

Код занятия	Наименование разделов и тем /вид занятия	Семестр / Курс	Часов	Компетенции	Литература и электронные ресурсы
<i>Раздел 1. Современная одежда с заданными свойствами: ассортимент, материалы, условия эксплуатации.</i>					
1.1	Современная одежда с функциональными свойствами: назначение, структура, свойства, функции. /Лек/	1	2	УК-2.1	[1–3]
1.2	Разработка технического обоснования проектирования швейного изделия с заданными свойствами /Лаб/	1	4	УК-2.2 ПК-1.2	[1; 4]
1.3	Теоретические основы формирования материалов в системе функциональной одежды /Лек/	1	2	УК-2.1 ПК-1.1	[2; 3; 6]
1.4	Разработка опорной конфекционной карты основных материалов для одежды с заданными свойствами /Лаб/	1	4	УК-2.2 УК-2.3	[1; 4; 7]
1.5	Патентный поиск и системный анализ технических решений современной функциональной одежды (по вариантам) /Ср/	1	8	УК-2.1 УК-2.3 ПК-1.1 ПК-1.3	[1–7]
1.6	Методологические основы дизайн-проектирования в развитии эстетических свойств одежды /Лек/	1	2	УК-2.1 ПК-1.1	[1; 5]

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
1.7	Эксплуатационные факторы развития ассортимента конкурентно-способной одежды /Лек/	1	2	УК-2.1	[4; 5; 7]
1.8	Разработка карты эксплуатации и факторов износа проектируемого швейного изделия /Лаб/	1	4	УК-2.2 УК-2.3 ПК-1.2	[1; 5; 6; 7]
1.9	Разработка параметров технического задания для проектирования швейных изделий (физические факторы) /Лаб/	1	4	УК-2.2 ПК-1.2 ПК-1.3	[1; 6; 7]
1.10	Биофизические основы формирования критериев свойств одежды /Лек/	1	2	УК-2.1	[5; 7]
<i>Раздел 2. Физико-технические и биофизические основы теории проектирования одежды</i>					
2.1	Теоретические аспекты инженерного обеспечения эргономического соответствия одежды /Лек/	1	2	УК-2.1 ПК-1.1	[1; 5; 6]
2.2	Эргономические исследования размеров тела человека в динамике /Лаб/	1	4	ПК-1.2 ПК-1.3	[7]
2.3	Теоретические аспекты инженерного обеспечения гигиенического соответствия одежды /Лек/	1	2	УК-2.1 ПК-1.1	[1–4]
2.4	Оценка электрических свойств одежды /Лаб/	1	4	ПК-1.2 ПК-1.3	[1; 2; 4; 5; 6]
2.5	Разработка пакета материалов и технических требований к проектированию одежды со свойствами пассивного воздействия на среду /Лаб/	1	4	УК-2.2 УК-2.3 ПК-1.2 ПК-1.3	[2; 4]
2.6	Развитие адаптационных конструкций для эргономического, психофизиологического и экотехнического соответствия человека среде обитания/Ср/	1	8	УК-2.3 ПК-1.3	[1–7]

Раздел 3. Консультации						
3.1	Современная одежда с заданными свойствами: ассортимент, материалы, условия эксплуатации /Инд. Кон./	1	8	УК-2.1 УК-2.2 УК-2.3 ПК-1.1 ПК-1.2 ПК-1.3	[1; 2; 5; 7]	
3.2	Физико-технические и биофизические основы теории проектирования одежды /Инд. Кон./	1	6	УК-2.1 УК-2.2 УК-2.3 ПК-1.1 ПК-1.2 ПК-1.3	[5; 7]	
Раздел 4. Контактная работа во время промежуточной аттестации						
4.1	Контактная работа (экзамен) /ИКР/	1	0,3	УК-2.1 УК-2.2 УК-2.3 ПК-1.1 ПК-1.2		

Ресурс конкурентоспособности швейного предприятия, которое планирует сохранить и укрепить свои экономические позиции, в условиях незамедляющихся темпов инновационной трансформации рынка швейных изделий во многом зависит от способности именно конструктора правильно отвечать на такие вызовы путем проектирования одежды с заданными свойствами.

Список литературы

1. Полевский С.А. Спортивная одежда: монография. – М.: Физическая культура, 2007. – 368 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/9157>
2. Гузева Т.А. Технология изготовления предварительно пропитанных волокнистых материалов: учебное пособие / Т.А. Гузева, Г.Е. Нехороших. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2016. – 29 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/103450>
3. МаксUTOва М.Т. Анализ методик конструирования одежды // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. – 2017. – №1. – С. 142–145 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/352600/#1>
4. Кузьмичев В.Е. Китайские методики конструирования одежды: учебное пособие. – Иваново: ИГТА, 2005. – 76 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/426/29426>
5. Иринчев А.А. Технология проектирования: учебное пособие. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2001. – 176 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/679/18679>
6. Гришин Д.Ф. Современные методы контролируемой радикальной полимеризации для получения новых материалов с заданными свойствами: электронное учебное пособие / Д.Ф. Гришин, И.Д. Гришин. – Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2010. – 48 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/869/79869>
7. Шестаков Я.И. Основы патентно-лицензионной деятельности: учебное пособие / Я.И. Шестаков, Е.М. Царев, С.Е. Анисимов; Поволжский государственный технологический университет. – Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. – 212 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=494221>

Яшникова Наталья Владимировна

аспирант

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет

имени В.И. Вернадского»

г. Ялта, Республика Крым

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Керченский морской

технологический университет»

г. Керчь, Республика Крым

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются перспективы использования средств контекстного обучения при формировании готовности выпускников морских вузов к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации, которая является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции будущих специалистов морского транспорта и способствует повышению их конкурентоспособности на международном рынке труда.*

***Ключевые слова:** профессионально-ориентированная иноязычная коммуникация, готовность, специалисты морских вузов, контекстное обучение.*

В настоящее время особо остро стоит вопрос о необходимости повышения уровня владения английским языком будущими выпускниками морских вузов. Это обусловлено как стремлением выпускников российских вузов занять достойную нишу на мировом рынке труда и повысить свою конкурентоспособность, с одной стороны, так и высокими требованиями судовладельческих компаний к уровню профессиональной подготовки членов командного состава на своих судах. Среди прочих профессиональных компетенций, в уровне сформированности которых хотят быть уверены будущие работодатели, особое внимание уделяется владению английского языка. Это обусловлено тем, что недопонимание на борту судна с интернациональным экипажем может привести к возникновению чрезвычайных ситуаций, которые в свою очередь могут повлечь за собой как травму членов экипажа, так и гибель судна, и загрязнение окружающей среды.

В связи с этим многие иностранные и отечественные теоретики и практики современной педагогики направили свои усилия на поиск эффективных методик преподавания английского языка с целью формирования готовности будущих выпускников морских образовательных организаций

высшего образования к профессионально-ориентированной коммуникации на английском языке.

Традиционно процесс обучения иностранным языкам в образовательных организациях высшего образования, проводящих подготовку и дипломирование будущих работников водного транспорта, ориентирован на усвоение теоретических знаний и изложение основ языковой системы, и их систематизацию, пренебрегая необходимостью связывать теорию с личной практикой обучающихся, что в большей степени обусловлено сокращением часов на аудиторную работу с обучающимися. Учебная информация становится началом и концом активности обучающихся и теряет для них личностный смысл, не предоставляя возможности для связи полученных знаний с будущей профессиональной деятельностью. Обучающиеся становятся как бы вырванными из пространственно-временного контекста, им навязываются цели усвоения знаний, которые были уже кем-то добыты.

Возникшая необходимость изменения привычных способов деятельности преподавателя обусловлена требованиями современного общества, функционирующего в условиях глобализации и интенсивного технического прогресса, к выпускникам технических образовательных организаций высшего образования, заключающиеся в наличие способности интегрироваться, взаимодействовать и развитой самостоятельной познавательной активности, что может быть достигнуто только при условии сформированности таких профессиональных компетенций, как наличие умений и навыков для решения профессиональных задач, умение быстро воспринимать и анализировать новую информацию, использование творческих подходов для решения профессиональных задач, умение изъясняться на разных языках [3].

При этом естественно делаются попытки связать теорию с практикой в процессе преподавания английского языка. Однако эти попытки нацелены на развитие некоторых коммуникативных компетенций, не имеют системный характер и оторваны от реальных коммуникативных ситуаций, которые являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности будущих специалистов морских вузов.

В настоящее время сложились объективные предпосылки для качественного внедрения средств контекстного обучения в процесс формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации, а именно высокий уровень теоретических разработок контекстного обучения, который способствует формированию научных средств распознавания и анализа, а также распространению передового педагогического опыта. Еще К.Д. Ушинский писал: «Передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт» [2].

Система научных представлений, обоснование новой педагогической технологии, которую представляет собой контекстное обучение, проведенное А.А. Вербицким и его последователями, позволяют осознанно программировать перспективы формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

Преимущества контекстного обучения заключается в том, что формирование готовности к профессионально-ориентированному общению

на английском языке осуществляется не путем передачи информации о языковых средствах, а в контексте собственной познавательной, творческой и созидательной деятельности обучающихся, которая моделирует одновременно будущую профессиональную деятельность будущих специалистов морского транспорта, причем не только предметную, но и социальную [1].

Применение средств контекстного обучения в процессе формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально-ориентированной коммуникации на английском языке является объективной необходимостью сегодняшнего дня. Необходимо только разработать модели формирования готовности будущих работников водного транспорта к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, а также критерии ее сформированности, что позволит разумно использовать огромные возможности контекстного обучения, а также органически вписать их в традиционную практику преподавания английского языка в высших морских образовательных организациях, тем самым качественно изменяя последнюю.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики. – М.: Педагогика, 1953. – 584 с.
3. Хасанова Г.Б. Требования работодателей к выпускникам инженерных вузов // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – №20. – С. 215–217.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жидков Вячеслав Олегович
студент

Смыковская Татьяна Константиновна
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»
г. Волгоград, Волгоградская область

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 7–9 КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ

***Аннотация:** в статье рассматривается этапная методика формирования исследовательских умений у учащихся основной школы при изучении систематического курса геометрии. Показано, что использование учебно-исследовательских заданий на уроках геометрии позволяет обеспечивать формирование исследовательских умений, что влияет на развитие функциональной грамотности выпускника основной школы.*

***Ключевые слова:** исследовательские умения, учебно-исследовательские задания, изучение геометрии, функциональная грамотность, этапная модель формирования, методика.*

В федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования [4] определяется, что одной из задач современного образования является формирование исследовательских умений у учащихся как основы развития функциональной грамотности.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме показал, что в настоящее время нет однозначной трактовки понятия «исследовательские умения». Определения можно распределить в три группы: 1) исследовательские умения как результат исследовательской деятельности; 2) исследовательские умения как способность к действиям, которая необходима для выполнения исследовательской деятельности; 3) исследовательские умения как вид интеллектуальных умений. Мы придерживаемся позиции, что исследовательские умения – способность к действиям, которая необходима для решения учебно-исследовательских заданий, определяющих исследовательскую деятельность на уроке.

К настоящему времени сложились определенные теоретические предпосылки решения проблемы формирования исследовательских умений у учащихся основной школы: организация учебных исследований в естественнонаучной и гуманитарной областях (Б.В. Всесвятский, В.Е. Райков и др.); формирование опыта исследовательской деятельности школьников (В.И. Андреев, И.Д. Чечель и др.) [5].

Путем теоретического моделирования и исходя из результатов сравнительного анализа моделей формирования исследовательских уме-

ний у учащихся основной школы, описанных в работах И.А. Букреева [1], У.Ю. Кукар [2], А.Н. Поддьякова [3] и др., были определены следующие этапы формирования исследовательских умений у учащихся 7–9 классов: 1) стимулирование интереса к исследовательской деятельности, осознание ее значимости для самоопределения и самореализация; 2) развитие самостоятельности и активности в учебно-исследовательской деятельности; 3) овладение методикой научного исследования.

Изучение опыта работы учителей математики школ Волгограда и Волгоградской области показал, что практически не ведется работа по формированию исследовательских умений у учащихся 7–9 классов при изучении геометрии.

На основании сравнения различных подходов к решению геометрических задач была выделена система исследовательских умений. К исследовательским умениям относятся такие умения, как выделять элементы задачи; находить фигуры, попадающие под данный элемент задачи; выявлять связи между фигурами, попадающими под данный элемент задачи; устанавливать связи между полученными связями, что обеспечивает решение задачи; умение оценивать полноту и непротиворечивость системы связей; умение строить граф проведенного исследования (решения задачи).

Приведем примеры учебно-исследовательских задач, обеспечивающих формирование отдельных исследовательских умений.

Задача 1. В равнобедренном треугольнике ABC из точки D основания AC восстановлен к нему перпендикуляр, пересекающий сторону AB в точке F, а прямую, содержащую сторону BC, – в точке E. Доказать, что треугольник BEF – равнобедренный.

Для формирования первого умения учащимся предлагается выделить элементы задачи; далее оставить только ключевые элементы, обосновав выбор.

Так элементами задачи 1 являются равнобедренный треугольник, основание равнобедренного треугольника, точка, перпендикуляр, стороны равнобедренного треугольника, ключевыми: равнобедренный треугольник и перпендикуляр.

Второе умение позволяет учащимся включаться в исследовательскую деятельность по выделению существенных сторон исследуемой проблемы через анализ полноты имеющихся данных.

Задача 2.1. Докажите, что не существует треугольника, сумма любых двух углов которого меньше 120° .

Задача 2.2. Дан треугольник ABC. Проведены высоты AA₁ и BB₁, пересекающиеся в точке H. Докажите, что HA₁ · AA₁ = BA₁ · A₁C.

При решении задач 2.1 и 2.2 учащимся приходится выбирать свойства произвольно, далее они анализируются и оставляются только те, которые представляются наиболее полезными для достижения цели исследования (решения геометрической задачи). Следует отметить, что процесс поиска свойств фигур носит эвристический характер, что обеспечивает формирование исследовательского умения.

Для формирования третьего умения целесообразно предлагать задания на выявления свойств фигур.

Задача 3. Найдите смежные углы, если один из них в два раза больше другого.

После того как учащиеся накапливают опыт установления свойств фигур следует предлагать для решения задачи, обеспечивающие формирование умения устанавливать связи между свойствами.

Задача 4. Найдите угол между биссектрисами смежных углов (рис. 1).

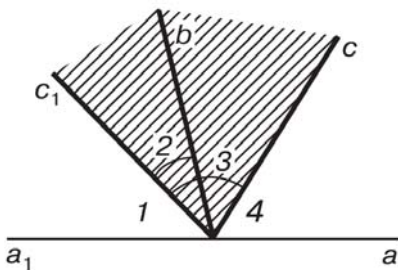


Рис. 1. Чертеж к задаче 4

Учащимся предлагается выписать свойства:

1. $\angle(a_1b)$ и $\angle(ba)$ – смежные углы (дано, рис. 1)
2. c_1b – биссектриса $\angle(a_1b)$ (дано, рис. 1)
3. c – биссектриса $\angle(ba)$ (дано, рис. 1)
4. $\angle(c_1c) = ?$ (требуется найти)
5. $\angle(a_1b) + \angle(ba) = 180^\circ$
6. $\angle(a_1c) + \angle 4 = 180^\circ$ свойства смежных углов
7. $\angle 1 + \angle(c_1a) = 180^\circ$
8. $\angle 1 + \angle 2 + \angle 3 + \angle 4 = 180^\circ$
9. $\angle(c_1c) = \angle 2 + \angle 3$ свойства измерения углов
10. $\angle 1 + \angle 2 + \angle 3 = \angle(a_1c)$
11. $\angle 2 + \angle 3 + \angle 4 = \angle(c_1a)$
12. $\angle 1 = \angle 2$ свойства биссектрис углов
13. $\angle 3 = \angle 4$

Далее предлагается применить эти свойства.

14. $\angle 2 + \angle 3 = \angle 1 + \angle 4 = \angle(c_1c)$ (9, 12, 13)

15. $\angle 2 + \angle 3 = 180^\circ : 2 = 90^\circ$ (10, 14)

16. $\angle(c_1c) = 90^\circ$ (14, 15).

На следующем этапе формирования исследовательских умений предлагаются задачи на формирование умения оценивать полноту и непротиворечивость системы выделенных свойств, а также умения наглядно изобразить решение задач в виде графа.

Таким образом, формирование исследовательских умений осуществляется через решение учебно-исследовательских задач.

Список литературы

1. Букреева И.А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 309–312.

2. Кукар У.Ю. Развитие исследовательских умений старшеклассников в учреждении дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003490872>
3. Подьяков А.Н. Исследовательское поведение, интеллект, творчество // Исследовательская работа школьников. – 2002. – №2. – С. 29–42.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>
5. Чудов В.Л. Проектно-исследовательская деятельность школьников / В.Л. Чудов, Н.А. Кашкарова, О.С. Лаврушко // Народное образование. – 2005. – №1.

Засядко Ольга Владимировна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

Стеклова Наталья Дмитриевна

учитель
МБОУ «СОШ №100»
студентка
ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

РЕШЕНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

***Аннотация:** формирование основных приемов учебной деятельности школьника является одной из главных проблем поиска эффективной технологии. В статье описывается применение одного из видов образовательных технологий – задачной технологии на уроках математики учащихся 5–6 класса общеобразовательных школ.*

***Ключевые слова:** образовательная технология, задачная технология, текстовая задача.*

Цель современного образования – формировать у учащихся способность самостоятельно получать и применять знания, умения и навыки, действовать и быть успешными в условиях развивающегося общества, воспитывать всесторонне развитую личность, которая сможет принести пользу окружающим и миру в целом. Поэтому актуальным является применение в обучении различных технологий, способствующих достижению целей, поставленных перед образованием.

Задачный подход в теории педагогики разработан достаточно полно. Г.А. Балл, Ю.М. Колягин, Е.И. Машбиц, А.Ф. Эсаулов представили задачные технологии как основу формирования логических структур. И.С. Якиманская исследовала аспекты, связанные с субъективным опытом обучающегося: его содержанием, структурой, источниками приобретения, выявлением и использованием образов как особых личностных

образований, раскрытием способов мышления, сложившихся в опыте познания каждого обучающегося [1]. Е.В. Бондаревская говорит о задачном подходе как определенной системе педагогических действий, направленных на создание культуросообразной среды обучения и обеспечивающих овладение обучающимися содержанием обучения на основе обмена смыслами, индивидуальными особенностями, способами учения и личностного развития [2].

В рамках уроков математики важное место занимает процесс решения задач, как способ формирования полноценных математических знаний, а также навыков построения связей между теорией и практикой, обучением и жизнью. Задача – это проблемная ситуация, которая требует решения посредством использования определённых умений, знаний, размышлений. Текстовая задача – описание некоторой ситуации на естественном языке, с требованием дать количественную характеристику какого-либо компонента этой ситуации, установить наличие или отсутствие некоторого отношения между её компонентами и определить вид этого отношения. Любая текстовая задача состоит из двух частей – условия и требования (вопроса). В условии соблюдаются сведения об объектах и некоторые числовые данные объекта, об известных и неизвестных значениях между ними. Требования задачи – это указание того, что нужно найти. Оно выражено предложением в повелительной или вопросительной форме. Решить текстовую задачу – значит найти ответ на ее вопрос.

В курсе математики основной школы рассматривается большое количество разнообразных текстовых задач, а для их решения применяют традиционные и нетрадиционные методы. Приведём наиболее часто встречающиеся в учебно-методической литературе методы решения текстовых задач (рис. 1).

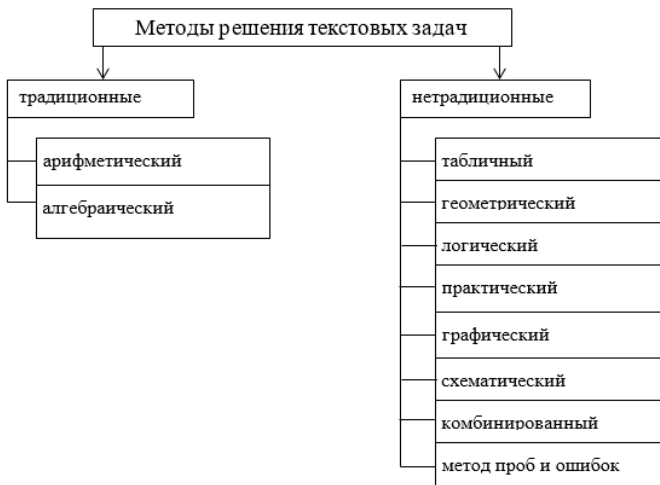


Рис. 1

При всем разнообразии методов, решение текстовой задачи в общем виде состоит из следующих этапов:

- 1) осмысление задачи;
- 2) составление плана решения;
- 3) реализация плана;
- 4) проверка результата.

В 5–6 классах важно обратить внимание учащихся на то, что любую задачу можно решить несколькими способами, и что каждый человек вправе самостоятельно определять наиболее оптимальный метод. Доказательство данного утверждения целесообразно проиллюстрировать на примерах.

Пример 1. В двух корзинах 70 яблок. В первой корзине на 14 яблок больше, чем во второй. Сколько яблок в каждой корзине? [4]

Решение: 1 способ:

1. $70 + 14 = 84$ (яблока) – было бы в обеих корзинах вместе, если бы во второй корзине было столько же яблок, сколько в первой.

2. $84 : 2 = 42$ (яблока) – было в первой корзине.

3. $42 - 14 = 28$ (яблока) – было во второй корзине.

Ответ: 42; 28.

2 способ: Составим схематический рисунок условия (рис. 2).

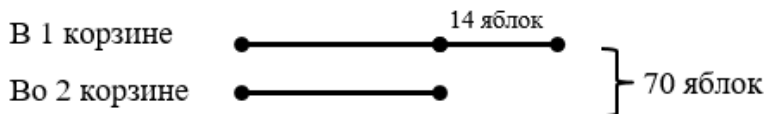


Рис. 2

Из этого рисунка видно, что если из первой корзины вынуть 14 яблок, то в ней станет столько же яблок, сколько и во второй. А в двух корзинах станет на 14 яблок меньше, т. е. $70 - 14 = 56$. Так как в первой и второй корзинах яблок стало поровну, то в каждой из них $56 : 2 = 28$. Это столько яблок, сколько первоначально было во второй корзине. А в первой корзине было на 14 яблок больше, т. е. $28 + 14 = 42$.

Ответ: 42; 28.

3 способ: Составим модель условия задачи в виде таблицы (рис. 3).

Количество яблок	Значения величин и зависимость	Обозначение величин с помощью переменной	
В 1 корзине	? на 14 больше	$(x+14)$	(второе обозначение)
Во 2 корзине	? ←	x	(первое обозначение)
всего	70	$x+(x+14)$	(третье обозначение)

Рис. 3

Из третьей строчки таблицы получаем уравнение:

$$x + x + 14 = 70$$

$$2x + 14 = 70$$

$$2x = 70 - 14$$

$$2x = 56$$

$$x = 56 : 2$$

$$x = 28. \text{ 28 яблок – во второй корзине.}$$

$28 + 14 = 42$ (яблока) – в первой корзине.

Ответ: 42; 28.

Пример 2. Из пункта А в пункт В автомобилист, ехавший со скоростью 120 км/ч, добрался за 3,5 часа. Сколько времени потребуется на обратную дорогу, если ехать со скоростью 96 км/ч?

Решение: 1 способ: Составим схему (рис. 4).

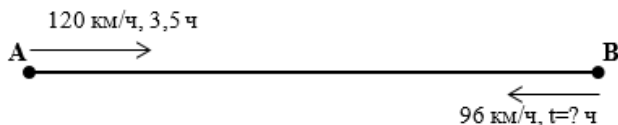


Рис. 4

1. $120 * 3,5 = 420$ (км) – расстояние между пунктами А и В.

2. $420 : 96 = 4,375$ (ч) – время на обратную дорогу.

Ответ: 4,375.

2 способ: Составим табличную модель задачи (рис. 5).

направление	v	t	S
Из А в В	120 км/ч	3,5 ч	$120 * 3,5$ км (третье обозначение)
Из В в А	96 км/ч	x ч (первое обозначение)	$96 * x$ км (второе обозначение)

Рис. 5

Составим и решим уравнение:

$$96x = 120 * 3,5$$

$$96x = 420$$

$$x = 420 : 96$$

$$x = 4,375$$

Ответ: 4,375.

3 способ: Составим краткую запись в виде таблицы (рис. 6).

t	v
↑ 3,5 ч	120 км/ч
x ч	96 км/ч
	↓

Рис. 6

Составим и решим пропорцию:

$$\frac{3,5}{x} = \frac{96}{120}$$

$$x = \frac{120 * 3,5}{96}$$

$$x = 4,375$$

Ответ: 4,375.

В рамках образовательной программы по математике нами разработан блок уроков по теме «Решение текстовых задач». Он рассчитан на 14 часов.

В 5 классе разработаны технологические карты уроков по темам:

1. Уравнения (4 часа).
2. Решение задач на проценты (1 час).
3. Решение задач на нахождение процента от числа (1 час).
4. Решение задач на нахождение числа по его проценту (1 час).

В 6 классе разработаны технологические карты уроков по темам:

Решение текстовых задач на нахождение дроби от числа (1 час).

1. Решение текстовых задач на нахождение числа по его дроби (2 часа).
2. Прямая и обратная пропорциональность (3 часа).
3. Решение текстовых задач с помощью уравнений (1 час).

Приведем фрагмент урока по теме «Решение текстовых задач с помощью уравнений» (табл. 1).

Дидактическая цель: закрепить усвоенные знания и навыки алгебраического способа решения задач.

Задачи: развить навыки решения задач алгебраическим способом.

Таблица 1

Формируемые УУД	<p>Личностные – формирование аккуратности при записи решения.</p> <p>Коммуникативные – уметь строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и учителем; уметь слушать, вступать в диалог. Продолжить формирование умения выражать свои мысли и идеи.</p> <p>Регулятивные – формирование умений составлять план решения задач, самостоятельно сверять действия с целью и исправлять ошибки.</p> <p>Познавательные – уметь анализировать и систематизировать знания, выбирать наиболее эффективные способы решения в зависимости от конкретных условий, развитие навыков смыслового чтения</p>
Деятельность учащихся	<p><i>Отвечают на вопросы учителя, записывают решение в рабочие тетради, осуществляют проверку своего решения с эталоном.</i></p> <p>I способ: 1) $70 + 14 = 84$</p> <p>2) $84 : 2 = 42$ – в 1ой корзине</p> <p>3) $42 - 14 = 28$ – во 2ой корзине.</p> <p>II способ: 1) $70 - 14 = 56$</p> <p>2) $56 : 2 = 28$ – во 2ой корзине</p> <p>3) $28 + 14 = 42$ – в 1ой корзине</p> <p>III способ: Пусть x – яб. во 2-ой корзине, тогда $(x + 14)$ яб. в 1ой корзине. Составим и решим уравнение: $x + x + 14 = 70$</p> <p>$2x = 70 - 14$; $2x = 56$; $x = 56 : 2$; $x = 28$</p> <p>$28 + 14 = 42$</p>

Деятельность учителя	<p>За время обучения в школе вы научились решать задачи несколькими способами. Давайте найдем ответ на вопрос следующей задачи с помощью арифметического метода решения: «В двух корзинах 70 яблок. В первой корзине на 14 яблок больше, чем во второй. Сколько яблок в каждой корзине?»</p> <p>А теперь составим схему по условию задачи и запишем второй способ решения.</p> <p>Так бы вы решали эту задачу раньше, но сейчас вы умеете решать задачи с помощью уравнений. Запишем третий способ решения. Обратите внимание, что вне зависимости от метода решения мы получили одинаковые ответы.</p> <p><i>Задаёт наводящие вопросы, оформляет решения на доске.</i></p> <p>№432, 433, 434, 436</p>
Задачи этапа	Обеспечение условий для отработки навыков
Этапы урока	Актуализация знаний, отработка ранее приобретенных навыков

Список литературы

1. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора в условиях реализации компетентностного подхода: Учебно-методический комплекс по образовательному модулю. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 100 с.
2. Черевичная С.А. Гуманитаризация образования средствами задачной технологии на уроках физики: учебное пособие. – М.: Компания Спутник +, 2006. – 51 с.
3. Засядко О.В. Реализация задачных технологий / О.В. Засядко, Г.В. Хомутова // Сборник научных статей Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика и психология в информационном обществе». 13 сентября 2017 г. / под ред. А.А. Сукиасян. – Омск, 2017. С. 58–63.
4. Математика: учебное пособие для 5 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения в 2 частях / Е.П. Кузнецова [и др.]. – Минск.: Национальный институт образования, 2013.

Игнатенко Евгений Романович

студент

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный
университет телекоммуникаций и информатики»
г. Новосибирск, Новосибирская область

ПОЧЕМУ ТЕХНИЧЕСКУЮ ЛИТЕРАТУРУ НУЖНО ЧИТАТЬ НА АНГЛИЙСКОМ

Аннотация: в статье изложен многолетний опыт в изучении и практике английского языка для специалистов в сфере компьютерных технологий и не только.

Ключевые слова: английский язык, изучение английского языка, практика английского языка, полезные ресурсы для изучения английского.

Довольно часто от преподавателей или от более опытных специалистов можно услышать такую фразу, как: «Читайте техническую литературу в оригинале». В этих словах скрывается намного больше пользы, чем можно увидеть на первый взгляд, и в данной статье я хочу донести до вас

свое виденье данных слов, имея за плечами два года чтения технической литературы в оригинале на английском. В данной статье я буду говорить о чтении на английском литературы для программистов, но мои слова легко обобщаются и для чтения на английском как таковом, будь то сложная специализированная литература для проектировщиков микропроцессоров или же самые безобидные сказки Туве Янсона.

Самое первое и очевидное для всех преимущество – чтение на английском способствует улучшению вашего языка. И речь идет не только о способности читать. Читая на английском, вы так же начинаете говорить лучше, так как ваш словарный запас регулярно пополняется новыми словами и речевыми оборотами и активизируется пассивный словарный запас, когда вы встречаете знакомые вам слова, которые вы используете в своей речи очень редко или же не используете совсем. И самая не очевидная на первый взгляд вещь – ваше произношение тоже становится лучше. Читая, не важно на родном языке или нет, вы проговариваете слова про себя, и при переводе новых слов, вы так же вынуждены смотреть его произношение, чтобы не заучить неправильный вариант. И читать намного комфортнее, когда вы можете произнести это слово правильно и вам не приходится записывать при виде его, даже при чтении про себя. Ваш навык письма и владение английской грамматикой тоже улучшаются при чтении. Владение техническим английским – необходимый навык для любого специалиста, кто хочет построить успешную карьеру в IT, так как рано или поздно вам точно придется сталкиваться с англоязычными источниками и возможно работать с иностранными коллегами, клиентами или работодателями.

Одна из самых важных причин, почему все же стоит читать техническую литературу на английском – это некорректный перевод. Часто можно столкнуться с тем, что при переводе каких-то совсем свежих материалов, неважно будь то технические книги, мануалы, инструкции или просто статьи, переводчик может не очень хорошо разбираться в теме материала и допустить ряд ошибок, которые иногда приводят к разногласиям или даже конфликтам людей. Один из самых знаменитых примеров неправильного перевода – Рога Моисея. В древние времена христианские художники и скульпторы изображали Моисея с рогами на голове. А причиной тому была ошибка, совершенная, как это ни странно, покровителем переводчиков, Святым Иеронимом. Хотя его перевод на латынь Вульгаты (Общепринятой Библии) был официальным текстом Католической церкви в течение полутора тысячелетий (с 382 по 1979 год), в нем содержалась серьезная ошибка. Выражение «keren og», которое на иврите означает «сияющий лик Моисея», было ошибочно переведено как «рога». Это была бессмыслица, но кто усомнится в священном тексте? И все художники и скульпторы прибегали именно к этому описанию Моисея, воссоздавая его образ в картинах и скульптурах. В сообществе программистов тоже есть пример курьезной ситуации, возникшей в свое время на почве неверного перевода. Несколько лет назад, когда стало активно развиваться направление Web-разработки, в русскоязычном сообществе программистов существовало разногласие по поводу одной немаловажной особенности языка JavaScript, который и по сей день является одним из самых популярных языков программирования. На сайте JavaScript Garden, который является чем-то вроде учебника по JavaScript, можно было найти такие строчки «В JavaScript все является объектами», и спор

русскоязычного сообщества программистов заключался именно в этом: действительно ли все является объектами в JavaScript. И те люди, которые придерживались этого мнения, приводили в качестве аргумента именно эту строчку сайта JavaScript Garden. Однако если переключить язык на сайте на английский, та же строчка будет выглядеть как: «Everything in JavaScript acts like an object». Что при корректном переводе значит «Все в JavaScript ведет себя как объект», что имеет совершенно другой смысл. И в итоге оказалось, что то, что люди использовали в качестве своего аргумента, на деле оказалось лишь ошибкой перевода. После этого перевод на сайте был исправлен, но следует помнить всегда, что вы не застрахованы от таких ошибок, читая технический текст в переводе. Всегда нужно помнить о том, что переводчик может совершить ошибку, и иногда на этой почве могут возникать курьезы. Как например не безызвестный перевод термина «Wireless Internet» в русской интерпретации получил значение «Беспроволочный Интернет». Именно так буквальный перевод этого словосочетания превратил достижение технологического мира – беспроводной Интернет – в малопонятное приспособление. Так что, если вы хотите быть уверены в достоверности получаемой информации, вы вынуждены читать в оригинале и полагаться на свои знания. Также стоит понимать, что, если вы работаете с какими-то новыми технологиями, документация к ней может еще не быть переведена на русский, и вы окажетесь в ситуации, когда для работы у вас будет только английская версия. Вы должны быть готовы к такой ситуации, чтобы это не помешало вашей деятельности и не стало причиной какой-то серьезной ошибки в вашей работе, потому что в дальнейшем такую ошибку может быть очень сложно обнаружить и исправить без негативных последствий.

Еще одна не очевидная на первый взгляд причина читать техническую литературу на английском – вы начинаете лучше воспринимать информацию. Когда вы читаете на неродном для себя языке и к тому же специализированную литературу, вы должны всегда находиться в максимально сконцентрированном состоянии. Получая информацию из англоязычных источников, вы избавляете себя от проблемы того, что вы не заметите, как отвлечетесь от текста и станете просто бегать глазами по строчкам, что часто случается при обычном чтении, особенно если материал вам не очень интересен. В данном случае вы вынуждены вчитываться в каждое слово, особенно на начальных этапах, чтобы быть уверенным в том, что вы правильно понимаете смысл написанного. Несомненно, это будет негативно сказываться на скорости чтения, но с опытом при постоянной практике она будет увеличиваться и со временем вы начнете читать на английском с такой же скоростью и с не меньшим уровнем понимания, чем на вашем родном языке. И конечно это будет влиять на вашу способность концентрироваться на какой-то определенной задаче в целом, если вы находите в этом сложность для себя. Чтение на другом языке – это отличный тренажер для концентрации.

Не нужно бояться техническую литературу на английском. Хотя при мысли о том, чтобы прочесть какую-то книгу по программированию в оригинале, действительно становится неудобно, и мозг вызывает отторжение, но на самом деле начать читать технические книги намного проще, чем классическую литературу. А происходит так потому, что такая литература создается специально для того, чтобы ее могли читать специалисты из разных стран, для которых эта информация может быть полезной, и авторы такой литературы осознают тот факт, что кто то будет читать

написанные им тексты не на родном языке и стараются писать их так, чтобы у вас возникало как можно меньше проблем при чтении. Там не используется сложных авторских речевых оборотов, которые можно встретить в классической литературе, а все вводимые автором термины доступно и подробно объясняются. Вы намного лучше владеете материалом, когда вы способны воспринять его на английском. Со временем это перестанет быть для вас непосильным трудом, и вы с легкостью будете читать техническую литературу в оригинале, и конечно не стоит забывать о том, что это придаст вам уверенности в своих силах и ценности, как специалиста.

Список литературы

1. Курьезы перевода, или Как не стать «старым мальчиком» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://englex.ru/translation-fails/>
2. Семь ошибок перевода, изменившие ход [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://inosmi.ru/world/20150314/226841484.html>
3. Трудности перевода с английского языка на русский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ef.ru/englishfirst/english-study/articles/difficulties.aspx>
4. Как избежать глупых ошибок в письменных переводах? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://newtonew.com/lifehack/translate-smart>

Книга Александр Анатольевич
студент

Гордиенко Анна Николаевна
студентка

Научный руководитель

Зверева Лариса Геннадиевна
канд. экон. наук,

старший преподаватель, доцент

ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ПРИКЛАДНЫЕ ЗАДАЧИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: в статье рассматривается практическое применение математических заданий в обучении, с возможностью изменения тенденции изучения предмета математики, посредством увеличения количества прикладных задач. Рассматриваются варианты их решения, приводятся примеры. Помимо этого, затрагивается проблема качества обучения.

Ключевые слова: математика, прикладные задачи, теоретическая направленность, прикладная направленность, практическое применение.

За время обучения в школе, наверное, каждый обучающийся хоть раз задавался вопросом: «А чем же мне будет нужна математика, и какова ее роль?». Из-за отсутствия исчерпывающего ответа на этот вопрос широко распространенным стало мнение о том, что математика и ее идеи далеки от жизни, ее сложных и постоянно возникающих вопросов. Это лишь отдалает от изучения предмета, как следствие снижается мотивация и

интерес к этой важной дисциплине, что напрямую сказывается на обучаемости и оценках.

На основе анализа точек зрения ведущих научных деятелей по данному вопросу, будем строить дальнейшее рассуждение.

Для опровержения подобных взглядов О.С. Титова предлагает сменить ориентацию школьного курса математики с теоретической направленности на прикладную. Следует понимать, что такое решение проблемы не предлагает избавиться от изучения теоретической составляющей математики, а только меняет приоритеты в сторону практического применения. Как считал Ф. Бэкон, критерием успешности науки считаются те практические результаты, к которым она приводит, и именно эти результаты хотят видеть школьники.

Под прикладной направленностью математики, по мнению В.В. Фирсова считается использование математического аппарата таким образом, чтобы продемонстрировать, как различные факты применяются не только для получения нового абстрактного знания, но и как они могут быть применены в той или иной предметной области. Подобные идеи можно реализовать в школьной программе посредством прикладных задач тем более, что подобное требуется от школьников в рамках основного государственного экзамена (ОГЭ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ). В своем исследовании М.В. Крутихина приходит к выводу, что прикладная задача – это задача, строящаяся по определенному сюжету, сформулированному в виде проблемы, а также удовлетворяющая следующим критериями:

- 1) вопрос задачи должен иметь практическую обоснованность;
- 2) условие задачи должно соответствовать практической ситуации;
- 3) используемый в задаче нематематический материал должен быть понятен для учащихся;
- 4) задача должна иметь познавательную ценность и смысловую нагрузку.

Как считает этот автор, прикладные задачи, определенные подобным образом, пользуются большей заинтересованностью при их решении. Связано это с тем, что они имеют видимое практическое применение, а также более простым и понятным языком демонстрирует математические знания.

К сожалению, задачи с прикладным содержанием в современных школьных пособиях, учебниках встречаются крайне редко и обычно представлены в виде текстовых алгебраических и геометрических задач. Такие задачи не пользуются популярностью у авторов. Как правило, если им требуется внести подобные задачи в свои учебники, они используют похожие на прикладные, но в них не прослеживаются критерии Крутихиной, поэтому они не являются таковыми.

Например:

«Чтобы уложится в срок, трактористу Паше требуется выпахать по 53 га за день. Перевыполнив план, Паша выпахивал на 4 га в день больше, и справился на день раньше срока. Сколько га нужно было выпахать Паше?»

В представленной задаче описываются условия, не соответствующие приведенным выше критериям. Она не имеет практического обоснования, так как один трактор даже при работе без перерывов не способен выпахать

за сутки такую площадь, что лишь вводит школьников в заблуждение. Зачастую появление подобных задач в школьной программе обусловлено необходимостью достижения какой-либо учебной цели, и авторы пособий не уделяют должного внимания практической обоснованности задач. Как результат, у школьников формируется некорректное представление о процессе и явлениях окружающей нас действительности.

На основе приведенных выше критериев можно составить множество различных задач. Проанализировав их, И.М. Шапиро пришел к выводу, что прикладные задачи делятся следующим образом:

- 1) задачи по вычислению значений величин, которые встречаются на практике;
- 2) задачи по составлению расчетных таблиц;
- 3) задачи по выводу формул зависимостей, используемых на практике;
- 4) задачи по построению простых графиков функций;
- 5) задачи с применением и доказательством эмпирических формул.

Хорошим примером одной из таких задач является задание №10 ЕГЭ: «Перед торможением скорость автомобиля была $v_0=15$ м/с, а во время торможения имел ускорение $a = -4$ м/с². После начала торможения автомобиль за t секунд преодолел расстояние $S = v_0 t + \frac{at^2}{2}$ (м). Сколько секунд прошло с начала торможения, если за это время автомобиль проехал 18 метров?»

Данная задача относится к типу задач на вычисление значений величины. В ней соблюдены критерии, приведенные М.В. Крутихиной: задача имеет практическое обоснование и ситуацию, она понятна для учащихся, имеет смысловую нагрузку и познавательную ценность. Это всё делает приведенную задачу образцовой.

Без всякого сомнения, представленные И.М. Шапиро виды задач, иногда встречаются в школьной программе, но, как правило, они имеют теоретическую направленность и служат способом достижения какой-либо учебной цели. Такой подход не позволяет раскрыть весь потенциал, вложенный в саму идею обучения. На сегодняшний день математика характеризуется взаимодействием практически со всеми сферами человеческой деятельности, и соответственно возникает вопрос, насколько школьный курс математики отражает ее прикладной характер. К сожалению, недостаточно, и очень зря. Прикладные задачи способны показать, как работают те или иные факты математического аппарата, дать им наглядные примеры и практические обоснования. По мнению многих методистов, такие задачи способствуют более качественному усвоению изучаемого материала. Школьники видят практическое применение математики в их жизни, что повышает их интерес и мотивацию к изучению математики. Это в свою очередь положительно сказывается как на их успеваемости, так и на формировании их базы знаний и взглядов в целом.

Список литературы

1. Крутихина М.В. Обучение некоторым элементам математического моделирования как средство подготовки к профильному образованию. – Киров. Изд-во ВятГГУ, 2004.
2. Титова О. С. Комплекс прикладных математических задач для учащихся старших классов физико-математического профиля обучения: учебно-методическое пособие. – Тара. Изд-во А.А. Аскаленко, 2010.
3. Фирсов В.В. О прикладной ориентации курса математики.

4. Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики. – М.: Просвещение, 1990.
5. Шкура А.Н. Исследовательская деятельность в общеобразовательной школе, в процессе освоения курса «информатика и ИКТ»: практический аспект / А.Н. Шкура, Л.Г. Зверева // Наука и школа. 2019. – №3.
6. Зверева Л.Г. Модернизация маркетингового управления вузом: действенность новой политики // Экономика устойчивого развития. – 2014. – №4 (20). – С. 90–94.
7. Сербиновский Б.Ю. Проблемно ориентированная рыночная политика и маркетинговое управление университетом: монография / Б.Ю. Сербиновский; Л.Г. Зверева. – Новочеркасск: Лик, 2014. – 297 с.
8. Сербиновский Б.Ю. Маркетинг университета: рыночная политика, инновационная самозанятость выпускников и создание высокотехнологичных стартапов. Ч. 1 / Б.Ю. Сербиновский, Л.Г. Зверева, Д.Е. Клеваков // Инженерный вестник Дона. – 2013. – №1 (24). – С. 62.

Криницина Виктория Юрьевна

студентка

Соловьева Анжелика Дмитриевна

студентка

Научный руководитель

Зверева Лариса Геннадиевна

канд. экон. наук,

старший преподаватель, доцент

ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ

Аннотация: в статье рассматриваются возможные подходы проведения уроков геометрии, с использованием инновационных технологий, для более наглядного и эффективного решения сложных математических задач, на примере интерактивной геометрической среды GeoGerba.

Ключевые слова: геометрия, метод наглядности, GeoGerba, математика, педагогика, методика преподавания.

В современном мире уже никого не удивит компьютер в обычном классе, будь то русский язык или математика, но несмотря на это не все могут наиболее эффективно использовать инновационные компьютерные технологии (ИКТ) на занятии. Документальные фильмы, красочные презентации – все это помогает скрасить скучный урок и где-то более подробно объяснить новый материал или же закрепить старый, но если на той же истории этого хватит, то для проведения уроков математики явно будет недостаточно.

Если спросить у школьника «Какой предмет в школьной программе является самым скучным?», можно получить самые разнообразные ответы начиная от химии и заканчивая литературой, но, если узнать какой предмет является самым сложным и запутанным, то больше половины скажут математика, а конкретно – геометрия.

Действительно, если простые задачи по геометрии можно объяснить словесно и где-то проиллюстрировать на обычной доске, то задания из раздела стереометрии будет очень проблематично. Учитывая наполняемость класса и разную скорость усваивания нового материала обучающихся, уроки, количество часов которых, в соответствии с ФГОС продолжают сокращаться, могут пройти в пустую.

Миллионы выпускников при сдаче экзамена по математике чаще всего пропускают задачи, связанные с темами о пространстве, из-за чего не достигают желаемых результатов. Однако данная проблема решается очень просто. Многообразие существующих компьютерных программ, помогает учителям математики провести тривиальные уроки в более необычной форме, задействуя не только наглядные принципы, но и моделирование, визуализируя геометрические модели как на плоскости, так и в пространстве. Они являются полезным механизмом в геометрических исследованиях, которые позволяют экспериментально выявить новые геометрические факты. Результаты компьютерного эксперимента больше убеждают обучающихся в истинности знаний, чем логические доказательства в учебнике. Очевидно, что существенные признаки и связи становятся наглядными лишь, когда дети сами, участвуя в моделировании, выделяют их.

Привычные для нас компьютеры с помощью правильно подобранной программы, дают право определять свойства и характеристики объектов в соответствии с заданными условиям, подтверждая те или иные гипотезы исследования.

Математические программы не только увеличивают шанс запомнить и понять сложные на первый взгляд формулы, теоремы и законы науки, но также и повышают уровень интереса на уроках. Такая интерактивная геометрическая среда позволяет выполнить построение чертежа для исходных данных, вводимых пользователем, изменять параметры объектов, не изменяя общего алгоритма решения, получать сведения о свойствах изображенных фигур, удостоверяться в них лично.

Одной из подобных программ является GeoGebra (ГеоГейбра). Это бесплатная математическая образовательная программа, включающая в себя геометрию, алгебру, графы и остальные разделы. Благодаря данной программе обучающиеся имеют возможность экспериментально выявить свойства геометрических фигур и наглядно изучить решение многих задач. Пользу данной программы изучают на международных конференциях преподаватели из разных стран, публикуя результаты своих исследований в научных журналах.

Ее основными плюсами являются:

- 1) наличие русского языка;
- 2) ее цена;
- 3) поддержка разных платформ от Android до Windows;
- 4) возможность работы не только с геометрическими фигурами, но и графиками.

Однако, как и любая программа ГеоГейбра имеет свои минусы. Основным отрицательным качеством является работоспособность. Из-за того, что информационная среда периодически обновляется, в ней возможно наличие не до конца протестированных функций, которые приводят к некорректной работе программы.

Таким образом, использование инновационных технологий открывают новые возможности для проведения уроков геометрии, изменяя традиционные подходы к преподаванию, предоставляя новые дидактические возможности.

Наиболее значимым в обучение является формирование математического и логического мышления у школьников, чему способствует ИКТ.

Также компьютерные технологии:

- 1) повышение активности на уроках;
- 2) преобразуя традиционные уроки математики с помощью метода наглядности, развивая воображение и пространственное видение;
- 3) позволяет тестировать учащихся сразу после изучения темы, что повышает эффективность обучения за счет выявления пробелов на начальной стадии, также развивая критическое мышление;
- 4) увеличивают количество решенных задач, способствуя лучшему усвоению и закреплению материала.

Следовательно, при проведении урока с использованием инновационных компьютерных технологий соблюдается основной принцип дидактики – наглядность, что обеспечивает оптимальное усвоение материала школьниками, что повышает эмоциональное восприятие и развивает все виды мышления у обучающихся.

Список литературы

1. Андрафанова Н.В. Инновационные технологии в преподавании геометрии / Н.В. Андрафанова, И.А. Закира, Д.С. Назарян // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLVII междунар. науч.-практ. конф. – №12 (47). – Новосибирск: СибАК, 2014.
2. Андрафанова Н.В. Интерактивная геометрическая среда как средство компьютерной наглядности в обучении геометрии / Н.В. Андрафанова, Д.С. Назарян // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов». – Елец, 2014. – С. 76–80.
3. Зверева Л.Г. Модернизация маркетингового управления вузом: действенность новой политики // Экономика устойчивого развития. – 2014. – №4 (20). – С. 90–94.
4. Сербиновский Б.Ю. Проблемно ориентированная рыночная политика и маркетинговое управление университетом: монография / Б.Ю. Сербиновский; Л.Г. Зверева. – Новочеркасск: Лик, 2014. – 297 с
5. Сербиновский Б.Ю. Маркетинг университета: рыночная политика, инновационная самозанятость выпускников и создание высокотехнологичных стартапов. Ч. 1 / Б.Ю. Сербиновский, Л.Г. Зверева, Д.Е. Клеваков // Инженерный вестник Дона. – 2013. – №1 (24). – С. 62.
6. Рыбалкина М.С. Формирование компетентностей на уроках математики и их влияние на развитие школьников / М.С. Рыбалкина, Л.Г. Зверева // Слагаемые педагогической практики. Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – 2018. – С. 133–136.
7. Зверева Л.Г. Исследовательская деятельность в общеобразовательной школе в процессе освоения курса «информатика и икт»: практический аспект / Л.Г. Зверева, А.Н. Шкура // Наука и школа. – 2019. – №3. – С. 83–89.

Кузнецова Эльза Афанасьевна

канд. геогр. наук, доцент

Кушанова Алия Ураловна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Нижевартовский
государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО–Югра

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Аннотация: в статье приведены примеры использования прикладных программных средства (MapInfo, AutoCad) на уроках географии. Определены функции информационно-образовательной среды в школьных дисциплинах, а также направления ее реализации.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, урок географии, информационно-образовательная среда.

Основная цель образования – развитие личности, становление его культуры, кругозора. Поиск путей повышения качества подготовки обучающихся к практической профессиональной деятельности и формирование профессиональных компетенций привел к созданию таких технологий в обучении, которые моделируют профессиональную деятельность в учебном процессе. Потребность в творческой активности и развитом мышлении обучающегося, в умении конструировать, оценивать, рационализировать технологию быстро растет [1]. Решение этих проблем во многом зависит от технологий, которые используются на уроках в общеобразовательной школе, в частности на уроках географии.

Поэтому одним из главных факторов модернизации образования, придания образовательному процессу инновационного характера является использование в образовании средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), создания на их основе новой информационно-образовательной среды.

Эффективность учебного процесса должна обеспечиваться информационно-образовательной средой – системой информационно-образовательных ресурсов и инструментов, обеспечивающих условия реализации образовательной программы образовательного учреждения [4].

Информационно-образовательная среда предметного обучения (дидактическая информационная среда) – это комплекс системно адаптированных информационных воздействий, моделирующих влияние источников естественной информационной среды соответствующей предметной области, и направленных на формирование компетенций, необходимых для самостоятельного взаимодействия с естественной информационной средой предметной области [3].

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна обеспечивать:

– информационно-методическую поддержку образовательного процесса;

- планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения;
- мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательного процесса;
- мониторинг здоровья обучающихся;
- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации;
- дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса (обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников, органов управления в сфере образования, общественности), в том числе, в рамках дистанционного образования;
- дистанционное взаимодействие образовательного учреждения с другими организациями социальной сферы: учреждениями дополнительного образования детей, учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, службами занятости населения, обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Новые методы исследования в области географии, например, геоинформационные системы, обеспечивают пространственную привязку данных, позволяют создавать цифровые карты распределения для одного или нескольких параметров, отражают динамику процессов [3]. Программно-технические средства, которые можно использовать на уроках географии включают операционные системы, прикладные программные средства (программные средства MapInfo, AutoCad, QGis), автоматизированные информационные системы управления, программно-методические комплексы, электронные образовательные ресурсы (например, электронный атлас ХМАО), компоненты многоуровневых автоматизированных информационных систем, web-ресурсы глобальной сети «Интернет». Система программно-технических средств могут объединяться в компьютерные классы, малые информационные комплексы, цифровые лаборатории, медиатеки, полиграфические и демонстрационные комплексы, автоматизированные рабочие места.

Уроки должны проводиться в классах, оснащенных мультимедийными проекторами, для более наглядного представления о компьютерных технологиях. Практические занятия необходимо проводить в компьютерном классе. Используя ИКТ возможно проводить комплекс уроков по определенной географической тематике, например:

1) на первом этапе можно изучить официальный сайт «Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии» (www.rosreestr.ru), где учащиеся учатся делать запросы по объектам недвижимости на публичной кадастровой карте (рис. 1);

2) на втором этапе в компьютерной программе AutoCad учащиеся рассматривают геодезические и топографические съемки, необходимые для проектирования границ территорий (рис. 2);

3) на третьем этапе учащиеся учатся проектировать границы земельного участка используя компьютерную программу MapInfo, в которой школьники изучают весь картографический материал и топографические планы (рис. 3), кадастровую карту (рис. 4) и так далее.

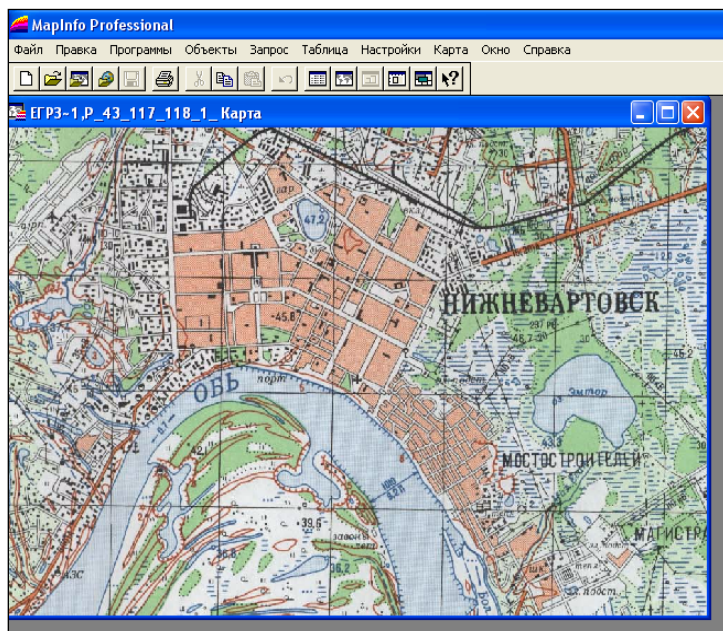


Рис. 3. Фрагмент топографической карты в программе MapInfo

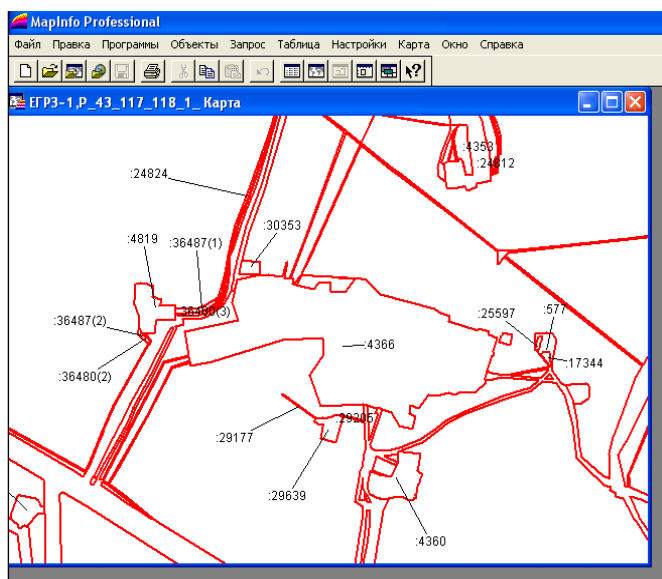


Рис. 4. Фрагмент кадастровой карты в программе MapInfo

Коммуникационные средства являются одним из главных средств информатизации в условиях широкополосного подключения к Интернет. Позволяя прямо и опосредованно объединять людей в группы, ассоциации, в системы, позволяет им вести конструктивный диалог в оперативном режиме, обмениваться информацией. Современная коммуникация реализуется в локальных и глобальных сетях, в которых реализуется и персональная, и коллективная, и межсистемная связь [5].

Информационно-образовательная среда в школьных дисциплинах выполняет следующие функции:

1) научно-методическое обеспечение образовательного процесса - разработка, хранение и использование учебных программ, методических рекомендаций проведения практических и лабораторных занятий, учебно-методических комплексов, учебных пособий и т. д.;

2) создание баз данных, включающих результаты мониторинга качества образовательного процесса, электронные журналы;

3) педагогическое сопровождение процесса обучения – предоставление материалов занятий, дополнительной информации для интересующихся, дополнительных материалов для подготовки к контрольным работам, тестам и т. д.;

4) накопление и распространение педагогического опыта, повышение квалификации педагогов;

5) связь с общественностью, формирование положительного имиджа образовательного учреждения.

Таким образом, успешность и качество обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий в большой мере зависят от эффективности организации информационно-образовательной среды и методического качества используемых материалов, а также руководства, мастерства преподавателей, моделирующих ее сообразно с педагогическими целями образования.

Список литературы

1. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология // Народное образование. – 2000 – №3. – С. 240.
2. Жуков Г.Н. Основы общей профессиональной педагогики: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – С. 54–55.
3. Кузнецова Э.А. Применение метода геоинформационного картографирования в изучении чрезвычайных ситуаций / Э.А. Кузнецова, В.П. Кузнецова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы III Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. А.В. Коричко. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – Ч. III. – С. 18–21.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>
5. Мясоедова Е.А. Информационная образовательная среда учреждения: понятие, структура, проектирование / Е.А. Мясоедова, Г.А. Будникова // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2012. – №2.

Курбанова Иман Мухамедовна
студентка

Эхаева Раиса Могдановна
канд. пед. наук, доцент

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО

Аннотация: статья посвящена изучению психолого-педагогических условий адаптации учащихся. Авторами рассматриваются этапы педагогического процесса, уровни интеллектуальной зрелости школьника.

Ключевые слова: адаптация, среднее звено, психолого-педагогические условия.

Посредством введенных изменений в Федеральном государственном образовательном стандарте, изменилась образовательная ситуация современной школы. Особое внимание стало уделяться психическому здоровью и комфортному развитию учащихся.

25 пункт ФГОС [5, с. 39] реализация успешной и эффективной образовательной программы, должна быть ориентирована, на:

- 1) формирование и развитие компетентности;
- 2) вариативность;
- 3) сопровождение.

Педагогический процесс, стал этапным: предварительный, основной, заключительный. Рассмотрим подробнее:

1) предварительный этап, подразумевает осуществление подготовки детей к процессу обучения;

2) основной этап, осуществляет успешное течение адаптационного процесса;

3) заключительный этап, отвечает за последующую социализацию ребенка и его обучение с применением возрастных принципов развития.

Для успешного завершения адаптационного процесса, у ребенка должно проявиться новое образование его личности, а именно: чувство зрелости.

М.Р. Битянова считает, что оно реализуется через три основных компонента [2, с. 182], которые выражаются в возникновении новых личностных позиции по отношению к учебной деятельности, к школе и педагогам, к сверстникам.

Также успешность адаптации можно определить уровнем интеллектуальной зрелости школьника. Интеллектуальная зрелость выражается в способности ребенка осуществлять различную интеллектуальную деятельность, выражающуюся в целеполагании, использовании логических средств, планировании и использовании речи, как коммуникативного средства мышления.

Психологические условия успешной адаптации школьников к среднему звену обучения выражаются в актуализации следующих адаптационных процессов:

1) самоадаптация, которая выражается в приспособлении к внутреннему миру собственного «Я»;

2) адаптивная активность направлена на свои особенности, на выбор индивидуальной стратегии поведения;

3) взаимoadaptация между участниками образовательного процесса (классный коллектив, учащиеся, учителя), которая выражается и в процессе, и в результате взаимодействия. Наличие взаимoadaptации ведет к взаимопроникновению педагога и учащегося во внутренний мир друг друга и облегчает сотворчество в учебном процессе;

4) реадаптация сформированных ранее навыков и переадаптация школьников к новой учебной среде, выражается в обновлении приобретенных межличностных связей и выработке новых форм поведения.

Современная система образовательного процесса наделает педагогов особыми задачами, для реализации которых требуется специальная подготовка и уровень компетенции.

Одной из таких задач, является создание благоприятной среды для успешной адаптации. Известно, что адаптация для ребенка – особенное время, наполненное препятствиями и трудностями. Однако, успешное его завершение, позволяет говорить о новом приобретении, личностном развитии и психическом росте.

Образовательные учреждения разрабатывают эффективные психолого-педагогические характеристики и особенности, позволяющие адаптироваться мягко и безопасно.

Переход на новую ступень общеобразовательной структуры, подразумевает у пятиклассника оформленность необходимых навыков, умений и компетенций.

Успешно завершенная адаптация перехода в новое школьное звено, является о принятии и развитие социальной роли.

Успешность адаптации во многом определяется мастерством педагогов и специалистом общеобразовательного учреждения. Одной из основных целей, педагогического состава, становится предупреждение возникновения трудностей в психическом развитии и личностных ситуациях в момент перехода из одного социального звена в другое.

Эффективное взаимодействие и сотрудничество педагогического состава предопределяет успешность протекания адаптационного процесса у учащихся.

Чаще всего процесс взаимодействия строится следующим образом:

1) консультации, по образовательным процессам. Работа носит разнообразный характер по формам и содержанию, так как возникают разные запросы, и отличается степень участия в ней психолога;

2) консультации, с целью просвещения;

3) практическая работа, с целью повышения качества и эффективности адаптационного процесса;

4) организация и проведение диагностического контроля над содержанием адаптационного процесса у учащихся.

Таким образом, мы можем сказать о том, что особенностью педагогического процесса, является взаимоотношение со всеми субъектами

образовательного процесса. При этом, сотрудничество осуществляется как со специалистами школы, так и с родительским коллективом.

Именно такая система взаимодействия, обуславливает успешность адаптивного процесса у детей. Основное время, школьник проводит в образовательном учреждении, однако досуговый и семейный сектор, также оказывают непосредственное влияние на обеспечение навыка адаптивности у ребенка.

Итак, психолого-педагогические условия формирования успешной среды для адаптации пятиклассников, предполагают взаимное участие всех субъектов образовательного процесса. Наиболее успешной, мы считаем, модель, обладающую следующими характеристиками:

- 1) диагностический контроль;
- 2) просвещение;
- 3) консультирование;
- 4) инновации;
- 5) соответствие стандарту;
- 6) творческая реализация;
- 7) толерантность;
- 8) возрастное соответствие;
- 9) системность;
- 10) модальность;
- 11) конструктивность;
- 12) контролирование;
- 13) взаимодействие.

Современное образовательное учреждение предполагает не только обеспечение ребенка знаниями, но и его личностное развитие, психическую устойчивость, безопасность и защищенность. Таким образом, можно сказать о практическом использовании ресурса психолого-педагогических условий для успешной и эффективной адаптации.

Современные стандарты образования, в приоритете описывают творческий подход и следование инновациям. Следование трендам образовательного учреждения, способствует у педагогов формированию благоприятной среды для успешной адаптации и качественному переходу на новую социальную ступень.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 2015. – 229 с.
2. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева [и др.]. – М.: Совершенство, 2016. – 372 с.
3. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. – М., 2017. – 462 с.
4. Истратова О.Н. Справочник психолога средней школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 510 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2015. – 42 с.

Никифорова Татьяна Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Зотова Наталья Ильинична

учитель
МБОУ «СОШ №64»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

Смелова Надежда Геннадьевна

учитель
МБОУ «СОШ №64»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПОСТАНОВКИ СЛОВЕСНОГО УДАРЕНИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПОВЫШЕНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы методики преподавания учебного предмета «Русский язык». Предлагаются адаптивные приемы постановки словесных ударений, педагогические условия формирования лингвистических и коммуникативных компетенций обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: методические приемы, лингвистические и коммуникативные компетенции, звуки в составлении буквы, навыки постановки ударения.

В процессе обучения и воспитания подрастающего поколения особая роль принадлежит формированию коммуникативных компетенций обучающихся начальных классов, однако данный процесс затрудняется отсутствием лингвистических познаний. Действующий федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) предусматривает требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования в разделе метапредметные результаты, в частности:

- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами;
- осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах [1].

Исходя из этого следует, что ФГОС НОО акцентирует внимание на необходимость формирования у обучающихся начальной школы коммуникативных компетенций. Актуальность работы над словесным ударением обусловлена тем, что в современных условиях обучения ярко выражены следующие дидактические проблемы:

- частые нарушения правил постановки ударения в словах и определениях значения звучащего слова в устной речи обучающихся;

- обучающиеся общительны, но их речь бедна и неграмотна;
- учащиеся не придают значения смыслу слов при их произношении и прочтении.

Всё это обусловило появление в учебном процессе использования таких приёмов работ над словесным ударением, которые помогают обучающимся начальных классов различать смысл слов, что способствует повышению культуры речи в области орфоэпии и помогает развить мелодичное выразительное чтение. Без умения правильно выделять ударные и безударные слоги сложно повысить орфографическую грамотность в правописании орфограмм безударных гласных.

В статье рассматриваются приемы обучения в ходе освоения содержания учебного предмета русский язык букварного периода на фрагментах уроков по культуре устной речи для 1 класса. Определяется роль постановки словесного ударения в начальных классах как фактора повышения лингвистической и коммуникативной компетенции учащихся, способствующего повышению культуры речи, помогающего развивать коммуникативные и лингвистические компетенции, повышающего успешность освоения учебной программы.

В науке выделяют значительное число определений понятия «лингвистическая компетентность». Так, по мнению Е.А. Быстрова, лингвистическая компетенция – это «осмысление речевого опыта, включает в себя знание основ науки о русском языке, усвоении понятийной базы курса, определенного комплекса понятий (единиц и категорий языка)» [2, с. 4]. В свою очередь Л.В. Черепанова предлагает определять ее через «совокупность специальных (лингвистических и учебно-языковых) и общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, а также ценностных ориентаций и мотивов учебно-познавательной деятельности, сформированную в результате изучения учащимися предметной области «русский язык», обеспечивающую всестороннее развитие школьника и служащую средством формирования лингвистической компетенции» [3, с. 35].

Исходя из данных определений следует, что лингвистическая компетенция включает знания науки о русском языке, предполагает усвоение комплекса лингвистических понятий, сведений о роли языка в обществе, способствует формированию учебно-языковых умений и навыков, представлений об устройстве языка и происходящих в нем изменениях, истории его становления и развития, персоналиях, внесших серьёзный вклад в развитие лингвистики [4, с. 278].

При освоении учебного предмета русский язык в первом классе в части фонетики, обучающиеся знакомятся с понятием «звук» в составлении с буквой, звуками гласными и согласными; согласными звуками звонкими и глухими, твердыми и мягкими; с ударением, ударением и безударными гласными. Дети учатся произносить звуки, слушать звучащее слово, соотносить произношение и написание, делать слого-звуковой и звуко-буквенный анализ слов [5, с. 4]. Д.Б. Элькониным разработан метод, позволяющий определять ударный звук (поочередное интонационное выделение звуков в слове), что является надежным и ясным ориентиром в постановке ударения.

Неумение определять в слове ударный слог зачастую бывает обусловлено тем, что учитель не вооружает ребенка специальными приемами

тренировочных упражнений. Ученики младших классов (примерно 40%) испытывают большие затруднения в постановке ударения в словах разных частей речи. По нашим исследованиям недостатки правильного произношения слов и словосочетаний затрудняют овладение правильным чтением и грамотным письмом. Отсутствие этих навыков у 1/3 учащихся приводит к низкой успеваемости по предмету, а это порождает затруднения в освоении содержания предмета и снижает мотивацию к обучению. Долгий опыт работы в школе позволил провести исследование применения многих методов и приемов обучения в ходе освоения правила постановки ударения в русском языке. На основе длительной работы был сделан вывод о том, что необходимо отрабатывать умение находить ударные гласные в слове, определять значение ударения в русском языке, углубить понятия о лексической и грамматической роли ударения с использованием мелодичного выразительного чтения и методических приемов (таблица).

Для решения вышеназванных проблем были разработаны методические приемы обучения в постановке ударения в словах, способствующие повышению уровня лингвистической и коммуникативной компетенции учащихся при постановке ударения в словах при изучении учебного предмета русский язык в начальных классах. В табличной форме предложены методические приемы, позволяющие правильно определять ударные слоги во время букварного периода.

Таблица

Методические приёмы закрепления навыков постановки ударения

<i>Раздел учебного предмета</i>	<i>Приемы обучения</i>
Добукварный период. Фрагмент урока. Понятие об ударном слоге.	<p>Понятие об ударном слоге.</p> <p>Приемы изучения правила слогоделения:</p> <p><i>Прием 1.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – определяем количество слогов в слове; – устанавливаем зависимость слогов от гласных звуков в словах <i>дом, снег, стул, гром, мак, тигр, крот, двор, лось</i>; – в слове может быть один слог, если в слове один гласный звук. <p><i>Вывод:</i> во время озвучивания слов, состоящих из одного слога, обучающиеся хлопают в ладоши один раз.</p> <p><i>Прием 2.</i></p> <p>определяем гласные звуки в словах скороговорки. <i>Мальчик Саша любит сушки, а девочка Соня ест ва-трушки.</i></p> <p>Обучающиеся хлопают столько раз, сколько слогов в словах скороговорки. В этом примере может быть два и более слогов.</p> <p><i>Вывод:</i> Количество хлопков зависит от количества гласных в слове.</p> <p><i>Прием 3.</i></p> <p>Определяем ударный гласный звук в слове с помощью приема «Позовём в гости» выделяя гласную в сильной позиции. Рассматриваем этот прием.</p>

1	2
	<p>При произношении слов – <i>м-а-а-а-а-льчики, д-е-е-е-е-вочки.</i> <i>Вывод:</i> Ударный слог выделяется силой голоса, как будто ударяем голосом по одному из гласных слова. <i>Прием 4.</i> <i>Пример 1</i> Определяем ударный гласный звук с разными интонациями в именах детей. Зовем детей в гости с разными интонациями: с просьбой, с удивлением, с изумлением, протягивая при произношении ударный звук. <i>Свееееета, Таааая, Иишира, Яяаяна, Кооооля.</i> <i>Пример 2</i> Использование приема контроля над гласными при произношении, переставляя ударение на примере слов для нахождения сильной позиции гласной в слове: <i>девочка, дева, девушка, девица.</i> Использование приема контроля над гласными при произношении, переставляя ударение на примере слов для определения правильного ударного слога: <i>дееееевочка, девооочка, девочкaaaaa.</i> <i>Вывод:</i> Зависимость смысла и значения слова от правильного определения места ударения в слове <i>Прием 5.</i> Составление ритмической схемы. При определении сильной позиции в слове демонстрируем громким хлопком, а при слабой позиции тихим хлопком. Составление ритмической схемы рассмотреть на примере строчки стихотворения: <i>Три девицы под окном пряли поздно вечерком.</i> Ритмическая схема к стихотворению «X xXx x xX Xx Xx xXx» <i>Вывод:</i> Развиваем умения находить ударный звук в слове с помощью ритмического рисунка. При ударном звуке обучающиеся выделяют гласный звук (сильная позиция) громким хлопком, а слабую позицию тихим хлопком. Ударение – это место в слове, где силой голоса выделяется ударным звуком</p>

Системная работа с применением данных методических приёмов и рациональный подбор дидактических единиц на уроках русского языка позволили нам повысить уровень обученности обучающихся за пять лет по данной теме на 35%. На основе проделанной методической работы повысился уровень обученности, что позитивно сказалось на развитии лингвистических и коммуникативных компетенций обучающихся начальных классов.

На практике мы убедились, что использование рассмотренных методических приемов по определению ударного слога в учебном процессе способствует формированию литературного произношения и устранению вышеназванных дидактических проблем обучающихся. Системные

занятия в данном направлении оказывают благоприятное воздействие на общее развитие обучающихся, на умения точно и грамотно выражать мысли, а также повышают общую культуру речи, лингвистическую и коммуникативную компетенции.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – №53 (ч. 1). – Ст. 7598.
2. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. – 1996. – №1. – С. 3–8.
3. Черепанова Л.В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. – Новосибирск: Наука, 2006. – 324 с.
4. Каплун О.А. Сравнительная характеристика понятий «Лингвистическая компетенция» и «Языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – №4. – С. 277–279.
5. Бунеева Е.В. Русский язык. 4 класс. Методические рекомендации для учителя / Е.В. Бунеева, М.А. Яковлева. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Баллас, 2007. – 208 с.

Парунова Александра Павловна
студентка

Серова Анна Дмитриевна
студентка

ФГБОУ ВО «Амурский
государственный университет»
г. Благовещенск, Амурская область

DOI 10.31483/r-74150

РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗИТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ О ПЕРСПЕКТИВАХ ЖИЗНИ В АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация: если посмотреть на молодежь сегодня, то можно увидеть быстро обучаемых, устремленных и активно проявляющих себя в общественной жизни молодых людей. Важно, чтобы молодое поколение могло разбираться в том, что ей предоставляет государство, какие перспективы их ждут в той или иной профессиональной области. Статья посвящена теме формирования позитивных представлений о перспективах жизни в регионе, то можно добиться хороших результатов в вопросе оттока населения с Дальнего Востока. Она может показать школьникам все возможные стороны и перспективы для реализации своего интеллектуального и творческого потенциала в Амурской области.

Ключевые слова: проектная деятельность, формирование представлений, старшеклассники, молодежь, перспективы жизни, социальная инициативность.

На сегодняшний день существует проблема оттока населения из Амурской области. По данным Росстата, Амурская область по-прежнему

выступает «донором» населения по отношению к другим регионам России. За январь–июнь 2019 года число выбывших из области в другие регионы превышало количество прибывших в нее на 1 001 человека [1] Уезжает большое количество молодежи, в частности – выпускников школы.

В мае 2019 года было проведено исследование на тему «представления старшеклассников о перспективах жизни и трудоустройства в Амурской области», был сделан следующий вывод: молодежь еще в школьном возрасте задумывается о перспективах жизни вообще и о своем будущем, что является очень важным для развития общества. Чувство удовлетворенности от достижения поставленной цели, приобретение престижа и статуса являются значимыми элементами в жизненных установках каждого человека, которые непосредственно влияют на его стремление развиваться и добиваться каких-либо целей. Они же способствуют профессиональной самореализации, являясь стимулами для совершенствования личности.

Из этого следует, что процесс формирования позитивных представлений у старшеклассников о перспективах жизни в Амурской области – не мало важный. Так как, чаще всего, старшеклассники имеют недостаточное представление о том, что им может предоставить регион для их развития, трудоустройства и комфортной жизни. Формирование позитивных представлений будет способствовать повышению заинтересованности у школьников в том, чтобы изучать свой регион и развивать его, так как эта социальная группа является стратегическим ресурсом для развития региона.

В юношеском возрасте, происходит активизация самоанализа и рефлексии, также, формирование представлений о себе и времени собственной жизни, утверждение жизненных ценностей, выработка жизненной позиции и взглядов на жизнь способствуют конструктивному протеканию процесса построения жизненных перспектив и создают почву для реализации того, что запланировано. Включение молодежи в экономические, политические и социальные процессы способно дать определенный толчок развитию как отдельного региона, так и страны в целом. Поэтому важно, чтобы сегодняшние старшеклассники были социально активными, инициативными и самостоятельными.

Есть такое понятие как «социальная инициативность», она предполагает ориентацию на материальное, духовное, моральное благосостояние человека, общества и государства. Социальная инициатива молодежи – это один из способов их добровольной деятельности в общественных интересах, а также личных, направленной на преобразование существующей или создание ранее не существующей социальной реальности. Степень влияния инициатив и их масштабы зависят как от действий инициатора или группы, в которой находится индивид, так и от реакции на инициативы окружающих, а это создает определенный воспитательный момент [4].

Инициативная молодежь, в идеале, должна иметь больше шансов на успешное самоопределение и самореализацию в жизни благодаря развитым личностным качествам и полученному социальному опыту. Существенно способствует формированию социальной инициативности молодежи их участие в деятельности разных общественных организаций и объединений.

Одним из регуляторов и побудителей социальной инициативности детей и молодежи является проектная деятельность. Метод проектов является педагогической технологией, ориентированной не на интеграцию

фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде.

Проектная деятельность в образовательной организации общего образования можно разделить на два вида: в рамках учебных предметов, как результат освоения определенного предмета, и как отдельную внеучебную деятельность. С точки зрения побуждения у учащихся социальной инициативности более эффективно будет внедрение системы социального проектирования в рамках школьной воспитательной деятельности. Социальное проектирование можно определить, как технологию социального воспитания учащихся в образовательных учреждениях. Главным педагогическим смыслом этой технологии является создание условий для социальных проб личности. Именно социальное проектирование позволяет воспитаннику решать основные задачи социализации и становления личности, устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых, а также пробовать себя в различных видах деятельности с целью будущего профессионального самоопределения.

Источником активности школьника здесь являются потребности. Движущей силой потребностей служат противоречия между выдвигаемыми в ходе учения практическими задачами и наличным уровнем знаний и познавательных сил школьника. Так как в основе проектного обучения лежит проблемная ситуация определенного плана, то и процесс разрешения каждой проблемной ситуации связан с процессом преодоления затруднений. Когда будет намечена схема для решения проблемы, мыслительный процесс переходит к завершающей фазе – обобщению и конкретизации, что фиксируется наглядно-опытными действиями. Последнее переходит в непосредственную проектную деятельность [3].

С целью организации проектной деятельности следует опираться на следующие характеристики ее этапов:

1) подготовительный (обеспечение готовности учащихся к проектной деятельности);

2) мотивационный (формирование мотивов выполнения проектной деятельности);

3) концептуальный (разработка плана, прогноза хода и результата выполнения проекта);

4) исполнительский (выполнение проекта в соответствии с поставленной целью и планом);

5) презентационный (публичное представление и защита результатов проектной деятельности);

6) рефлексивный (анализ, оценка, подведение итогов, обсуждение результатов проектной деятельности).

Данный метод способствует формированию у обучающихся исследовательских качеств, положительных мотивов учебной и внеучебной деятельности, умений проектировать и планировать свою учебную и будущую профессиональную деятельность, умений применять теоретические знания при решении практических задач, формированию коммуникативных и аналитических способностей [2]. Применение метода социального проектирования позволяет школьникам выявлять определенные проблемы или недостатки, и реализуя свои идеи превращать их в

положительные результаты. Таким образом у молодых людей формируются позитивные представления о перспективах жизни в своем регионе и понимание, что в будущей профессиональной деятельности они могут сделать свой родной регион лучше и достичь успеха.

Список литературы

1. Амурстат в СМИ // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Амурской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://amurstat.gks.ru/folder/31319> (дата обращения: 19.12.2019).
2. Афонин И.А., Матяж Н.В. Проектная деятельность школьников в системе профильного обучения // Вестник Брянского гос. университета. – 2013. – №1–1. – С. 49–52.
3. Куренева Т.Н. Обучение будущих учителей организации проектной деятельности школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №2. – С. 161–165.
4. Тетерский С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи: дис. д-р. пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2004. – 337 с.

Пастушина Ольга Петровна

преподаватель

ФГКОУ «Кронштадтский морской
кадетский военный корпус

Министерства обороны Российской Федерации»
г. Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье представлены проблемы, с которыми сталкивается преподаватель иностранного языка в процессе реализации требований ФГОС, а также описаны способы решения возникающих проблем с помощью применения современных педагогических технологий. Приводятся примеры использования технологии диалогового взаимодействия и технологии кейсов на уроках английского языка с целью повышения мотивации, формирования самостоятельности и творческой активности. На основании проведенной рефлексии описываются результаты эффективности применения вышеупомянутых технологий, делаются выводы.

Ключевые слова: обучающиеся, педагогическая технология, диалоговое взаимодействие, технология кейсов, групповая работа, УУД, результаты.

Научить детей самостоятельно находить информацию, использовать полученные знания умения и навыки в учебной и повседневной жизни – основное требование современного стандарта. Хорошо известно, что обучающимся не всегда удастся самостоятельно планировать свою деятельность, ставить цели и планомерно двигаться к их достижению, объективно оценивать процесс и результаты своей деятельности. Особую сложность на уроках иностранного языка вызывает развитие навыка монологической и диалогической речи. У некоторых обучающихся не сформирована внутренняя положительная мотивация к изучению предмета, они не настроены на общение и взаимодействие на иностранном языке в целом. Всё это

приводит к трудностям в усвоении большого объема лексико-грамматического материала.

В связи с этим главная задача преподавателя – развивать интерес к учению, включить обучающегося в активный образовательный процесс. Ведущую роль в повышении мотивации и обеспечении формирования УУД играет подбор содержания учебного материала, разработка эффективных, ярких и интересных учебных заданий. Подготовка к любому уроку начинается с постановки целей, задач, поиска материала по теме, который бы соответствовал индивидуальным и возрастным способностям и интересам детей, а также с выбора соответствующих педагогических технологий, которые помогают стимулировать познавательную активность учащихся на уроке, оптимизировать учебный процесс, развить творческий потенциал каждого ребенка.

Подробнее остановлюсь на применении современных педагогических технологий на уроках английского языка.

Основная задача изучения иностранного языка заключается в формировании коммуникативной компетенции обучающихся. Ведущим методическим принципом дисциплины иностранный язык является принцип коммуникативной направленности в обучении.

Специфика учебного предмета заключается в том, что, во-первых, язык – будь то родной или иностранный – служит средством общения, средством приема и передачи информации. Во-вторых, при обучении этому предмету не предполагается особое прибавление знаний об окружающей действительности, как это происходит при изучении других предметов, таких, как биология, физика, химия, но расширяются представления об иноязычной культуре и общий кругозор. В-третьих, язык, должен всегда быть готовым к использованию в возникающих ситуациях общения. Поэтому овладение этой дисциплиной непременно связано с целенаправленной, четко организованной практикой в употреблении усвояемого материала в устной и письменной формах общения в тех условиях, которыми располагают учащиеся [2].

Технология, в которой чередование разговора двоих и разговора нескольких является необходимым и достаточным условием для организации учебной деятельности, осуществляемой в индивидуальной парной, групповой и коллективной формах работы и называется технологией диалогового взаимодействия.

Технологии диалогового взаимодействия помогает сделать учебный процесс более целенаправленным и эффективным, обеспечивает активное погружение в деятельность, дает возможность обучающемуся работать в своем темпе, снимает психологические нагрузки, а также создает условия для развития личности самого ученика, его самореализации.

Результатами использования этой технологии являются умения вести диалог, выстраивать беседу, формулировать вопросы и ответы, находить главное, терпимо и внимательно относиться к собеседнику, отстаивать свою точку зрения, но не навязывать ее, слушать и слышать.

Приведу примеры использования технологии диалогового взаимодействия на уроке иностранного языка по теме «Моя комната» в 5 классе. Цель урока заключалась в развитии навыка устной речи. Кадеты должны были создать план комнаты и описать ее по полученной схеме (картинке). Данная технология была использована в сочетании с интернет-

ресурсом, сайтом 2D-моделирования и проектирования расположения мебели в комнате.

Для выполнения задания кадеты были разделены на 3 группы, каждая группа получила текст с описанием своего кубрика в КМКВК, комнаты мальчика подростка и каюты морского офицера. Далее кадеты работали в группах самостоятельно, читали текст и составляли план прочитанного текста. Поскольку описания трех различных комнат были составлены по одному и тому же образцу, то и пункты плана у всех 3-х групп получились подобными. Таким образом, мы пришли к совместно составленному единому плану для дальнейшей работы с текстами. На следующем этапе кадетам было предложено задание на более детальное понимание и запоминание прочитанного текста. Они продолжили работать в своих группах, но уже в парах сменного состава, расспрашивали друг друга о расположении мебели в комнате с опорой на слайд и текст. После того как тексты были детально проработаны кадетами, обучающиеся перешли к заданию, которое предполагало взаимодействие и обмен полученной информацией между тремя группами. Кадеты каждой группы выполняли его поочередно, меняясь ролями. Пользуясь планом на слайде, кадеты I группы задавали вопросы II группе, и, в это же время, кадеты III группы делали записи по пунктам плана и строили план комнаты, пользуясь, интернет-сайтом RoomSketcher (2D-моделирования и проектирования расположения мебели). Когда задание было выполнено, кадеты представляли созданный на ноутбуке план комнаты и сравнивали его с фотографией комнаты на интерактивной доске. Далее учащиеся описывали комнату по своей схеме и фотографии, используя все перечисленные пункты плана. Затем группы менялись ролями.

Такая организация работы была достаточно эффективной и интересной для обучающихся, поскольку помогла вовлечь в учебную деятельность всех кадет одновременно, значительно повысить познавательную активность, мотивацию, положительное эмоциональное отношение к предмету. А также способствовала формированию различных видов УУД:

1) регулятивных УУД:

- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата;

- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном;

- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

- оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению;

2) познавательных УУД:

- поиск и выделение необходимой информации;

- структурирование знаний;

- осознанное и произвольное построение речевого высказывания;

3) коммуникативных УУД

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение целей, функций участников, способов взаимодействия;

– умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами иностранного языка.

В результате проведенной в конце урока рефлексии было выявлено, что всем кадетам урок понравился, 7 человек отметили, что работа в группах была интересной, 2 кадетам она показалась сложной. Все кадеты в классе отметили, что работа в программе 2D-моделирования и проектирования была полезной и интересной.

Использование технологии диалогового взаимодействия и интернет ресурса, способствовало достижению метапредметных результатов, развитию навыков самостоятельной учебной деятельности. Для успешного выполнения задания кадеты должны были не просто пассивно слушать, а слышать друг друга, своевременно реагировать на вопросы собеседника, непрерывно следить за диалогом на уроке. Взаимодействие кадет требовало внимания от каждого участника групповой работы, умения работать в команде; принимать на себя ответственность за совместную и собственную деятельность по достижению результата. От активной и точной работы каждого кадета зависел результат совместной деятельности группы и класса в целом. Все это способствовало формированию вышеперечисленных УУД.

Диалоговое взаимодействие ведёт к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но в то же время значимых для каждого участника задач, развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися; обеспечивает учащихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовывать совместную деятельность.

Еще одной эффективной педагогической технологией является технология кейсов. Она соответствует принципам системно-деятельностного подхода и поэтому востребована в условиях введения ФГОС. В основе кейса лежит моделирование учителем проблемной ситуации, соответствующей содержанию учебного материала, и ее анализ, выработка решения и презентация результатов работы учащимися. Приведу пример использования технологии кейсов на уроке английского языка по теме «Поговорим о выборе профессии» в 7 классе. Кадетам были кратко представлены некоторые факты из биографии А.В. Суворова, в частности о его детстве и профессиональном становлении, как великого полководца. Далее перед кадетами была поставлена задача определить, что важно учитывать каждому человеку при выборе профессии. Кадеты работали в группах выполняя различные задания коммуникативной направленности. Обучающимся был предложен список факторов, влияющих на выбор профессии. Им предстояло обсудить в группах и выбрать из списка 5 факторов, которые, по их мнению, наиболее важны, аргументировать свою точку зрения. Далее кадеты просматривали видеофрагмент, искали ответы на поставленные вопросы, обсуждали, как их хобби, интересы и качества характера могут пригодиться в будущей профессии. (Например, «My hobby is drawing. It will help me design/create new parts/machines». «I love sports. I will be strong and healthy and I will defend my country». «I am responsible and hard-working. This will help me become a good commander». «I have leadership qualities. My friends and classmates follow my advice and trust me».) Кадеты

так же обсудили, какие профессии приносят наибольшее удовлетворение (the most rewarding jobs), какие требуют наибольших затрат, являются опасными (the most demanding jobs), высказали мнение о том, какая профессия подошла бы учащимся их группы. Затем кадеты работали с текстом (статьей выпускника о выборе профессии), отвечали на вопросы, составляли диалоги о своих предпочтениях в выборе профессии, с опорой на образец и на текст.

На итоговом этапе урока обучающимся было предложено заполнить анкету и на основе своих ответов подготовить сообщение о себе и о своем выборе будущей профессии. Выбранная технология способствовала достижению хороших результатов: каждый кадет представил связанный рассказ о выборе будущей профессии, опираясь на материал урока. Проведенная рефлексия показала, что все кадеты посчитали тему урока интересной и нужной, все чувствовали себя комфортно, работая в группе, два человека отметили, что им было трудно, но интересно формулировать свои мысли, обсуждая проблемные вопросы с членами группы.

Технология кейсов обеспечивает индивидуальный подход к каждому учащемуся с учетом особенностей их познавательных стилей и потребностей, свободу в обучении и возможность выбора, целенаправленный поиск информации, которая поможет решить проблему, ответить на вопросы. Активность обучения обеспечивается непосредственным вовлечением обучающихся в решение «реальных» проблем. Учащиеся получают возможность узнать и сравнить несколько вариантов решения одной проблемы.

Можно сделать вывод, что современные педагогические и ИКТ технологии открывают возможности для индивидуализации обучения, способствуют активному приобретению знаний, развитию познавательного интереса учащихся, несут элементы творческого, исследовательского подхода, открывают путь для самообразования, способствуют формированию самостоятельности и творческой активности [1 с. 165].

Список литературы

1. Даутова О.Б. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина. – СПб.: КАРО, 2014. – 176 с.
2. Мухамеджанова С.Д. Формирование коммуникативной компетенции учащихся при обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2016. – №10. – С. 1254–1257 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/114/29557/> (дата обращения: 17.11.2019).

Селюкова Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, доцент

Бугаёва Татьяна Александровна

студентка

ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ

Аннотация: в статье говорится том, что в момент обучения человек получает разнообразные способности, например практической и теоретической деятельности. Главное обстоятельство для возрастания качества обучения – это выработка у младших школьников техники слаженной деятельности, в процессе проявления самостоятельности во время выполнения домашних заданий.

Ключевые слова: начальная школа, самостоятельность, учащиеся, домашнее задание, навыки, знания, учитель.

Уже сейчас перед современными педагогами встала проблема организации учебно-воспитательного процесса таким образом, при котором ученик сможет проявить творческий подход, свою способность к активному положению, а также самостоятельность в учебной деятельности.

Первоначально формируется цель развития в человеке возможностей усваивать знания и умение адаптировать полученные знания на практике.

У младших школьников в период взросления уже сформированы потребности в получении новых знаний, умения без помощи взрослых обнаруживать суть понятий, услышанных впервые, а также извлекать знания для выполнения разнообразных заданий.

Чтобы полностью раскрыть личность ребенка требуется найти механизм, образующий систему такой личности. Этот механизм педагоги называют самостоятельность – интегральный показатель развития самостоятельной личности ребят.

Лишь определенные факторы воздействуют на уровень самостоятельности ребенка: среда – окружение, в которой пребывает ребенок и посредством которого он себя реализует как личность; стихийные и специально организованные; природные и социальные.

Самостоятельная деятельность считается эффективным средством развития личности, побуждающим интеллектуальную независимость ребенка. Она дисциплинирует мысль, пробуждает у младших школьников веру в себя, в собственные силы и способности. В начальных классах почти все зависит от педагога: как он будет учить детей выполнению самостоятельной работы [3].

Личность ребенка представляет собой сложную целостную систему и для распознавания механизма ее развития весьма немаловажно отыскать системообразующий компонент.

В качестве такого механизма педагоги выделяют самостоятельность, позволяющую человеку сравнительно просто ориентироваться в изменяющихся условиях, применять знания и умения в нестандартных ситуациях.

В процессе школьного образования учащиеся должны овладеть комплексом познавательных процессов:

- осуществление планирования своей самостоятельной работы;
- поиск ответа на все непонятное, неясное;
- рациональная организация своего рабочего места, обеспечивая необходимые условия для эффективного умственного труда;
- осуществление планирования и систематизации учебного материала.

Самостоятельность – обобщенное качество личности, которое возникает в инициативности, критичности, адекватной самооценке также чувстве индивидуальной ответственности за собственную деятельность и поведение.

Самостоятельность личности напрямую связана с активной работой мысли, чувств и воли. Данная связь двухсторонняя: развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов – необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий; складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям.

Развитие самостоятельности учащихся начальной школы – один из важных вопросов современной концепции образования, а прививание младшим школьникам навыков самостоятельной работы над учебным материалом – это одно из неотъемлемых условий эффективного обучения. Самостоятельная работа учеников – это необходимое условие формирования их познавательных способностей.

Развитие способностей самостоятельности необходимо начинать с самых первых дней обучения в школе, так как именно в этом возрасте совершается формирование таких качеств личности, как независимость, ответственность и способность к самоконтролю [1].

Система формирования самостоятельности у младших школьников включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: обеспечение для учащихся интереса и личностного смысла учебно-поисковой деятельности, содержание учебно-поисковой деятельности, организацию учебно-поисковой деятельности.

По содержанию и организации учебно-поисковая деятельность, нацеленная на развитие самостоятельности, является системой заданий, развивающихся от сотрудничества с педагогом к самостоятельной работе и создающей для учащихся начальных классов на каждой ступени обучения возможность реального участия в поиске.

Выполнение школьниками домашних заданий считается неотъемлемой составляющей учебного процесса. Время, отведенное на урок, никак не дает возможность проработать и закрепить полученные учебные навыки. А также любой ребенок индивидуален – одному достаточно решить 5–10 однотипных заданий, для того чтобы усвоить основной принцип их решения, а другому, чтобы не испытывать затруднений, понадобится решить значительно больше аналогичных заданий.

Учащимся начальных классов требуется помощь в организации времени выполнения заданий, так как в данном возрасте ребята еще слабо планируют свои дела. Большинство младших школьников могут выполнять домашние задания исключительно в присутствии родителей либо совместно с ними.

Так, родителям приходится достаточно много времени тратить на выполнение домашнего задания и рано или поздно у таких родителей происходят срывы на ребенка.

Вопрос о выполнении домашнего задания самостоятельно, является наиболее важным не только с точки зрения заботы о времени и нервах родителей, но и в связи с тем, что навык самостоятельной деятельности необходим с целью успешного обучения в школе.

Когда речь идет о том, что школьник умеет самостоятельно выполнять домашние задания, то данное понятие охватывает целый комплекс навыков: сориентироваться в объеме заданий, которые ему предстоит выполнить; спланировать очередность (порядок) действий: что он будет делать сначала, что потом; распределить время (представить, сколько приблизительно времени займет то или иное задание); понять, какая задача стоит перед ним при выполнении конкретного задания; применить необходимые навыки и знания для выполнения той или иной задачи; представить себе алгоритм действий, которые помогут ему в случае затруднения при выполнении задания. По мнению многих педагогов данные навыки довольно сложны для ученика начальных классов.

Самостоятельность редко появляется сама по себе. Все же самостоятельность детей является результатом ряда последовательных действий взрослых – в первую очередь родителей.

Если ребенок уже научился самостоятельно выполнять домашние задания, при этом обращается за помощью к родителям только при серьезных затруднениях, это является серьезным шагом на пути к самостоятельному поведению.

При этом может сформироваться неуверенность в себе, например, привычка при малейшем затруднении звать на помощь может привести к убеждению «Сам я ничего не могу».

Также можно выделить ряд значительных аспектов в проявлении самостоятельности при выполнении домашнего задания:

- интерес к учебе в школе;
- важность быть успешным учеником;
- особенности характера и нервной системы школьника;
- особенности взаимодействия родителей с детьми при выполнении домашних заданий.

Какое участие родителей в выполнении детьми домашних заданий будет способствовать формированию их самостоятельности?

При отсутствии самостоятельности в выполнении домашнего задания учеников начальных классов можно выделить две наиболее распространенные стратегии поведения взрослых, которые позволяют закрепить несамоостоятельность детей.

Одна часть родителей, которыми движут лучшие побуждения, все время находятся с детьми, при этом выполняют все задания совместно. При этом домашняя работа – это поле деятельности, прежде всего школьника, и очень важно оставлять его наедине с заданиями, так как он уже

владеет необходимыми навыками для его выполнения. Другая часть родители твердо убеждена в необходимости предоставления ребенку полной самостоятельности при подготовке домашних заданий, при этом родители контролируют лишь конечный результат.

Но если при этом ребенок систематически сталкивается с затруднениями, которые не может преодолеть, он начинает воспринимать как непреодолимое препятствие саму ситуацию выполнения домашнего задания. Результатом этого служит оттягивание выполнения домашней работы до сна или утаивание части домашнего задания от родителей (нет задания – нет проблем).

В целях эффективного выполнения домашнего задания нужен четкий ритм и распорядок дня. Стоит отметить, что после 25 минут выполнения домашнего задания необходимо сделать паузу на 5–10 минут, во время которой следует выполнить ряд физических упражнений. У ученика должна быть воспитана привычка к неукоснительному, а также регулярному исполнению домашнего задания. Оправдания невыполненным урокам отсутствует – это необходимо дать понять школьнику с первых же дней обучения.

Формирование самостоятельности младших школьников – это забота об их будущем.

Список литературы

1. Гулевич Г.И. Развитие самостоятельности у младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2019/06/28/razvitie-samostoyatelnosti-u-mladshih>
2. Землянфская Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2019. – 406 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://biblio-online.ru/bcode/446769>
3. Деревянко М.С. Формирование самостоятельности младшего школьника [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://sibac.info/archive/guman/4\(64\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/4(64).pdf)
4. Троицкая И.Ю. Развитие самостоятельности и трудолюбия в младшем школьном возрасте / И.Ю. Троицкая, М.Д. Зими́на // Молодой ученый. – 2018. – №4. – С. 712–715 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/108/26228/>

Селюкова Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, доцент

Гриценко Евгения Алексеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема формирования навыков самостоятельной работы детей младшего школьного возраста. Определены средства формирования самостоятельности детей. Рассмотрены рекомендации для родителей по формированию самостоятельности.*

***Ключевые слова:** самостоятельность, младший школьный возраст, рекомендации, средства обучения.*

На сегодняшний день, одной из основных задач системы образования, является создание необходимых условий для развития образованной, инициативной, самостоятельной личности. Одно из наиболее важных качеств личности, которое должно сформироваться в процессе воспитания и обучения, это самостоятельность. Начальное образование необходимо не только для предоставления базисных знаний, но также для формирования универсальных учебных действий, способствующие организации самостоятельной работы обучающихся.

Сформированный навык самостоятельности у детей младшего школьного возраста способствует развитию индивидуального стиля и подхода к решению различных заданий. Если обучающийся испытывает некоторые затруднения, то он старается найти пути решения, опираясь только на свои силы. Основная цель самостоятельной работы заключается в обучении всех обучающихся способности самостоятельного и творческого мышления [5].

В условиях современного обучения в начальных классах возрастает необходимость в формировании навыков самостоятельной работы, как средства организации и управления деятельности младших школьников. Самостоятельная работа – модель организации образовательного процесса детей дошкольного возраста:

- свободная, открытая деятельность детей в условиях созданной развивающей среды, предоставляющая возможность выбор деятельности и совместной работы со сверстниками либо индивидуально;

- организация деятельности для детей, направленная на выполнение заданий, связанных с интересами других людей, то есть, проявление заинтересованности, взаимопомощи.

Развитие любого вида деятельности выполняется по следующей цепочке: первоначально любая работа выполняется совместно со взрослыми, затем со сверстниками, а после становится самостоятельной

деятельностью ребенка. Воспитатель является центральным звеном в этой цепочке.

Формирование навыков самостоятельной работы младших школьников осуществляется в разных видах деятельности. Чем больше в разных видах будут сосредоточены задания на развитие самостоятельности, тем лучше будет ее становление. Однако, приступая к любой работе, каждый человек должен понимать цель и способы ее выполнения. Работа младших школьников с книгой имеет огромное значение, например, выполнение письменных упражнений, написание рассказов, сочинений, стихов, способствует развитию творческой самостоятельной работы, требующей большей активности.

Одним из эффективных средств, способствующих развитию самостоятельности, является создание проблемных ситуаций в процессе обучения, которые подразумевает собой вид умственного взаимодействия объекта и субъекта обучения, деятельность которых направлена на решение поставленной задачи. Для создания проблемной ситуации преподаватель предоставляет некоторые факты, для объяснений которых у учеников не хватает имеющихся знаний. Обязательно необходимо сформировать интерес обучающихся к тому или иному событию. Необходимо это для того, чтобы в случае допущения ошибок при решении проблемной ситуации, ученики не оставляли задачу незавершенной. Это позволяет развить навык мышления, поиска выхода из трудных ситуаций, сосредоточить их знания и направить на решение проблемы.

Эффективным средством развития самостоятельной работы обучающихся является также групповая работа в учебной аудитории. Работа в группе, способствует формированию познавательной активности и самостоятельности, тем самым меняет общение между обучающимися, оценка своих возможностей, развиваются такие навыки как ответственность, целеустремленность, уверенность. Организация учебного процесса должна предоставлять возможность для реализации своих идей, чтобы обучающиеся могли видеть результативность своей работы, давать оценку своей работе.

Для развития творческой самостоятельной личности необходима трудовая деятельность, которая направлена на развитие трудовой активности детей, благодаря которой обучающимся предоставляется выбор методов обучения. Основными методами является проблемно-поисковый, исследовательские, частично-поисковые. Применение этих методов при выполнении какой-либо деятельности совершенствует трудовые процессы при решении учебных задач.

На развитие творческой самостоятельной активности детей младшего школьного возраста оказывает воздействие прикладных задач. Основная идея такой деятельности заключается в реализации замыслов, при помощи различных материалов и технологий. Художественная деятельность позволяет расширить представления ребенка об окружающем мире, пополнить его жизненный опыт [3]. Системный подход данной деятельности подразумевает накопление этнического, трудового, социального опыта, тем самым творческая активность детей развивает на высшем уровне. Благодаря художественной деятельности активизируются мотивационные и эмоциональные качества личности. У детей развивается

познавательная активность, любознательность, мышление, интерес к самопознанию, возникает потребность в самостоятельном принятии решений.

Выполнение домашней работы – один из видов самостоятельной деятельности. Значение данного вида деятельности, особенно для начальной школы, велико. Выполнение домашних заданий позволяет не только укрепить свои знания, либо изучить нечто новое, но также, благодаря изученному самостоятельно материалу, воспроизвести его и определить для себя, что было недоступно для понимания.

Преподаватель, который организует свою деятельность с уклоном на развитие самостоятельности, способствует благоприятной ситуации развития ребенка, помогает выстроить его жизненные приоритеты, другими словами, осуществляет цель воспитания, направленного на становление личности. Большая творческая активность, инициативность наблюдается при проведении праздничных мероприятий, где от самих обучающихся поступают предложения по организации праздников.

Не секрет, что на всестороннее развитие ребенка оказывает влияние семьи. Каждого ребенка изначально необходимо приучать к самостоятельной работе, не только при выполнении домашних заданий, но и про помощи по хозяйству. Тогда будет развиваться личная ответственность, в ответе за которую будет только он. Целесообразно привлекать ребенка к общим планам, обсуждайте, выслушивайте его мнение. Точно также следует поступать и при конфликтных ситуациях, обсуждать, искать выход из ситуации вместе, давать советы, обговаривать ситуации, в которых можно было поступить другим образом. По вопросам, касающимся учебных заданий, необходимо помогать ребенку, но не выполнять их самим. В случае, когда ребенок испытывает некоторые затруднения, лучше всего разобрать вместе и объяснить ему порядок выполнения, а затем предложить решить аналогичное задание самостоятельно. Каждый родитель обязан знать индивидуальные особенности своего ребенка, как он ведет в себя разных ситуациях, что у него получается лучше всего, что тяготит его. Затем на основе всех особенностей, для себя составить план работы. Постепенно, благодаря помощи родителя, ребенок сам научится распределять свое время, при выполнении заданий все меньше будет обращаться за помощью. Собирать портфель будущий ученик должен сам с первого класса. Если же упустить этот момент, то в дальнейшем это может негативно отразиться на родителе и самом ребенке.

Наиболее важным и длительным уровнем является присутствие преподавателя. При быстром прохождении данного уровня, другими словами, быстрой передаче дела для самостоятельного решения, результат, в большинстве случаев, не оправдывает свои ожидания, также это может привести к уничтожению интереса к выполнению той или иной задачи. С другой стороны, длительное воздействие наставника также может надоесть и отбить желание что-либо выполнять.

Развитие способности самостоятельно мыслить, размышлять, принимать решения важно на всех этапах процесса обучения, но особое внимание следует уделять в младшем школьном возрасте, так как именно в этом возрасте закладываются учебные действия, приемы и способы решения задач.

Для развития навыков самостоятельной работы можно использовать проектную деятельность. Младшие школьники не совсем готовы к такой

работе, так как не обладают достаточными знаниями. Но, участие в определенной деятельности и есть условие формирования необходимых умений и навыков [2]. Проектная деятельность тесно связана с умениями саморегуляции, то есть, обладая проектными умениями, возникают необходимые предпосылки для развития самостоятельности.

Именно поэтому, необходимо привлекать в проектную деятельность детей еще с малого возраста. При этом необходимо учитывать их возрастные особенности и уровень знаний. Слишком сложные задания отбивают интерес к выполнению задания. Подбирая проектную работу для обучающихся начальных классов, следует учитывать уровень сформированности самостоятельной работы. Так, например, на обучение в начальной школе запланировано проведение пяти проектов. Они не должны быть аналогичными, так как интерес пропадет на выполнении уже третьей работы. Каждый проект должен отличаться уровнем самостоятельной работы, то есть, каждая последующая работа должна усложняться.

Уровень самостоятельности определяется способностью обучающихся самостоятельно выполнять работу, определять цель, понимать содержание работы, анализировать, подводить итоги. Смело можно утверждать, что проектная деятельность оказывает огромное влияние на развитие самостоятельной работы обучающихся, также позволяет приобрести необходимые качества и умения в условия образовательного опыта.

Таким образом, организации самостоятельной работы обучающихся довольно сложный процесс. Если в совместной деятельности педагог является равным партнером либо контролером, то при самостоятельной работе преподаватель является только наблюдателем. Для развития самостоятельности необходимо организовать все условия, необходимые для того, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно, чтобы ему было интересно развиваться и стремиться к обучению. Сформированность навыков самостоятельной работы обеспечивает успешность в обучении, способность принимать самостоятельные решения в жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 2015.
2. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников / Е.Н. Землянская, М.К. Чугреева // Начальное образование. – М.: Педагогика, 2016.
3. Лакоценина Т.П. Необычные уроки в начальной школе: практ. пособ. для учителей нач. классов, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов н/Д: Учитель, 2016.
4. Селюкова Е.А. Развитие самостоятельности во втором классе начальной школы / Е.А. Селюкова, М. Драчева // Образование и педагогика: теория, методология, опыт. – Чебоксары: ИД «Среда», 2019.
5. Чугреева М.К. Развитие самостоятельности у школьников // Начальное образование. – М.: ВЛАДОС, 2017.

Селюкова Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, доцент

Золотарева Юлия Витальевна

студентка

ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье говорится об особенностях формирования самостоятельности в младшем школьном возрасте. Авторами рассматриваются педагогические условия развития самостоятельности младших школьников.

Ключевые слова: самостоятельность младших школьников, педагогические условия развития, знания, познавательная самостоятельность, учебная деятельность.

Совместно с тем, как развивается общество, происходит развитие института образования. Современное образование ориентированно на новый подход к уроку и использованию ФГОС. Изменился не только подход к ведению урока, но и роль ученика на уроке. Все современные технологии направлены не только на обучение ребенка, но и на его всестороннее развитие личности, творческих способностей, развитию логического мышления, самостоятельному обучению, а именно поиску информации.

Младший школьный возраст – это тот период, в котором происходит активное формирование личности, мировоззрения, моральных качеств, развитие интересов, эстетических чувств. Обычно младший школьный возраст ограничен возрастными рамками 6–11 лет. Именно этот период наиболее удачный для усвоения новых знаний, а также происходит активное их использование.

Формирования самостоятельности в младшем школьном возрасте считается актуальной проблемой в школьном образовании. Формирование самостоятельности является не целью обучения, а средством, при помощи которого развивается учебная активность. Именно данные способности помогают учащимся обучаться и совершенствовать свои интеллектуальные способности. Формирование самостоятельности на уроках рекомендуется развивать с первого класса. Первоклассники еще не способны самостоятельно ставить цель и определять задачи для достижения этой цели.

Согласно современным отечественным исследователям под самостоятельностью понимается способность личность к деятельности, которая совершается в индивидуальном порядке, без вмешательства посторонних лиц [3, с. 58]. На сегодняшний день повышения качества образования является главным вопросом для обсуждения современных педагогов. Изучением процессов самостоятельности школьников занимались ряд отечественных и зарубежных психологов и педагогов. Среди отечественных

исследователей, которые занимались изучением данной темы можно выделить труды Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, И.В. Страхова, Г.М. Угаровой. Среди зарубежных исследователей хотелось бы отметить труды Э. Титченер, Дж. Миль, И. Гербарт, Т. Рибо.

Такая черта личности как самостоятельность неразрывно связана с инициативностью, уверенностью в своих силах, упорством, самоконтроль. Самостоятельность у школьника начинает проявляться в момент того, когда ребенок начинает самостоятельно добывать необходимую для него информацию. Мотив в данном контексте так же играет значимую роль, так как именно мотив обучения помогает развиваться самостоятельности.

Первоначально учащиеся, придя в школу, не обладают достаточным уровнем знаний, который позволит ребенку выполнять задачи, поставленные учителем самостоятельно. Как только багаж знаний повышается, школьники уже готовы выполнять не групповую работу, а индивидуальную. В связи с этим рекомендуется учителям, как можно раньше приучать младших школьников к самостоятельности путем применения материала, с которым дети уже ранее были знакомы. Вполне возможно, что это будет самостоятельная домашняя олимпиада по математике, либо изготовление подделки по труду по Дню матери.

Применение в обучении поисковых методов, которые стимулируют развитие самостоятельности. Поисковыми методами считаются методы, которые используются при решении исследовательских задач. Таким приемом вполне может быть тематическая презентация по природоведению, либо загадка по литературному чтению, которая привлекает внимание школьников [4].

Также развитию самостоятельности способствует такое условие как активное использование на уроках и во внеурочной деятельности ролевых игр, игр-загадок, игр-путешествий, а именно всех игр, где ребенок может действовать в одиночку.

Индивидуальная разработка заданий для индивидуальной работы учащегося, также считается основным из условий.

Умение учащегося автономно благополучно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, в том числе и самостоятельную организацию представленного процесса, то есть умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как совместные воздействия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, содержащей осознание её целенаправленный ориентированности, ценностно-смысловых данных [1].

Результат умения обучаться, предполагает полное усвоение всей учебной деятельности. Если ребенок будет уметь учиться, то сможет увеличить не только свои знания по определенным предметам, но и помогает формирование умения и компетентций.

Современное начальное образование подразумевает использование различных методик для развития самостоятельности. Например, использование личных дневников, которые позволяют оценивать свои личные учебные достижения, помогают планировать свой день и неделю. Таким образом, все эти характеризуют учебную самостоятельность.

Игровая деятельность является одной из главных занятий ребенка. При помощи игры малыш познает мир, а именно учится новому,

развивается во всех направлениях. В игре взрослый может принимать участие, но всего лишь как партнер и занимать то место, которое выберет для него ребенок. Ход игры взрослый изменить не может, а всего лишь может косвенно на нее повлиять через фразы, реплики и своим поведением. В ролевой игре у ребенка активно развивается навык самостоятельности. При помощи игровой деятельности ребята учатся самостоятельно ставить цель и решать задачи для достижения поставленной цели.

Младшие школьники с интересом вовлекаются в дидактическую игру, так как именно дидактические игры развивают школьника как личность и способствуют формированию учебных навыков. В дидактической игре присутствуют такие элементы как игровая задача, игровые мотивы. Таким образом, учащиеся приобретают новые знания.

Нередко самостоятельность активно проявляется в процессе труда младших школьников. Так, например, на уроке трудового обучения школьники очень часто работают не организованно, просят помощи учителя. Данное явление происходит потому, что в данном возрасте ребенок имеет свойство часто отвлекаться от начатого дела, сомневаться в правильности своих действий, а значит останавливать свою работу и уточнять правильно ли он делает. Как только младший школьник получает первоначальные навыки, то он может уже работать самостоятельно, начинает вносить какие-либо новые элементы в свой труд.

Самостоятельно работать учащиеся смогут только после того, как смогут приобрести определенные навыки и умения, которые позволят работать, укреплять свои знания и позволяет получать новые в совершенно новой обстановке. Ребенок сам может решать, как правильно поступить и последовательность своих действий.

Каждому педагогу необходимо детально продумать свою работу, которая поможет совершенствовать учебную самостоятельность в процессе обучения новым знаниям. Следующим условием для формирования самостоятельности является высокий уровень обучения, который предполагает научность, целесообразность. Особенностью формирования самостоятельности состоит в том, что на определенном этапе обучения необходимо применять разнообразные методы и приемы обучения и воспитания [2].

Успешное выполнение заданий по учебным предметам зависит от всех обстоятельств, которые включены в условия. Математические задачи и примеры в начальной школе приводят к определенному результату, при этом обусловленность задаваемых действий, операций обуславливает значимость и делает очевидной для детей необходимость выполнения каждого предшествующего этапа деятельности с целью реализации следующего. Все это помогает раскрыться ребенку, формировать навыки самоконтроля, совершенствоваться.

Чем сильнее развиты у учащихся чувства самостоятельности, тем лучше проходит процесс обучения в школе. Именно начальная школа закладывает основу самостоятельности, которые помогут ребенку в средней школе и способствует активному её дальнейшему развитию в будущем. Самостоятельность в учебе является одной из личностных характеристик, который способствует расширению кругозора.

Таким образом, в результате проделанной работы можно сделать вывод, что одним из педагогических условий развития самостоятельности является непосредственная помощь учителя каждому ученику. Именно

педагог организует процесс обучения и является основным условием формирования самостоятельности. Для успешной деятельности учитель должен быть хорошим организатором, который будет помогать в поисковой деятельности.

Список литературы

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. – М., 2004.
2. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособ. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 381 с.
3. Вульф В.З. Психология и педагогика: учебник для бакалавров / П.И. Пидкасистый, В.З. Вульф, В.Д. Иванов. – М.: Юрайт, 2016. – 724 с.
4. Карапузова Н. Н. Проблемно-поисковые технологии на уроках в начальной школе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междуна. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). – Самара: АСГАРД, 2015. – С. 80–82.
5. Пастук О.В. Психология и педагогика: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 160 с.

Скоробогатова Ольга Николаевна

канд. биол. наук, доцент

Погонышева Ирина Александровна

канд. биол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский

государственный университет»

г. Нижневартовск, ХМАО–Югра

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «РАЗМНОЖЕНИЕ» В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ

Аннотация: в статье рассмотрены основные этапы, приемы и методы формирования и развития понятия «Размножение» в школьном курсе ботаники, зоологии, анатомии и физиологии человека и общей биологии. Авторами транслируется использование на уроках биологии активных форм обучения, в том числе системы «опорных сигналов».

Ключевые слова: понятие, размножение, биология, формирование, опорные сигналы, методика.

Понятие – это особая форма человеческого мышления, в которой выражаются общие существенные признаки вещей, явлений реального мира. Понятие является обобщенным видом знаний и объектом учебных действий и фактором умственного развития учащихся. Подавляющее большинство ученых – методистов в качестве основной структурной единицы содержания школьного предмета называют понятие [5]. Овладение понятием – процесс научного познания, завершающийся переходом от незнания к знанию. Учебный предмет «Биология» представляет собой систему фундаментальных понятий, являющихся основой биологической науки. Как и в большинстве наук, процесс овладения биологическим понятием проходит ряд стадий.

Специально отобранные, взаимосвязанные, дидактически переработанные понятия в школьном предмете «Биология» располагаются в опре-

деленном порядке. Первое осмысление любого из них осуществляется чаще всего на вводных занятиях, а далее перед педагогом ставится задача наиболее четкой, точной формулировки и разработка приемов поэтапного осмысления, закрепления, контроля и последующего применения данного понятия.

Размножение как свойство воспроизведения себе подобных, обеспечивающее непрерывность и преемственность жизни присуще всем живым организмам. Биология является системой интегрированных знаний о живой природе, поэтому с понятием «размножение» школьники неоднократно встречаются в начальном и основном школьных курсах, получая пропедевтические знания. В курсе полной школы предстоит углубить это понятие, придать ему научность, системность, сформировать у старшеклассников умение объяснить явления внутриклеточных процессов и их значимость для размножения живых организмов.

Структура понятия «размножение» включает в себя этап накопления фактических знаний, этап интеграции и этап использования сформированного понятия в процессе обучения, но каждый раз на качественно новом уровне обобщения [4]. На уровне образовательной программы полной школы актуальным является процесс «развития понятий», то есть процесс постепенного обогащения знания. Поэтапное развитие понятий осуществляется в процессе активной познавательной деятельности учащихся. Способ развития зависит от характера понятия, уровня его познания, от сформированности теоретических знаний учащихся и от роли данного понятия в обучении.

Как в научном познании, так и в обучении чаще других используют методы индукции и дедукции. Индуктивное развитие понятий наиболее характерно для начального этапа обучения. Индуктивно выводятся и более общие понятия, в том числе понятия «деление клетки, размножение». Однако этот способ развития понятий требует больше времени, чем дедуктивный.

Все эти моменты трудно осуществить в случае дефицита отведенного времени для изучения данной темы. Однако определенным образом сгруппированные известные ныне педагогические методы и приемы помогают нам осуществить поставленные цели и задачи. Так, с помощью иллюстративной схемы, заполнение которой осуществляется с помощью активной деятельности школьников, изучаются способы размножения в органическом мире. С помощью подобного приема последовательно и мобильно отражается динамика вступительной части занятия (табл. 1).

Таблица 1

Вариант сводной таблицы «Размножение в органическом мире»

Бесполое	Способы размножения	Органы и процессы размножения	Пример
	Вегетативное	Ч – черенок	Пеларгония
		У – усы	Земляника
		Л – луковица	Гладиолус

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Бесполое		Л – лист	Бегония
		О – отводки	Смородина
		О – отпрыски	Малина
		К – клубень	Картофель
		К – корневище	Купена
		П – почка	Гидра
		П – прививка	Яблоня
		Ф – фрагментация	Планария
		Митоз	Соматические клетки
		Бинарное	Простейшие
		Клонирование	Клоны
	Споруляция	Образование спор	Папоротниковидные
Половое	Слияние гамет	Образование зиготы	Голосеменные Позвоночные животные
	Гермафродитизм	Образование особью как мужских, так и женских гамет	Плоские черви
	Партеногенез	Развитие зародыша из неоплодотворенной яйцеклетки	Тля, пчелы

Бесполое размножение – способ размножения без участия гамет, известен учащимся из курса ботаники. Задачей учащихся является не только формулировка понятия с помощью учебника, таблиц, плакатов, но и подготовка коротких сообщений. Темами сообщений могут быть: «Размножение растений черенками», «Вегетативное размножение картофеля», «Технология размножения растений листьями».

Для закрепления нового материала учащимся предлагается самостоятельная работа, одним из вариантов может быть заполнение таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика способов размножения

Тип размножения	Способ размножения	Формулировка	Пример
Вегетативное	черенок	часть побега, с верхушечной или промежуточной меристемой	комнатное цветочное растение: пеларгония и др.
...

Изучение подобного материала требует включения механизмов долговременной памяти. Педагог может широко использовать для этого опорные сигналы. По мнению Шаталова В.Ф. (1990), после развернутого

изложения теоретического материала лучше сжать его и представить в виде опорных сигналов. Этап урока, на котором будет применен сигнальный метод, выбирается учителем. Так при изучении разнообразия способов вегетативного размножения лучше материал представить в виде легко запоминающегося опорного сигнального слова. В качестве такового выступает слово «*чулок + ПФ*» (первые буквы способов вегетативного размножения (черенок, усы, лист, луковича, отводки, отпрыски, клубни, корневище плюс прививка, почки и фрагментация).

На этапе изучения митоза в качестве методического приема, способствующего качественному усвоению последовательности стадий деления клетки, можно включить опорную фразу – «*интересная прошла метла Анастасии*» (интересная – интерфаза; прошла – профаза; метла – метафаза; Анастасии – анафаза). Последняя стадия, при которой образуются дочерние клетки (телофаза), обычно не вызывает затруднений с запоминанием у обучающихся. По мнению Шаталова опорные сигналы могут иметь даже некоторую неожиданную интерпретацию, от которой эффект запоминания может только увеличиться, так как введение опорных сигналов способствует эмоциональному окрашиванию урока.

При условии, что структура хромосом была изучена в разделе цитологии, внутриклеточные процессы митоза на каждой его стадии (в дальнейшем мейоза) школьникам следует рекомендовать рассматривать в следующей последовательности:

- 1) события, происходящие с мембранами ядра;
- 2) изменения, происходящие с хромосомами, их количеством, движением;
- 3) события, происходящие с РНК, АТФ, белками клетки;
- 4) события, происходящие в цитоплазме клетки (с центриолями, нитями веретена деления, митохондриями, пластидами).

Эффективную роль осмысления, закрепления, оживления и смены деятельности играют трехминутные сообщения школьников по темам «Бинарное и множественное деление клеток», «Споруляция».

В качестве приема закрепления нового материала можно использовать кинофрагмент «Формирование растения из верхушечной меристемы» с остановкой кадра и последующей расшифровкой учащимся.

Короткая дискуссия по вопросу биологического смысла размножения позволяет сформулировать учащимся вывод, который обсуждается при изучении полового размножения. Вывод: передача генетического материала от родительского поколения к дочернему обеспечивает воспроизводство данного вида. Смысл размножения состоит в обеспечении непрерывного существования вида.

Лабораторную работу с микропрепаратом митоза (на корешках лука) можно провести на следующем занятии.

Сущность полового размножения у животных, его значение оптимальнее выразить в виде опорной схемы (рис. 1).

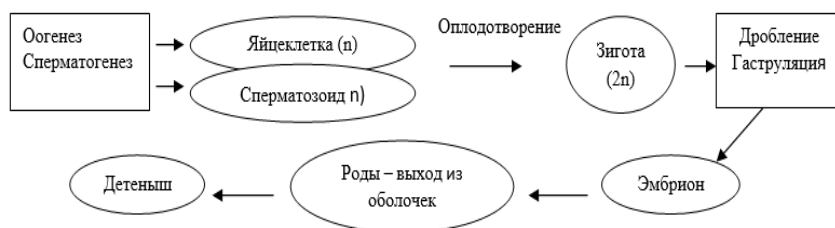


Рис. 1. Оплодотворение и эмбриональное развитие у животных

Рисунок актуализирует основную идею полового размножения и размножения в целом. Изучение полового размножения у растений, явлений гермафродитизма и партеногенеза у животных, решение задач практической значимости, знакомство с генетикой, селекцией и биотехнологией значительно углубляет понятие «размножение», придает ему глубину и научность.

Для успешной организации самостоятельной работы на уроке учащимся даются учебные задания трех типов: дидактические материалы с целью восприятия и осмысления новых знаний без предварительного объяснения их учителем, задания с целью закрепления и применения знаний и опыта, дидактические материалы с целью контроля знаний и умений [1; 2; 3; 6].

Таким образом, при применении перечисленных приемов и методов обеспечивается сопоставление объектов в целях выявления сходства и различия между ними, которое играет большую роль в формировании и развитии биологического понятия «размножение». Также по мере накопления теоретических знаний и практического опыта усиливается формально-логический вывод понятия.

Список литературы

1. Модестов С.Ю. Сборник творческих задач по биологии, экологии и ОБЖ: пособие для учителей. – СПб.: Акцидент, 2003. – 175 с.
2. Муртазин Г.М. Задачи и упражнения по общей биологии: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
3. Муртазин Г.М. Активные формы и методы обучения биологии: человек и его здоровье: кн. для учителя: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
4. Пономарева И.Н. Экологические понятия, их система и развитие в курсе биологии. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1979. – 87 с.
5. Пономарева И.Н. Общая методика обучения биологии: учеб. пособие для студ. пед. вузов / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, В.П. Сидельникова; под ред. И.Н. Пономаревой. – 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2007. – 280 с.
6. Розенблат Г.М. Симфония жизни (популярная физиология человека). – М.: Физкультура и спорт, 2000. – 239 с.
7. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. – Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – 383 с.

Фролова Татьяна Петровна

канд. пед. наук, учитель
МАОУ «СОШ №16»
г. Пермь, Пермский край

ЛОГИКО-КОММУНИКАТИВНЫЕ СХЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *согласно требованиям ФГОС по иностранному языку, выпускник основной школы должен уметь строить устное высказывание с развернутой аргументацией в соответствии с заданной коммуникативной задачей и использованием средств логической связи. В связи с этим актуальным становится вопрос об организации процесса обучения монологическому высказыванию, необходимо научить учащегося организовывать мысли так, чтобы решить поставленную коммуникативную задачу. В качестве одного из способов обучения монологическому высказыванию предлагается использование логико-коммуникативных схем, опыт применения которых предлагается в данной статье.*

Ключевые слова: *монологическое высказывание, логико-коммуникативные схемы.*

Одной из основных задач, стоящих перед учителем иностранного языка в средней общеобразовательной школе, является задача научить учащихся иноязычному монологическому высказыванию, в котором необходимо дать развернутую аргументацию, использовать лексику и грамматику, соответствующие коммуникативной задаче с использованием средств логической связи. Немаловажное значение имеет и выражение личного отношения говорящего к предмету разговора. Данные требования вытекают из перечня элементов содержания, проверяемых на основном государственном экзамене по английскому языку в 9 классе, обозначенные в Кодификаторе [2].

Формировать умение монологического высказывания сложно по ряду причин: ограниченность программным материалом, недостаточные временные возможности общения на иностранном языке, индивидуальные особенности учащихся и др. В связи с этим особенно актуальным становится вопрос об организации процесса обучения монологическому высказыванию. Основные трудности, которые испытывают учащиеся при формулировании высказывания: учащийся не понимает цели высказывания; плохо ориентируется в том, что можно сказать в данной ситуации и как построить суждение; какие языковые и речевые средства подходят для решения данной коммуникативной задачи.

Отличительными признаками монологической речи являются логические и обоснованные суждения, что выражается в структуре монологического высказывания: вступление, аргументирующая часть и заключение. Кроме того, все структурные компоненты должны быть взаимосвязаны. В связи с этим необходимо помочь учащемуся организовать мысли, научить, как можно решить поставленную коммуникативную задачу. Большую роль в разрешении данной проблемы играет наглядность.

И.А. Зимняя определяет цель наглядности, как создание смысловой опоры для построения всей цепи высказывания [3]. С точки зрения психологии переработка информации в виде объединения запоминаемых символов и введение новой символики помогает увеличивать объем памяти [4]. Таким образом, перед учителем ставится задача разработки и применения визуальных опор для обучения иноязычному монологическому высказыванию. В качестве такой опоры могут послужить логико-коммуникативные схемы (ЛКС), в которых наиболее полно представлена логическая последовательность развития мысли, а смысловое содержание задано частично. Поэтому внимание говорящего направлено прежде всего на раскрытие смысла суждения.

ЛКС состоит из трех частей: I – начало высказывания, II – аргументирующая часть, III – завершение суждения. В схеме представлен материал на разных уровнях организации: вербальные (слово, словосочетание, предложение), невербальные средства, соотнесенные с ситуацией (рисунки, символы, цифры, знаки). Для аргументации своего отношения к проблеме ученикам предлагаются определенные речевые клише. Преимущества использования ЛКС:

1) структура и содержание схемы дают возможность вовлекать в работу большое число учеников одновременно и организовывать коллективную деятельность;

2) наиболее ярко отражают коммуникативную направленность предмета;

3) высказывания учеников, сформулированные по приведенной программе, отличаются логической последовательностью, доказательностью, целостностью и полнотой.

В основу построения ЛКС положены принципы, сформулированные А.Н. Щукиным:

а) принцип доступности содержания изображения;

б) принцип доступности формы изображения;

в) принцип композиционной организованности;

г) принцип художественной значимости и достоверности [1].



При разработке ЛКС необходимо представить модель монологического высказывания, выделить основные этапы, языковой и речевой материал, который, по мнению учителя, наиболее труден для воспроизведения. Составленный речевой шаблон кодируется в программу. В зависимости от различных факторов (ступень обучения, уровень сформированности речевых иноязычных навыков и умений, уровень развития мыслительных способностей обучающихся данной возрастной группы и др.) выбираются средства кодирования: изобразительные и вербальные. С учетом этих же факторов определяется соотношение изобразительных средств; либо больше картинок, рисунков, открыток, фотографий; либо больше цифр, знаков, фигур, смысловых сигналов. Наконец, отобранные средства располагаются в ЛКС таким образом, чтобы отразить содержание отдельных блоков.



Продemonстрируем использование ЛКС №1 в процессе изучения темы «Household Chores» в 9 классе (табл. 1). В ЛКС №1 представлена в развитии вся тема. В процессе работы над монологическим высказыванием повторяется ранее изученный материал, вводятся новые лексические единицы и новая информация по теме. Следующим этапом работы является

обучение учащихся целостному высказыванию по ЛКС №2. Она частично свернута, также содержит три части, но количество смысловых сигналов преобладает над вербальными. На последующих уроках иноязычное общение организуется с опорой только на смысловые сигналы, далее – без опоры на ЛКС.

Таблица 1

Household Chores (ЛКС №1)

I	<i>I would like to give a short talk about ...</i>	Household Chores																																																																	
	<i>Let me start speaking about ...</i>																																																																		
II	<i>To begin with First of all From my point of view/</i>	<i>What are your household chores?</i> keep my room tidy do washing-up do the ironing do chores make the beds make breakfast take the rubbish out take the dog for a walk mop the floor wash the dishes wash the clothes hang out the washing dust the furniture																																																																	
	<i>I think/I believe/ as/because/Also/All in all My attitude to ... is ...</i>																																																																		
		<i>How often do you do them?</i> Every day Often Sometimes At weekends		<table border="1"><thead><tr><th colspan="8">MY DAILY CHORES</th></tr><tr><th></th><th>SUNDAY</th><th>MONDAY</th><th>TUESDAY</th><th>WEDNESDAY</th><th>THURSDAY</th><th>FRIDAY</th><th>SATURDAY</th></tr></thead><tbody><tr><td>Make My Bed</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Help With Laundry</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Vacuum or Mop the Floor</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Put Dishes Away</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Clean Up My Toys</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Brush My Teeth</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table>	MY DAILY CHORES									SUNDAY	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY	Make My Bed								Help With Laundry								Vacuum or Mop the Floor								Put Dishes Away								Clean Up My Toys								Brush My Teeth						
MY DAILY CHORES																																																																			
	SUNDAY	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY																																																												
Make My Bed																																																																			
Help With Laundry																																																																			
Vacuum or Mop the Floor																																																																			
Put Dishes Away																																																																			
Clean Up My Toys																																																																			
Brush My Teeth																																																																			

		<i>Do you like doing your household chores?</i> I like (dislike, hate, enjoy) doing my household chores	
III	<i>In conclusion, I would like to say that ...</i>	useful/useless boring/interesting	
	<i>That is all I wanted to say about ...</i>		

Использование нескольких ЛКС по одной теме позволяет проанализировать изменение речевого поведения учащихся при постепенном усложнении коммуникативной задачи, а также позволяет мотивировать творческие возможности детей. В ЛКС №1 опора представлена подробно и вариативно, в следующих схемах происходит их постепенное уменьшение с использованием главным образом смысловых (символических) опор. Закодированная информация в логико-коммуникативных схемах вызывает интерес у учащихся, привлекает внимание и способствует развитию долговременной памяти. ЛКС позволяют охватить большой объем информации, образно установить связи между отдельными блоками темы, способствуют развитию логических умений. ЛКС облегчают процесс обучения, раскрывают потенциальные возможности учащихся, вселяют уверенность, создают благоприятный психологический климат, тем самым делая их применение методически оправданным.

Список литературы

1. Гладкая Е.Ф. Реализация принципа наглядности в процессе интерактивного обучения русскому языку и риторике студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №10 (88). – Ч. 2. – С. 399–402.
2. ДемOVERсии, спецификации, кодификаторы ОГЭ 2020 г. ФГБНУ «ФИПИ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения 15.11.2019).
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Зинченко П.И. К постановке проблемы оперативной памяти / П.И. Зинченко, Г.В. Репкина // Вопросы психологии. – 1964. – №6. – С. 3–12.

Шорохова Юлия Владимировна

студентка

Научный руководитель

Дорофеева Татьяна Анатольевна

канд. пед. наук, учитель, доцент

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»

г. Абакан, Республика Хакасия

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: статья посвящена проблеме агрессивности поведения подростков с умственной отсталостью. Описывается проведенное диагностическое исследование проявлений агрессивности у подростков с умственной отсталостью.

Ключевые слова: умственная отсталость, проявление агрессивности, агрессивное поведение.

В последние годы существенно возрос интерес к проблемам детской подростковой агрессии. Среди отечественных психологов, исследовавших агрессию и агрессивное поведение, следует упомянуть работы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Н.Д. Левитова, А.К. Осницкого, Т.Г. Румянцевой, О.Ю. Михайловой, В.В. Бойко, Л.М. Семенюк и др.

Л.С. Выготский считал, что в ходе исторического развития человечества возникают и формируются культурные формы поведения, причём к началу каждого возрастного периода складывается своеобразное и строго специфическое отношение между индивидом и окружающей его средой. Фактор социальной ситуации развития оказывает значительное влияние и на формирование агрессивности и агрессивного поведения. Если к этому периоду социальная среда, в которой развивается индивид, носит жёсткий, императивный, агрессивный характер, то агрессивное поведение, как норма выживания в данной среде, формируется наиболее всеобъемлюще. Другими словами, автор оценил агрессивность и агрессивное поведение как форму адаптации к окружающей индивида социальной среде, сочетающуюся с нормами его окружения [3].

На сегодняшний день тема агрессивности поведения подростков с умственной отсталостью занимает важное место.

Подросток с умственной отсталостью – это особый ребенок, который в силу своих психических особенностей иначе воспринимает окружающий мир. Незрелость основных нервных процессов, неустойчивость психики делают такого ребенка уязвимым для действия многих отрицательных факторов, нарушающих формирование поведенческих актов.

У детей с нарушениями интеллекта наблюдаются медленные темпы психофизического развития, неравномерность физического и психического развития, дисгармоничность в развитии психики. Особое внимание следует уделить развитию личности подростков с умеренной отсталостью. Развитие личности умственно отсталого ребенка происходит по тем

же законам, что и развитие нормально развивающихся детей. Вместе с тем, в силу интеллектуальной неполноценности оно проходит по своеобразным условиям.

М.С. Певзнер [2] подчеркивает, что всем умственно отсталые школьникам характеризуются эмоциональной незрелостью, недостаточной дифференциацией и нестабильностью чувств, значительным ограничением диапазона переживаний, крайним характером проявления радости, расстройства, веселья. Умственно отсталые дети слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются это делать. Очень часто данная категория детей сталкивается с трудностями во взаимоотношениях с окружающими людьми, учителями, с нормально развивающимися сверстниками. Подростки в большинстве случаев не знают психических особенностей умственно отсталых школьников, в результате чего возникают конфликты между нормально развивающимися школьниками и детьми с умеренной умственной отсталостью, при чем у последних это проявляется, как защитная реакция на возникающие трудности [5].

Проблема детской агрессивности у подростков с умственной отсталостью, посещающих массовую школу, по-прежнему актуальна и сегодня.

Наше экспериментальное исследование проходило на базе МБОУ Идринской СОШ Красноярского края. В исследовании принимали участие 15 детей подросткового возраста от 12 до 16 лет.

В исследовании мы использовали следующие психодиагностические методики: метод наблюдения, проективные методики «Несуществующее животное».

В ходе исследования подростки вели себя агрессивно в виде вербальной и невербальной агрессии. Почти все подростки экспериментальной группы использовали ненормативную лексику в своих выражениях, при этом, не обращая никакого внимания на реакцию окружающих людей, даже абсолютно незнакомых.

По результатам проведенного обследования было выявлено, что из 15 испытуемых наличие агрессивного поведения присутствует у 80% подростков с умеренной умственной отсталостью, но оно носит различный характер. Так у испытуемых преобладали следующие формы агрессивного поведения:

1) вербальное агрессивное поведение выявлено у 12 детей, что составляет 80% (при этом 20% из них составляют девочки);

2) защитно-ответное агрессивное поведение выявлено у 8 детей, что составляет 53%;

3) агрессивная защита от людей (учителей, родителей), выявлена у 1 ребенка, что составляет 7%;

4) пониженный эмоциональный фон наблюдается у 60% подростков.

Применяя методики «Кактус» и «Несуществующее животное» мы обнаружили, что у подростков экспериментальной группы в рисунках присутствуют почти все основные критерии показателей агрессивности: иголки острые, длинные, крупный рисунок, занимает 2/3 листа по высоте, частые иголки, расположенные по всему рисунку, промахивающиеся линии, не попадающие в одну точку.

Проанализировав данные, полученные в ходе диагностик, нами были сделаны следующие выводы: у 80% детей выявлена высокая степень агрессивного поведения. Подростки с высоким уровнем выраженности

агрессии в поведении, при проведении методик, испытывали чувство отверженности, вины. У школьников имелись тенденции к отчуждению и оппозиции. Дети с низким уровнем проявления агрессии (20%) в поведении, очень творчески выполняли задания, были открыты и хорошо контактировали с окружающими.

Обобщая полученные данные, мы пришли к выводу, что у школьников с умственной отсталостью наблюдается резко выраженное агрессивное поведение. Все дети используют ненормативную лексику для выражения своих эмоций, но при разных обстоятельствах. Это связано с тем, какие причины влияют на данное эмоциональное состояние.

Проведя анализ всех полученных данных, мы пришли к выводу, что у одних детей поведение носит пассивно-защитный характер, а у других детей активный, ярко выраженный. Самыми распространенными причинами, влияющими на агрессивное поведение подростков, является жестокое воспитание ребенка родителями (постоянные избиения, наказания, ругательства), игнорирование ребенка (уделение ребенку малого количества времени), воспитание подростка родителями-алкоголиками.

Поэтому, для снижения уровня агрессивности, необходима коррекционная работа, направленная на снижение уровня агрессивности подростков с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. – М., 2001 – 512 с.
2. Бандура А. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М., 1999 – 512 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
4. Детская агрессивность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.babyblog.ru/user/Nadezhda/234415>
5. Певзнер М.С. Дети-олигофрены: изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959.
6. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов. – М.: Владос, 2004. – 351 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Васютина Анастасия Александровна

студентка

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный

университет им. Н.Ф. Катанова»

г. Абакан, Республика Хакасия

Научный руководитель

Добря Марина Яковлевна

канд. филол. наук, доцент

Институт непрерывного

педагогического образования

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный

университет им. Н.Ф. Катанова»

г. Абакан, Республика Хакасия

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

***Аннотация:** в статье представлены результаты констатирующего исследования состояния интонационной стороны речи детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата, описываются особенности организации логопедической работы по развитию просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата.*

***Ключевые слова:** интонационная сторона речи, просодика, младший школьник, нарушения опорно-двигательного аппарата.*

Устная речь обладает большим интонационным многообразием, позволяющим передать переживаемые чувства, настроения и коммуникативные намерения. Именно поэтому эффективность восприятия слушателем речевого высказывания зависит не только от его содержательной стороны, но и просодического оформления.

По определению Е.Ф. Архиповой, просодика (просодия) представляет собой «совокупность ритмико-интонационных свойств речи» [1, с. 288], к которым относятся сила и высота голоса, тембр, темп, пауза, мелодика, ритм, речевое дыхание, модуляции голоса, фразовое и логическое ударение, дикция.

Просодическая характеристика речи, выражающаяся невербальными средствами общения, выполняет определённые семантико-синтаксические задачи речевого высказывания и характеризуется психофизиологическими, ситуационными, мотивационными и экстралингвистическими показателями.

Особо важную роль невербальные речевые параметры выполняют в процессе общения лиц с речевыми нарушениями, так как компенсируют ограничение вербальных возможностей.

В системе педагогической абилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата важной составляющей является логопедическая работа по коррекции нарушений интонационных характеристик речи, так как помимо специфических трудностей развития у них выявляются и некоторые общие проблемы нервно-психического развития, в том числе речевые патологии.

В рамках изучения данной проблемы было организовано констатирующее исследование состояния интонационной стороны речи детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата на базе МБОУ «ООШ №27» г. Абакана. В исследовании приняли участие 16 детей в возрасте 7–9 лет.

Констатирующее экспериментальное исследование включало пять серий заданий по методике Е.Е. Шевцовой, Л.В. Забродиной и было направлено на выявление способности детей:

- воспроизводить основные интонационные конструкции;
 - «воспроизводить интонационную конструкцию на материале одной и той же фразы»;
 - «выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, т. е. продуцировать логическое ударение»;
 - «воспроизводить по подражанию ритмические структуры услышанного (повтор ритмичных ударов)»;
 - воспроизводить отраженный темп речи [2, с. 13].
- Опираясь на исследования Е.Ф. Архиповой, Е.Е. Шевцовой, Л.В. Забродиной, были выделены три уровня развития интонационных компонентов речи у детей младшего школьного возраста:
- «низкий уровень – при воспроизведении фразы учащийся испытывает трудности при модулировании высоты голоса; неадекватно воспроизводит интонацию фразы, не изменяет логическое ударение во фразах, с ошибками воспроизводит ритмические структуры услышанного. При выполнении задания всегда требует помощи взрослого» (0–5 баллов);
 - «средний уровень – учащийся допускает ошибки при постановке логического ударения, моделировании высоты голоса, воспроизведении интонации фразы, повторении ритмического рисунка, но в состоянии исправить их при помощи взрослого» (6–8 баллов);
 - «высокий уровень – учащийся легко модулирует высоту голоса, адекватно воспроизводит интонацию фразы, правильно расставляет логическое ударение во фразах, без ошибок воспроизводит ритмические структуры услышанного» (9–10 баллов).

По результатам диагностики высокий уровень развития интонационных элементов речи у обследуемых детей не выявлен.

Большинство младших школьников из контрольной группы (5 детей – 62,5%) имеют средний уровень развития интонационной стороны речи, в экспериментальной группе данный показатель выявлен у 3 детей (37,5%). Эти дети иногда допускают ошибки при интонировании, но могут их исправить с участием педагога.

Низким уровнем развития способности интонирования речи обладают 3 ученика (37, 5%) контрольной группы и 5 учеников (62,5%) экспериментальной группы. Было установлено, что у данной категории детей речь неразборчивая, маловыразительная, недостаточно внятная. Эти дети с НОДА имеют трудности переключения с одного типа интонации на другой («застывание» на одной интонации), сдавленный глухой голос, замедленный темп высказываний, сложности в постановке логического ударения.

Полагаясь на полученные экспериментальные данные, следует отметить, что логопедическая работа по развитию просодической стороны речи у детей с НОДА строится на диагностической основе. Речевые задачи необходимо решать, учитывая индивидуальные особенности режима, физических нагрузок, двигательной активности, и оптимально распределять речевой материал в течение дня.

В основе работы по развитию ритмико-интонационной стороны речи лежат принципы доступности, последовательности, систематичности, целостности, комплексности, концентричности подачи материала.

Развитие интонационной стороны речи у младших школьников с НОДА должно осуществляться в единстве с формированием других сторон речи: звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, связной речи – и проводиться на любых логопедических занятиях: по коррекции звукопроизношения, в процессе постановки, дифференциации, автоматизации звуков и т. д.

Логопедическое воздействие должно оказываться на все компоненты просодии и начинаться с подготовительных занятий, направленных на тренировку речевого дыхания, улучшение голоса, уточнение артикуляции, формирование ритмической и темповой организации высказывания.

Основные занятия по развитию интонационной стороны речи у детей с НОДА начинаются с работы по формированию общих представлений об интонационной выразительности в импрессивной речи, которая проводится по направлениям:

- общее знакомство с интонацией и средствами ее выражения (темп, ритм, тон и высота голоса, логическое ударение);
- знакомство с повествовательной интонацией;
- знакомство с вопросительной интонацией;
- знакомство с восклицательной интонацией;
- дифференциация интонационной структуры предложений в импрессивной речи.

Далее начинается работа по формированию интонационной выразительности в экспрессивной речи, среди задач которой обозначаются: формирование разнообразных интонационных структур в экспрессивной речи в соответствии с основными видами интонации русского языка; дифференциация интонационных структур в экспрессивной речи; соблюдение повышения и понижения голоса, логического ударения и пауз.

Затем необходимо автоматизировать одновременно с формированием интонационной выразительности речи умения правильного речевого дыхания, владения голосом, использования логических ударений и пауз. С этой целью рекомендуется использовать инсценировки, куклы-бибабо, сюжетно-ролевые игры, подвижные, народные, хороводные игры

с сюжетным содержанием, элементы логопедической ритмики, музыкально-двигательные упражнения.

Таким образом, анализ научно-методической литературы дает основания для выделения таких особенностей логопедической работы с детьми с НОДА, как: опора на диагностические данные, комплексность обучающих заданий, использование упражнений, стимулирующих сенсорную активность и развитие зрительно-кинестетических ощущений, построение системы работы над просодической стороной речи с учетом ее компонентного состава. У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата работа по развитию просодической стороны речи должна быть включена в общее коррекционно-логопедическое воздействие с учётом специфических образовательных возможностей.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.
2. Шевцова Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 189 с.

Парфенова Екатерина Владимировна

студентка

Научный руководитель

Слюсарская Татьяна Вадимовна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВОПРОС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются научные подходы в определении понятия «произвольное поведение», особенности формирования произвольного поведения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

Ключевые слова: произвольная регуляция поведения, произвольность, задержка психического развития, дети дошкольного возраста.

Важнейшим этапом в развитии ребенка является дошкольное детство, которое определяет его дальнейшее формирование. Развитие и становление главных психических новообразований возникает в процессе различных видов активной деятельности. К одному из них относится формирование у ребенка произвольного поведения, а также способность контролировать свои действия. Всё это создает условие для дальнейшего становления познавательных процессов и овладения новыми видами деятельности.

По мнению Л.С. Выготского, сущность культурного развития человека составляет овладение процессами собственного поведения.

Понятие «произвольность» часто сравнивается с понятиями «воля» и «непроизвольность», с выявлением связей и отличий между ними. Так, непроизвольные движения – это спонтанные, неосознанные, неуправляемые движения. И для того, чтобы превратиться в управляемые, они должны стать осознаваемыми.

Степень сформированности саморегуляции является главным показателем развития ребенка. В старшем дошкольном возрасте в период смены главного типа деятельности детей с игры на учебную деятельность, возникает проблема развития произвольности.

И. Сеченовым впервые были рассмотрены вопросы о воле в контексте психических регуляций, сформированных на работе нервных центров [2].

По мнению Л.С. Выготского в основе формирования произвольных процессов лежит развитие самосознание человека. В связи с этим, автор называл произвольность предопределенным уясненным процессом. Контроль над своим поведением происходит путем изучения языковых знаков, благодаря которым взрослый человек может повлиять на поведение дошкольника. Л.С. Выготский считал, что речевое развитие является главным средством формирования произвольного поведения «С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к самому себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает овладеть этим объектом посредством организации и планирования собственных действий и поведения» [1].

По В.И. Селиванову, воля – это преодоление внешних и внутренних барьеров [3].

Произвольность, т. е. способность управлять и владеть своим поведением является важнейшим качеством личности, которое усиленно развивается в дошкольном возрасте. Усвоение правил поведения у детей дошкольного возраста обеспечивает развитие организованности. Организованность ребенка в большей мере зависит от его аккуратности, собранности и точности. Также к внутренней стороне этого качества относится настойчивость, умение планировать, выполнять заданное в определенный срок, контролировать себя и честно оценивать свою работу.

Организованность предполагает волевое развитие, умение управлять возникающими желаниями, эмоциями, поведением, ведь в дошкольном возрасте такие умения только начинают складываться. Воля и произвольность являются разными по своему содержанию психологическими образованиями. Развитие воли связано со становлением и оформлением мотивационной сферы ребенка, развитие произвольности определяется формированием осознанности и опосредованности своего поведения.

Л.В. Выготский считал развитие произвольности одной из важнейших характеристик дошкольного возраста и связывал это с появлением высших психических функций и развитием знаковой функции сознания. Он разработал схему формирования человеческой психики в процессе использования знаков как средств регуляции психической деятельности [1].

Е.О. Смирновой произвольность противопоставляется необходимому действию. По мнению автора, понятие произвольности связано с волей человека: это произвольное действие задается взрослым, а ребенок может

принимать или не принимать его; произвольное действие опосредованно, его формирование требует введения определенных средств [4].

Задержка психического развития (ЗПР) – это временное отставание в развитии психики ребёнка в целом или отдельных её компонентов; замедление темпа реализации потенциальных психических и физических возможностей (функций), часто обнаруживающихся при поступлении в школу. Выражается в недостаточности общего запаса знаний, умений, навыков, ограниченности представлений об окружающем мире, незрелостью мышления, интеллектуальной сферы.

Положительные параметры развития наблюдаются у детей дошкольного возраста с ЗПР, такие как защита личностных и интеллектуальных качеств, умение пользоваться помощью. Но имеют преимущественное распространение низкая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах детской деятельности, частая смена настроений, трудности приспособления к детскому коллективу, чувство страха. У детей с ЗПР самооценка неадекватна и снижена необходимость в общении со сверстниками. Мотивационная среда формируется рывками.

Развитие произвольного поведения у детей старшего возраста с ЗПР складывается следующими свойственными физическими особенностями: медлительность движений, низкая координация движений частей тела. Основными формами общения являются ситуативно-деловая и ситуативно-познавательная. В старшем возрасте дети с ЗПР начинают управлять своим эмоциональным состоянием. В этом же возрасте появляется способность понимать элементарные действия по образцу, что делает этот возраст хорошим для эффективного развития произвольного поведения.

Таким образом, при регулярной и своевременной работе специалистов (психологов, дефектологов и др.) с детьми, также их качественной психолого-педагогической помощи, можно добиться значительных успехов в коррективке поведения. Безусловно, так же, необходим особый индивидуальный подход к дошкольнику с ЗПР и знание его психофизических особенностей, для ещё более комфортного и дружелюбного отношения между специалистами и ребёнком, что в дальнейшем положительно скажется на его социализации в социуме.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. Научное наследство.
2. Сеченов И.М. Учение о несвободе воли с практической стороны // Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. – М., 1947. – 647 с.
3. Селиванов В.И. Воспитание воли в условиях соединения обучения с производственным трудом. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 13–21.
4. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 256 с.

Шкитова Яна Викторовна

студентка

Научный руководитель

Слюсарская Татьяна Вадимовна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ КОРРЕКЦИИ

Аннотация: в статье представлены результаты экспериментального исследования развития основных компонентов эмпатии у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Авторами раскрыты и описаны критерии оценки проявления эмпатии и результаты входящей диагностики ее развития. Представлены этапы и технология развития эмпатии у дошкольников с ЗПР с помощью сказок.

Ключевые слова: эмпатия, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, ЗПР, сказки.

Раннее детство – это начало жизни, в это время ребёнок во многом зависит от взрослых, поэтому родители и воспитатели должны позаботиться о том, чтобы жизнь каждого дошкольника была наполнена светом добра, а среда, в которой растёт малыш, была духовно богатой, осмысленной, способной заложить в детях предпосылки высоких человеческих начал.

Всё то, с чем знакомится современный ребенок в период дошкольного детства, составляет его социальный опыт, который со временем неизбежно окажет влияние на его нравственный облик, эмоциональное, эмпатийное развитие и проявится в будущем. В период старшего дошкольного детства происходит осмысленная ориентация в собственных переживаниях, эмпатийное реагирование протекает в единстве эмоционального образа и интеллекта. Этот возраст является сензитивным к усвоению норм просоциального поведения. Происходит преобразование эмоциональной сферы психики от непосредственного эмоционального реагирования к опосредованному нравственным критериям и отношениям. Ориентация дошкольника на выполнение положительно оцениваемых поступков, выступая в качестве регулятора его поведения, служит основой для кристаллизации различных личностных свойств. Усвоение нравственных норм связано с эмпатийными переживаниями. При эгоистической ориентации ребенка в общении с другим, когда удовлетворяется потребность в собственном благополучии, эмпатия проявляется как сопереживание. При альтруистической направленности, когда осознанно удовлетворяется потребность в благополучии другого, как сочувствие. В последнем случае

эмпатия определяется усвоенной моральной нормой и позитивным опытом взаимоотношений с людьми.

Тревожной тенденцией в современном обществе является снижение гуманности в отношениях людей, что представляет собой важную социальную проблему. Одной из центральных характеристик, определяющих гуманное отношение к другому индивиду, является эмпатия. В этом плане важное место занимает педагогическая работа, направленная на повышение уровня эмпатии.

Понятие эмпатии многими специалистами тесно связано с такими понятиями, как сочувствие, сопереживание, чувствование, эмпатийное (помогающее) поведение. Так, например, по мнению Е.П. Ильина «эмпатия»: это – сложный многоуровневый феномен, структура которого представляет совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих умений, навыков и способностей человека [3].

В современной психологии исследования таких ученых, как А.Г. Басова, Т.П. Гаврилова и др. показали, что эмпатия занимает ведущее место в формировании качеств, определяющих уровень эмоционально-нравственной культуры личности, и особую значимость в этом процессе имеет старший дошкольный возраст [1; 2].

Нами была разработана диагностическая карта входящей диагностики для определения уровня эмпатийных проявлений у дошкольников с задержкой психического развития представленных в исследованиях В.В. Лабунской, где определялись такие эмпатийные проявления как знание основ распознавания эмоциональных состояний и переживаний через собственные чувства дошкольника, а также тест «Изучение идентификации эмоциональных состояний объектов на представленной на картинке» (авторы Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева). По результатам выполнения данной методики к высокому уровню не был отнесен ни один ребенок. К среднему уровню было отнесено 6 детей (31,6%), к низкому – 13 детей (68,4%), методика «Незаконченные рассказы» (автор-Т.П. Гаврилова), где изучался эмоциональный характер рассказа ребенка выяснилось, что у 25% респондентов- детей с ЗПР наблюдается положительный гуманистический характер эмпатических проявлений, а у 75% – негативный эгоцентричный характер, эмпатических реакций, подтверждая и подчёркивая мысль о том, что у старших дошкольников с задержкой психического развития эмпатийные переживания, проявления сочувствия и доброжелательности не сформированы в полном объеме и находятся на достаточно низком уровне развития. Результаты, полученные по методике Р.Р. Калининой «Сюжетные картинки», определяющие уровень нравственного отношения к общепринятым нормам наших респондентов – дошкольников с задержкой психического развития показал значительный недостаток развития данного качества и к низкому уровню было отнесено 10 детей (52,6%). К среднему уровню – 7 детей (36,8%). К высокому уровню – 2 детей (10,6%).

Мы предположили, что развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с использованием сказок будет наиболее успешным, поскольку с помощью сказок формируются умения распознавать настроение других, развивается умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим, понимать и чувствовать друга друга. Кроме того, сказка способствует закреплению эмоционального словаря детей, формирует

навыки невербальной коммуникации в ситуации морально-этического выбора, знания об эмоциях, чувствах, возможности позитивного мировоззрения, способствует развитию эмоциональной отзывчивости.

Мы считаем, что при поэтапной организации работы и соблюдении следующих условий развитие эмпатийных проявлений будет осуществляться более успешно. Первый этап – это обогащение эмоционального опыта детей через ознакомление с литературными произведениями, в которых ярко выражены ситуации эмпатийного взаимодействия персонажей, беседы, помогающие определить характер и эмоции персонажей, рассматривание книжных иллюстраций с выразительным изображением испытываемых персонажем эмоций, игровые упражнения на внешнее выражение эмоций. Второй предполагает осуществление работы по развитию умений эмоционально передавать образы с помощью средств невербальной, интонационной и языковой выразительности в образно-игровых этюдах и этюдах на сценическое оправдание, темы которых понятны детям и близки их личному опыту. На третьем этапе мы рекомендуем непосредственную организацию и проведение сказки, акцентируя внимание на выражении детьми эмоционального состояния персонажей за счет актуализации эмоционального опыта ребенка, косвенной помощи детям в отборе выразительных средств для правильной передачи образов, обсуждении элементов костюмов, показывающих характер персонажей.

На основе промежуточных результатов данных диагностики уровня развития основных компонентов эмпатии дошкольников с ЗПР, можно сделать вывод о том, что для повышения уровня эмпатии возможно использование сказок эффективного средства развития эмпатийных проявлений.

Список литературы

1. Басова А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 254–256.
2. Ильин Е.П. Альтруизм. Эгоизм. Эмпатия. – М.: Питер, 2013. – 384 с.
3. Роджерс К.Р. Эмпатия. Психология мотивации и эмоций / под общ. ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, М.В. Фаликмана. – М.: ЧеРо, 2012. – 512 с.
4. Стрелкова Л.П. Условия развития эмпатии под влияние художественного произведения // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под общ. ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М., 2011. – 315 с.
5. Кондрашова Н.В. Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста посредством сказок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/>

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

Бачурина Юлия Владимировна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ОСНОВЫ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация: статья направлена на привлечение студентов к занятиям оздоровительной аэробикой. Автором рассмотрены ее положительные стороны, основные принципы, некоторые виды движений, а также сделаны выводы о полезности тренировок.

Ключевые слова: оздоровительная аэробика, аэробика, упражнение, тренировка.

В настоящее время происходит изменение сознания подрастающего и взрослого поколения. Все больше и больше людей стремятся к здоровому образу жизни, к повышению физической активности, что проявляется в занятиях спортом и активном отдыхе. Существует огромное количество мотивирующих картинок, фотографий, видео, повсеместно открываются спортивные центры, строятся площадки с тренажерами, призывая людей заняться собой в целях оздоровления. Значительное место в этой системе занимает аэробика. Упражнения, входящие в ее состав, тренируют выносливость, помогают достичь оптимального соотношения требуемого организмом кислорода и кислорода, поступающего в организм, улучшают состояние сердечно – сосудистой системы, способствуют выработке эндорфина, что, в свою очередь, ведет к улучшению настроения [1].

Оздоровительная аэробика – разновидность спортивного направления с нагрузками, подбираемыми для каждого человека индивидуально в соответствии с физической подготовкой [3]. Планированием и внедрением различных программ, сочетающих в себе физические упражнения, танцы и музыку для большого круга людей, занимаются широкие группы специалистов. Но сам выбор подходящих программ и схем по оздоровительной аэробике ложится на плечи преподавателей, инструкторов и тренеров. Бывает так, что задача ставится субъективно, без достаточного обоснования. Нередко присутствует недостаток теоретических знаний, что приостанавливает более активное внедрение аэробики в повседневную жизнь.

Один из главных пунктов при желании заниматься аэробикой – режим тренировок. Наиболее подходящий можно определить, исходя из основных параметров занятий: частоты, интенсивности, продолжительности

и типа тренировки. Наилучшая частота занятий – три раза в неделю, так как при таких нагрузках человеческий организм успевает восстановиться и не теряет полученный уровень тренированности и выносливости. Если заниматься больше трех раз в неделю можно довести себя до изнурения, а уменьшение дней до двух раз в неделю не поспособствует улучшениям физической подготовки [2].

Время одной тренировки может составлять от 30 до 90 минут. Необходимо учесть первоначальную физическую подготовку занимающегося и подобрать занятия в соответствии с ней [2].

Основная часть упражнений в оздоровительной аэробике подразумевает под собой нагрузку на суставы и позвоночник, поэтому при их подборе необходимо соблюдать правильную технику и безопасность условий выполнения. К сожалению, если не учитывать эти параметры, при периодическом, интенсивном повторении можно нести риск для здоровья, что ведет к травмам или повреждениям.

Оздоровительная аэробика имеет свои особенности выполнения упражнений.

Самое главное при выполнении различных шагов в аэробике – правильная постановка стопы. Когда ноги находятся шире плеч, стопа ставится с небольшим разворотом по диагонали, с постановкой всей ноги. Это позволяет расположить колено над передней частью стопы, что анатомически правильно и не перегружает коленный сустав [5].

Активные поступательные движения подразумевают постановку стопы, в особенности при первом шаге, в выворотном положении. Это позволяет избежать подворачивания стопы, в том числе при высокой скорости выполнения шагов [5].

При ходьбе назад постановка стопы происходит не с пятки, а с носка – перекачиванием. Период двойной опоры удлинен. При движении свободной ноги назад работает задняя группа мышц бедра. По сравнению с ходьбой вперед, в ходьбе назад отсутствует баллистическая работа четырехглавой мышцы бедра, а это укорачивает время ее отдыха.

В оздоровительной аэробике имеют широкое использование подскоки на двух ногах, на одной, с одной ноги на другую. Это простейшие виды прыжков, которые выполняются без разбега, без выраженных маховых движений руками и без подчеркнутых взмахов свободной ногой. Высота над полом минимальная [5].

Движения рук при выполнении упражнений могут быть маховыми и выполняться в основных и промежуточных плоскостях. Важной особенностью является то, что руки всегда должны оставаться в поле периферического зрения. В противном случае это может иметь негативные последствия в виде излишнего прогиба в поясничном отделе позвоночника, нарушения осанки, болей в области спины.

Если тренировки носят низкую интенсивность, для них характерна работа рук до горизонтального уровня. При высокой интенсивности применяется больший размах.

В зависимости от временных параметров движения руками могут быть одновременными, последовательными и поочередными [5].

Интенсивность – это уровень напряженности занятия, в процессе которого человек тратит определенное количество энергии за единицу времени. Главный показатель – пульсовый режим. Допустимая норма

составляет 220 ударов в минуту минус возраст. Переходить данную границу не рекомендуется. При тренировке с низкой интенсивностью пульс не превышает 60% от максимального показателя, со средней – 60–80% от максимального показателя, с высокой – 80–90%, 90% и выше – предельный показатель.

В аэробике существует 2 группы упражнений: выполняемые с низкой нагрузкой и высокой нагрузкой. Они показывают различия в толчковой нагрузке, приходящейся на суставы и позвоночник при выполнении различных вариаций ходьбы, бега и прыжков. При движениях с низкой нагрузкой одна стопа обязательно должна быть на полу, а руки в горизонтальной плоскости не должны подниматься выше уровня плеч. При высокой нагрузке обе ноги на короткое время поднимаются над полом, а руки возносятся выше плеч [4]. На занятиях аэробикой применяется множество сочетаний движений рук и ног с разной нагрузкой.

Оздоровительная аэробика – одни сплошные плюсы. При правильном подборе упражнений ее можно рекомендовать всем. Главные ее достоинства: доступность, современность и индивидуальный подход к каждому желающему. Кто следит за собой и хочет быть здоровым, тому необходимо уделять большое внимание физической подготовке. Молодежи сложнее понять необходимость спорта, так как считается, что это большие и тяжелые нагрузки. Аэробика же помогает не только поддерживать организм в хорошем состоянии, но и побороть стресс, моральную усталость, а это сейчас можно считать главной проблемой современности.

Список литературы

1. Чем полезна аэробика? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.normazhizni.ru/page/2>
2. Режим тренировок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fitn.ru/info/page_341_60.html
3. Виды аэробики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://polezno-vsem.ru/aerovid>
4. Содержание занятий аэробикой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/8396a968-ac32-4d2a-8dcd-acdae86b8916>
5. Особенности выполнения основных движений в аэробике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.neolove.ru/articles/krasota/fitnes/aerobika/osobennosti_vypolnenija_osnovnyx_dvizhenij_v_aerobike.html

Бачурина Юлия Владимировна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ПРОФИЛАКТИКА ОЖИРЕНИЯ – СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ

***Аннотация:** в статье приводится рейтинг стран по ожирению, статистика людей, страдающих ожирением, выявляются основные причины такой патологии и определенные способы профилактики.*

***Ключевые слова:** ожирение, лишний вес, причины неправильного питания, профилактика ожирения.*

Ожирение – это проблема, которая касается населения всех стран, существующих в мире. Им страдают и взрослые, и дети. С каждым годом число людей растет, специалисты считают, что к 2030 году примерно 45% парней и 55% девушек в мире будут нуждаться в медицинской консультации.

Основными причинами такой патологии являются:

- недостаточность физических нагрузок;
- неправильное питание.

Среди стратегий, разработанных для борьбы с ожирением, наибольший результат дает:

- повышение цен на потенциально вредные продукты;
- коммуникационная политика, направленная на борьбу с ожирением;
- информация, отображаемая на этикетках пищевых продуктов;
- использование социальных сетей и средств массовой информации для информирования населения о вреде лишнего веса [1].

В нашей стране с каждым годом растет количество детей и подростков, страдающих ожирением. Согласно официальной статистике 24,9% от общего количества населения российского государства страдает ожирением. Россия занимает 5 место по уровню ожирения, где 54% парней и 59% девушек имеют лишний вес. Проиллюстрировано на рис. 1 [2].



Рис. 1. Статистика ожирения среди юношей и девушек

В XXI веке причиной неправильного питания у подростков является в продовольственном изобилии, большое количество различных напитков, снежков, то есть те продуктов, которые содержат большое количество вредных веществ, от которых может появиться зависимость (например: сухарики, шоколадные батончики, чипсы, газированные и сильногазированные напитки).

По мнению Аллы Погожевой доктора медицинских наук, профессора НИИ питания РАМН, заболеваемость среди детей и подростков растет потому, что их кормят родители, которые страдают ожирением. Семейная привычка к перееданию и нездоровой пище, по её мнению, становятся главным фактором роста заболеваемости [3].

Согласно статистической информации, опубликованной российским Минздравом, в 2019 году число жителей с диагностированным ожирением достигло 2,3 млн, или 1,9% от населения страны. На 1 месте среди субъектов РФ стал Алтайский край. В данном регионе 5,8% жителей страдают данным заболеванием. На втором месте Магаданская область с 3,5%, на третьем Курганская область с 3,1%. Проиллюстрировано на рис. 2 [4].



Рис. 2. Топ-5 субъектов РФ

Профилактика ожирения заключается в том, чтобы соблюдать определенные правила.

Основные принципы диетотерапии при ожирении.

Обязательно соблюдать режим дробного питания, – 5 раз в сутки с перерывами между приемами пищи 3–4 часа и распределением калорийности, на первый завтрак – 25%, второй завтрак – 15%, обед – 35%, полдник – 10%, ужин – 15%. Примерное потребление 1800 калорий в сутки. Рекомендуются отказаться от потребления жирного, сладкого, мучного, фастфуда. Замена всех жиров, используемых для приготовления пищи растительными маслами. Насыщение рациона продуктами, содержащими витамины и минеральные соли: овощами и фруктами в сыром и вареном виде. Необходима выработка привычки к небольшим порциям пищи.

Двигательная активность подростков с ожирением. Подросткам с излишней массой тела следует увеличить затраты энергии таким образом, чтобы для покрытия энергетических затрат организм начал использовать жировые запасы. Достичь этого возможно увеличением физических нагрузок, двигательной активности, занятием простейшими видами спорта.

Все знают о необходимости и пользе физических нагрузок при излишней массе тела, но, приступив к тренировкам, многие быстро теряют надежду на положительный результат. Связано это с тем, что жировая ткань организмом расходуется очень медленно, необходимо достаточное терпение и упорство для достижения видимого результата тренировок. Чем больше у человека лишнего веса, тем тяжелее заставить себя физически работать. Отсюда – быстрая усталость даже при ходьбе.

Мнение о том, что ежедневный бег в течение 10–15 минут способствует снижению массы тела ошибочно. Такая нагрузка может быть только общеукрепляющей. Необходимо заниматься физкультурой каждый день в течение часа (Например: плавание, бег, длительные прогулки на свежем воздухе и т. п.) и наблюдаться у врача-диетолога. В случае наследственной предрасположенности рекомендуется также соблюдать сбалансированную диету с потреблением нормального количества калорий, в соотношении с ростом и активностью человека [5].

В заключение можно сказать, что при большом разнообразии вокруг нас вредной еды, все-таки стоит соблюдать основные принципы диетотерапии и заниматься физической активностью каждый день. Ведь ожирение является хроническим рецидивирующим заболеванием, приводящим к многочисленным недугам и требующим длительного или даже пожизненного лечения.

Список литературы

1. Доклад организации экономического сотрудничества и развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oecd.org/health/obesity-update.htm>
2. Статистика ожирения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://holesterin.guru/ozhirenie/statistika-ozhireniya-v-mire/>
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eg.ru/society/586511-v-rossii-vyroslo-chislo-stradayushchih-ozhireniem-podrostkov-056024/>
4. Статистическая информация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rosminzdrav.ru/documents/6686-statisticheskaya-informatsiya>
5. Дубровская Т.А. Бюджетное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Кондинская районная больница [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kondazdrav.ru/personal/medical-prevention.php?ELEMENT_ID=18442

Зобкова Елена Валерьевна

канд. пед. наук, доцент

Полякова Наталья Николаевна

старший преподаватель

Ивахненко Ирина Григорьевна

студентка

Владимирский филиал

ФГБОУ ВО «Российская академия

народного хозяйства и государственной службы

при Президенте РФ»

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ЖЕНЩИНЫ-РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация: в статье рассматриваются основные психологические качества и характеристики женщины – руководителя, а также основные гендерные проблемы, с которыми приходится сталкиваться женщине – руководителю. Приводятся пути решения данных проблем посредством занятий физической культурой и спортом.

Ключевые слова: физическая культура, женщина-руководитель, профессиональная деятельность, лидерские качества.

За последнее время в обществе наблюдается повышенный интерес к проблеме лидерства, искусству влиять на людей так, чтобы они были вдохновлены на достижение неких целей по своей воле. Лидер объединяет, направляет действия группы. Неслучайно лидерство и достижение успеха являются взаимосвязанными звеньями одной цепи, приводящей к эффективному достижению поставленных целей.

Особенно важно, чтобы формальный руководитель обладал не только теоретическими знаниями и практическим опытом, но и обладал качествами лидера. Данная проблема является актуальной в связи с тем, что в обществе повышается интерес к тому, как проявляет себя в качестве руководителя и лидера коллектива женщина.

Сочетание лидерства и гендерных стереотипов исследуется в науке сравнительно недавно. Так, авторы, изучающие данную проблему, отмечают такие специфические качества женщин-руководителей в профессиональной деятельности, как гибкость мышления, меньшая по сравнению с мужчинами амбициозность, готовность признавать свои ошибки. Женщины-руководители больше склонны договариваться, а не утверждать, более глубоко погружаться в задачи, а также легче, чем мужчины, находить эмоциональный подход к своим сотрудникам [1; 3; 6].

Наиболее полно психология женщины-руководителя была изучена американскими докторами М. Хеннинг и А. Жарден [5]. Как показали их исследования, женщина в данной сфере обладает рядом преимуществ, одно из которых – более тонкий эмоциональный интеллект, помогающий оценивать и прогнозировать поведение людей и их отношения для

налаживания более эффективных контактов. Женщина-руководитель во многих исследованиях проявляла большие успехи в правильной формулировке своих мыслей и идей, в достижении конкретного «быстрого» результата.

При анализе научной литературы [2; 4; 5], нами отмечено, что авторы выделяют достаточно большое количество трудностей, с которыми приходится сталкиваться именно женщинам по сравнению с мужчинами на руководящей должности:

1. Ошибки в руководстве, которые в глазах общества являются позволительными мужчинам, не прощаются женщинам, которым зачастую приходится действовать вопреки социальным обстоятельствам и показывать в разы лучшую эффективность, чтобы иметь возможность выдерживать конкуренцию.

2. Многим мужчинам сложно находиться в подчиненном положении в деловой среде, если именно женщина выступает в роли их руководителя.

3. Устойчивый гендерный стереотип об ограниченности лидерских качеств женщины-руководителя, способной быть лидером в узких сферах на традиционно «женских» должностях.

4. Настроение женщины в большей степени подвержено физиологическим процессам, вследствие чего, они более эмоционально и резко реагируют на внешние раздражители и в отличие от мужчин сложнее управляют своим эмоциональным состоянием. Это порождает множество проблем, решение которых возможно лишь путем формирования самоконтроля.

5. По сравнению с мужчинами, женщины проявляют гораздо меньшую готовность рисковать, сомневаются и колеблются в то время, когда требуется принять срочное безотлагательное решение.

6. Мировоззрение женщин-лидеров, как правило, недостаточно широко, вследствие чего малейший выход за рамки их непосредственной деятельности приводит к трудностям.

7. Из-за недооценивания значения неофициальных отношений и протекционизма, как правило, женщины имеют более низкие стартовые возможности в профессиональной деятельности по сравнению с мужчинами, имеющими более широкую сеть внепрофессиональных контактов.

Безусловно, существуют довольно контрастные различия между стилем руководства у мужчин и у женщин. Каждый из них имеет как преимущества, так и недостатки, однако в связи с тем, что образ женщины-руководителя является в глазах общественности более слабым, а потому менее предпочтительным, несмотря на многие преимущества, проблема становления и развития женщины – руководителя является как никогда актуальной. Женщина изначально может иметь врожденные лидерские способности, но для их становления необходимо их развивать. Одним из инструментов достижения сильного образа женщины-руководителя являются регулярные занятия физической культурой и спортом.

Качества лидера, такие как настойчивость, способность идти на разумный риск, инициативность, независимость, психическая устойчивость, физическая выносливость, гибкость поведения, прививаются и воспитываются в процессе регулярных занятий физической культурой и спортом.

В современных условиях физическая культура играет значительную роль в формировании личностных качеств человека, позволяя ему

активно социализироваться и достигать поставленных целей и задач, находить свое место в мире. Сегодня представления о физической культуре связаны с ее оценкой в качестве составляющей общей культуры. Как и культура общества в целом, физическая культура включает в себя довольно широкий круг процессов и явлений, таких как тело человека с его характеристиками, физические характеристики человека и процесс их развития, занятие определенными формами двигательной деятельности, а также целый набор знаний, потребностей и ценностей, тесно связанных со всеми вышеперечисленными понятиями. Каждый из данных элементов входит в более широкую систему, включающую не только биологические, физические качества человека, но и сформированные у него социальные и духовные нормы, виды и идеалы деятельности. Исходя из этого, можно говорить о том, что физическая культура решает не только узкий круг проблем, связанных с физическим развитием и совершенствованием индивида, но и напрямую влияет на его духовно-социальные функции и роли в обществе. Именно поэтому, говоря о формировании и развитии личностных качеств женщины-руководителя необходимо подробно рассматривать влияние на них занятий физической культурой.

Вернемся к тем проблемам и препятствиям, которые выделяют исследователи личностных характеристик женщины в качестве руководителя, и посмотрим, как с ними гипотетически может справляться женщина, приобщившись к занятиям физической культурой и спортом.

В процессе занятий физическими упражнениями, спортивными играми возникают определенные трудности, способствующие развитию волевых черт характера. Это – необходимость овладевать техникой спортивных упражнений, сохранять самообладание и работоспособность в течение длительного периода времени, преодоление усталости и необходимость соблюдать определенный режим труда, отдыха, питания и прочего для сохранения текущих результатов и поднятия уже достигнутой планки на новый уровень. Для женщины-руководителя это зачастую имеет решающее значение, поскольку помогает лучше контролировать свое психоэмоциональное состояние, что делает ее более стрессоустойчивой и работоспособной. Это помогает составить реальную конкуренцию и дает дополнительные преимущества в профессиональной сфере.

Многие виды активной физической деятельности предполагают наличие и развитие быстроты реакции и находчивости, способности быстро ориентироваться в стремительно меняющейся спортивно-игровой ситуации. Достигая поставленных целей за счет применения этих качеств, женщина – руководитель способна принимать разумные решения в стрессовых ситуациях. Занятия физической культурой для женщины-руководителя в большинстве случаев являются сферой далекой от ее повседневной или профессиональной деятельности. Глубокое погружение в иные формы деятельности позволяет не только расширить свой кругозор и обогатить мировоззрение, но и повысить потенциал работы головного мозга, развиваясь на физическом уровне. Все это формирует разносторонне развитую личность, которая гораздо эффективнее адаптируется к быстро меняющимся условиям, что так необходимо женщине-руководителю.

Таким образом, занятия физической культурой и спортом оказывают огромное положительное воздействие на развитие человека в любой

сфере деятельности, поэтому достижения науки и опыта в данном вопросе может быть необычайно полезным для формирования лидерских качеств у женщин, как у потенциальных руководителей различных проектов и предприятий.

Список литературы

1. Антология гендерных исследований / сост. и коммент. Е.И. Гаповой, А.Р. Усмановой. – Минск, 2008. – 402 с.
2. Балибалова, Д.И. Женщина в условиях перехода к рыночной экономике: феминизм и российская культура. – СПб., 2007. – 167 с.
3. Бендас, Т.В. Гендерные исследования лидерства // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 87–95.
4. Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / под общ. ред. М.М. Малышевой. – М.: Academia, 2002. – 520 с.
5. Психология лидерства: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Минск, 2004. – 368 с.
6. Щепанский Я. Женщины-руководители в современном мире. – М., 2009. – 248 с.

Коковкин Андрей Викторович

канд. пед. наук, старший преподаватель

Воронов Александр Андреевич

курсант

Володин Василий Николаевич

канд. пед. наук, доцент

ФГК ВОУ ВО «Тюменское высшее военно-инженерное
командное училище имени маршала
инженерных войск А.И. Прошлякова»
г. Тюмень, Тюменская область

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРЕНИРОВОЧНОГО МИКРОЦИКЛА РЕГБИСТОВ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

Аннотация: *современное развитие науки в спорте не всегда охватывает все стороны спортивной подготовки. Цель исследования – определить эффективность тренировочного микроцикла регбистов. Методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования; педагогический эксперимент.*

Ключевые слова: *тренировочный микроцикл, регби, подготовительный период, соревнование, специальная физическая подготовка, технико-тактическая подготовка.*

На сегодняшний день в мире получили свое признание и дальнейшее развитие многие, ранее не известные, виды спорта, как летние, так и зимние. Научные исследования направлены на решение многих актуальных проблем, связанных с их развитием.

Тем не менее следует уделить внимание традиционным видам спорта, зарекомендовавшим себя во времени, в которых ещё сохраняются нерешенными основополагающие проблемы. Одним из таких видов спорта является – регби. Регби – это командный контактный вид спорта,

зародившийся в XXI веке в Англии, который популярен во всем мире по сей день и входит в программу летних олимпийских игр. Регби один из доступных видов спорта, прививающий навыки работы в команде [3, с. 255; 4, с. 84].

Проведенный теоретический поиск и анализ научных работ позволил выявить следующее. Среди материалов, с 2004 года, представленных в диссертационных работах, близких исследуемой проблеме, нами было обнаружено только 5 работ. Из них 2 работы актуальны нашей теме. Это работы В.А. Иванова (2004) и Ю.Ю. Жукова (2006).

Также были проанализированы работы, посвященные различным вопросам спортивной подготовки, Р.Я. Власенко (2015); Е.А. Мазуренко (2016); Р.А. Матвиенко (2018); Т.В. Зайцева (2019) и видам подготовки высококвалифицированных регбистов, Н.В. Созонова (2018); Ф.А. Иорданская (2018) и др. Но работ, посвященных особенностям или анализу тренировочного микроцикла регбистов (курсантов), в подготовительном периоде, выявлено не было.

Учитывая вышесказанное, считаем тему исследования актуальной.

Следует учесть, что развитие регби в Вооруженных Силах Российской Федерации является одним из приоритетных направлений и, на наш взгляд, данная работа является своевременной и востребованной.

Цель исследования – определить эффективность тренировочного микроцикла регбистов в подготовительном периоде.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по проблеме исследования; педагогический эксперимент.

Исследование проводилось с августа 2018 года (в этот период была создана сборная команда училища по регби) по декабрь 2019 годы. В исследовании приняли участие спортсмены сборной команды Тюменского высшего военно-инженерного командного училища (училище), в количестве 20 человек, не имеющие спортивный разряд.

Тренировочный микроцикл первого семестра 2018 года в основном состоял из тренировочных занятий игровой направленности, с целью отработки технико-тактических задач, в ущерб общей и специальной физической подготовленности команды регбистов училища. Сборная команда не смогла участвовать в соревнованиях Вооруженных Сил Российской Федерации.

С февраля 2019 тренировочный микроцикл подготовительного периода был дополнен и разнообразен по содержанию тренировочной программы, что представлено в таблице. В программу спортивной подготовки были включены, специальная физическая подготовка и тактическая подготовка, что наряду с совершенствованием технических умений и навыков, позволило повысить уровень специальной физической подготовленности.

Содержание и направленность тренировочного микроцикла
подготовительного периода команды по регби

День недели	Направленность тренировочного занятия	Содержание
Понедельник	Специальная физическая подготовка (тренажерный зал)	Длительность – 1 час 20 мин: 1) разминка – 10 мин 2) армейский жим (3 подхода по 12 повторений, отдых – 3 мин) – 15 мин; 3) жим штанги лежа (3 x 10, отдых – 4 мин) – 20 мин; 4) подъем штанги на бицепс (3 x 10, отдых 4 мин) – 20 мин; 5) подтягивание на перекладине (4 x 10, последний подход – максимальное количество повторений) – 10 мин; 6) заминка (растяжка) – 5 мин
Вторник	Специальная физическая подготовка (тренажерный зал)	Длительность – 1 час 20 мин: 1) разминка – 10 мин; 2) приседания со штангой (5 x 12, отдых – 4 мин) – 30 мин; 3) жим ногами на тренажере (3 x 10, отдых – 4 мин) – 20 мин; 4) выпады с гантелями (5 x 15м, отдых – 30 с) – 15 мин; 5) заминка (растяжка, бег) – 5 мин
Среда	Технико-тактическая подготовка (спортивный зал)	Длительность – 1 час 40 мин: 1) разминка – 10 мин; 2) техника игры руками (пас с земли, длинный пас, прием передачи, ловля мяча, выход в поддержку к игроку с мячом); 3) розыгрыш стандартных положений: штрафной; схватка; коридор; 4) многофазовая игра в атаке; 5) тактика игры в защите: – командное построение в защите от рака, – многофазовая игра в защите, – чужая назначаемая схватка, – чужой штрафной, – организация командной защиты после удара ноги
Четверг	Технико-тактическая подготовка (борцовский зал)	Длительность – 1 час 30 мин: 1) разминка 10 мин; 2) отбор мяча у противника в «раке»; 3) отработка захватов противника: захват фронтальный, захват боковой, захват сзади; 4) отражение захватов (контакт, ручка); 5) коридор (техника игры в коридоре); 6) построение назначаемой схватки; 7) заминка – 5 мин

Продолжение таблицы

Пятница – суббота	Отдых	Отдых
Воскресенье	Тактическая подготовка (спортивный зал)	Длительность – 1 час 30 мин: 1) техника игры руками; 2) отработка тактики в атаке; 3) подвижные игры (для улучшения командной работы на поле); 4) заминка

Целенаправленные дополнения, внесенные в тренировочный микроцикл, за счет специальной физической (силовой) и тактической подготовки, позволили сборной команде училища по регби, не имея спортивных разрядов, достойно выступить на масштабных соревнованиях Вооруженных Сил Российской Федерации, в сентябре 2019 года, заняв 4 место из 15 команд.

Спортивная подготовка стала носить комплексный характер, оказывая влияние на развитие и совершенствование всех сторон процесса специальной физической тренировки. Увеличение специальной силовой подготовки регбистов в подготовительный период позволило игрокам надежнее и увереннее выступать в соревнованиях, и в целом, добиться возможности выступать в соревнованиях подобного уровня – Кубке Вооруженных Сил Российской Федерации по регби – 7.

В заключение отметим, что поставленная цель исследования достигнута. Проведенное исследование подтверждает эффективность содержания и направленность предложенного тренировочного микроцикла подготовительного периода регбистов.

Список литературы

1. Жуков Ю.Ю. Структура, средства и методы тренировки регбистов в соревновательном макроцикле: автореф. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.04. – М., 2006. – 20 с.
2. Иванов В.А. Интегральная подготовка в структуре тренировочного процесса квалифицированных регбистов: автореф. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.04. – М., 2004. – 23 с.
3. Погребной А.И. Современные мировые тенденции спортивной подготовки в регби (обзор зарубежной литературы) / А.И. Погребной, И.О. Комлев // Физическая культура и спорт – наука и практика. – 2019. – №3. – С. 84–91.
4. Силкин Н.Н. Развитие вида спорта регби в силовых структурах / Н.Н. Силкин, И.П. Наумов, В.И. Лапкин // Материалы XVIII МНПК «Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств» (16–17 июня 2016, г. Иркутск). – Иркутск: ВСИ МВД России, 2016. – С. 255–259.

Кузнецова Лариса Петровна

канд. пед. наук, доцент

Молчанов Андрей Сергеевич

старший преподаватель

Никитина Инесса Валерьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Орловский
государственный университет
им. И.С. Тургенева»

г. Орел, Орловская область

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация: статья посвящена исследованию теоретических и практических аспектов физической культуры младших школьников как неотъемлемого компонента жизнедеятельности и возможности её оптимизации средствами лёгкой атлетики в условиях учебного процесса общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: физическая культура, младший школьник, двигательная деятельность, общеобразовательное учреждение, начальная школа, легкая атлетика, физическая подготовленность.

В последние годы вопросы здоровья и физического воспитания школьников привлекают все большее внимание педагогической, медицинской и родительской общественности. Организация жизнедеятельности школьника с позиций сохранения и укрепления здоровья способствует формированию у детей культуры здоровья как естественной составной части общей культуры, неотъемлемого компонента их жизнедеятельности, то есть важна в контексте становления личности ребенка [2].

Одной из главных причин негативных явлений школьной жизнедеятельности учащихся, и особенно учащихся младших классов, может быть недостаточное физическое развитие ребенка. Суть данной проблемы может скрываться также в индивидуальных анатомо-физиологических особенностях развития ребенка. Обучение в школе сопряжено с ограничением двигательной активности. В связи с широким распространением среди детей простудных заболеваний, особенно высоки в этом контексте требования к закаливанию младших школьников. Гетерохронность роста и развития является одной из особенностей детского организма, на фоне которой происходит формирование и достижение гармоничности физического развития детей, в том числе его двигательных способностей [1].

Ускоренные темпы физического развития людей, особенно более раннее созревание детей, оценивается учеными, как одно из наиболее существенных явлений биологии человека на современном этапе. Ускорение темпов роста тела, увеличение его тотальных размеров, наступление в более ранние сроки полового созревания получило название «акселерация». Само слово и понятие понимается как более раннее начало отдельных,

хорошо фиксируемых стадий роста и созревания, их активное развитие и, как результат, – увеличение конечных (дефинитивных) размеров тела.

Среди морфологических признаков, определяющих физическое развитие человека, главными являются продольные размеры тела (длина тела, верхних и нижних конечностей), габаритные показатели (масса тела и др.), состав тела (мышечный, жировой, костные компоненты). Данные показатели физического развития имеют большую изменчивость – возрастную, половую, индивидуальную, территориальную.

В реализации требований оптимизации физической культуры и физической подготовленности младших школьников с успехом могут использоваться возможности «королевы спорта» – легкой атлетики. Легкая атлетика является обязательной дисциплиной для школьников 1–11 классов и в системе физического воспитания занимает одно из главных мест. Актуальная значимость легкоатлетических упражнений обусловлена высоким уровнем оздоровительного, образовательного и воспитательного характера. Разнообразные виды ходьбы, бега, прыжков и метаний формируют жизненно необходимые умения и развивают все важнейшие физические качества человека (быстроту, силу, выносливость, ловкость, гибкость).

Кроме того, в настоящее время в российской школе все еще ощущается недостаток финансирования, а, следовательно – отсутствие необходимого и достаточного снаряжения, оборудования и инвентаря. Во многих случаях этот недостаток может быть компенсирован широкими возможностями легкой атлетики. Легкоатлетические упражнения, особенно дозируемая ходьба и бег на выносливость, хорошо восстанавливают физическую и умственную работоспособность школьников, не требуя при этом использования специализированного дорогостоящего оборудования. Легкоатлетические упражнения обладают широким диапазоном избирательно влиять на двигательный аппарат, а через него на все системы организма. Все легкоатлетические упражнения легко дозируются, измеряются и могут эффективно использоваться в качестве контрольных тестов для оценки уровня развития физических качеств.

Постоянное изучение уровня физической подготовленности школьников младших классов позволяет объективно оценивать содержание педагогической работы на уроках физической культуры, эффективно осуществлять контроль за ходом развития и темпами прироста физических качеств в каждом возрастном периоде, что и обусловило актуальность темы исследования.

Исследование выполнялось на базе кафедры теории и методики физического воспитания и спорта Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. Для более эффективного достижения цели исследования и выполнения задач исследования, были использованы следующие методы исследования: анализ научно-исследовательской и методической литературы, педагогическое наблюдение, беседа, тестирование, антропометрические измерения, методы математической статистики.

Метод тестирования являлся базовым для нашего исследования. Для диагностики уровня физической подготовленности учащихся 1–3 классов (7–9 лет) были использованы общепринятые контрольные тесты. Для оценки скоростных качеств применялся бег на 30 м с высокого старта. Каждый школьник выполнял бег 2 раза, в протокол вносился лучший

результат. Для оценки координационных способностей использовался челночный бег 3 по 10 м. Бег выполнялся один раз и результат заносился в протокол. Для оценки скоростно-силовых качеств применялся прыжок в длину с места. Каждый ученик выполнял три попытки, лучший результат заносился в протокол. Для оценки выносливости использовался 6-минутный бег. Бег выполнялся на пришкольном стадионе. Антропометрические измерения проводились по следующим показателям: длина тела, масса тела, обхват груди при вдохе и выдохе, артериальное давление.

Также определялись:

а) максимальный показатель по каждому контрольному тесту, зарегистрированный в каждой возрастной группе;

б) минимальный показатель по каждому контрольному тесту, зафиксированный в каждой возрастной группе;

в) максимальный и минимальный показатели по физическому развитию.

Показатели фиксировались отдельно для мальчиков и девочек.

Исследование проводилось в период с октября 2018 года по октябрь 2019 года. Испытуемыми являлись школьники – девочки и мальчики 7–9 лет, одного паспортного возраста, учащиеся 1–2 классов, входящих в основную группу. Всего было обследовано 50 учащихся, 25 девочек и 25 мальчиков. Тестирование проводилось в три этапа:

– первый этап – предварительное тестирование – октябрь 2018 года (7 лет);

– второй этап – промежуточное тестирование – май 2019 года (8 лет);

– третий этап – контрольное тестирование – сентябрь 2019 года (9 лет).

Тестирование проводилось в рамках учебного процесса на уроках по физическому воспитанию. Показатели фиксировались отдельно для мальчиков и девочек, а затем сопоставлялись.

В специальной научно-методической литературе широко представлены данные, касающиеся исследований показателей физического развития школьников, показана их большая возрастная, половая индивидуальная изменчивость, определены периоды их максимального и минимального прироста. Однако изучение физического развития школьников остается одной из актуальнейших проблемой. В динамике развития двигательных качеств у школьников наблюдается ярко выраженные возрастные периоды ускоренного и замедленного развития. Наиболее значим для развития двигательных качеств младший и средний школьный возраст (7–14 лет). Силовые возможности и потенциальные условия для максимального условия развития выносливости эффективнее всего в возрасте 15–17 лет (старший школьный возраст).

Легкая атлетика – вид спорта, объединяющий упражнения в ходьбе, беге, прыжках, метаниях и упражнения, составленных из этих видов многоборья [3]. Обучение легкоатлетическим упражнениям в условиях многолетних учебно-школьных занятий требует применения запрограммированной системы упражнений, которая, как лестница, от порога знаний ведет по ступеням к их вершинам. Более сознательное усвоение, а, следовательно, более эффективный процесс обучения возможен только при условии определенной «школы» заданий для каждого вида, особенно в начальной школе.

Одной из частных задач нашего исследования являлась задача сравнения контрольных нормативов для школьников в соответствии с действующей программой по физическому воспитанию, с данными, полу-

ченными в настоящем исследовании. Такой анализ позволяет определить уровень двигательных способностей в конкретной школе, для конкретного контингента школьников.

На основании результатов проведенного исследования нами были сформулированы следующие выводы.

1. Показатели физического развития у школьников – мальчиков и девочек 7–9 лет – претерпевают существенные изменения. Абсолютные показатели, а также темпы прироста длины тела, массы тела, экскурсии грудной клетки, артериального давления носят в каждом возрастном периоде неоднозначный характер и их динамика различна. Неодинаковы и межгодовые изменения этих показателей у мальчиков и девочек.

2. У мальчиков 7–9 лет абсолютный прирост длины тела составил 11 см; ускоренный прирост длины тела с 8 до 9 лет – 5,6 см; замедление – с 7 до 8 лет; абсолютный прирост массы тела составил у мальчиков – 8,1 кг, ускоренный прирост массы тела выявлен с 7 до 8 лет и составил 6,3 кг; по показателю вдоха и выдоха абсолютный прирост выше в возрастах 7 и 9 лет, а в 8 лет данный показатель не имеет статистического различия с показателями девочек; АД у мальчиков в среднем составляет 100/63 мм рт. ст.

3. У девочек 7–9 лет абсолютный прирост длины тела составил 9,3 см; ускоренный прирост длины тела выявлен с 7 до 8 лет – 6,56 см, а замедление с 8 до 9 лет – 2,72 см; абсолютный прирост массы тела составил 6,3 кг; ускоренный прирост массы тела установлен с 7 до 8 лет в среднем 5,2 кг, а с 8 до 9 лет – 1,1 кг; по показателю вдоха и выдоха абсолютный прирост в 7 и 9 лет ниже, чем у мальчиков, а в 8 лет данный показатель не имеет статистического различия с показателями мальчиков; АД у девочек в среднем составляет 100/63 мм рт. ст.

4. Динамика скоростных и скоростно-силовых качеств, общей выносливости и координационных способностей у мальчиков 7–9 лет имеет следующие показатели: абсолютный прирост показателя быстроты с 7 до 9 лет составил 0,9 с. и был более равномерным, чем у девочек; прирост показателей координационных способностей в 8 лет составил 0,5 сек., в 9 лет 0,7 сек.; прирост скоростно-силовых качеств с 7 до 9 лет составил 28 см, причем происходил равномерно – по 14 см; абсолютный прирост выносливости при выполнении 6' бега составил 285 м.

5. Динамика скоростных и скоростно-силовых качеств, общей выносливости и координационных способностей у девочек 7–9 лет имеет следующие показатели: абсолютный прирост показателя быстроты с 7 до 9 лет составил 10 с. и был менее равномерным, чем у мальчиков; прирост показателей координационных способностей составил в 8 лет 0,28 сек., а в 9 лет – 0,7 сек., т.е. прирост увеличился более чем в 2 раза; прирост скоростно-силовых качеств с 7 до 9 лет составил 28 см, однако с 7 до 8 лет он составил 17 см, а с 8 до 9 лет – 12 см; абсолютный прирост выносливости при выполнении 6' бега составил 214 м.

6. Дети 7–9 лет еще не обладают достаточными возможностями регулировать свои действия, не могут поддерживать требуемый темп движений, распознавать тонкие изменения ритма, различать и дозировать мышечные усилия разной степени, однако развитие важных качеств идет весьма интенсивно [4] в условиях правильной организации занятий по физическому воспитанию и использованию легкоатлетических упражнений.

Выявлено, что исследуемые школьники 7–9 лет (мальчики и девочки) имеют существенно более высокие показатели двигательных способностей, чем того требует стандартная программа по физическому воспитанию. На наш взгляд, это связано с расположением общеобразовательного учреждения в экологически чистом районе (Хотынецкий район Орловской области), а также с использованием специализированной программы легкоатлетической направленности в учебном процессе начальной школы в рамках педагогического эксперимента.

Физическое воспитание является одной из составляющих культуры общества, неотъемлемым компонентом жизнедеятельности людей, и в первую очередь, современных школьников. Одним из приоритетных направлений деятельности образовательных учреждений является обеспечение качественного уровня физического воспитания, физического развития и физической подготовленности обучающихся.

На уроках физической культуры при развитии двигательных и координационных способностей необходимо неукоснительно учитывать закономерности формирования детского организма, сенситивные (чувствительные) периоды в развитии физических качеств. Желательно дважды в течение учебного года осуществлять комплексное тестирование школьников 7–9 лет (сентябрь и май месяцы) для полноценной реализации комплексной учебной программы по физическому воспитанию в условиях общеобразовательного учреждения.

Список литературы

1. Гаврилова Л.Г. Влияние подвижных игр с элементами гимнастики на морфофункциональные показатели детей дошкольного возраста / Л.Г. Гаврилова, О.А. Сабуркина, В.А. Овчаров// Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – №12 (106). – С. 53–55.
2. Дзапарова Н.К. Педагогические особенности формирования культуры здоровья младших школьников: в условиях РСО–Алания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2007.
3. Халанский Ю.Н. Легкая атлетика и методика преподавания: курс лекций. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2017.
4. Хрипкова А.Г. Мир детства: Младший школьник. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогика, 1981.

Любушкин Глеб Анатольевич
магистр биол. наук, аспирант
Научный руководитель

Мальцев Виктор Петрович
канд. биол. наук, доцент

БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО–Югра

DOI 10.31483/r-74212

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗМА ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА

***Аннотация:** в статье рассмотрены основные проблемы данной темы, показаны современные методы исследования психофизиологических особенностей юных спортсменов, определяющих результативность / эффективность игровых видов спорта.*

***Ключевые слова:** психофизиологические особенности, исследование.*

Спортивная подготовка юных спортсменов в современных условиях предполагает учет психофизиологических особенностей [4; 8]. Достижение спортивного мастерства и высокой работоспособности, гибкой и совершенной адаптивности к тренировочным и соревновательным нагрузкам обусловлен высоким уровнем психофизиологической подготовки.

Эффективность психофизиологических возможностей человека зависит от сложного комплекса психофизиологических компонентов, поэтому для спортсменов проблема готовности к спортивной деятельности сводится к реализации вероятных психофизиологических возможностей.

Занятия мини-футболом предъявляют свои специфические требования к психофизиологическим особенностям занимающихся. Современные тенденции мини-футбола заставляют исследовать данные особенности не только для контроля за функциональным состоянием в ходе тренировочного процесса и реализации накопленного потенциала в соревновательной деятельности, но и для спортивной ориентации на этапах отбора. Психофизиологическая подготовка является одной из наиболее важных сторон подготовки мини-футболиста, так как в мини-футболе предъявляются повышенные требования к развитию нервной, двигательной систем, зрительной сенсорных систем.

***Цель работы:** по данным научной литературы выявить психофизиологические особенности юных спортсменов, определяющие результативность / эффективность игровых видов спорта.*

В связи с выше сказанным, мы, изучили результаты исследования. Во многих научно исследовательских работах посвященных исследованию психофизиологических особенностей используются различные АПК (аппаратно-программные комплексы), одной из таких работ является работа В.А. Блинова, С.В. Нопина, в которой предложен АПК «Спортивный

психофизиолог», включающий в себя как аппаратную, так и программную части. Главным отличием данного АПК от своих аналогов является определение набора тестов, которые позволяют провести комплексное оценивание важных для спортивной деятельности психофизиологические свойства. Из данной научно-исследовательской работы можно сделать вывод, что АПК «Спортивный психофизиолог» применим для следующих исследований:

- исследование психофизиологических особенностей;
- исследование психомоторных способностей;
- исследование психологических свойств личности спортсменов футболистов [3].

По данным ряда научных исследований в области *психофизиологии* спортивной деятельности [5; 9] определены наиболее значимые параметры, отражающие ее результативность. Установлено, что в игровых видах спорта, в которых присутствует моторная и психологическая сложность, как в тренировочном, так и в соревновательном процессе, высокий уровень имеет психоэмоциональное напряжение и концентрация внимания, также немаловажную роль в психофизиологическом статусе спортсмена играет организация адаптивного ответа. Главной задачей психофизиологической диагностики является выявление индивидуальных особенностей протекания нервных и психических процессов на момент измерения. Условность прохождения сенсомоторной реакции делится на три этапа: прием внешнего воздействия соответствующим рецептором и передача сенсорного сигнала в центральную нервную систему (ЦНС); переработка сигнала ЦНС; передача нейромоторного сигнала от ЦНС к рабочему органу. Так, в частности, в работе И.С. Биленко [2] проанализированы особенности психофизиологического статуса детей и подростков в динамике занятий игровыми видами спорта (футбол и баскетбол). Полученные результаты свидетельствуют, что занятия игровыми видами спорта активизирует сочетания индивидуальных свойств нервной системы в результате регулярного тренировочного процесса, особенно у юных футболистов. В процессе тренировок по футболу и баскетболу расширяются функциональные возможности двигательного аппарата, идет интенсивное формирование психомоторных функций, что говорит о совершенствовании аппарата моторного программирования и создании условий успешного обеспечения адаптации юных спортсменов к высокому темпу и скорости движений, без которых не обойтись в игровых видах спорта.

Если в научно-исследовательской работе И.С. Биленко анализируются нейродинамические особенности юных спортсменов, то в работе В.Ф. Туровского [11] констатируются психологические особенности личности разных амплуа футболистов. Автор работы обозначает, что вне зависимости от амплуа (за исключением защитников), снижению эффективности тактической деятельности и соревновательных способностей обследованных обусловлено состоянием ригидности. Можно отметить, что такое амплуа как «вратарь», больше остальных подвержены фрустрационному состоянию.

Изучив научно-исследовательскую работу С.В. Булакина [12], мы, обнаружили закономерность в области психофизиологических особенностей такого игрового амплуа как «Вратарь». В работе данного автора очевидно, что «Вратарь» во всех тестах (функциональная подвижность

нервных процессов, сила нервной системы, сложная зрительно-моторная реакция, уравновешенность нервных процессов, простая зрительно-моторная реакция) и оценках свойств внимания и памяти имел либо лучшие, либо одни из лучших показателей. Исходя из результатов исследовательских работ И.С. Биленко и С.В. Булакина, можно наблюдать взаимосвязь психологического состояния спортсмена на его показатели в области физиологии.

В научно-исследовательской работе И.И. Таран [10] представлены результаты психофизиологических характеристик баскетболистов разных игровых амплуа. По данным представленным в работе, не выявлена выраженная дифференциация психофизиологических особенностей игроков разного амплуа, это можно объяснить тем, что в данном виде спорта игровые функции универсальны, но не смотря на это по результатам исследования была выявлена некоторая сопряжённость психофизиологических особенностей игроков с их игровыми функциями на площадке.

Одним из основополагающих факторов, влияющих на результаты исследования, является территориальная расположенность. В работе К.А. Баева, О.А. Фалалеева [1] экспериментальные данные получены в условиях Югорского Севера. Работа не связана с игровыми видами спорта, так как данные представленные в ней были получены от спортсменов занимающихся плаванием, но, стоит отметить, что в работе исследовались такие показатели как: оценка вегетативного коэффициента (ВК), оценка уровня тревожности (тест проводился на основе опросника Спилбергера-Ханина, с целью определения уровня личностной и реактивной тревожности). Данные результаты тестов будут полезны и для игровых видов спорта, так как для планирования тренировочного процесса тренер должен предвидеть психическую работоспособность своих спортсменов в определенный период времени.

В научно-исследовательской работе Г.С. Лалаевой, И.Г. Межибор [7], в которой представлены результаты двух групп студентов первого курса, одна из которых занимается таким игровым видом спорта как волейбол, а другая специализируется на развитии общей физической подготовки (ОФП). В результате психофизиологического исследования было выявлено, что практически во всех тестах психофизиологических особенностей, группа, занимающаяся волейболом, показала лучший средний показатель (все результаты были обработаны с помощью непараметрического метода математической статистики U-критерия Манна Уитни).

Если в научно-исследовательских работах представленных выше рассматривается влияние психофизиологических особенностей на игровые виды спорта, то в работе И.С. Красноруцкой [6] наоборот, представлены результаты влияния игровых видов спорта на психофизиологические особенности юных спортсменов, которые были получены с помощью компьютерного комплекса «НС-ПсихоТест». Результаты проводимых тестов (в процессе тренировочных макроциклов) показали, что у спортсменов, занимающихся футболом и баскетболом, произошло расширение функциональных возможностей двигательного аппарата. Также на совершенствование аппарата моторного программирования, указывает интенсивное формирование психомоторных функций.

Выводы

1. По данным научной литературы были выявлены психофизиологические особенности юных спортсменов, определяющие результативность / эффективность игровых видов спорта. Занятия игровыми видами спорта активизирует сочетания индивидуальных свойств нервной системы в результате регулярного тренировочного процесса, особенно у юных футболистов. Также выявлено, что тренировочный процесс по футболу и баскетболу благоприятно влияет на расширение функциональных возможностей двигательного аппарата, ведет к интенсивному формированию психомоторных функций.

2. В научно-исследовательских работах выявлено влияние психофизиологических особенностей на выбор игрового амплуа в игровых видах спорта, особенно хорошо это можно наблюдать в футболе, где функции игроков значительно отличаются друг от друга. В баскетболе не выявлена выраженная дифференциация психофизиологических особенностей игроков разного амплуа, что объясняется тем, что в данном виде спорта игровые функции универсальны, но, не смотря на это, по результатам исследования была выявлена некоторая сопряжённость психофизиологических особенностей игроков с их игровыми функциями на площадке.

Список литературы

1. Баев К.А. Особенности психофизиологического состояния детей, занимающихся плаванием в условиях Югорского севера // Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения (БУ ВО ХМАО–Югры «Сургутский государственный университет», 20–21 ноября). – Сургут, 2015. – С. 214.
2. Беленко И.С. Психофизиологические особенности у юных спортсменов игровых видов спорта разного возрастного периода развития и тренированности // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 3 (81). – С. 54–57.
3. Блинов В.А. Диагностика психофизиологической подготовленности футболиста / В.А. Блинов, С.В. Нопин // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – №1. – С. 82–83.
4. Говорухина А.А. Особенности психофизиологической адаптации студентов в условиях севера // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; НИЛ «Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды» 11–13 октября). – Челябинск, 2018. – С. 238–240.
5. Говорухина А.А. Особенности функциональной и психофизиологической адаптации мигрантов к комплексу климатозоологических факторов севера // I Всероссийская научно-практическая конференция «Здоровый образ жизни и охрана здоровья» (Научно-исследовательская лаборатория «Здоровый образ жизни и охрана здоровья» 18–19 апреля). – Сургут, 2014. – С. 53–55.
6. Красноруцкая И.С. Влияние игровых видов спорта на психофизиологические особенности юных спортсменов // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма ФГБОУ ВО («Уфимский государственный авиационный технический университет»), 21–23 марта). – Уфа, 2019. – С. 293–295.
7. Лалаева Г.С. Психофизиологические особенности студентов специализации ОФП и игровых видов спорта // Международный научный симпозиум «Общество и непрерывное благополучие человека» (Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 27–30 марта). – Томск, 2014. – С. 134–136.
8. Мальцев В.П. Гендерные особенности психофизиологической адаптации студентов заочного обучения в условиях учебной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – №3(24). – С. 345–348.

9. Мальцев В.П. Психофизиологический профиль младших подростков как фактор обеспечения учебной деятельности // Всероссийская заочная научная конференция с международным участием «Физиология человека» (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», 25 ноября). – Чебоксары, 2016. – С. 149–152.

10. Таран И.И. Психофизиологические особенности баскетболистов разного амплуа / И.И. Таран, М.Н. Поповская, С. Силантьев // Теория и практика физической культуры. – 2015. – №6. – С. 23–25.

11. Туровский В.Ф. Психофизиологические особенности футболистов различного игрового амплуа / В.Ф. Туровский, Ю.В. Корягина, В.А. Блинов // Теория и практика физической культуры. – 2013. – №7. – С. 68–72.

12. Особенности психофизиологического статуса спортсменов специализации «Мини-футбол» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/29439694-Osobennosti-psihofiziologicheskogo-statusa-sportsmenov-specializacii-mini-futbol.html> (дата обращения 19.11.2019).

Малиugin Александр Михайлович
магистр, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ НА КЛЮЧЕВЫХ ПРОБЛЕМАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье приводится пример воспитания компетенции рационального общения средствами физической культуры. Автором показано, что использование средств физической культуры способствует воспитанию способности ограничивать свое поведение от внешних раздражителей.

Ключевые слова: средства физической культуры, концентрация внимания, проблема современного общения.

Современный мир, особенно в его урбанизированном варианте, ставит перед человеком все новые и новые вопросы, вызовы и угрозы. В ряду современных проблемных аспектов существования, социологи и психологи выделяют один, который как явление возник недавно, но стал насущной проблемой. Называется эта проблема в литературе по-разному, но мы будем использовать традиционный термин – «профицит общения» [1]. Сам термин отсылает нас к проблематике коммуникативных практик современного человека, превратившихся в огромный поток шума. Как сказал классик устами своего героя: «Из репродуктора лился шум» (А. Платонов, Котлован). С раннего утра до позднего вечера человек находится в режиме общения, общения с коллегами, родными, с телевизором, телефоном и т. п. В детской диагностической психологии даже выделена специальная группа детей с «повышенным синдромом активности».

Гиперактивные дети ни минуты не могут усидеть на месте, не могут концентрировать внимание на вещах, требующих сосредоточенности. Психологи отмечают пролонгацию такого типа поведения в более старшие возрастные группы, что привносит в общение между людьми элементы экзальтированности и дисбаланса [...]. Мы предположили, что умение «оказаться в одиночестве, находясь среди людей», важная общекультурная компетенция для современного человека, умение абстрагироваться от внешних раздражителей хотя бы на короткое время, можно и нужно воспитывать у нашего современника. В силу специфики профессии для «воспитания умения быть в одиночестве» мы предлагаем использовать средства физической культуры, как имманентной живому существу практики жизнедеятельности. Предварительно стоит заметить, что «уход в одиночное плавание» проблема не только сегодняшнего дня, в начале новой эры сотни подвижников уходили в египетскую пустыню «от суетности мира сего» и проводили там в полном одиночестве порой всю жизнь. В более поздние времена подобное поведение получило название эскапизм или отпадение от общественной жизни. В напряженные времена начала века число эскапистов, убегающих от неопределенности мироустройства, было достаточно велико. В нашей работе мы не будем рассматривать проблему «воспитания способности к одиночеству» в описанных контекстах. Наша задача показать, что именно на занятиях по предмету «Физическая культура и спорт» можно искусственно создавать ситуации, когда индивид сможет сосредоточенно оказаться один на один с самим собой.

Общение в трактовках современных гуманитарных наук рассматривается как важнейший механизм формирования бытия человека. Различные научные дисциплины выделяют разные функции общения, связанные непосредственно с интересами самой научной дисциплины. Наше внимание сосредоточилось на психологической функции общения, называемой аффективно-коммуникативная функция. Эта функция связана с регуляцией эмоциональной сферы человека. Предполагается, что весь спектр человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей, при этом эмоциональное состояние индивида варьируется от эмпатического выраженного, миролюбивого и толерантного, до агрессивно-экспрессивного. Профицит общения заставляет человека находиться в напряжении на протяжении длительного времени. Напряжение, создающееся в ходе перманентного общения, часто является тем переключателем, включение которого переводит нормальное коммуникативное взаимодействие между людьми, в аффективно-коммуникативную форму. Довольно часто сегодня приходится слышать фразу «я устал от людей», причем так говорят не только седовласые руководители, но и молодые люди, студенты. Усталость от общения связана с необходимостью презентации себя обществу в том виде, в котором само общество готово воспринять человека адекватно, идентифицировать его как своего в этом статусе. Возникает аллюзия на библейский текст, когда ап. Павел в сердцах говорит: «Что не хочу делать, что хочу не делаю». Постоянный учет норм поведения, правил, традиций и т. д. так маскирует индивидуальную самость, что человек уже сам не отличает, где он в маске, а где без нее. Несомненно, каждый человек ищет и находит лакуны, в которых он может побыть один на один с собой, но делать это в современной культуре становится все сложнее.

Особенностью учебного предмета «физическая культура и спорт» в школе или вузе, является возможность так организовать учебный процесс, что личное, приватное пространство человека, становится объективной реальностью [3]. Формально находясь среди людей, человек, тем не менее, быть один. При выполнении индивидуальных двигательных действий, между индивидом и снарядом, который он использует, даже если этот снаряд его собственное тело, не и не может быть никакого посреднического элемента. Само по себе максимальное мышечное напряжение формирует в сознании некий ментальный барьер, через который внешние шумовые эффекты не просачиваются. Возникает не просто возможность, а необходимость концентрации на выполнении движения. После окончания выполнения упражнения, человек «возвращается» в обыденный мир из паузы, из цезуры, разрыва насущной реальности. Происходит некоторое очищение сознания от привычных и устоявшихся паттернов поведения. Концентрации внимания на себе способствует измеримость динамики личных достижений при выполнении двигательного действия. То есть сам занимающийся, дополнительно к эффекту от упражнения, контролирует свои успехи или неудачи, погружаясь в деятельность еще глубже [4]. Разрыв с миром, полным коммуникативными практиками, погружение в свое «Я», не остается просто эпизодом в жизни человека. Постоянное использование такой практики, помимо тренировочно-оздоровительного эффекта, способствует выработке компетенции нахождения вне тотального общения. Наиболее подходящими средствами физической культуры для формирования описанной компетенции следует признать упражнения с отягощениями. Выполняя простейшие упражнения стоя перед зеркалом, учащийся, видя свое отражение, невольно начинает координировать свои действия по предполагаемую им самим образцу. В момент выполнения двигательного действия концентрация внимания достигает максимальных величин. Возникает сначала мимолетный, а далее все более концентрированный эффект общения, но не с партнерами по коммуникации, а с самим собой.

Описанная методика развития компетенции самостоятельного времяпровождения не является уникальной, в разные времена средства физической культуры использовались не только для развития физических качеств человека. В российской традиции образования, в силу идеологической нагруженности предмета в предыдущей модели, происходит сужение функциональной значимости предмета. Глубина и широта воздействия на организм и психику занимающегося средствами физической культуры, рациональное и адекватное использование этих средств в жизни современного человека, способны создавать определенную положительную ауру, распространяющуюся и на обыденную жизнь индивида.

Список литературы

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 144 с.
2. Психология совместной деятельности малых групп и организаций / ред. А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. – М.: Институт психологии РАН, 2001.
3. Современные проблемы наук о физической культуре и спорте. Философия спорта / В.И. Столяров, А.А. Передельский, М.М. Башаева. – М.: Советский спорт, 2015. – 464 с.
4. Фискалов В.Д. Спорт и система подготовки спортсменов. – М.: Советский спорт, 2010. – 392 с.

Надывдов Сергей Юрьевич
старший преподаватель

Опиев Бадма Пюрвеевич
старший преподаватель

Сюкиев Дмитрий Николаевич
старший преподаватель

Очир-Убушаева Алла Владимировна
канд. пед. наук, доцент

Богославская Наталья Николаевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Калмыцкий
государственный университет
им. Б.Б. Городовикова»
г. Элиста, Республика Калмыкия

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СКОРОСТНЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ 11–12 ЛЕТ НА ОСНОВЕ КАЛМЫЦКИХ ПОДВИЖНЫХ ИГР

***Аннотация:** в статье предложена методика развития скоростных качеств учащихся 11–12 лет посредством калмыцких национальных игр, которая учитывает имеющийся опыт по физическому воспитанию подрастающего поколения, национальные традиции, ориентированные на целостный (системный) подход в укреплении и поддержании здоровья детей и подростков.*

Целенаправленный подбор и моделирование подвижных игр на уроках физической культуры способствуют более избирательному воспитанию скоростных качеств школьников.

***Ключевые слова:** скоростные качества, учащиеся 11–12 лет, калмыцкие подвижные игры, методика, физические качества.*

Изменения социально-экономических и политических устоев нашего государства в последние десятилетия привели к тому, что здоровье школьников стало самым незащищенным среди жизненных приоритетов подрастающего поколения [6; 9].

Существенно снижается физическая подготовленность учащихся общеобразовательной школы, значительная часть из них не в состоянии выполнить программные требования, в результате чего все большее число юношей не готовы к учебной, трудовой и оборонной деятельности [3; 9].

Воспитание физических качеств у детей школьного возраста сопряжено с рядом особенностей, связанных с ростом и развитием организма.

В структуре двигательных качеств скоростным качествам принадлежит особая значимость. Высокий уровень их развития играет большую роль как при овладении рядом сложных профессий, так и при достижении высоких спортивных результатов во многих видах спорта [4]. Данные научно-методической литературы и спортивной практики показывают,

что развитие быстроты движений в зрелые годы – сложный и малоэффективный процесс, тогда как школьный возраст создает для этого благоприятные предпосылки [1; 2; 7; 8 и др.].

Между тем в Республике Калмыкия накоплен исторический опыт в области физической культуры, который в современных общеобразовательных школах до сих пор не востребован [5].

Как видим, практика физического воспитания располагает достаточными возможностями для успешного формирования разносторонней личности. И в этом немалую роль играет физическое воспитание, если оно будет носить целенаправленный характер, учитывать национально-региональные факторы развития личности.

Недостаточная разработанность данной проблемы и необходимость совершенствования процесса физической подготовки школьников позволили сформулировать тему нашего исследования.

Цель исследования – разработать и экспериментально обосновать методику развития скоростных качеств у учащихся 11–12 лет посредством калмыцких национальных игр.

Объект исследования. Процесс развития и совершенствования скоростных качеств у учащихся 11–12 лет.

Предмет исследования. Методика развития скоростных качеств у учащихся 11–12 лет посредством калмыцких национальных игр.

Гипотеза исследования состояла в предположении, что процесс развития скоростных качеств учащихся 11–12 лет будет осуществляться более эффективно, если в нем будут использоваться калмыцкие национальные игры.

Задачи исследования:

- 1) выявить уровень развития скоростных качеств учащихся 11–12 лет;
- 2) разработать методику развития скоростных качеств у детей 11–12 лет посредством калмыцких национальных игр;

- 3) обосновать эффективность применения разработанной методики.

Ниже представлен исходный уровень скоростных и скоростно-силовых качеств участников исследования (табл. 1, 2).

Таблица 1

Показатели скоростных и скоростно-силовых качеств детей 11 лет
до педагогического эксперимента

№	Тесты	Контрольная группа	Эксперимент. группа	Р
1.	Бег 30 м, с	6,22 ± 0,02	6,13 ± 0,05	> 0,05
2.	Прыжок в длину с места, см	162 ± 0,51	160 ± 0,34	> 0,05
3.	Челночный бег 3 x 10 м, с	8,8 ± 0,03	8,7 ± 0,01	> 0,05

Показатели скоростных и скоростно-силовых качеств детей 12 лет до педагогического эксперимента

№	Тесты	Контрольная группа	Эксперимент. группа	Р
1.	Бег 30 м, с	$6,02 \pm 0,01$	$6,05 \pm 0,02$	$> 0,05$
2.	Прыжок в длину с м., см	$170 \pm 0,55$	$173 \pm 0,54$	$> 0,05$
3.	Челночный бег 3 x 10 м, с	$8,3 \pm 0,01$	$8,3 \pm 0,01$	$> 0,05$

Как видно, на начало педагогического эксперимента в исследуемых группах средние показатели по результатам двигательных тестов достоверностью различий не отличались ($P > 0,05$), что говорит об однородности состава участников исследования.

На основе анализа научной и научно-методической литературы и обобщения практического опыта в области физической подготовки школьников разработана методика развития скоростных качеств у учащихся 11–12 лет посредством калмыцких национальных игр, в которой обоснован перечень игр для эффективного воспитания скоростных качеств школьников [3; 4; 6; 7].

Для эффективного развития скоростных качеств испытуемых школьников нами были отобраны следующие калмыцкие национальные игры.

1. Кёёдж кюцлгн (догонялки). Игра проходит на ровной площадке. Из играющих выбирается водящий. По его сигналу все участники разбегаются в разные стороны. Задача водящего – догнать и осалить одного из участников. Осаленный становится водящим. Игра повторяется.

2. Урлдад гююлгн (бег наперегонки). На одной стороне ровной площадки чертится линия («дом»). На другом краю площадки (в 20–30 м.) ставится стул. По сигналу ведущего все участники одновременно добегают до стула, огибая его, возвращаются в «дом». Победившему присваивается звание «быстрый сайгак».

3. Чон болн хёд (волк и овцы). Играющие по жребию выбирают «волка» и «чабана». Оставшиеся участники играют роль «овец». На противоположных сторонах площадки рисуются 2 круга («кошары»). Задача чабана – перегнать «овец» из одной кошары в другую без потерь. «Волк» пытается помешать этому, осаливая «овец», которые должны бежать только вперед, возвращаться назад запрещено. Игра продолжается до тех пор, пока «волк» не переловит большую часть «стада».

4. Мёрня урлдан (бега). На игровой площадке чертится круг. Игроки становятся в пары, друг за другом. Стоящий вторым участник («всадник») держится за пояс первого («коня»). По сигналу ведущего участники бегут по кругу. Побеждает пара, которая приходит к финишу первой и при этом «всадник» не должен выпустить из своих рук пояс. Выпустивший из рук пояс считается упавшим с коня.

5. Кен кергтя (кто вам нужен?). В игре участвуют 2 команды. Игроки обеих команд становятся друг против друга 10–20 м, взявшись за руки. Посреди площадки проводится средняя линия. Первая команда повторяет хором: «Кен кергтя (кто вам нужен?) (2 раза)». Другая команда называет любого из первой команды: «Мерген (называется имя) кергтя!». Заранее

до начала игры оговаривается количество вызовов. Названный игрок бежит и старается прорвать цепь. В случае удачного исхода он уводит в свою команду одного из двух участников, между которыми прорвался. В противном случае неудачник присоединяется к новой команде. После всех вызовов команды, взявшись за руки, стараются перетянуть друг друга через среднюю линию.

6. Мёнгн бюс (серебряный пояс). Одновременно могут играть 10–12 человек. Участники игры образуют круг, присев на одно колено. Водящий, выбранный по жребию, идет по кругу. В один из моментов он, незаметно бросив пояс на землю за спину одного из игроков, убегает по кругу. Участник, которому достался пояс, старается догнать убегающего и коснуться его поясом.

7. Цаган меечг хялгн (отыскивание белого мяча). Играют 2 команды. В землю втыкают кол, на который вешают одежду и одевают шапку («чучело»). Игроки закрывают глаза, и в это время водящий бросает мяч как можно дальше. Участники на слух определяют место падения мяча и бегут в место предполагаемого падения. Команда, первой нашедшая мяч, передавая его друг другу старается быстрее добраться до «чучела». Противоборствующая сторона препятствует им в этом, стараясь догнать и отобрать мяч. Выигрывает та команда, которая с мячом достигает цели.

8. Ангудын урлдан (скачки животных). Проводятся в форме эстафет с бегом и прыжками: 1 этап – мёря хатрлгн (аллур лошади) – бег с высоким подниманием бедра; 2 этап – хурдн герясн (быстрый сайгак) – прыжки с ноги на ногу; 3 этап – тогруна нислгн (полет журавля) – прыжки в шаге с махом руками вверх; 4 этап – ямна гярядлгн (прыжки тушканчика) – прыжки на двух ногах вперед; 5 этап – мекля (лягушка) – прыжки в глубоком приседе; 6 этап – довчлгн – прыжки на одной ноге.

Экспериментально обоснованы:

- время, отводимое на игры (до 10 минут – для 11-летних, до 15 минут – для 12-летних подростков);
- длина пробегаемых отрезков (для мальчиков 11 лет – 25–35 м, для двенадцатилетних подростков – до 50 метров);
- паузы отдыха между очередными попытками (пробежками): у одиннадцатилетних подростков – 50–60 секунд, у двенадцатилетних – 40–50 секунд.

Доказано, что целенаправленный подбор и моделирование подвижных игр на уроках физической культуры способствуют более эффективному воспитанию скоростных качеств учащихся. Результаты, полученные в экспериментальных группах, имеют достоверный прирост показателей ($\leq 0,005$). В первой экспериментальной группе изменения результатов в беге на 30 м по результатам тестирования составили $x = 5,91$ с; во второй экспериментальной группе – $x = 5,70$ с.

Выявлен уровень развития скоростных качеств учащихся 11–12 лет, который по средним значениям соответствует их возрастным критериям оценки уровня физической подготовленности [4].

Применение калмыцких национальных игр в учебном процессе также способствовало достоверному изменению показателей скоростно-силовых и координационных качеств учащихся: экспериментальная группа №1 – прыжок в длину с места – $x = 1,72$ м, челночный бег 3 x 10 м –

$x = 8,3$ с; во второй экспериментальной группе – прыжок в длину с места $x = 1,82$ м; челночный бег 3×10 м – $x = 8,2$ с.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что развитие скоростных качеств положительно влияет на развитие других физических качеств контингента обследуемых детей.

Список литературы

1. Власов В.Н. Экспериментальное исследование методики воспитания быстроты и скорости бега у детей младшего и среднего возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971. – 168 с.
2. Жданов Л.Н. Возрастное развитие быстроты движений у детей школьного возраста // Развитие двигательных качеств школьников. – М., 1967. – С. 11–47.
3. Никитушкин В.Г. Многолетняя подготовка юных спортсменов: монография. – М.: Физ. культура, 2010. – 230 с.
4. Лях В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. – М., 2000. – 192 с.
5. Титлов А.Ю. Факторная структура работоспособности школьников в зависимости от уровня физической активности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 23 с.
6. Филин В.П. Воспитание физических качеств у юных спортсменов. – М., 1974. – 232 с.
7. Филин В.П. Теория и методика юношеского спорта. – М., 1987. – 128 с.
8. Фильченков Д.А. Методика реализации индивидуального подхода в физическом воспитании старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 23 с.
9. Резуненко З.С. Воспитывающие возможности национальных видов спорта и искусства // Этнопедагогика калмыков и национальная школа. – Элиста, 1997. – С. 145.

Опиев Бадма Пурвеевич

старший преподаватель

Надвыдов Сергей Юрьевич

старший преподаватель

Церенов Джангар Петрович

старший преподаватель

Дорджиев Вячеслав Васильевич

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Калмыцкий

государственный университет

им. Б.Б. Городовикова»

г. Элиста, Республика Калмыкия

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К КОМПЛЕКТОВАНИЮ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация: в статье анализируются существующие в настоящее время подходы к формированию специальных медицинских групп студентов вуза.

Ключевые слова: студенты вуза, специальная медицинская группа, здоровье, физическое воспитание.

Анализ состояния здоровья современных студентов специальных медицинских групп (СМГ), обучающихся в вузах, показал существенную трансформацию «нозологического профиля» студентов СМГ [1; 3; 7].

В целом, характеристика состояния здоровья студентов СМГ в различных вузах позволяет выявить тенденцию к увеличению числа студентов, имеющих стойкие нарушения в состоянии здоровья, и обозначить основные заболевания: заболевания сердечно-сосудистой, пищеварительной и дыхательной систем, патологии опорно-двигательного и суставно-связочного аппарата, миопия различной степени, лор-заболевания, дефицит массы тела и ожирение.

Процесс организации учебного процесса студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, начинается с комплектования медицинских групп. Известно, что основным критерием для включения студентов в такие группы является определение диагноза с обязательным учетом степени нарушения функций организма. Распределение студентов по группам производится врачом согласно приказу Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию №777 от 26 июля 1994 г.

Для студентов СМГ процесс физического воспитания отличается спецификой, поэтому В.И. Дубровский [4] предлагает комплектовать группы из студентов с однородными заболеваниями (нозологический принцип). Однако, исходя из практической деятельности педагогов физической культуры и собственных наблюдений, при комплектовании СМГ практически не удается достичь полной однородности групп по заболеваемости, так как имеются случаи более двух диагнозов у одного студента [2].

С точки зрения Н.В. Петрова, Б.И. Волкова и В.С. Щербакова, необходимо при комплектовании СМГ принимать во внимание уровень физической и функциональной подготовленности, физического развития, студентов [8]. По мнению А.Л. Маринченко [5], при формировании СМГ необходимо учитывать особенности контингента студентов, обращая внимание не только на установленный диагноз, но и на исходные значения физической подготовленности. Более того для занятий физической культурой В.С. Язловецким [9] предлагается комплектовать СМГ на основе учета диагноза заболевания.

Проблема формирования СМГ и организация процесса физического воспитания с таким контингентом студентов характеризуется своими особенностями. По глубокому убеждению Ю.В. Менхина [6], медицинский отвод от занятий физической культурой не является веским основанием для освобождения студентов от обязательного посещения занятий, во время которых освобожденные студенты должны получать инструкторские знания и умения, формировать знания по теоретическим основам физической культуры. Также студентам с ослабленным состоянием здоровья рекомендуется принимать активное участие в организации массовых спортивных мероприятий в качестве волонтеров, спортивных арбитров, представителей команд и т. п. [10]. Отдельные педагоги-практики [7] полагают, что при проведении учебных занятий со студентами СМГ вуза более эффективной является форма организации на основе спортивных специализаций.

Также некоторые авторы [10] призывают к более активному применению в учебном процессе специальных интегративных курсов и оздоровительно-образовательных тренингов. Связано это с тем, что в СМГ занимаются студенты, имеющие различные диагнозы заболеваний. В данном

случае необходима разработка интегративного теоретико-практического курса обучения для часто болеющих студентов.

Таким образом, в процессе анализа существующих подходов к формированию СМГ были выделены следующие: нозологический подход; подход с учетом возраста и состояния здоровья; физического развития, функциональной и физической подготовленности. В то же время, преследуя цель по сохранению и укреплению здоровья студентов СМГ, педагоги применяют различные способы организации занятий по физической культуре. Рекомендуется привлекать к организации массовых спортивных мероприятий в качестве волонтеров, спортивных арбитров, представителей команд, что позволяет осваивать инструкторские знания и умения. Необходимо отметить, что конкретный (определенный) подход к формированию СМГ в значительной мере обуславливает специфику организации учебного процесса со студентами СМГ.

Список литературы

1. Амельченко И.А. Проблемы формирования здоровья студенток, занимающихся физической культурой в специальном учебном отделении / И.А. Амельченко, С.И. Крамской, Е.В. Архипов // Восток – Россия – Запад. Современные процессы развития физической культуры, спорта и туризма.: матер. междунар. симп. – Красноярск, 2008. – Ч. 1. – С. 242–244.
2. Афанасенко Е.Э. Формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре у студентов специальной медицинской группы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – М., 2006. – 25 с.
3. Доронцев А.В. Формирование у будущих врачей навыка профилактики заболеваемости средствами физической культуры и спорта: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2006. – 176 с.
4. Дубровский, В.И. Лечебная физическая культура (кинезотерапия): учеб. для студ. вузов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 608 с.
5. Маринченко, А.Л. Физическое воспитание студенток в вузе и здоровье студенток // Теория и практика физической культуры. 1978. – №6. – С. 47–51.
6. Менхин Ю.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика / Ю.В. Менхин, А.В. Мехнин. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 384 с.
7. Муллер А.Б. Организация учебного процесса по физическому воспитанию в специальном учебном отделении КГТУ / А.Б. Муллер, Н.С. Дядичкина // Физкультурно-оздоровительное движение. Спорт. Состояние и перспективы развития в современном обществе: Материалы II Региональной науч.-практ. конф. (с межд. уч.) – Красноярск, 2004. – С. 183–185.
8. Петров Н.В. Занятия со студентами специального отделения / Н.В. Петров, В.С. Щербаков, Б.И. Волков // Теория и практика физической культуры. 1971. – №9. – С. 54–58.
9. Язловецкий В.С. Физическое воспитание детей и подростков с ослабленным здоровьем. – Киев: Здоровье, 1991. – 232 с.
10. Яцковская Л.Н. Физическое воспитание студентов, временно освобожденных от занятий по состоянию здоровья, посредством оздоровительно-образовательного тренинга: монография / Л.Н. Яцковская, В.В. Пономарев. – Красноярск: СибГТУ, 2007. – 127 с.

Сираев Рамиль Рабисович

главный тренер

ГБУ «Спортивная школа олимпийского
резерва по спортивной борьбе

Республики Башкортостан»

г. Уфа, Республика Башкортостан

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ: АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена вопросам формирования образовательной среды в спортивной школе. Актуальность темы связана с тем, что в настоящее время такое явление, как образовательная среда, требует более тщательного изучения как с позиций теории, так и практики деятельности образовательных учреждений. Особое внимание в работе уделено деятельности спортивной школы как учреждения дополнительного образования, где создается и функционирует определенная среда, позволяющая воспитанникам гармонично развиваться и достигать поставленных целей.

Ключевые слова: образовательная среда, физическая культура, тренер, спортивная школа, Республика Башкортостан.

Современная образовательная среда является неперенным условием и фактором развития и воспитания людей. Она напрямую связана с определенным уровнем развития общества и государства. Она выступает определенным социокультурным феноменом, оказывающим непосредственное влияние на образовательный процесс одновременно на нескольких уровнях, создавая уникальное сочетание различных систем, в том числе научных и методических, психологических и интеллектуальных, социальных и правовых систем и структур.

Особое место при изучении вопросов развития современной образовательной среды занимает тема происхождения и функционального содержания самого понятия «среда» в педагогической науке. В целом это понятие является достаточно новым и актуальным для отечественной науки, рассматривающей среду, прежде всего как условие для воспитания подрастающего поколения, развития его личностных характеристик. Появление этого понятия связано с оформлением так называемого антропологического или гуманистического подхода к воспитанию детей в образовательных организациях, представленного в трудах К.Д. Ушинского и его последователей еще на рубеже XIX–XX веков [6].

Большой вклад в развитие данной темы внесли труды и деятельность российского медика и педагога П.Ф. Лесгафта, который указывал на тесную взаимосвязь умственного (духовного) и физического воспитания как неперенного условия образования и развития личности. При этом он подчеркивал роль семьи (родителей) и воспитателя в физическом образовании ребенка [3]. Эти и другие исследователи постепенно разрабатывали и наполняли содержанием понятие «среды». Современные авторы склоняются к пониманию «образовательной среды» как комплексного яв-

ления, включающего процессы и обучения, и воспитания и развития человека [2].

Особое место вопросы функционирования образовательной среды и выявления ее роли в становлении современного общества приобретают в условиях возрастания интереса к здоровому образу жизни, физической активности, занятиям спортом, и достижению высоких спортивных показателей. Несмотря на новизну и актуальность изучения данной темы, в научном сообществе пока крайне мало уделяется внимания рассмотрению вопросов развития образовательной среды как условия подготовки спортсменов-борцов, особенно в регионах, где сохраняются традиционные виды национальной борьбы.

Цель данной работы заключается в выявлении основных аспектов формирования образовательной среды в спортивной школе на примере деятельности Спортивной школы Олимпийского резерва по спортивной борьбе Республики Башкортостан.

В соответствии с уставными документами Спортшколы одной из целей ее основной деятельности как некоммерческой организации определено «обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, приобретения знаний, умений и навыков в области физической культуры и спорта, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни...» [5, с. 3]. Данная цель реализуется посредством организации и проведения различных программ и мероприятий по спортивной подготовке по боксу, корэш и греко-римской борьбе, и достижению определенных спортивных результатов в этих видах спорта.

При этом в процессе овладения основами спортивной борьбы происходит формирование личности учащихся (воспитанников) и удовлетворение их потребности в ведении здорового и активного образа жизни. Воспитанники овладевают знаниями и умениями, необходимыми для участия в соревнованиях, происходит развитие их индивидуальных способностей и в физической и духовной сферах в комплексе.

Деятельность Спортшколы как специфического образовательного учреждения реализуется посредством нескольких образовательных программ, методик и технологий. Каждая из них, и все они одновременно в комплексе, участвует в формировании уникальной образовательной среды. Она включает ряд направлений педагогической деятельности Спортшколы [1]. Во-первых, в процессе обучения и овладения определенными знаниями и умениями, воспитанники расширяют свои возможности участия в спортивных соревнованиях, получают определенный опыт личностного развития через физическую активность. Во-вторых, в Спортшколе происходит воспитание определенного коммуникативного поведения и навыков коллективного взаимодействия в разнообразных формах соревновательной деятельности учеников. При этом физическое и психологическое здоровье воспитанника как личности совершенствуется и развивается определенным образом, подготавливая условия для включения его в более широкую социальную среду. И, наконец, в образовательном процессе Спортшколы предусмотрено раскрытие и использование потенциальных возможностей развития личности путем создания условий для прохождения этапов саморазвития, жизненного самоутверждения и самоопределения подростков.

Например, тренировочный процесс, в соответствии с Дополнительной общеразвивающей программой физкультурно-спортивной направленности по спортивной борьбе, принятой в Спортшколе в 2016 году, организован таким образом, что его формы, тип и режим занятий, направленность и их содержание достаточно сильно дифференцированы в зависимости от подготовленности обучающихся, их возрастных и личностных особенностей. Именно от этого зависит время и продолжительность занятий, форма и вид занятий, программа подготовки, дозировки и нагрузки на занятиях, а также внеурочные мероприятия. Несомненно, что при таком персональном, гуманном, во многом индивидуализированном подходе воспитанники включаются в комфортную и адаптированную уникальную образовательную среду, где получают возможность раскрыть свои возможности, и двигаться к поставленной цели – войти в состав Олимпийского резерва нашей страны.

Несомненно, что процесс формирования и развития образовательной среды данного учреждения складывается из профессиональных действий тренеров по виду спорта. Подготовленность тренерского состава, владение определенными педагогическими компетенциями как наставников и специалистов своего дела, тьюторов, способных творчески подвести ученика, своего воспитанника спортсмена-борца, к реализации его целей [4]. В Спортшколе деятельность тренерского состава сосредоточена на проведении занятий таким образом, чтобы они формировали уверенность, независимость, самостоятельность, придавали «ощущение успеха», укрепляли здоровье воспитанников. Именно такой подход к работе тренера способен сформировать образовательную среду Спортшколы как «среду формирования олимпийского характера».

Таким образом, рассмотренные аспекты формирования образовательной среды в спортивной школе показывают, что физическая культура и спортивная подготовка воспитанников как особый вид педагогической деятельности способствуют всестороннему развитию личности человека как спортсмена, ориентированного на достижение успеха.

Список литературы

1. Крапивина Н.В. Дополнительная общеразвивающая программа физкультурно-спортивной направленности по виду спорта: спортивная борьба, дисциплина – греко-римская борьба, возраст занимающихся 6–10 лет. – Уфа, 2016.
2. Журавлева С.В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – №3. – С. 48–56 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497> (дата обращения: 02.09.2019).
3. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребёнка. Ч. I, II. – 5-е изд. – 1906; Ч. III. – 1911.
4. Туманян Г.С. Спортивная борьба: теория, методика, организация тренировки: учебное пособ. В 4 кн. – М.: Советский спорт, 1997.
5. Устав Государственного бюджетного учреждения Спортивная школа Олимпийского резерва по спортивной борьбе Республики Башкортостан (Новая редакция). – Уфа, 2016.
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. / редколлегия: С.Ф. Егоров, И.Д. Зверев [и др.]. – Т. 5, 6. – М.: Педагогика, 1990.

Сорокина Елена Валентиновна

канд. пед. наук, доцент

Мельникова Екатерина Александровна

студентка

Молчанов Андрей Сергеевич

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
им. И.С. Тургенева»

г. Орел, Орловская область

СПОРТИВНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности спортивного ориентирования как вида спорта и его влияние на организм занимающихся. Соревновательная деятельность в данном виде спорта характеризуется достаточно большими физическими нагрузками, которые связаны с бегом по пересечённой местности и тяжёлым мыслительным процессом. Многолетняя подготовка спортсменов-ориентировщиков предполагает детальное планирование с учетом всех важных компонентов подготовки спортсменов.*

***Ключевые слова:** физическая подготовка, спортивное ориентирование, карта, выносливость.*

В настоящее время, в век высоких технологий, большинство родителей и педагогов столкнулись с проблемой гиподинамии у детей, которая ведёт к нарушению функций организма из-за малоподвижного образа жизни. При большом количестве транспорта особенно в городской среде, многие лишают себя возможности двигаться самостоятельно. Минимальная двигательная деятельность школьника и продолжительное прибывание в одном положении за компьютером или партой могут вызвать заболевания позвоночника, нарушение осанки и прочих недугов. Так называемое мышечное голодание у ребенка вызывает более выявленное нарушение функций, чем у взрослых, оно приводит к снижению не только физической, но и умственной работоспособности. Спортивное ориентирование одно из самых эффективных средств укрепления здоровья и повышения уровня физической подготовки, так как оно оказывает благоприятное воздействие, прежде всего, на сердечно-сосудистую систему и другие системы организма занимающихся [2].

Спортивное ориентирование – это вид спорта, который включает в себя развлекательную деятельность, решение умственных задач и физическую нагрузку. В ориентировании прекрасно сочетаются физические и умственные качества. Задача достигается тем, что такое однообразное упражнение как бег, выполняется в непринужденной для детей мыслительно-игровой обстановке, когда по ходу ориентировочной деятельности решаются разнообразные задачи – чтение карты и сличение ее с местностью, правильная отметка на контрольном пункте (КП), поддержание

необходимой скорости, преодоление препятствий (заросли, поваленное дерево). Практически всем в своей жизни приходилось сталкиваться с картами, будь это карта какого-либо города или же электронная карта в своем смартфоне. Когда человек находится в спокойном состоянии и имеет достаточно времени для выбора пути движения от точки А до точки Б, то это кажется и не так сложно. Во время соревнований по спортивному ориентированию у спортсмена нет времени на долгое раздумывание и интерпретацию карты. Выбирать оптимальный путь прохождения дистанции приходится прямо в процессе движения, в условиях пересеченной местности [4].

В настоящее время все больше и больше возрастает интерес специалистов в области спортивного ориентирования к вопросам тренировочного и соревновательного процесса. По мнению многих тренеров, одним из ведущих направлений оптимизации тренировочного процесса юных ориентировщиков считается более тщательное изучение состава соревновательной деятельности и специальной подготовленности с точки зрения системного подхода. Многолетняя подготовка спортсменов-ориентировщиков предполагает детальное планирование с учетом всех важных компонентов подготовки спортсменов, где будут развиваться физические, морально – волевые качества, личностные и умственные качества. В процессе подготовки юных ориентировщиков следует соблюдать основные принципы спортивной подготовки: всесторонность, цикличность, постепенность, индивидуальность.

Перед началом планирования следует учитывать основные методические положения теории юношеского спорта. Для использования способностей и таланта необходимо придерживаться принципа направленности на высшее спортивное мастерство спортсмена, который предполагает гармоничное развитие главных психофизических качеств личности. Следует отметить, что спортивное ориентирование – это не только передвижение и работа с картой, а сложнейшее комплексное сочетание всех способностей спортсмена, которое необходимо формировать и развивать с самого начала занятий спортивным ориентированием. Ошибки и недоработки, присутствующие на начальном этапе подготовки, в будущем достаточно трудно и долго исправить.

Важным компонентом эффективного функционирования тренировочного процесса юных ориентировщиков является – выявление основных факторов, наиболее благополучно способствующих успешному росту соревновательных результатов [5].

Еще один момент, который делает деятельность ориентировщика интереснее – это психологическое давление. Каждый пытается выиграть драгоценное время и выбрать наиболее быстрый путь движения. В условиях соревновательной борьбы очень часто спортсмены допускают ошибки в выборе пути движения или просто теряются в процессе движения по дистанции. Все это результат психологического давления соревновательного момента. Поэтому одними из основных качеств, которыми должен обладать ориентировщик являются стойкость и стрессоустойчивость [3].

Спортивное ориентирование имеет ряд существенных отличий. Ориентирование на местности – это тот вид спорта, в котором нельзя

выиграть, имея только хорошо развитую физическую подготовку, или отлично поставленную технику и тактику ориентирования на местности. Чтобы стать лучшим, занимающейся должен развивать в себе одновременно и физические качества и научиться правильно, быстро и технично работать с картой во время передвижения [1].

Доказано, что постоянные занятия спортивным ориентированием оказывают значительное влияние на уровень развития объема и переключения внимания, тем самым развивая наглядно-образную память и пространственное мышление. Спортивное ориентирование способствует развитию у школьников совместно физических и умственных качеств. Последние данные проведенных исследований свидетельствует о том, что спортивное ориентирование находится на лидирующих позициях среди большинства видов спорта по объему потребляемого кислорода спортсменом в процессе тренировочной и соревновательной деятельности на дистанции, а по интеллектуальным нагрузкам проигрывает лишь только шахматам [3; 5].

Ни в одном известном виде спорта не формируются так же быстро, как в спортивном ориентировании, такие основные жизненно важные качества у детей, как самоуверенность, решительность, настойчивость в достижении результата, самообладание, умение эффективно мыслить в условиях больших физических нагрузок или же в экстремальных ситуациях, организовать свой быт в полевых условиях. Так же, в процессе занятий спортивным ориентированием, ребенок привыкает к самостоятельности, так как это в основном индивидуальный вид спорта, в котором следует полагаться только на свои силы. Вышеперечисленные качества формируются в возрасте 12–13 лет и чем старше становится занимающийся, тем больше он становится «крепче» и самоувереннее. Но не стоит забывать, что в ориентировании есть вид соревновательной программы – эстафета. Здесь уже спортсмен держит ответственность не только перед собой, но и перед товарищами по своей команде, так как победа зависит не только от себя самого, но и от партнеров. Здесь формируются совсем другие качества, такие как чувство коллективизма, ответственность перед командой или так называемый «командный дух».

Таким образом, можно сделать следующий вывод, что у большинства школьников, регулярно занимающихся спортивным ориентированием, характерно улучшается успеваемость, они становятся ответственным, дисциплинированным. Спортивное ориентирование прививает ребенку с ранних лет положительное отношение к природе, путешествиям, походам и к участию в ответственных мероприятиях. Улучшается физическая подготовка школьника, развиваются физические качества, что непременно поможет ему в школе на уроке физической культуры. Для того, чтобы ребенок находился в хорошей компании единомышленников, систематически дышал свежим воздухом, смог не потеряться в новой местности, хорошо читал карты и ориентировался в пространстве, развивая мышление – следует рекомендовать занятия в секции, такого увлекательного и разнообразного вида спорта, как спортивное ориентирование.

Список литературы

1. Алёшин В.М. Дистанции в спортивном ориентировании бегом: учебно-методическое пособие / В.М. Алёшин, В.А. Пызгарев. – Воронеж: ВГУ, 2008. – 204 с.

2. Васильев Н.Д. Взаимосвязь тактической и технической подготовки в спортивном ориентировании / Н.Д. Васильев, И.И. Столов // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – №11. – С. 9–12.

3. Воронов Ю.С. Роль и место интегральной подготовки в учебно-тренировочном процессе спортсменов-ориентировщиков // Межвуз. сб. науч. тр. – Смоленск: СГИФК, 2005. – С. 15–20.

4. Казанцев, С.А. Спортивное ориентирование. Физкультурно-спортивное совершенствование: учебно-методическое пособие. / Национальный гос. ун-т физ. культуры спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2006. – 60 с.

5. Ширинян А.А. Современная подготовка спортсмена ориентировщика: учебно-методическое пособие / А.А. Ширинян, А.В. Иванов. – М., 2010. – 112 с.

Яковенко Дмитрий Владимирович

канд. пед. наук, доцент

Демченко Дарья Львовна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Новгородский

государственный университет

им. Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород, Новгородская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОК ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

***Аннотация:** в статье рассмотрены особенности занятий физической культурой со студентками вуза, находящимися в периоде беременности. Для улучшения функционального и психологического состояния организма беременной необходимы систематические занятия физической культурой. В результате занятий с использованием специальных средств физической культурой у беременных студенток происходит улучшение показателей, характеризующих физическую подготовленность, происходит нормализация общего психоэмоционального состояния, укрепляется работа нервной системы, улучшается дыхание и работа сердца, происходит развитие мышц брюшного пресса, что весьма необходимо беременным. Использование различных форм проведения занятий с беременными студентками, обучающихся в вузе, позволяют родам протекать быстрее и легче.*

***Ключевые слова:** физическая культура, стрессоустойчивость, период беременности.*

Введение

Физическая культура имеет исключительно важное значение для сохранения и укрепления здоровья. Для улучшения функционального состояния организма беременной необходимы систематические занятия физической культурой. Для этого могут использоваться различные формы про-

ведения: утренняя гигиеническая гимнастика, дозированная ходьба, физические упражнения в воде, футбол, самостоятельные занятия беременных и т. д. Закаливающие процедуры также необходимы в течение всего периода беременности и после родов.

Наблюдения показывают, что у будущих молодых мам, обучающихся в учебных заведениях, благодаря специальной гимнастике роды протекают быстрее и легче. Пользу женщинам приносят физические упражнения, потому что они способствуют укреплению нервной системы, улучшению дыхания и работы сердца, развитию мышц брюшного пресса, что весьма необходимо беременным [2, с. 383, 3, с. 528].

В настоящее время существует достаточно много научной литературы, предлагающей различного рода упражнения и советы для беременных женщин. Но специальной литературы, где можно найти советы как совместить учёбу и благополучие протекания беременности, используя специальные физические упражнения не так много, тем более, что на данном этапе грамотный преподаватель физической культуры и лечебной физической культуры должен уметь учитывать многие факторы: особенности протекания беременности, исходный уровень тренированности, правильное использование спортивного инвентаря.

В связи с изложенным выше, целью нашего исследования является обоснование возможности наиболее эффективного совмещения учебной деятельности и физических упражнений для студенток в периоде беременности.

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе Новгородского Государственного Университета имени Ярослава Мудрого. При организации исследования использовались методы: метод антропометрических измерения, педагогическое тестирование, методы математической статистики.

В исследовании приняли участие 16 студенток с 1 по 4 курс в возрасте от 18 до 24 лет.

Для определения эффективности предлагаемой методики было проведено исследование с методикой, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние является методика, предложенная Ч.Д. Спилбергером, опрос и методика САН.

Тестирование проводилось в начале учебного года, после проведения медицинского освидетельствования и распределения на медицинские группы для занятий физической культурой и в конце учебного года. Результаты исследования подвергались вариационно-статистической обработке.

Занятия проводились по разработанной нами программе, три раза в неделю, продолжительностью 1 час каждое.

Занятия в данной группе организовывались, в зависимости от поставленной цели задач таким образом, чтобы в каждом занятии обязательно были включены специальные общеразвивающие упражнения для беременных студенток, упражнения на фитболе, которые можно выполнять на любом сроке.

Структура занятия: подготовительная часть 15–17 минут использовались упражнения с движениями рук, общеукрепляющих упражнений, не имеющих специального назначения, упражнения направленные на расслабление мышц брюшного пресса и тазового дна; основная часть

(специальные физические упражнения с беременными студентками выполнялись с мячом в следующих позах: сидя на мяче, стоя на четвереньках, лёжа на спине.

В заключительной части занятия использовались интенсивность занятия снижалась постепенно, при этом использовались общеукрепляющие дыхательные и динамические дыхательные упражнения с неполной амплитудой движения рук, ходьба, упражнения на расслабление.

Результаты исследования и их обсуждение. Одним из эффективных средств лечебной физической культуры для беременных являются фитбол. Заниматься на фитболе можно на любом сроке, так как идёт щадящая нагрузка. Мяч выполняет роль опоры, за счёт которой беременная студентка может регулярно расслабляться и выполнять упражнения для укрепления мышц и растяжку.

Во второй половине беременности происходит сдавление сосудов брюшной полости и нижних конечностей, что может привести к расширению вен нижних конечностей и промежности. Рост плода способствует тому, что мягкие ткани брюшной полости и диафрагма растягиваются, все это происходит за счет снижения напряжения мышц и подвижности ребер, особенно нижних [3, с. 304, 10, с. 104]

Использование специальных средств физической культуры в период беременности благотворно воздействует на организм беременных, происходит увеличение физиологических резервов, улучшается деятельность всех физиологических систем и органов, нормализуется течение беременности. Физические упражнения, в частности занятия на фитболе, подготавливают организм к родам. Польза фитбола для беременных в его вибрационном воздействии. Вибрации обезболивают, стимулируют работу органов и перистальтику кишечника, что особенно ценно при отеках и запорах у беременных.

Главная задача при использовании упражнений с мячом – это строгая дозированная нагрузка, индивидуальная для каждого человек, согласованная с наблюдающим беременную врачом и учётом самочувствия самой беременной на момент занятий.

Важно учитывать и тот факт, что занятия с мячом должны проходить при обязательном контроле преподавателя, чтобы исключить получение травм и негативных последствий для будущего ребёнка. К занятиям лечебной физической культурой на фитболе допускаются все беременные студентки, начиная с первого периода беременности и постановки их на учет в женской консультации (с обязательной консультацией врача) и до момента родов. Что не мало важно к занятиям также привлекаются беременные с заболеваниями сердечно-сосудистой системы в стадии компенсации. Занятия проходят в группах с музыкальным сопровождением [3, с. 304, 5, с. 287].

В результате проведенного анкетирования установлено, что 20% процентов студенток, доверяют в полной мере квалификации преподавателя, 20% студенток рассказали о том, что стесняются заниматься физической культурой на основном занятии с другими студентами, 10% беременных студенток считают, что занятия физической культурой не желательны в их положении, так как это может быть опасно, 50% студенток положительно относятся к занятиям физической культурой в период беременности.

Результаты исследования самочувствия, активности, настроения по методике «САН» у беременных женщин следующие: у семи студенток (44%) было выявлено нейтральное самочувствие, при проведении повторной диагностики это количество составило 10 человек.

Плохое самочувствие отмечалось при первичной диагностике лишь у четырех беременных студенток, что составило 25%. Для данного контингента характерно чувство вялости, обессиленности и внутреннего дискомфорта. При проведении повторной диагностики, спустя четыре месяца занятий, были получены следующие результаты: количество беременных студенток с плохим самочувствием сократилось до двух студенток, что составило 12,5%.

Оптимальный вариант подобранных физических упражнений для беременных студенток, доказал свою эффективность, данный комплекс оказывает позитивное влияние на весь организм в целом и на нервную систему в частности, что подтверждают полученные данные.

У 8 беременных студенток, при проведении первичной диагностики была обнаружена средняя активность, у пяти беременных отмечалось неопределенное настроение и лишь у трех беременных студенток в результате проведенного исследования было установлено, что у них плохое настроение, для которого характерно, озабоченность печаль и уныние.

При проведении повторной диагностики средняя активность была обнаружена, у 11 беременных, что составило 69%, у 4 беременных студенток отмечалось неопределенное настроение, и лишь у одной беременной студентки в результате проведенного повторного исследования было установлено, что у нее плохое настроение.

Очевиден факт, что в результате применения физических упражнений, которые влияют не только на мышечно-связочный аппарат, но и на психологическое состояние беременных студенток, отмечается улучшение своего самочувствия и настроения, появляется уверенность в себе, значительно снижается страх и тревога за себя и своего будущего ребенка [1, с. 187, 3, с. 304].

На основании данных, полученных при проведении первичной диагностики, можно говорить о том, что для беременных студенток характерно следующее:

ситуативная тревожность: 8 человек (50%) – низкий уровень; у 4 человек (25%) – средний уровень; 4 человека (25%) – высокий уровень;

личностная тревожность: 10 человек (63%) – низкий уровень; у 4 человек (25%) – средний уровень; 2 человека (13%) – высокий уровень.

В результате проведения повторной диагностики были получены следующие данные:

ситуативная тревожность: 12 человек (75%) – низкий уровень; у 2 человек (12,5%) – средний уровень; 2 человека (12,5%) – высокий уровень;

личностная тревожность: 13 человек (82%) – низкий уровень; у 2 человек (12,5%) – средний уровень; человек (7,5%) – высокий уровень.

Под воздействием занятий оздоровительной направленности у беременных студенток отмечаются изменения в показателях, характеризующих физическую подготовленность, упражнения на фитболе, позволяют снять усталость и напряжение. Музыкальное сопровождение благоприятно воздействует как на психику женщины, так и на развитие ребенка, дыхательная гимнастика позволяет нормализовать давление и улучшить

общее психоэмоциональное состояние, а, также позволяет успокоиться, расслабиться [6, с. 187].

Систематическое применение разработанного комплекса упражнений будет способствовать укреплению брюшного пресса, а также повысит эластичность промежности, способствуя облегчению и ускорению родового акта.

Сидячие упражнения тренируют мышцы таза. Покачивания на мяче снимают боли в спине. При упражнениях в положении на четвереньках происходит разгрузка позвоночного столба. Применении музыкального сопровождения в сочетании с дыхательной гимнастикой на занятиях с беременными студентками будет положительно воздействовать как на психику женщины, так и на развитие ребенка, дыхательная гимнастика позволяет нормализовать давление и улучшить общее психоэмоциональное состояние, а, также позволяет успокоиться, расслабиться [3, с. 304].

Выводы

1. Использование специальных средств физической культуры в сочетании с музыкальным сопровождением и дыхательной гимнастикой на занятиях с беременными студентками будет положительно воздействовать как на психику женщины, так и на развитие ребенка, а также улучшит общее психоэмоциональное состояние и позволит успокоиться, расслабиться, а также позволит эффективно совмещать учебную деятельность и занятия физическими упражнениями в период беременности.

2. Установлено, что в период беременности студенток занятия физической культурой благотворно воздействуют на организм беременных, в частности занятия на фитболе, подготавливают организм к родам.

3. Систематическое применение разработанного комплекса упражнений будет способствовать укреплению брюшного пресса, а также повысит эластичность промежности, способствуя облегчению и ускорению родового акта.

Список литературы

1. Алексеева В.В. Комплексы гимнастических упражнений для беременных женщин. – Минск, 1999.
2. В ожидании ребенка: руководство для будущих матерей и отцов / А. Эйзенберг, Х.Э. Муркофф, С.Э. Хатауэй; пер. с англ. М.Я. Беньковской. – М. АСТ; Астрель, 2010. – 383 с.
3. Епифанов В.А. Восстановительная медицина: учебник. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 304 с.
4. Епифанов В.А. Лечебная физическая культура и массаж: учеб. пособ. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 528 с.
5. Женский таз. Анатомия и упражнения. – Одесский Вестник Клуб «Гаятри», 2004. – 287 с.
6. Ингерлейб М.Б. Анатомия физических упражнений. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 187 с.
7. Лечебная физическая культура: учебное пособие / В.А. Епифанов [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2014. – 568 с.
8. Епифанов В.А. Лечебная физическая и спортивная медицина: учебник для вузов. – 2007. – 588 с.
9. Лечебная физическая культура: справочник / под ред. В.А. Епифанова. М.: Медицина, 2001. – 592 с.
10. Матузов Л.Е. Теоретические основы самостоятельных занятий физической культурой: учебное пособие. – Уфа: Китап, 2013. – 104 с.

ФИЛОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Белых Валерия Николаевна

студентка

Научный руководитель

Миронова Наталия Александровна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский педагогический

государственный университет»

г. Москва

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТИ В.Г. КОРОЛЕНКО «В ДУРНОМ ОБЩЕСТВЕ» В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:** в статье приводится анализ современных образовательных программ и место повести В.Г. Короленко «В дурном обществе» в них. Рассматриваются статьи учителей и методистов, в которых ставятся проблемы изучения данного произведения на современном этапе.*

***Ключевые слова:** Короленко В.Г., повесть «В дурном обществе», методические приемы, система заданий и вопросов, анализ.*

Одной из главных целей школьного предмета литература является воспитание личности обучающихся [5, с. 57–61]. В связи с этим методистами производится тщательный отбор произведений, изучаемых в школе на разных этапах становления личности ученика [3, с. 57–61]. Повесть В.Г. Короленко является произведением, способным воспитать многие ценностные качества человека [4, с. 212–216]. Однако данный текст встречается не во всех современных образовательных программах. Опыт изучения творчества В.Г. Короленко в современной школе показывает, что в виду постоянной изменчивости в образовательной среде и психологических особенностей учащихся, а также возникающих проблем при изучении творчества конкретного писателя, методисты предлагают новые формы работы на уроках.

Изучение творчества В.Г. Короленко предложено в программах под редакцией В.Я. Коровиной [1], Г.С. Меркина [2], И.Н. Сухих [7]. При этом изучение конкретно рассматриваемой повести не предполагается в программе И.Н. Сухих. В ней изучается творчество В.Г. Короленко, однако к подробному рассмотрению на уроке предлагается повесть «Мгновение», а интересующая нас повесть «В дурном обществе» вынесена на самостоятельное изучение. Мы видим, что методологические позиции составителей и предлагаемый объем художественного материала для изучения не совпадают.

В программе под ред. В.Я. Коровиной особый акцент при изучении творчества В.Г. Короленко сделан на нравственной проблематике произведения, позиции автора. Вектор изучения творчества направлен на анализ произведений с позиций подлинной свободы и счастья человека, личностных взаимоотношений и взаимоотношений семейных, материальных и духовных ценностей.

В программе Г.С. Меркина [2] сделан акцент на интересующем самого писателя вопросе о смысле человеческой жизни. Вектор изучения творчества направлен на анализ произведения с позиции человеческого выбора (ценности, свобода, счастье). В данном аспекте особое внимание уделяется последнему абзацу произведения как смыслозначимому.

Обратим внимание, что объем теоретических понятий в программах различный. Это обусловлено количеством часов, отведенным на изучение произведения, а также самим выбором произведения для изучения в школе. Большинство аспектов изучения повести В.Г. Короленко «В дурном обществе» ориентированы на беседу по прочитанному материалу.

Интересная форма работы по тексту Короленко предложена в статье А.М. Шуралёва «Ключ к сердцам людей». Формирование у пятиклассников компетенций личностного самосовершенствования при изучении повести В.Г. Короленко «В дурном обществе» [9, с. 32–33]. Автор предлагает изучать произведение, обратив внимание на два «я» каждого человека: обращенное к самому себе и обращенное к внешнему миру. Автор отмечает, что необходимо с самых ранних лет воспитывать у человека внешнее я. То есть главной целью изучения произведения, по мнению Шуралёва, становится именно формирование у ученика основ нравственности. Для достижения поставленной цели автор предлагает акцентировать внимание на сквозном персонаже повести – мальчике Васи: «Это сердце мальчика Васи, которое переполняется любовью к умершей матери, а от того ещё сильнее болит. Оно загорается жалостью и сочувствием к отцу, но встречает его холодное отчуждение; сжимается от увиденной несправедливости и от чувства щемящего до боли сожаления при мысли о девочке, из которой безжалостно высасывает жизнь «серый камень»; ноет, тревожно стучит и, наконец, открывается для целого потока любви». Данная разработка предлагает нам приемы изучения текста, способствующие пониманию и восприятию школьниками нравственных уроков повести «В дурном обществе».

В статье Е.В. Филипповой «Изучение повести В.Г. Короленко «В дурном обществе» в современной школе. V–VI класс» [8] рассматриваются проблемы, возникающие при изучении повести и пути их решения. Основной проблемой в изучении повести автору видится проблема психологическая. Современные школьники могут воспринимать драму мальчика из XIX века как свою, если они находятся в подобной ситуации, могут увидеть в отношениях судьи и его сына отношения, подобные своим взаимоотношениям с родителями. Сама Филиппова предлагает следующий путь решения данной проблемы: акцентировать внимание на личности самого писателя и его детстве, анализировать повесть в контексте биографии писателя, осуществлять лексическую работу со словами «одиночество» и «одинокый», выявлять детали произведения, характеризующие эмоциональную атмосферу, дружбу детей-героев произведения в центре внимания, сопоставлять сцены взаимоотношений детей со взрослыми и обязательно проанализировать фрагмент, где отец просит у Васи прощения.

В.И. Михайлова предлагает в статье «Всё это заставило меня глубоко задуматься». Диалог как средство обучения и развития личности. Уроки по повести В.Г. Короленко «В дурном обществе» [6, с. 30–34] избрать средством обучения именно диалог. Автором предлагается построить уроки по произведению таким образом, чтобы в процессе беседы учащиеся

отвечали на вопросы, обращенные к самим себе («Как бы я сделал?», «А у меня также?» и т. д.). Предлагаемые ей уроки построены таким образом, что ученики, рассуждая о персонажах повести, невольно соизмеряют себя с ними, глубоко задумываясь о происходящем с детьми.

Обратим внимание, что во всех статьях делается акцент на нравственной составляющей.

Таким образом, мы видим, что на современном этапе обучения довольно остро стоит проблема выбора пути изучения повести В.Г. Короленко «В дурном обществе», что связано с психологической составляющей произведения, а также со стремительно меняющимися подходами к изучению различных литературных произведений. Но неизменным остается акцент на нравственной основе рассматриваемого нами текста.

Список литературы

1. Коровина В.Я. Программа по литературе для общеобразовательных учреждений: 5–11 классы – М.: Просвещение, 2018.
2. Меркин Г.С. Программа по литературе для 5–11 классов общеобразовательной школы / Г.С. Меркин, С.А. Зинин, В.А. Чалмаев. – 6-е изд. – М.: Русское слово – РС, 2016.
3. Миронова Н.А. Отражение концепции непрерывного литературного образования в современных программах по литературе для основной школы // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – №1. – С. 57–61.
4. Миронова Н.А. Моделирование эффективного дня, или как ценности художественной литературы помогают пониманию собственных жизненно важных целей // Литература в контексте современности: жанровые трансформации в литературе и фольклоре: сб. материалов VIII Всероссийской научной конф. с международным участием (Челябинск, 10–11 декабря 2015 г.) / Н.А. Миронова, Н.П. Дутко, А.А. Пимкина; отв. ред. Т.Н. Маркова. – Челябинск: Энциклопедия, 2015. – 231 с.
5. Миронова Н.А. Философско-методологический аспект развития непрерывного литературного образования // Литературное образование в современном мире: проблемы и решения. XX Голубковские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф. (15–16 марта 2012 г.) / отв. ред. В.Ф. Чертов. – М.: Экон-информ, 2013. – С. 97
6. Михайлова В.И. «Всё это заставило меня глубоко задуматься». Диалог как средство обучения и развития личности. Уроки по повести В.Г. Короленко «В дурном обществе» // Литература в школе. – 2018. – №2. – С. 30–34.
7. Сухих И.Н. Программа по литературе для 5–9 классов для общеобразовательных учреждений с учётом Образовательной программы и учебного плана. – М.: Академия, 2018.
8. Филиппова Е.В. Изучение повести В.Г. Короленко «В дурном обществе» в современной школе. V—VI класс // Литература в школе. – 2013. – №5. – С. 30–34.
9. Шуралёв А.М. «Ключ к сердцам людей». Формирование у пятиклассников компетенции личностного самосовершенствования при изучении повести В.Г. Короленко «В дурном обществе» // Литература в школе. – 2019. – №4. – С. 32–33.

Казакова Елена Петровна

канд. филол. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Московский государственный
институт международных отношений
(университет) МИД России»
г. Москва

DOI 10.31483/r-74232

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ АНГЛИЙСКОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ «ЭКОНОМИКА КАК ЖИВОЙ ОРГАНИЗМ»)

Аннотация: в статье рассматриваются особенности и цели использования фразеологизмов метафорической модели «экономика как живой организм» – «экономическая деятельность как прием пищи» в английском деловом дискурсе, а также возможность использования подобных метафорических моделей на занятиях со студентами экономических специальностей с целью расширения словарного запаса и улучшения социокультурных познаний обучающихся.

Ключевые слова: фразеологизм, метафора, концептуальная метафора, избитая метафора, деловой дискурс, экономический дискурс.

Образная лексика используется во многих видах дискурса, так как метафоры в основе фразеологизмов помогают описывать и познавать новые явления окружающего мира, абстрактные понятия посредством знакомых реалий повседневной жизни. Это свойство образной лексики объясняет распространённость такого рода выражений в экономическом дискурсе, изобилующем абстрактными категориями и сложной для понимания терминологией.

Ряд ученых (например, Г. Стиин) полагает, что, несмотря на частоту употребления образной лексики в различных видах дискурса, мы используем такие выражения непреднамеренно, без осознания концептуального переноса, лежащего в основе каждой метафоры. Соответственно, были разработаны классификации образных единиц, основанные на прозрачности внутренней формы таких выражений. Значительная доля образной лексики, закрепившаяся в языке, отнесена к классу мертвых, стершихся или избитых метафор (И.Р. Гальперин), фразеологизмов, метафор с непрозрачной внутренней формой (opaque metaphors, согласно Р. Мун).

Однако прием развёрнутой метафоры, регулярно используемый в экономическом дискурсе, доказывает обратное, позволяя участникам дискурса ощутить взаимодействие двух видов значений в каждом использованном в составе такой метафоры фразеологизме. Игра слов, реализуемая путем помещения фразеологизмов в контекст, тематически совпадающий с областью-источником фразеологической единицы, также способна

оживить образность даже избитой метафоры, и доказывает, что носители языка включают образную лексику в дискурс намеренно, осуществляя целенаправленное воздействие на аудиторию, выполняя прагматическую функцию.

Ярким примером реализации вышеописанных приемов является метафорическая модель «экономика как живой организм» и ее разновидность «экономическая деятельность как прием пищи». Данная модель метафорического мышления (склонность носителей языка воспринимать ряд явлений окружающего мира посредством определенной концептуальной метафоры) проявляется в таких сочетаниях, как *hungry for success/capital/resource-hungry companies/yield-hungry/starved investors, to starve, credit-starved borrowers/cash-starved start-ups/credit-starved private sector/to be starved of deals, to swallow funds/companies/prices/cost, to gnaw away at (the credit crunch~ the financial sector, rivals~ a company's market share), to devour companies, to disgorge companies, to bite into (competition~the market, rivals ~ into sb's market share), to bite (inflation/recession ~), a/sb's tax bite, to gobble up a company/bonds/debt, to eat into profits/the value of sth, to chew up resources (costs ~ resources), an appetite for bonds/buying treasuries/luxury automobiles, a famine in the mortgage world/a mortgage ~, to grow fat (the industry/investment banks ~ on sth), fat profits/revenues/a ~ cheque, a diet of equity/government bonds/to be brought up on a diet of..., slim/slimmed down profit margins/ to slim down a sector, palatable prices, to nurture fledgling entrepreneurs/brands/innovative companies, to wean banks off support/ to wean oneself off fossil fuels/EU funds, to binge on cheap credit/risky mortgage-based securities/debt-binged companies, insatiable companies/corporations appetite for sth; a slice of a pie, to put icing on the cake, to be in the marzipan layer, to carve the pie/ the pie is carved, to sweeten an offer/ deal, a honey pot, salami slicing, to be on / near the breadline, to be one's bread and butter, to work for /be paid peanuts* и т. д. Представлять экономическую деятельность с помощью понятий сферы приема пищи можно с целью подчеркнуть, например, жадность и безжалостность компаний, безудержное потребление или траты. Также данная модель может воздействовать на аудиторию с целью пробудить жалость к участникам экономических отношений, представить их действия как жизненно необходимые и т. д.

Ниже даны примеры того, как процесс слияния и поглощения компаний традиционно переставляется в англоязычном экономическом дискурсе как процесс жадного поглощения пищи. Планы приобрести долю в компании сравниваются с разгулявшимся аппетитом проголодавшегося человека (*to whet sb's appetite, a taste for, an appetite for*), а поглощение конкурента приравнивается к заглатыванию пищи целиком (*to gobble sth up*). Хотя глагол *to gobble up* традиционно употребляется в данном контексте, маловероятно, что участники дискурса используют его автоматически, не задумываясь о метафоре обжорства. Включение выражения *to whet sb's appetite* в статью выстраивает развернутую метафору, обладающую живой образностью. Использование же глагола *to gobble up* для описания деятельности компании-производителя продуктов питания выводит область-источник на первое место, подчёркивая намерение автора отметить беспощадность и ненасытность участников сделки.

A \$13.7bn offer from ecommerce giant Amazon has *whetted* investors' *appetites* for bonds of upmarket grocery chain Whole Foods. (Investors *gobble up* Whole Foods bonds after Amazon deal // The Financial Times. – June 16, 2017)

Supermarket chain Kroger *to gobble up* mealkit seller Home Chef (Supermarket chain Kroger *to gobble up* mealkit seller Home Chef // The Financial Times. – May 24, 2018)

British online takeaway delivery service Just Eat, the target of competing takeover bids, on Friday confirmed its *appetite* for a tie-up with Dutch peer Takeaway.com over a hostile offer by consumer-tech company Prosus. (Just Eat confirms *taste for* Takeaway.com bid // techplore.com [Electronic resource] – Mode of access: <https://techxplore.com/news/2019-12-takeawaycom.html>)

Попытка увеличения доли на рынке рассматривается как желание откусить лакомый кусок; и речь снова идёт об организациях сферы питания – сети ресторанов и производителе напитков, что выдаёт желание автора употребить данное выражение намеренно, достичь эффект каламбура.

McDonald's *to take a bite at* \$100bn global delivery market (McDonald's *to take a bite at* \$100bn global delivery market // The Financial Times, – March 2, 2017)

The deal pits the maker of Coke against Starbucks, Nestlé and JAB Holdings, who have recently taken clear steps *to grab a chunk of* this market. (Tête-à-tête: Coke buys Costa to enter fast-growing coffee market // The Financial Times. – September 4, 2018)

Далее автор проводит параллель между планами компании по расширению бизнеса после периода строгой экономии и чувством голода. Необходимость экономить с точки зрения автора – сродни диете, лишению пищи. Развёрнутая метафора дополнительно поддерживается выражением *to cook up plans*. Этой метафорой автор подчеркивает силу стремления производителя еды выйти на новый уровень развития. Контекст снова не оставляет сомнений в желании автора обыграть два вида значения в основе упомянутых выражений.

Kraft Heinz: *hungry for* growth after austerity diet... With revenues flat and shares falling, the food group *is cooking up* fresh plans (Kraft Heinz: *hungry for* growth after austerity diet // The Financial Times. – February 19, 2019)

Употребление выражения *to hit a sweet spot* для описания роста продаж шоколада также оживляет взаимодействие двух видов значения прилагательного *sweet* в составе фразеологизма: «сладкий» и «выгодный, благоприятный».

Global chocolate sales *hit a sweet spot* (Global chocolate sales *hit a sweet spot* // The Financial Times. – April 11, 2018)

Введение инноваций в сфере доставки еды передано глаголом *to dish up*, означающим приготовление пищи, сервировку стола.

Technology *set to dish up* takeaway revolution, says Just Eat (Technology *set to dish up* takeaway revolution, says Just Eat // The Irish Times. – April 13, 2017)

Как видно, приём игры слов, задействующий образные выражения сферы «экономическая деятельность как приём пищи», часто встречается в заголовках статей. Помимо прочего, такой приём призван привлечь внимание читателя остроумным обыгрыванием темы опубликованной истории.

Однако такой приём характерен не только для заголовков, но и для основного текста статьи, доклада и т. д. Чтобы передать своё отношение к предмету обсуждения и оказать определенное влияние на аудиторию, автор может задействовать целый ряд образных выражений одной области-источника, образующих развёрнутую метафору. Так как такая развёрнутая метафора помещена в контекст, совпадающий с ее областью-источником, одновременно реализуется ещё и приём игры слов.

В следующем примере доля на рынке у сети пиццерий рассматривается как лакомый кусок пирога, готовность инвесторов вкладывать средства в развитие компании сравнивается со здоровым аппетитом, а высокий уровень продаж описан с помощью эпитета, обычно относящегося к горячим, готовым к подаче на стол напиткам и угощениям. Соответственно, успех и прибыльность сети пиццерий в глазах автора имеют нечто общее со здоровым организмом, любящим поест человеком.

US pizza titan Domino's Pizza prides itself on its tech-savvy ways. Its early embrace of everything from real-time order tracker to emoji text ordering has helped keep sales growth *pipng hot* in the ultra-competitive fast-casual food space... The aggressive discounting is unsustainable and Silicon Valley's *apppetite* for throwing cash at lossmaking tech companies is waning.... It is in less danger of losing its *slice of the pie* than investors think. (Domino's Pizza: wheel of fortune // The Financial Times. – October 8, 2019)

Далее история слияния компаний по доставке еды описана посредством ресторанной терминологии. Вероятность принятия сторонами решения рассматривается как блюдо в меню, действия участников слияния подают, словно угощения; акции компании сродни готовой к подаче, горячей пище; инвестор нетерпеливо барабанит по столу, ожидая, когда будут предприняты какие-либо шаги. Само слияние традиционно описано как заглатывание пищи. Автор оживляет образность устойчивого выражения *to gobble up a company*, сделав его центром развёрнутой метафоры, а тематика статьи – сфера доставки еды – делает внутреннюю форму выражений в составе метафоры более прозрачной и понятной. Этим приемом автор передаёт нетерпение потенциальных участников сделки, похожих на голодных посетителей ресторана.

Just Eat told its noisy shareholders that a merger with Dutch rival Takeaway.com *wasn't on the menu* when it updated the market in March. Now there's a deal between the two at the door and *steam is coming off* the shares.... This morning the terms were announced. That's some smart *delivering*. What's *being served up* is an all share tie up in which the two sides, who said no no no when activist investor Cat Rock Capital started *banging the table* and demanding something be done just a few short months ago, theoretically sharing the spoils.... Takeaway.com... is clearly the winner. It's *eating its rival*. This is a takeover in everything but name.... Now it's on Groen to prove he's as good as the hype says he is, otherwise he'll be *the next dish on the menu*. (Just Eat *gobbled up* by Dutch rival Takeaway.com // The Independent. – July 29, 2019)

Далее в другом издании действия инвестиционной компании в отношении той же службы доставки еды, Just Eat, снова рассматриваются с точки зрения приема пищи: сам инвестор уподоблен голодному обжоре, ненасытному и жадному, перспективы инвестиций сравниваются с ресторанным меню, выгодное развитие компании похоже на вкусную пищу,

увеличение доли на рынке выглядит как откусывание ещё одного лакомого куска, поглощение очередной порции.

Just Eat investors left to read *a moving menu*.

Just Eat's disclosure that it had rejected three previous proposals from Prosus showed that its Dutch boss Bob van Dijk *had actually been mulling his menu options* for quite some time. Indeed, it was certain *side orders* linked to Prosus that made activist investor Cat Rock suspect it of *a voracious but unhealthy appetite*.... Still, the share sales may have persuaded the market that neither Delivery Hero nor Prosus was interested in *biting off another big chunk* of the food delivery industry. Now that Prosus' true *hunger* is known, Just Eat shareholders are in the same position as its customers: having to decide whether what is delivered will be quite as *appetising* as the picture. Prosus presents them with a picture of *tasty growth*... Takeaway.com and Cat Rock present a similarly *appetising growth* picture but argue that Just Eat investors can only share a *portion* of it if they accept the all-share offer... As with *kebabs*, it will come down to how much faith investors have in what they are being offered. (Just Eat investors left to read a moving menu // The Financial Times. – October 22, 2019)

Следующий отрывок иллюстрирует метафору «инвестиции как питание для компаний». Выгодное предложение здесь сравнивается с вкусной, аппетитной едой, а компании, страдающие от нехватки инвестиций – с мучимым голодом человеком.

Wall Street has been left wondering if the *lean-and-mean* approach it once applauded has gone too far and *starved* the brands of much-needed investment.

THE intervention of a government minister in Kraft's battle to buy Cadbury says much about the strength of British feeling for their favourite chocolate-maker. The American food giant's *sweetened* offer, too *toothsome* to turn down, was accepted by Cadbury's board on Tuesday January 19th. (Chocs away // The Economist. – January 19, 2010)

Здесь китайская компания, планирующая приобрести западные фирмы, описана как голодное, ненасытное существо, «питающееся» конкурентами, что, возможно, вызывает осуждение со стороны автора.

Bright Food. *A growing appetite*.

Why a Chinese food company wants to *gobble up* Western outfits.

BRIGHT FOOD is a *hungry* company.... And it is pursuing a deal for Britain's United Biscuits. Although Chinese companies have bought old European or American brands in other industries such as personal computers and cars, they have not shown much of *an appetite* for food and drink so far. But as their global reach grows, the Chinese *are developing a taste* for Western snacks. (Bright Food. *A growing appetite* // The economist. – October 17, 2010)

Таким образом, мы видим, насколько в английском экономическом дискурсе распространена концептуальная метафора «экономическая деятельность как питание». Определенные виды деловой активности (инвестирование, поглощение компаний и т. д.) традиционно описываются с помощью образной лексики, содержащей выражения сферы приёма пищи. При этом выбор авторов систематически падает на подобные выражения именно тогда, когда речь идёт о компаниях, оказывающих услуги по доставке, приготовлению или продаже продуктов питания. Выбор этот не случаен и доказывает, что многие фразеологизмы употребляются

носителями языка намеренно, с осознанием концептуальной метафоры, объединяющей такую лексику.

Студенты экономических специальностей в процессе обучения английскому языку постоянно работают с англоязычным текстом. В виду высокой метафоричности экономического дискурса студентам необходимо распознавать основные метафорические модели данной разновидности дискурса. Подобный навык облегчит понимание текста, так как учащиеся, поощряемые усваивать множество клише и терминологии, могут испытывать затруднения, столкнувшись в экономическом дискурсе с образной лексикой, принадлежащей, как некоторые ошибочно полагают, исключительно к художественному дискурсу.

Классификация устойчивых сочетаний с позиции метафорических моделей также является ценным инструментом обогащения словарного запаса, более эффективным, чем заучивание групп тематического вокабуляра. Осознание социокультурной подоплеку употребления той или иной модели способствует не только более продуктивному запоминанию лексики, но и углублению культурологических познаний и лучшему пониманию мировоззрения носителей языка, с которыми экономисту-международнику нередко придется сотрудничать в профессиональной деятельности.

Задания на использование метафорических моделей уже используются в ряде западных пособий по деловому английскому языку. Например, автор *New Business Matters* Марк Пауэлл отмечает, что деловой дискурс полон метафор и предлагает студентам разбить устойчивые сочетания (*a takeover battle, a flood of new products, the company is suffering*) на тематические группы согласно области-источнику (*war, water, health*).

Таким образом, метафорические модели целесообразно включить в процесс обучения студентов экономических специальностей, чтобы повысить эффективность занятий по английскому языку, помочь студентам развивать социокультурные навыки, побудить их проявлять интерес к культуре и мировоззрению носителей изучаемого языка.

References

1. Galperin I.R. Stylistics. – М.: Высшая школа, 1981. – 316 p.
2. Lakoff G. Metaphors we live by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: the University of Chicago Press, 1980. – 276 p.
3. Moon R. Fixed expressions and idioms in English: a corpus-based approach / R. Moon. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 338 p.
4. Powell M. New business matters: business English with a lexical approach / M. Powell, R. Martinez, R. Jillett. – London: Thompson Heinle, 2004. – 175 p.
5. Steen G.J. et al. Metaphor in usage // *Cognitive Linguistics*. – 2010. – №4 (21).
6. The Economist. – 2010.
7. The Financial Times. – 2017–2019.
8. The Independent. – 2019.
9. The Irish Times. – 2017.
10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.techxplore.com

Качмазова Езетхан Сергеевна

канд. филол. наук, доцент

Тегетаев Чермен Маирбекович

студент

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский

государственный университет

им. К.Л. Хетагурова»

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия–Алания

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ ФОРМ РЕЧИ ДЖАВСКОГО (КУДАРСКОГО) ГОВОРА

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые фонетические принципы устной и письменной форм речи джавского (кударского) говора). Связано это с тем, что осетинский язык тоже, конечно же, имеет свои языковые особенности и не лишен тех языковых разновидностей, которые связаны с историей его происхождения, развития и формирования.

Ключевые слова: языковое разноречие, джавский говор, языковая разновидность, иронский диалект, гласные, согласные.

Актуальность настоящего исследования подсказывается разными формами произношения и говорения одного народа. Такое явление непременно требует научного изучения.

Целью данного исследования считаем необходимость выявления языковых особенностей письменной и устной форм джавского говора.

В статье характеризуются исключительно фонетические аспекты сути джавского говора, что заставило обратиться к этой важной и мало изученной проблеме в осетинском языке.

К слову, одни говорят «*фæсæттæ*» (спина), другие – *фæсонтæ*; «*цæуылнæ*» (почему) – *ценнæ* – *шеннæ* – *шæуылнæ*; «*куы(дз/з)*» (собака) – *кы(з)* – *куы(ж)*; «*уый*» (он, она, оно) – *уй* – *уи*; «*дзурын*» (говорить) – *джурын* – *журын* и мн. др.

Известно, что каждый язык имеет свои особенности. Литературной формой же считается его нормированная, отшлифованная, узаконенная (кодифицированная) разновидность.

Современный осетинский язык имеет в своей литературной основе *иронский диалект*, к которому и относится предмет нашего обсуждения – джавский (*кударский*) говор и его особенности в устной и письменной формах речи.

Джавский (*кударский*) говор осетинского языка относится к разновидностям говоров классического иронского диалекта. На нем говорят в Южной Осетии и во многих населенных пунктах Северной Осетии.

Научное исследование основано на базе собранного языкового материала по джавскому (кударскому) говору (разновидности иронского диалекта) современного осетинского языка.

Однозначно, что не весь осетинский народ проживает на одной и той же территории, чему и способствует осетинское языковое разноречие, характеризующееся в данной статье.

Такое описание позволит убедиться в особенностях произношения гласных и согласных звуков в устной и письменной формах речи джавского (кударского) говора, о чем писали известные русские и осетинские ученые: В.Ф. Миллер (1962), В.И. Абаев А.А. (1967), Бекоев Д.Г. (1985), Гаглойти Ю.С. (1967) и другие.

Разновидность джавского (кударского) говора заключена в лексических, грамматических, фонетических особенностях, связанных с произношением гласных и согласных звуков, последние из которых явились объектом нашего исследования. В работе дается описание фонетических разноречий (произношение гласных и согласных звуков), отличительных от осетинского литературного языка.

Отметим некоторые особенности произношения *гласных* в джавском (кударском) говоре:

- южные осетины (джавский говор) в литературном языке вместо звука [ы] употребляют звук [и]: 1. Ахæм *уæиджы* хуызæн лæг æнæзæнæг хъуамæ уа? – Разве такой богатырь может остаться бездетным? (Ф. 1973, №6, с. 40) (*уæ(и)г* вместо *уæ(й)ыг*).

Мы видим, что от общелитературного слова *уæйыг* «великан» в юго-осетинской письменной речи выпадает слабая гласная [ы], а сонорный [й] заменяется сильным гласным звуком [и];

- в начале слова вместо [уы] в джавском говоре имеем [у]: (уы)гæрдæн/(у)гæрдæн – «сенокос»; (уы)мæл/(у)мæл – «влажный»; (уы)нæр/(у)нæр – «шорох, шум»; (уы)нæргын/(у)нæргын «стонать»; (уы)й/(у)й – «он, она, оно»; (уы)цырдæм/(у)шырдæм – «туда, в ту сторону». 1. Гом рудзынгæй пианинойы зæлтæ улæнтæ кодтой (Ф. 1980, №5, С. 54.) – Из открытого окна волнами слышались звуки пианино (улæнтæ вместо уылæнтæ);

- слабый гласный звук [æ] в начале слова выпадает или переходит в [ы] (тоже слабый): æмбал – (ы)мбал, 'мбал – «друг, товарищ»; æхсыр – (ы)'хсыр, 'хсыр – «молоко»; æууæндын – ыууæндын, 'ууæндын – «доверять, верить» и др.;

- перед согласными и слабой гласной фонемой [æ] четко слышится [ы]: сдымын «закурить, задуть, заветрить» – (ы)*сдымын*; сдзурын «заговорить» – (ы)*сдзурын*; æрцæуын «прийти» – (ы)*рцæуын* и т. д.

Подчеркнем, что произношение слабого гласного звука [ы] произносится и перед, и после приставок (-æр, -с, -æм). В таком же виде находит свое отражение в письменной форме тоже: 1. Хæтæл *ырываердта* æмæ фæстæмæ йæ бынаты æрбадт (Ф. 1983, №7, С. 72) – Положил трубку и сел на место (*ырываердта* вместо *æрæвæрдта*);

глаголы 3 лица буд. врем. изъявительного наклонения приобретают вместо слабого гласного [æ] сильный гласный [е]: *уыдзæнис* – *уыдж(е)нис/уыж(е)нис* – «будет»; *цæудзæнис* – *шæудж(е)нис/шæуж(е)нис* – «будет идти, пойдет»; *зондзæнис* – *зондж(е)нис/зонж(е)нис* – «будет знать».

Последние варианты приведенных примеров употребляются в разговорной речи крайне редко, в письменной же речи это явление вообще не наблюдается;

– в первом слоге слова вместо фонем [а] и [æ] *некоторые произносят* [и] или долгий [ии]: *уэртæ* «вон, вот» – *у(и)ртæ* / *у(ии)ртæ*; *дæлæ* «вон» – *д(и)лæ* / *д(ии)лæ*.

Примеры с удвоенным [ии] в нашем случае указывают на дальность нахождения предмета;

– и в разговорной, и в письменной речи в словах слабый гласный звук [ы] часто пропускается: 1. «*Алхаттау*, сæумæцъæхæй йæ сæгътæ æмæ йæ фысты хизынмæ рауагъта Адам» – Как всегда, ранним утром, Адам выгнал на пастбище своих коз и овец (*алхаттау* вместо *ал(ы)хаттау*) и др.;

– в словах, находящихся перед послелогом [ас], [онг] и другими, вместо звука [ы] произносят [и]: *рауæд(ы) йас* «ростом с теленка/как теленок» – *рауæд(и) ас*; *гал(ы) аргъ* «по цене быка» – *гал(и) аргъ*;

– также в словах *уæлæ*, *дæлæ*, *фæстæ* вместо слабой фонемы [æ] говорят и пишут сильный звук [и]: *уæл(и)йæ* – «наверху», *дæл(и)йæ* – «внизу», *фæст(и)йæ* – «сзади», хотя еще имеются и другие варианты: *уæл(е)йæ*, *уæл(ы)йæ*, *уæл(е)* и др.;

– сильный гласный звук [о] меняется на слабый [æ]: 1. *Фæлæ* иугæр аирвæзтæ, уæд дæ *зæнджын* ныхас ракаән – Коль ты спасся, скажи свою умную речь (*зæнджын* вместо *зондджын*);

– вместо сильного гласного звука [о] в джавском говоре имеем [у]: 1. Уæд та дæ цæстыгæ туйæ *ацах(у)р*, цæстысыг дæ нæ хъæуы (Ф. 1980, №10, с. 16) – Тогда хотя бы глаза свои слюной помажь, слезы не нужны – (*ацах(у)р* вместо *ацах(о)р*);

– звук [о] в корне слова в юго-осетинской письменной и устной формах речи меняется на [æуæ]: 1. Горæ та *нæуæг* сияхсæй йæ каистæм бауад (Ф. 1982, №3, С. 51) – Будучи новым зятем, Гора зашел к родителям невесты своей (*н(æуæ)г* вместо *н(о)г*). 2. Ныртæккæ демæ æмæ дæ *цæуæтимæ* ныхас кæндзынаән (Ф. 1999, №6, с. 25) – Сейчас буду разговаривать с тобой и твоими детьми (*ц(æуæ)тимæ* вместо *ц(о)тимæ*).

– слова, начинающиеся с сонорного звука [й], пишутся и произносятся без него: 1. Сæ бацыдмæ зал уыд *едзаг* (Ф. 1985, №6, С. 65) – До их появления уже зал был полон (*едзаг* вместо *(й)едзаг*);

– в словах, начинающихся с гласного звука, появляется звук [у]: *идон* «вожжи» – (*уидон*; *арын* «находить» – (*у*)*арын* или же вытесняется: 1. Райсом ма дын суг æрбавонг кæндзынаән æмæ та хъæумæ ныффардæг *он* (Ф. 1980, №10, с. 7) – Завтра еще заготовлю тебе дрова и опять в село поеду ((*о*)*н* вместо (*у*)*он*);

– в словах *цæмæннæ* «почему», *стæй* «потом, после», *ардыгæй* «отсюда» вместо [æ] произносят [е]: *цæмæннæ* – *ш(е)ннæ/шæмæннæ*; *стæй* – *ыст(е)й/ст(е)*; *ардыгæй* – *ардыг(е)й/ардыг(е)*; *урдыг(е)й/урдыг(е)*. Здесь же, кстати, в словах, оканчивающихся на [й], в приведенных примерах в юго-осетинской речи этот звук теряется, к примеру: *ардыгæ(й)* – *ардыг(е)*;

Произношение согласных в джавском (кударском) говоре в сопоставлении с осетинским литературным языком выглядит так:

– вместо аффрикаты [ц] – [ш]: царм «кожа, шкура» – (ш)арм; цауæм «идем» – (ш)æуæм; цавар «какой» – (ш)авар; цы ми кæныс «что делаешь» – (ш)ы ми кæныс;

– удвоенная аффриката [цц] произносится [чч]: *ныццæуын* «пойти» – *ны(чч)æуын*; *гыццыл* «маленький, мало» – *гы(чч)ыл* и еще: литературное слово «дзы(цц)а» «мать, мама» в юго-осетинской речи звучит «джи(чч)и»: 1. *Джи(чч)ийы* фæстæ æрбаппæрста йæ ныхас Алла (Ф. 1982, №9, с. 11) – После матери свое слово подкинула Алла;

– глаголы 3 лица, ед.ч. в условном и повелительном наклонениях прошедшего и настоящего времен оканчивается вместо звонкого [д] на глухой звук [т]: *цæрид* «жил бы» – *шæри(т)*; *цардаид* «жил бы» – *шардаи(т)*; *кусид* «работал бы» – *куси(т)*; *куыстаид* «работал бы» – *куыстаи(т)*; *кусæд* «пусть работает» – *кусæ(т)*; *кусæд-иу* «пусть работает в будущем» – *кусæ(т)-иу* и мн. др.;

– звонкий [г] переходит в глухой [к]: 1. Ничи ис ам ме 'мкæрттæй æмæ мæ хисдæртæй (Ф.1986, №5, с. 7) – Никого здесь нет из моих ровесников и моих старших (*м(к)æрттæ* вместо *м(г)æрттæ*);

– [дз] переходит в [дж] или [ж]: *чын(дз)- чын(дж)*, *(дз)и(дз)а* – *(дж)и(ж)а*. Заметим, что отмеченное явление наблюдается не всегда;

– звуки [з], [к], [кʰ] в окончаниях родительного падежа чередуются не с [дж] [ч] и [чʰ], как наблюдается в литературном, а: *лæ(з)* «мужчина» – *лæ(дж)ы/лæ(з)ы*; *чыз(з)* «девочка» – *чыз(дж)ы/чыз(з)ы*; *бул(кʰ)* «редька» – *бул(чʰ)ы/бул(кʰ)ы*; *сын(кʰ)* «чирь» – *сын(чʰ)ы/сын(кʰ)ы*;

– согласные [кʰ], [нʰ], [тʰ], [цʰ] и [чʰ] удваиваются после приставки *ны* в литературном варианте, а в юго-осетинской речи – нет: *ны(кʰкʰ)ахын* – *ны(кʰ)ахын* – «глубоко копать»; *ны(цʰцʰ)æл кæнын* – *ны(цʰ)æл кæнын* – «поломать, измельчить», хотя наблюдаются и некоторые моменты сохранения в письменной речи указанного правила, касающиеся этих моделей слов;

– согласный [хʰ], находясь среди гласных в слове, удваивается: *ны(хʰхʰ)уырын* «глотать». Заметим, что в приведенном примере [ны] не является приставкой); *жыхʰхʰынног* «совершенно новый», *зыхʰхʰыр* «щель»;

– слова, оканчивающиеся на сонорные звуки [р] и [н], при встрече с сонорным [л] ассимилируются: *стыр лæг* «большой человек» – *сты(л) (л)æг*; *мæ лымæн лæг* «мой приятель» – *мæ лымæ(л) (л)æг*; *стыр лыг* «большой порез» – *сты(л) (л)ыг* и т. д.;

– в глаголах повелительного наклонения 3 лица, мн.ч. употребляют вместо окончания [æнт] окончание [æt]: *удон дзур(æнт)* «пусть они говорят» – *удон дзур(æt)*, причем звуковое сочетание [æнт] юго-осетинской речи не присуще вообще;

– если в корне слова встречается звонкий согласный, то он почему-то в юго-осетинской речи переходит в глухой: *рахиз* «правый» – *рахис(с)*; *(йе(дд)æмæ* «кроме» – *йе(тт)æмæ*); *(з)окъо* «гриб» – *(с)окъо* и др.;

– взрывной согласный [хʰ] меняется [гʰ]: *(хʰ)уыддаг* «дело» – *(гʰ)уыддаг*; *а(хʰ)аззаг* «сильно, очень» – *а(гʰ)айзаг/а(гʰ)аззаг*; *(хʰ)уыды кæнын* «думать» – *(гʰ)уыды кæнын* и т. д.;

– часто наблюдается и метатеза согласных: *ба(м)ынаг* – *ба(н)ымаг* «потухнуть, затухнуть», *æ(вв)æ(рс)ын* – *æ(р)вæ(сс)ын* «не брезгать» и др.

Вот таким образом выглядит примерная краткая фонетическая картина устной и письменной форм речи джавского (кударского говора), отличающаяся от норм, действующих в осетинском литературном языковом варианте.

После проведенного фонетического анализа джавского (кударского) говора трудно не согласиться с мнением Бондалетова, что: «Говор – это наименьшая территориальная разновидность языка, обслуживающая жителей населенного пункта (села, деревни) и имеющая отличительные особенности во всех сторонах языковой системы» [4, с. 45–46].

Список литературы

1. Абаев В.И. Этногенез осетин по данным языка // Происхождение осетинского народа. – Орджоникидзе, 1967. – С. 17.
2. Бекоев Д.Г. Иронский диалект осетинского языка. – Цхинвали, 1985. – С. 9–11.
3. Бондалетов В.Д. Социальная лингвистика: учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М., 1987. – С. 45–46.
4. Гаглойти Ю.С. Этногенез осетин по данным письменных источников // Происхождение осетинского народа. – Орджоникидзе, 1967. – С. 69.
5. Миллер В.Ф. Язык осетин. – М., 1972. – С. 16–17.

Кочкарева Ирина Витальевна

канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пермский государственный

национальный исследовательский университет»

г. Пермь, Пермский край

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОИСКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ

Аннотация: автор рассматривает проблему обучения студентов, осваивающих основы переводческой деятельности, работе с опорой на информационные источники различных типов, включая интернет-сайты, словари, энциклопедии, справочники и тому подобное. В качестве примера приводятся практические задания, позволяющие развить у обучающихся навыки информационного поиска.

Ключевые слова: перевод, информационные источники, информационный поиск, интернет-ресурсы, электронные словари, каталог сайтов Интернета, поисковая система.

В настоящее время идет обсуждение и разработка профессионального стандарта «Переводчик». В апреле 2019 года в Московском государственном лингвистическом университете состоялся круглый стол «Переводчик – профессия будущего», в работе которого приняли участие представители тридцати российских вузов, осуществляющих подготовку профессиональных переводчиков. В ходе обсуждения стандарта большое внимание было уделено описанию трудовых функций и трудовых действий, соотносящихся с формулировкой компетенций, предусмотренных ФГОС в области обучения профессиональному переводу [8, с. 3–9]. Участники

дискуссии затронули также тему создания учебных пособий для обучения разным видам перевода. При этом было высказано единодушное мнение о том, что учебные пособия для переводчиков обязательно должны включать задания, нацеленные на развитие навыков использования справочных и информационных материалов. К сожалению, в большинстве учебников по переводу, которые используются на занятиях в вузах, такие задания отсутствуют. Между тем, как показывает практика, студенты далеко не всегда способны решать переводческие задачи с опорой на информационные источники. Очень часто они не справляются с, казалось бы, простейшими заданиями, связанными с поиском необходимой информации при предпереводческом анализе текста и в ходе самого перевода.

Приведем примеры сложностей, которые испытывают студенты при работе с опорой на информационные источники. Группе студентов-филологов было дано задание провести предпереводческий анализ текста *Who are English?*, автором которого, как было указано в учебнике, является *J.H.B.Peel*. Предполагалось, что студенты должны провести информационный поиск и узнать, из какого глобального текста взят данный отрывок, когда он был создан, а также собрать сведения об авторе и дать верный вариант перевода его фамилии по аналогии с теми вариантами, которые существуют для его знаменитых однофамильцев. Из всей группы с этим заданием наполовину справился только один студент, который сумел найти название и исходные данные книги, из которой взят указанный отрывок. Остальные написали, что данный текст взят из учебника по переводу такого-то автора. Действительно, указанный отрывок довольно часто используется авторами учебных пособий по переводу. Очевидно, студенты просто ввели заголовок текста в поисковую строку и выбрали самое первое из того, что выдал поисковик. Пришлось объяснять, что автор, John Hugh Brignal Peel, вряд ли создавал свой текст специально для российского учебника по переводу. У него были совсем другие цели. Отсюда и стилистические, лексические, грамматические особенности его текста, которые необходимо сохранить при переводе. Что касается фамилии автора, то все дружно ее просто транскрибировали, при этом никто даже не подумал о том, что хорошо бы найти однофамильцев и проверить, какие варианты перевода фамилии *Peel* уже существуют. Снова пришлось объяснять, что в ряде случаев простое транскрибирование имени – не самый лучший способ перевода, поскольку иногда результат на языке перевода неблагозвучен и/или вызывает ненужные ассоциации, как в нашем случае (*Джон Пил* воспринимается как предложение). В таких случаях приходится немного видоизменять звучание имени. Так, довольно распространенную английскую фамилию *Peel* принято переводить как *Пиль*, смягчив конечную согласную. Таким образом, студенты поленились, а может быть, даже не задумались над тем, чтобы провести информационный поиск по поводу перевода имени автора текста.

Подобных примеров множество. Об этом пишет, в частности, О.В. Петрова: «Информацию, конечно, ищут. Но прежде чем ее искать, нужно бы понять, что именно искать. А вместо этого просто смотрят имена собственные (на занятиях же велели их смотреть!). Примером того, к чему приводит неумение искать информацию целенаправленно и при этом отличать релевантную от нерелевантной, могут служить переводы текста про Нобелевскую премию. Многие студенты не знают, кто, когда

и кому присуждает эту премию. Но вместо того, чтобы посмотреть, что это за премия, смотрят ... кто такой Альфред Нобель и когда он жил!» [9, с. 64]. Очень многих ошибок, недочетов, шероховатостей при переводе можно было бы избежать, если бы у студентов был выработан навык работы с информационными источниками. Парадокс: современное поколение учащихся постоянно ругают за то, что они «вечно сидят» в интернете, при этом оказывается, что многие из них не имеют четкого представления о том, как пользоваться этим и другими источниками информации. В связи с этим перед преподавателем встает важная задача: обучить студентов работе с опорой на информационные ресурсы разных типов. Как справедливо подчеркивает В.К. Ланчиков, «работа эта более кропотливая, и времени она отнимает больше, чем если бы преподаватель попросту подсказал вариант, зато и толку от нее больше: студент запоминает не окончательный вариант, а путь, которым он шел к его выработке, что для профессионала куда полезнее» [7, с. 59]. Выработка навыков информационного поиска важна для будущего переводчика еще и для того, чтобы дополнительно перепроверять наиболее важные или вызывающие у переводчика сомнения фрагменты оригинала – имена собственные, цифры, цитаты, энциклопедические факты и тому подобные вещи. Как подчеркивает Д.М. Бузаджи, «сегодня множество текстов (в первую очередь английских) создаются носителями языка, неспециалистами, не очень грамотными людьми, да еще в спешке». Поэтому задача переводчика – перепроверить информацию, содержащуюся в оригинале [1, с. 13; 20].

Рассмотрим основные этапы обучения работе с информационными источниками. Прежде всего, нужно познакомить студентов с теми средствами получения информации, которые есть в арсенале современного переводчика. Начало начал – словари. Студенты должны знать, что существует большое многообразие словарей: словари словосочетаний, синонимов, типичных ошибок, слэнга, англо-американских различий, словари иллюстрированные, энциклопедические, тезаурусы и, конечно, специализированные отраслевые. Необходимо познакомить студентов со всеми преимуществами и недостатками наиболее популярных словарей. Практически все известные издательства словарей и энциклопедий предлагают электронные версии своих изданий. Многие издательства также предоставляют бесплатный доступ к некоторым своим продуктам через Интернет. В глобальной сети можно найти множество специализированных словарей и глоссариев из всевозможных областей. Мнения практикующих переводчиков о плюсах и минусах электронных словарей представлены в целом ряде публикаций [2, с. 64–65; 6, с. 68–72; 13, с. 72–73]. В адрес ряда популярных электронных словарей (в том числе «Мультитран» и «Лингво») звучит критика, вызванная их открытостью для редактирования и дополнения лицами, чья компетентность не всегда вызывает доверие, несоответствием лексикографическим стандартам, а также их непоследовательностью. Однако, как отмечает Д.М. Бузаджи, электронные интернет-словари, в том числе составляемые и пополняемые обычными пользователями, «зачастую представляют собой ценный источник, когда речь идет о словах и выражениях, возникших относительно недавно и не успевших войти в более академичные справочники» [2, с. 64]. Стоит также заметить, что сегодня очень многие справочные издания как общего, так и специального характера, существуют исключительно в

электронной форме. Поэтому мнение о том, что все полезные материалы Интернета представляют собой всего лишь электронные версии бумажных оригиналов, ошибочно.

Помимо словарей, переводчику нужно знать основные сайты, содержащие полезную для него информацию. Перечень таких сайтов можно найти, в частности, в «Несистематическом словаре» П. Палажченко [12, с. 270–271]. Мы полностью согласны с Д.М. Бузаджи, который подчеркивает, что работа с Интернетом, как и работа с любыми другими источниками, дает положительный результат только тогда, когда она ведется целенаправленно и со знанием дела. Поэтому роль преподавателя – в том, чтобы объяснить студентам, как именно следует пользоваться Интернетом, чтобы это было не во вред, а на пользу переводу [2, с. 65]. Преподаватель перевода должен, во-первых, донести до студентов мысль о том, что Интернет не единый универсальный справочный источник, а пестрая смесь из материалов самого разного качества и степени надежности; а, во-вторых, объяснить, по каким принципам выбирать интернет-источники при выполнении того или иного задания и как правильно пользоваться поисковыми системами Интернета [2, с. 65]. Студенты должны отчетливо понимать, какими информационными источниками можно воспользоваться в той или иной ситуации. Так, проанализировать и понять значение лексических и грамматических единиц в тексте оригинала переводчику помогают словари и различные лингвистические справочники. «Увидеть» за текстом фрагмент действительности переводчику позволяет его кругозор, его лингвострановедческие познания, а также разнообразные справочники как лингвострановедческого, так и специального характера (по технике, медицине и т. д.) [2, с. 63].

Использование поисковых сайтов позволяет очень быстро найти ответы на самые разнообразные вопросы и справиться с многочисленными переводческими проблемами, которые раньше невозможно было решить без обращения за консультацией к носителю языка или специалисту в какой-либо предметной области.

Ю.В. Тиссен рассматривает некоторые типичные переводческие проблемы и эффективные методы поиска, позволяющие их решить.

1. У переводчика есть вариант перевода, но он хочет его проверить. Можно быстро получить ответ, набрав соответствующие ключевые слова на сайте, например, Google (словосочетания при этом заключаются в кавычки).

2. Переводчику нужно проверить написание имени собственного или уточнить название учреждения. Действуем тем же способом.

3. У переводчика нет готового варианта перевода либо его вариант не нашел подтверждения. В таком случае необходимо найти тексты соответствующей тематики, где велика вероятность обнаружить нужный термин. Ищем по ключевым словам.

4. Переводчику нужно быстро найти образец документа, который ему предстоит переводить. Ведем поиск также по ключевым словам (например, договор аренды – *rental agreement*), а затем продолжаем поиск нужного документа на специализированном сайте.

5. Переводчику требуется найти конкретный документ или художественное произведение, из которого нужно привести точную цитату. Ведем поиск по ключевым словам: автор + название либо фрагмент цитаты.

6. Если ввести в окно поиска интересующий вас термин и добавить слово *English*, можно найти страницу, содержащую данный термин и имеющую ссылку на аналогичную страницу на английском языке.

7. Переводчику нужно быстро найти толкование незнакомого термина, но он не знает, где найти глоссарий по данной теме. Вводим искомое слово в окно поиска Google и добавляем слово *glossary* [11].

Целенаправленному обучению работе с интернет-ресурсами посвящено несколько учебных пособий, которые вышли из печати за последние несколько лет. В них есть разделы, специально посвященные развитию навыков информационного поиска. Это «Использование Интернета в переводе» [3, с. 5–49], «Информационный поиск в работе переводчика» [5, с. 3–100], «Интернет-ресурсы и САТ-системы в переводе» [4, с. 7–69]. Кроме того, стоит обратить внимание и на возможности поиска информации, предоставляемые мобильными устройствами. О мобильных поисковых инструментах и сайтах речь идет в пособии «Мобильное обучение иностранным языкам» [10, с. 91–115].

Рассмотрим примеры некоторых заданий, позволяющих развить навыки поиска информации на начальном этапе обучения.

1. Расшифровка аббревиатур.
2. Поиск эквивалентов сокращений.
3. Проверка сочетаемости слов.
4. Поиск правильного (стандартного) написания фамилий известных государственных и политических деятелей, деятелей культуры и науки.
5. Поиск стандартного написания географических названий.
6. Поиск оригинального или переводного текста цитат.
7. Поиск переводческих соответствий для идиом.
8. Поиск глобального текста, из которого взят предназначенный для перевода отрывок.
9. Поиск данных об авторе текста.
10. Для развития навыков информационного поиска на промежуточном уровне можно предложить следующие типы заданий:
11. Поиск переводческих соответствий для терминов.
12. Составление терминологического глоссария по предложенной теме.
13. Поиск пословиц, поговорок, фразеологизмов, в которых встречается заданное слово.
14. Расширение фоновых знаний по заданной тематике (поиск сведений об определенных реалиях).
15. Подбор параллельных текстов аналогичного типа и жанра на исходном языке и языке перевода по данной тематике.
16. Создание архива закладок для сайтов по предложенной тематике.
17. Поиск соответствий должностей и титулов.
18. Верификация сайтов.
19. Сопоставление информации, полученной по одному и тому же запросу через разные поисковые системы.

Информационный поиск является ключевым элементом предпереводческого анализа текста. Как справедливо отмечают авторы учебного пособия «Интернет-ресурсы и САТ-системы в переводе», «пятьдесят процентов успешности перевода – это качественная подготовка к нему»

[4, с. 35]. При подготовке к письменному переводу рекомендуется следующий алгоритм информационного поиска:

1) сбор внешних данных о тексте: время создания текста и публикации, автор / источник, принадлежность к какому-либо глобальному тексту;

2) сбор недостающей информации по предметной сфере. Здесь основными источниками информации могут быть энциклопедии, в том числе и Википедия. Отношение к Википедии у преподавателей неоднозначное. Многие критикуют ее за поверхностный, порой недостоверный характер сведений. Тем не менее, она может быть по-своему полезной для быстрого сбора данных в какой-либо предметной области. Необходимо относиться к ней критически и при необходимости перепроверять полученные в ней сведения по дополнительным источникам;

3) подбор параллельных текстов аналогичного типа и жанра на исходном языке и языке перевода. В данном случае под параллельными текстами понимаются тексты, аналогичные по тематике, типу и жанру;

4) создание закладок, т.е. собственного архива релевантных сайтов, что позволит в будущем сэкономить время при информационном поиске.

Каждый из вышеуказанных этапов требует отдельной отработки для формирования необходимых переводчику компетенций.

Таким образом, важным направлением подготовки будущих переводчиков является обучение работе с опорой на информационные ресурсы, отработка навыков ведения информационного поиска. Необходимо включать в учебные пособия по переводу соответствующие задания на отработку таких навыков.

Список литературы

1. Бузаджи Д.М. Не доверяй и проверяй. Об уточнении фактической информации при переводе и редактировании // Мосты. Журнал переводчиков. – 2015. – №1 (45). – С. 11–20.
2. Бузаджи Д.М. Высокие технологии при обучении переводу // Мосты. Журнал переводчиков. – 2008. – №4 (20). – С. 62–69.
3. Куниловская М.А. Использование интернета в переводе / М.А. Куниловская, С.В. Милушкин, В.В. Сдобников. М.: Р. Валент, 2016. – 115 с.
4. Королькова С.А. Интернет-ресурсы и САТ-системы в переводе / С.А. Королькова, А.А. Новожилова, А.М. Шейко. – М.: Р. Валент, 2018. – 123 с.
5. Королькова С.А. Информационный поиск в работе переводчика / С.А. Королькова, А.А. Новожилова, Е.А. Шовгенина. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2015. – 100 с.
6. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. — М.: Р. Валент, 2017. – 487 с.
7. Ланчиков В.К. Отрывок, взгляд и нечто о преподавании перевода // Мосты. Журнал переводчиков. – 2007. – №4 (16). – С. 58–60.
8. Матюшкин И.М. Каким будет профессиональный стандарт переводчиков? / И.М. Матюшкин, В.В. Сдобников, В.И. Фролов // Мосты. Журнал переводчиков. – 2019. – №2 (62). – С. 3–9.
9. Петрова О.В. Конкурсы письменного перевода как зеркало наших проблем // Мосты. Журнал переводчиков. – 2017. – №2 (54). – С. 61–72.
10. Титова С.В. Мобильное обучение иностранным языкам / С.В. Титова, А.П. Авраменко. – М.: Икар, 2014. – 224 с.
11. Тиссен Ю.В. Интернет в работе переводчика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/tissen.shtml
12. Палажченко П.Р. Мой несистематический словарь. — М.: Р. Валент, 2003. – 303 с.
13. Шевчук В.Н. О технической составляющей переводческой компетенции // Мосты. Журнал переводчиков. – 2008. – №3 (19). – С. 71–76.

Сафонова Наталья Николаевна

канд. филол. наук, доцент
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО–Югра

ПОВЫШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

***Аннотация:** в статье описывается опыт работы кафедры филологического образования и журналистики филологического факультета Сургутского государственного педагогического университета по формированию коммуникативной культуры и уважения у студентов вуза к государственному языку России. Автором описываются проекты, акции, мероприятия, ставшие традиционными.*

***Ключевые слова:** концепция преподавания русского языка и литературы, воспитательная работа, коммуникативная культура, коммуникативные умения, популяризация русского языка, флешмоб, акция, проект.*

Как известно, государственный язык Российской Федерации является языком, способствующим взаимопониманию, укреплению межнациональных связей народов Российской Федерации в едином многонациональном государстве. Защита и поддержка русского языка как государственного языка Российской Федерации способствуют приумножению и взаимообогащению духовной культуры народов Российской Федерации [1].

Русский язык как государственный язык Российской Федерации является стержнем, вокруг которого формируется российская идентичность, гражданское, культурное, образовательное пространство страны, а также фактором личной свободы гражданина, обеспечивающим возможность его самореализации в условиях многонационального и поликультурного государства [2].

С начала XXI века Россия активно осуществляет системные меры по поддержке и развитию русского языка, в числе которых ряд соответствующих документов, принятых руководством страны, создан Совет по русскому языку при Правительстве Российской Федерации. Большое внимание уделяется обеспечению эффективного функционирования русского языка внутри Российской Федерации, а также расширению географии и сфер его применения в мире (Концепция федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016 – 2020 годы).

Одной из задач воспитательной работы филологического факультета также является повышение коммуникативной компетенции обучающихся, поскольку современные молодые люди часто испытывают значительные затруднения в устной и письменной коммуникации, не знают речевых норм, не умеют построить точные, ясные, логичные высказывания. Кроме того, будущим учителям-филологам необходимо не только самим владеть основами коммуникации, но и понимать, каким образом выстроить работу по формированию коммуникативных умений со школьниками,

помочь им осознать роль русского языка в современном обществе. Поэтому возникла необходимость появления на факультете таких проектов, как «Филологическая студия», «Руссиада», «Школа юного лингвиста», «Медиаполигон», «Слово за слово», Киноклуб, Клуб любителей русской словесности.

Задачи, решаемые в рамках данных проектов:

- 1) стимулирование творческих способностей, а также познавательной и социальной активности обучающихся;
- 2) развитие интереса и внимания к окружающему культурному контексту, речевой культуре, к художественному слову;
- 3) создание площадки для межличностного и группового взаимодействия в рамках образовательных учреждений;
- 4) популяризация русского языка;
- 5) формирование профессиональных компетенций у студентов.

Кафедра филологического образования и журналистики также ведет активную работу по одному из важнейших направлений Стратегии воспитательной работы в Российской Федерации – формированию уважения к государственному языку России, а также языкам других стран и народностей.

Ежегодный цикл мероприятий в рамках данного направления начинается 21 февраля с Дня родного языка. Этот праздник был провозглашен Генеральной конференцией ЮНЕСКО в ноябре 1999 года. Дата была выбрана в знак памяти событий 21 февраля 1952 года, когда в Дакке, столице нынешней Бангладеш, от пуль полицейских погибли студенты – участники демонстрации в защиту своего родного языка бенгали, который они требовали признать одним из государственных языков страны. Сейчас миссия этого памятного дня – содействовать языковому и культурному разнообразию.

В этот день на филологическом факультете СурГПУ проходят внеучебные мероприятия и кураторские часы, посвященные родным языкам, флешмобы «Говори на родном языке» (при входе в корпус студенты слышат приветствия на разных языках России, а затем читают стихи на своем родном языке), анкетирование, цель которого – выявление отношения носителей языка к понятию «родной язык», конкурс стенгазет, рассказывающих о языках жителей Югры. В процессе проведения этого мероприятия студенты учатся уважать язык и культуру других народов, быть толерантными.

Следующее мероприятие, в котором вот уже несколько лет подряд принимают участие студенты СурГПУ, – всероссийская акция «Тотальный диктант». В один из апрельских субботних дней на двух площадках педагогического, в 1 и 3 корпусах, студенты встречают сургутян, изъявивших желание проверить свои знания в области русского правописания, рассказываются за парты вместе с ними и сначала слушают авторское чтение специально написанных для этого мероприятия текстов, а потом пишут его под диктовку преподавателей филологического факультета.

История Тотального диктанта началась в 2004 году, когда студенты Новосибирского государственного университета решили провести в вузе диктант по русскому языку для всех желающих. Был выбран отрывок из романа Льва Толстого «Война и мир», а для диктовки пригласили преподавателя истории, известного всему вузу. В тот год диктант написали

всего 150 человек, из которых лишь единицы (их наградили призами) получили отличные оценки. Через год в мероприятии приняли участие уже 235 человек. Настоящий расцвет «Тотального диктанта» начался в 2010 году, когда к НГУ присоединились другие новосибирские организации (вузы, школы, библиотеки). Текст для него уже не был взят из какого-то произведения, а специально написан Борисом Стругацким. О мероприятии сообщили федеральные СМИ, и в следующем году компанию Новосибирску составили другие города нашей страны.

Благодаря участию в «Тотальном диктанте» студенты не только повышают свою грамотность, но и приобщаются к современной художественной литературе: в разные годы авторами текстов были Борис Стругацкий, Дмитрий Быков, Захар Прилепин, Дина Рубина, Алексей Иванов, Евгений Водолазкин, Леонид Юзефович, Гузель Яхина.

Какие воспитательные цели преследует данное мероприятие? Во-первых, студенты, являясь волонтерами данного проекта, учатся понимать важность волонтерской деятельности, реальную значимость участия каждого волонтера в едином деле мирового масштаба. Второе, что приобретают будущие учителя-словесники, незаменимый опыт проведения подобных мероприятий, который пригодится им в будущей педагогической деятельности. Третье, не менее важное: студенты-старшекурсники приобретают опыт профессиональной деятельности, проверяя тексты диктантов вместе с преподавателями кафедры.

В разные годы в «Тотальном диктанте» принимали участие руководство СурГПУ, профком вуза, другие факультеты. Поэтому данная акция помогает развивать и внутриуниверситетское сотрудничество, способствовать формированию единого воспитательного пространства вуза.

Еще одно обязательное ежегодное мероприятие – День славянской письменности и культуры, который отмечается 24 мая. Этот праздник стал официальным в России еще в 1883 году, когда в связи со 100-летием создания славянской азбуки был принят указ о праздновании Дня памяти ее создателей, святых Кирилла и Мефодия. Цель праздника – приобщение населения к культурно-историческому наследию России, ее духовно-нравственному потенциалу, воспитание уважительного, бережного отношения к слову, к русскому языку. В этот день в СурГПУ проводятся конкурсы стенгазет, посвященные истории развития письменности, научно-практические конференции студентов и школьников по русскому языку и литературе. Старшеклассники общеобразовательных школ, побывав на филологическом факультете, часто именно в этот день принимают важное для себя решение стать профессиональными филологами, учителями русской словесности.

Важное направление деятельности кафедры филологического образования и журналистики – позиционирование русского языка за рубежом. Воспитательную задачу формирования престижа русского языка во многом решает издаваемый международный альманах «Славянский мир». Ежегодные выпуски данного издания посвящены разным темам. Так, например, выпуск 2019 года содержит приуроченные к Международному году театра рецензии студентов российских и зарубежных вузов на посещенные ими театральные постановки. Некоторые из написанных студентами филологического годом ранее эссе о Сургуте и Югре вошли в учебное пособие для словацких студентов.

С сентября по декабрь, в начале учебного года, студенты принимают участие в различных конкурсах (традиционным стал, например, конкурс эссе, работы победителей которого публикуются в Международном альманахе «Славянский мир», издаваемого СурГПУ совместно с зарубежными вузами), помогают преподавателям кафедры в подготовке и проведении всероссийских и международных конференций, организованных в рамках выигранных проектов.

Для тех, кто неравнодушен к русскому языку, интересуется его историей, ценит яркость, меткость слова, открывает свои двери Клуб любителей русской словесности, который существует в СурГПУ с 2009 года.

Стать докладчиком на любом из заседаний по интересующей проблеме может любой студент, преподаватель, сотрудник университета. На заседания Клуба привлекаются школьники, проводятся выездные заседания Клуба в школах города и района во время профориентационных десантов.

Цель работы Клуба любителей русской словесности – воспитание и поддержка интереса к изучению русского языка.

Задачи:

- углубление знаний о русском слове, рассмотрение проблемных и актуальных тем, воспитание речевой культуры, развитие художественного восприятия;

- организация активного познавательного досуга;
- развитие творческих способностей;
- осуществление межфакультетских и межшкольных связей.

Заседания Клуба проводятся в течение учебного года, два раза в месяц или по необходимости чаще. Можно приурочить заседание Клуба к празднованию Дня родного языка (21 февраля), Дня славянской письменности и культуры (24 мая), Дня филолога (25 мая), Дня русского языка (6 июня), юбилеям известных языковедов.

Мероприятия организуют преподаватели кафедры русского языка. Ведущими могут быть студенты. В Клубе есть постоянные участники, входящие в оргкомитет, а также временные, принимающие участие в обсуждении заинтересовавшей темы, в конкурсе, проводимом Клубом.

На организационном заседании клуба разрабатывается план работы на учебный год и доводится до сведения всех участников и приглашённых.

Обычно мероприятия Клуба любителей русской словесности проходят после занятий в аудитории или в актовом зале. Однако массовые мероприятия, например, День грамотного человека, День оратора, можно проводить в течение всего дня в разных корпусах, используя для этого все перемены. Занятия по любому предмету в эти дни могут начинаться с лингвистической разминки, конкурса.

Ежегодно кафедра филологического образования и журналистики организует и проводит межфакультетское мероприятие День грамотного человека. Начинается он с Утренней лингвистической разминки в 8 утра, проводимой студентами и преподавателями на входе в каждый корпус университета. Участником разминки становится каждый, кто входит в университет в это время, поразмыслив или сходу отвечая на вытянутый им замысловатый лингвистический вопрос.

На каждой перемене организуются языковые конкурсы, викторины: конкурс «Корректор», «Конкурс скороговорок», «Буриме», «Приставка», решаются различные анаграммы, метаграммы, логогрифы, палиндромы, шарады и ребусы. В этот день проводятся флеш-мобы и акции. Например, каждый приходит и приносит подготовленную заранее маленькую словарную статью из одного из словарей и закрепляет на специальных стендах: «Слова, о которых я не знал ничего», «Пишите правильно (трудные в правописании слова)», «Запомни ударение в словах». Акции ко Дню грамотного человека: 1) участники акции выдают карточки, в которых есть вопрос, на который надо дать ответ. При правильном ответе раздают значки или памятки со словами, в которых часто делают ошибки (например, звонИт, договОр, обеспЕчение); 2) людям предлагают написать одно предложение. И если оно написано грамотно – выдают ручку с надписью «Грамотному человеку». Например: «На дощатой террасе близ конопляника под аккомпанемент виолончели веснушчатая Агриппина Саввична исподтишка потчевала винегретом и варениками коллежского асессора Фадея Аполлоновича» [3, с. 92].

Завершается День грамотного человека командным соревновательным мероприятием после занятий в форме викторины, брейн-ринга, интеллектуального марафона, квеста с участием команд разных факультетов.

Цель проведения Дня грамотного человека, как и других воспитательных мероприятий по русскому языку, организуемых в СурГПУ, – развитие интереса к изучению русского языка, воспитание культуры речи, развитие грамотности.

Таким образом, часть концепции воспитательной работы, связанной с позиционированием русского языка, успешно реализуется в рамках различных проектов кафедры и факультета. Результатом этой работы становится повышение коммуникативной компетенции студентов, формирование навыков организации подобных мероприятий в условиях определенной образовательной среды.

Список литературы

1. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации», 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/
2. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/473179818/>
3. Неделя русского языка в школе: учеб.-метод. пособие / сост.: Е.И. Бреусова, С.В. Галля, О.В. Руднева, Н.Н. Сафонова / БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет». – Омск: Омский научный вестник, 2019.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Арскиева Залия Абасовна

канд. пед. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Чеченский
государственный университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СООТНЕСЕНИЯ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА С ЧУВСТВОМ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье представлены результаты экспериментального исследования акцентуаций черт характера и уровня ответственности у подростков в зависимости от акцентуации характера. Полученные данные значимы в контексте взаимодействий с подростками в процессе воспитания и обучения. Следовательно, психологам, педагогам и родителям необходимо учитывать специфические черты характера подростков и взаимодействовать с ними, возлагая ответственность, только исходя из выраженности акцентуации характера.

Ключевые слова: акцентуация характера, уровень ответственности, сенситивный период, социальные установки.

Актуальность исследования. Одной из центральных проблем в психологии является проблема акцентуаций характера в подростковом возрасте. Подростковый возраст относится к сенситивным периодам и является одним из самых трудных и ответственных в жизни человека. Ведь именно в этом возрасте формируются основы нравственности, социальные установки, отношение к себе, к людям и миру в целом. Кроме того, в этот период стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения человека [1, с. 201]. Активное стремление к личностному совершенствованию – самопознанию, самоутверждению, самовыражению, можно назвать главной мотивационной линией этого возрастного периода. Одним из социально – ценных личностных качеств, необходимых для сосуществования и взаимодействия с окружающим миром, является ответственность, которую обязательно надо формировать, развивать и воспитывать у каждого. Ответственность как одна из важнейших характеристик личности является предметом изучения многих социальных наук: психологии, педагогики, философии, юриспруденции, социологии и др. Исследователи, занимавшиеся изучением ответственности: П.Б. Ганнушкин, Л.И. Дементий, К. Муздыбаев, К. Хелькман и др. [5].

Многие подростки имеют аномальные проявления характера, что, безусловно, сказывается на их поведении в обществе, взаимодействии с окружающими и успеваемости в учебной деятельности. Ускорение темпа жизни, увеличение информационных перегрузок часто приводят к обострению нервно-психических расстройств и граничащих с ними состояний, к которым относят, в частности, акцентуации характера [2, с. 323].

Акцентуация характера как индивидуально-типологическая особенность личности освещалась в работах: К. Леонгарда, А.Е. Личко, Е.И. Бударовой, Е.В. Карповой, Т.В. Полянской и др. [3, с. 178]. Распознавание типа акцентуации, точная диагностика «места наименьшего сопротивления» позволяют установить специфические особенности проявления ответственности акцентуированной личности и гармонизировать развитие рассматриваемого личностного свойства, что приведёт к возможной активной адаптации человека в современных социокультурных условиях. Несмотря на значительное расширение исследований, посвящённых этой проблеме, потребности теории и практики заставляют снова и снова исследовать данную проблему [6].

В исследовании приняли участие 50 учащихся 8 и 9 классов в возрасте 13–14 лет. Все дети принимали участие добровольно и с согласия родителей.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы в исследовании были использованы следующие методики:

- опросник «Акцентуации личности» Леонгарда;
- опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его психометрических характеристик И.А. Кочарян.

Результаты, полученные на основании индивидуальных ответов испытуемых по опроснику Леонгарда, занесены в таблицу. Опираясь на результаты исследования, нами было произведено распределение учащихся по типам акцентуаций. В исследовании были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

*Результаты исследования по опроснику
«Акцентуации личности» Леонгарда*

№	Типы акцентуаций	Число учащихся (%)
1	Демонстративный	4
2	Застревающий	7
3	Педантичный	11
4	Возбудимый	7
5	Гипертимный	17
6	Дистимный	7
7	Тревожный	4
8	Экзальтированный	32
9	Эмотивный	4
10	Циклотимный	7

Гипертимная акцентуация характера ярко выраженно у 17%. Эти под-
 ростки неусидчивы, активны, асоциальны. Они имеют много приятелей,
 но близких друзей, как правило, не бывает. Любят группировки и, чаще
 всего, являются лидерами в них. Но как группы, так и увлечения меняют
 часто, следовательно, адаптируются тоже очень легко. Не любят дисциплину
 и всякие попытки их дисциплинировать, могут приводить к внут-
 ренним конфликтам. То есть обладателей данного типа акцентуаций

нельзя заставлять заниматься неприятным для них делом. Но при этом и ограничение их активности является стрессовым фактором для них.

Взаимодействовать с такими подростками нужно аккуратно: мягко, но при этом сохранять контроль. Рекомендуется вовлекать их в различные социальные группы, желательно, спортивные, чтобы направить всю их подвижность и активность «в правильное русло». Кроме того, у детей с гипертимным типом темперамента необходимо формировать умение объективно оценивать свои возможности, а также прогнозировать последствия своих действий.

Далее идёт *застраивающая* акцентуация, что составляет 7%. Подростки данного типа отличаются своей повышенной и глубокой эмоциональностью. Они легко обижаются, расстраиваются и длительное время не могут отойти, забыть об обиде, неприятной для них ситуации. Мыслят довольно негативно, всегда ждут, что с ними может произойти что-то плохое. Волевые качества у этих подростков хорошо развиты, они настойчиво идут к своей цели, не отвлекаясь. Только вот болезненно реагируют на оценку окружающих, всегда хотят, чтобы с ними соглашались и слушались их. Для них важно быть авторитетом для окружающих, в противном случае – начинается отторжение, возникает неприязнь к этим людям.

При взаимодействии с детьми с *застраивающим* типом акцентуации характера, стоит помнить о поощрениях, напоминать им об их значимости, действия контролировать и давать, желательно, разовые поручения. Например, помочь заполнить таблицу, нарисовать стенгазету, выступить на мероприятии. В общении с ними не рекомендуется акцентировать на неправомерности их действий посредством критики. Достаточно просто указать на то, что по-другому было бы ещё лучше.

Возбудимая акцентуация встречается у 7% учащихся. Обладатели данного типа акцентуации раздражительны и импульсивны. Пребывают часто в подавленном настроении, практически всё любят утрировать, легко ведутся на провокации, конфликтны. Им свойственно избегать всяких трудностей, не браться за ответственные дела. Также не любят углубляться в суть дела, разговоры их носят, чаще всего, поверхностный характер. Однако дети с данной акцентуацией характера отличаются высокой подвижностью. Склонны к группированию, но, чаще всего, «растворяются» в массе, так как собственного мнения и убеждений не имеют. Именно поэтому они легко поддаются влиянию окружающих. Большую ценность для них представляет получение удовольствия «здесь и сейчас», причём сами вкладывать в них какие-либо затраты (духовные, материальные) не хотят. Склонны к алкоголизму и наркомании, так как они тоже являются источником получения удовольствия.

Взаимоотношения у таких детей непрочные и неглубокие, так как им свойственна непостоянность во всём. Отличаются своей трусливостью. Безнадзорность может привести к серьёзным последствиям: прогулам, бродяжничеству, поэтому рекомендуется осуществлять над такими детьми жёсткий контроль и предъявлять высокие требования. Такое поведение со стороны взрослых может помочь подростку с данным типом акцентуации в упорядочивании жизни, социализации.

Циклотимная акцентуация – набрали 7% из общего числа. Подросткам с данной акцентуацией свойственны резкие перепады настроения. Причём, это для них и является нормой: час назад быть в приподнятом настроении, а сейчас ненавидеть мир и хотеть избавиться от всех. Видимых причин, как правило, для такого состояния и не бывает. Мир такие

дети видят в серых тонах, склонны необъективно обвинять себя во всём, создавать условия для тоски, грусти. Конкретно на плохое настроение дети с данным типом акцентуации не жалуются, однако, всячески стараются указать на это, обратить внимание окружающих, говоря, что им скучно и т. д. так же могут жаловаться на недостаток сна, при этом хорошо высыпаясь.

Представителей данного типа акцентуаций можно назвать непостоянными, так как их сегодня может тянуть в компанию, к веселью, а завтра к полному уединению и негативному отношению к окружающим. Дети именно циклотимного типа акцентуации характера склонны к суициду. Во избежание такого ужасного исхода, рекомендуется аккуратно подходить к этим детям: ни в коем случае не задевать их самооценку и самоуважение, стараться адекватно воспринимать необъективные реакции подростка, а также акцентировать внимание на положительных моментах. Кроме того, не стоит забывать об их активности и направлять её во что-либо полезное, как спортивные секции, плавание. Чаще всего, к окончанию подросткового периода данные черты сглаживаются, и человек хорошо адаптируется в обществе.

Следующим располагаются экзальтированный и демонстративный типы акцентуаций.

Мы видим, что в данной выборке преобладает *экзальтированная* акцентуация. Наивысший балл набрали 32%. Обладатели данного типа акцентуации характера отличаются глубиной эмоциональных переживаний. Они могут искренне и сильно радоваться самым незначительным вещам, придавая им огромное значение. И, соответственно, расстраиваться из-за мелочей, которые других не волнуют. А если произойдёт какое-либо понастоящему негативное событие, долгое время могут находиться в подавленном состоянии. Этим детям свойственно придавать значение всему вокруг. Они умеют и любят наслаждаться, получать удовольствие от окружающего мира.

Со сверстниками им, чаще всего, бывает неинтересно, так как мало кто разделяет их взгляды. Также причиной избегания группировок является повышенная чувствительность к словам окружающих, ведь дети с данным типом акцентуации характера отличаются своей ранимостью и восприимчивостью. Чувство долга и ответственности у них формируются с большим трудом. Подросткам с экзальтированным типом темперамента рекомендуется оказывать поддержку во всём. При взаимодействии с ними нужно научиться сочетать твёрдый контроль и мягкость, проявлять любовь и внимание, так как для данных подростков важно чувствовать себя значимыми.

Демонстративную акцентуацию набрал только один из учащихся от общего количества. Подростков с демонстративным типом акцентуаций характера можно считать одними из самых трудных. Название говорит само за себя: любят находиться в центре внимания, немало действий выполняются непосредственно «на публику», часто притворяются, фантазируют и лгут. Эти дети отличаются своей оптимистичностью, не смотря на всю сложность характера. Стараются не думать о плохом, вытесняют негативные мысли и события, свои ошибки. Это объясняется тем, что у них низкие морально-этические нормы. Принятие окружающих для них играет большую роль, в противном случае, возникающее чувство неудовлетворённости может приводить к «бегствам в болезнь», истерикам и т. п. Также демонстративные подростки легко адаптируются почти в

любой социальной группе, так как большинство их действий выполняется на публику, и им несложно сыграть необходимую в данном случае роль.

Для них свойственным является невыполнение обещаний, они больше говорят, чем делают. Логично предположить, что группы они меняют тоже часто, в поиске позитивных эмоций – восхищений со стороны новых знакомых. Близких друзей, глубоких чувств, отношений у них, как правило, не бывает. Только куча знакомых и приятелей. Это напрямую связано с эгоистичной натурой подростка. Кроме того, стоит отметить, что эти дети слишком беспокоятся по поводу своего внешнего вида, а также здоровья. При взаимодействии с такими подростками, стоит учитывать их самолюбование и понимать, что они могут болезненно реагировать на всякие замечания и критику в их адрес. Так же стрессовой может стать ситуация, где происходит игнорирование со стороны окружающих. С учётом потребности данных детей во внимании, их нужно записывать на театральные кружки, художественные секты, где они смогут дать волю своей фантазии, находясь в центре внимания, при этом не вызывая негатива со стороны окружающих, а лишь признание и восхищение, что подросткам, естественно, и требуется.

Педантичная акцентуация встречается у 11% учащихся. Подростки данного типа акцентуации отличаются своим меланхолическим темпераментом, они неподвижны, часто чем-то обеспокоены. Им свойственно обдумывать каждое действие, анализировать каждое событие, мысль. Эмоциональная сфера у таких детей развита слабо, в основном они руководствуются логикой и рационализмом. Высоко ценят социальные нормы и стараются им соответствовать. Эти подростки слишком требовательны как к окружающим, так и к себе. Спешат делать выводы о людях, событиях, ситуациях. Сами по себе подозрительны и недоверчивы, пребывают в состоянии ожидания чего-либо негативного и опасного. Руководствуются общепринятыми нормами, не любя нарушать правила и тех, кто их нарушает.

Также у детей с данным типом акцентуации характера, высоко развиты нравственные ценности, их можно назвать моралистами. Не любят менять окружающую среду. Однако, к новой социальной среде приспосабливаются довольно легко, так как способны принимать новые правила и ценности и следовать им. Слишком беспокоятся о своём здоровье, имеют склонность при первых же признаках приписывать себе заболевания без диагноза специалистов. При взаимодействии с детьми с педантичной акцентуацией стоит учитывать тонкость их восприятия, выбирать слова, чтобы не задеть ранимую личность. Также, этим подросткам рекомендуется занятия искусством, так как, во-первых, вкладывая что-то в искусство, они будут чувствовать себя социально значимыми, а во-вторых, вкладывая все свои внутренние переживания в произведения, избавляться от негативных мыслей. Стараться вызвать у таких детей тёплые отношения не актуально, им по нраву позитивная оценка их действий и поощрения.

Тревожным обладает 4% учащихся. Обладателей данного типа акцентуации характеризует повышенная стабильная тревожность, ожидание негативных событий. Отличаются своей пугливостью, плаксивостью, обидчивостью. Эти подростки не любят внимания со стороны окружающих, предпочитают оставаться незамеченными.

Также не отличаются активностью, а, напротив, медлительны и мало подвижны. Им свойственна быстрая утомляемость, соответственно, они

не любят занятия спортом, а также стараются избегать шумных компаний и мероприятий с большим количеством скопления людей. Предпочитают интеллектуальную деятельность, зачастую, хорошо учатся в школе. Кроме того, подростки с данным типом акцентуации характера крайне застенчивы, легко краснеют. Их, как правило, беспокоит собственное здоровье. Так же, как и обладателям педантичного типа темперамента, детям с тревожным типом темперамента свойственно приписывание необоснованных болезней, страх перед последствиями. При взаимодействии с этими детьми необходимо избегать требовательности по отношению к ним. Также стоит избегать ситуаций с повышенной ответственностью, в противном случае, это может привести к развитию неврозов. Рекомендуются для таких детей занятия, носящие интеллектуальный характер, однако, важно избегать ситуаций сравнений данной деятельности подростка.

Эмотивная акцентуации встречается лишь у 4% учащихся. Подросткам данного типа акцентуации характера свойственна тревожность, вероятность представления опасности со стороны окружающих. Сильно развита у таких детей пугливость, особенно они, необоснованно и без причин боятся некоторых животных. Интересный парадокс: их тянет к группам, окружающим, но недоверживость и боязнь быть непонятыми или обижеными, заставляет их держаться подальше. В интеллектуальном плане дети данного типа акцентуации характера развиваются активнее сверстников. Они ценят морально-этические нормы, стараются им соответствовать.

Также им свойственен высокий уровень ответственности, что мы и проверим в дальнейшем исследовании. Для эмотивных подростков, кроме того, характерно завышать требования к собственным действиям, соответственно, сильно расстраиваются, когда завышенная ранее планка не смогла соответствовать результату. При взаимодействии с такими подростками необходимо избегать несправедливых, необъективных обвинений, так как осуждение или непринятие со стороны окружающих может привести к депрессии. Рекомендуется целенаправленно создавать для обладателей данного типа комфортные ситуации, в которых подросток сможет почувствовать себя расслабленно и спокойно.

На последнем месте расположилась *дистимная* акцентуация характера, составляет 7% от общего числа диагностируемых. Как мы видим, обладателей данного типа мало, что не может не радовать. Ведь подростки с дистимной акцентуацией характера отличаются не только своей малоподвижностью, ленью и повышенной утомляемостью, но и вспыльчивостью, раздражительностью, а также отсутствием контроля над своими поступками в момент гнева. В целом, отношение к жизни у таких детей негативное и мрачное. Они не умеют получать удовольствия, как правило, не имеют хобби, любимого занятия. Не любят находиться в окружении других людей. Даже работать дети с данным типом акцентуации предпочитают одни. Имеют ярко выраженную склонность к депрессиям. Злость на окружающих, зачастую, может проявлять на себе: ненавидеть себя за определённые «проступки», ударить кулаком об стену, подражаться кем-нибудь.

Присутствует у таких детей тяга ко всему запретному, в том числе и алкоголю или наркотикам. Однако, боясь за своё здоровье, подростки данного типа, как правило, наркоманами или алкоголиками в будущем не становятся. При взаимодействии с детьми с дистимной акцентуацией характера следует учитывать их нежелание находиться в центре внимания. Так же стоит избегать любых видов деятельности, требующих высокой

активности. Со стороны взрослых эффективными будут индивидуальные поручения, носящие постоянный характер. И, напротив, в работе неэффективными будут любые виды деятельности, которые нужно выполнять в команде, с группой.

Далее мы провели *диагностику уровня ответственности* данного контингента учащихся подросткового возраста.

На основании индивидуальных ответов испытуемых по методике исследования уровня ответственности, мы получили следующие результаты:

высокий уровень ответственности составляет 7% от общего количества учащихся;

средний уровень ответственности встречается у 35% от общего числа учащихся;

низкий уровень ответственности составляет 55% от общего числа испытуемых.

Изучив уровень ответственности, мы соотнесли данные с акцентуациями характера и отразили результаты в таблице 2.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа уровня ответственности учащихся с определёнными акцентуациями характера

№	Тип акцентуации характера	Средний балл УО
1	Демонстративный	11
2	Застревающий	8
3	Педантичный	11
4	Возбудимый	6
5	Гипертимный	7
6	Дистимный	11
7	Тревожный	8
8	Экзальтированный	8
9	Эмотивный	10
10	Циклотимный	9

Из табл. 2, мы видим, что у преобладающего числа наблюдается средний уровень ответственности – у подростков с застревающим, тревожным, экзальтированным, эмотивным и циклотимным типами акцентуаций характера.

У подростков с педантичной, демонстративной, дистимной и эмотивной акцентуацией уровень ответственности – высокий.

Обладателями низкого уровня ответственности выступают личности с возбудимым и гипертимным типами акцентуаций.

Необходимость выявления акцентуаций характера в подростковом возрасте тем сильнее, что это время считается наиболее сложным, сенситивным в развитии человека. В данной работе мы попытались выявить влияние акцентуаций характера на проявление ответственности у подростков.

Ответственность человека представляет собой одну из наиболее сложных проблем в психологии, которая все еще не разрешена, несмотря на многочисленные исследования, посвященные этой теме [4].

Таким образом, исходя из всех вышеперечисленных фактов, с уверенностью можно сказать, что акцентуации характера, несомненно, влияют на уровень ответственности подростка. Так же была подтверждена гипотеза о том, что у подростков с такими типами акцентуации как педантичный, демонстративный, дистимный и эмотивный уровень ответственности – высокий. А у гипертимных и возбудимых личностей – низкий.

Следовательно, психологам, педагогам и родителям необходимо учитывать специфические черты характера подростков и взаимодействовать с ними, возлагать ответственность, только исходя из этих особенностей.

Список литературы

1. Арскиева З.А. Психологические особенности влияния акцентуации характера на ответственность подростка // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 201–203.
2. Ковалева С.Н. Понятие акцентуации характера в психологической литературе // Теория и практика научных исследований. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции / под общ. ред. А.И. Вострецова. – 2016. – С. 323–328.
3. Кускеева М.О. Акцентуация характера // Евразийский научный журнал. – 2017. – №5. – С. 178–179.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27808980>
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/rsl01002000000/rsl01002937000/rsl01002937017/rsl01002937017.pdf>
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://diplomba.ru/work/108884#2>

Голубь Анна Александровна
студентка

Муталова Диана Альбертовна
студентка

Гурьянова Инна Владимировна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ШКОЛЬНЫХ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования школьных страхов. Респонденты – младшие школьники, 30 человек. Методы исследования: методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, метод неоконченных предложений, ранжирование школьных страхов. Результаты: выделены три группы школьных страхов, разделенные по степени частоты встречаемости: доминирующие страхи; страхи, выраженные недостаточно ярко; слабовыраженные страхи.

Ключевые слова: младшие школьники, систематизация школьных страхов.

Страх испытывает каждый в том или ином возрасте. Он появляется в связи с угрозой благополучию, здоровью, жизни человека, возникает произвольно и сопровождается беспокойством, тревогой, волнением. С

точки зрения эволюции человека страх играет защитную и обучающую роль, является средством познания окружающего мира, позволяет избежать опасности. В процессе развития ребенка страх является средством разграничения собственного «Я» и чужеродного, агрессивного и неприемлемым влиянием извне.

В основе страха лежит инстинкт самосохранения, а источником страха является инстинктивная настороженность, личный тяжелый опыт, влияние социальной среды. Исследуя страхи в различных их проявлениях, в различные возрастные периоды, страхи, возникающие у первоклассников, представляются недостаточно изученными.

Младший школьный возраст – это возраст, где совпадают инстинктивные и социальные страхи. Стоит отметить, что страх в младшем школьном возрасте способен тормозить развитие, останавливать деятельность ребенка. Этот возрастной период является формирующим относительно многих психических процессов, в том числе страхов. Поэтому возникает необходимость проведения более детального исследования, с целью пополнения знаний о страхе, и ранжирования именно школьных страхов.

Эмоция страха, одна из основных эмоций, является одной из первых, с которой сталкивается человек, оставляющая отпечаток на всю его взрослую жизнь. К.Э. Изард делит сам страх на две категории: предметный страх (названный человеком или объектом), беспредметный страх (неосознанный, не связанный с чем-то конкретным). Ученым выделяет четыре класса причин страха: внешние события и процессы; влечения и потребности; эмоции; когнитивные процессы [3, с. 254–261].

Когда взрослые пытаются вспомнить проблемы своего детства, почти все припоминают ситуации своих детских страхов. Детские страхи часто носят иррациональный характер, они не опираются на реальные страшные события, но чаще – на событие придуманное, так как маленький ребенок мыслит образами. И в любом сказочном персонаже видит реальное существо, доброе и приятное, злое и страшное [2, с. 57–58].

Существует несколько причин, которые ведут к возникновению страхов у детей: подражание – врождённый процесс, при котором ребенок заимствует многие страхи взрослых и их к ним отношение; травма – острое психическое переживание, которое оставляет стойкий след в сознании; система «наказание-вражда-вина» – переживание глубоких чувств, которые могут привести к страху (на ребенка постоянно кричат, в нем накапливается вражда к родителям, как следствие, он ощущает вину перед ними – и начинает бояться того, что способен испытывать это чувство вражды к близким и самым любимым людям); постоянно возобновляющийся страх – чем чаще человек нуждается в помощи вследствие переживания парализующего страха, тем меньше он способен самостоятельно противостоять беде; некоторые авторы самой распространенной причиной детских страхов считают иррациональность их мышления [5, с. 114–117].

Одной из самых распространенных причин школьных страхов являются чрезмерно высокие и жесткие требования родителей, не учитывающие способностей ребенка, уровня его развития, направленности его интересов. Эти требования порождают тревогу, которая замыкается сама на себе, и по кругу постоянно подпитывает саму себя, в результате чего появляется страх, парализующий волю, ослабляющий активность и уверенность ребенка в себе [2, с. 62–70].

С целью выявления школьных страхов и попытки их систематизации было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие

учащиеся первых классов. Общее количество испытуемых составило 30 человек, среди них мальчиков – 83,3%, девочек – 16,7%. Возрастные границы участников эксперимента от 7 до 8 лет.

В качестве эмпирических методов использовались: методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса [4, с. 69], метод неоконченных предложений [1, с. 46–47.]. Также было проведено дополнительное исследование – ранжирование школьных страхов на основании полученных из предыдущих методов результатов.

Результаты проведения метода неоконченных предложений представлены в таблице 1. Детям предлагалось закончить по своему усмотрению девять предложений с целью диагностики страхов в различных сферах общения и деятельности школьника, а также на выявление отношения детей младшего школьного возраста к школе.

Таблица 1

Результаты метода неоконченных предложений

Предложения	Положительные ответы	Отрицательные ответы
Когда я думаю о школе...	64,5%	35,5%
Когда я иду в школу...	54%	46%
Когда звенит звонок...	38,9%	61,1%
Когда я вижу учителя...	68,2%	31,8%
Когда у нас контрольная...	57,8%	42,2%
Когда кончаются уроки...	11,2%	88,8%
Когда я отвечаю у доски...	22,7%	77,3%
Когда я получаю двойку...	5,7%	94,3%
Когда учитель задает вопрос...	51%	49%

Результаты методики диагностики уровня школьной тревожности Филлипса представлены в табл. 2. С целью изучения уровня и особенностей тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста, а также факторов, раскрывающих переживание страха, испытуемым предлагалось ответить на 58 вопросов.

Таблица 2

Результаты методики диагностики
уровня школьной тревожности Филлипса

Факторы	Средние значения
Общая тревожность	44,2%
Общая тревожность в школе	44,7%
Переживание социального стресса	43,9%

Продолжение таблицы 2

Фрустрация потребности в достижении успеха	45,7%
Страх самовыражения	43,4%
Страх ситуации проверки знаний	56,5%
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	61,1%
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	37,9%
Проблемы и страхи в отношениях с учителем	46,6%

Результаты ранжирования страхов, наиболее часто указываемых учащимися, представлены в таблице 3. Испытуемым предлагалось расставить страхи по убывающей, в зависимости от того какой страх для детей является наиболее значимым, а какой – наименее.

Таблица 3

Ранжирование страхов

Название страха	Средние значения
Страх получить плохую оценку	1,83
Страх остаться на второй год	4,1
Страх не выучить урок	5,4
Страх сделать пометку в тетради	5,5
Страх учителя	6,2
Страх отвечать перед всем классом	6,3
Страх отвечать у доски	6,3
Страх, что учитель спросит, а я не знаю	7
Страх, что одноклассники будут бить	7,5
Страх родителей	7,6
Страх, что одноклассники будут смеяться надо мной	7,7

Проведенное исследование позволило систематизировать школьные страхи младших школьников и выделить три группы, которые были разделены по степени частоты встречаемости:

1) доминирующие страхи (страх получить плохую оценку, страх перед невыученными уроками, страх остаться на второй год);

2) страхи, выраженные недостаточно ярко (страх учителя, страх перед публичным выступлением, страх сделать пометку в тетради);

3) слабовыраженные страхи (страх физической агрессии со стороны одноклассников, страх родителей, страх вербальной агрессии со стороны одноклассников).

Ситуация оценки знаний, ответы у доски оказывают на ребенка наибольшее психотравмирующее влияние и являются наиболее частыми причинами возникновения школьных страхов. Не столько ярко выраженными являются страх учителя, страх родителей, страх перед

одноклассниками. Данные школьные страхи дополняют основные школьные страхи и являются предпосылками для их возникновения.

Полученные результаты проведенного исследования могут быть использованы практическими психологами при коррекционной работе с детьми, а также при консультировании учителей и родителей для более эффективной помощи детям.

Список литературы

1. Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост. и ред. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 171 с.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Речь, 2007. – 310 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций / пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева. – М.: Питер, 2006. – 460 с.
4. Практическая психодиагностика: методики и тесты / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАРАХ-М, 2015. – 667 с.
5. Щербатых Ю.В. Избавиться от страха: практическое пособие по преодолению страхов. – М.: Эксмо, 2011. – 298 с.

Коростелева Наталья Александровна

канд. пед. наук, доцент
АНОО ВО ЦРФ «Сибирский университет
потребительской кооперации»
г. Новосибирск, Новосибирская область

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» В ФИЛОСОФСКОЙ, СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: в статье раскрыто содержание понятия «социальный интеллект» с позиции разных авторов в различные исторические периоды, представлена структура социального интеллекта и дана его сущностная характеристика.

Ключевые слова: социальный интеллект, социальное познание, интеллект, умственные способности.

Этимологически интеллект дословно с латинского языка означает «чувствовать, понимать, т. е. воспринимать чувством и умом» [9]. В словаре по общей психологии интеллект понимается как относительно устойчивая структура умственных способностей индивида и как система умственных операций [10].

В психологической энциклопедии все взгляды на исследуемое понятие объединяются в три группы: интеллект как общая способность индивида к познанию и решению проблем, т.е., уровень развития интеллекта определяет успешность любой деятельности; интеллект как система всех когнитивных способностей индивида, его познавательных психических процессов (ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, речь, воображение); интеллект как способность индивида к решению задач, в т. ч. жизненных проблем без проб и ошибок «в уме» (близким здесь является понятие «инсайта» / «озарения») [12].

Современная философская энциклопедия определяет интеллект как способность индивида к опосредованному абстрактному познанию,

которая включают в себя такие мыслительные операции, как сравнение, абстрагирование, обобщение и т. д. и противопоставит непосредственным видам познания – чувственному и интуитивному [8].

Интерес к проблеме интеллекта в социально-гуманитарной науке возник очень давно и данное понятие на различных исторических этапах наполнялось различным содержанием. Так, философская мысль античных времен обращалась к проблеме способности к социальному познанию, лежащему в основе социального интеллекта. Например, по мнению Платона, интеллект, или разум, является основным средством для приобщения человека к миру идей («совершенному и божественному») [11]. Аристотель в свою очередь, считал, что люди отличаются друг от друга по жизненному опыту, а именно интеллект как трансцендентальная сущность, позволяет обрабатывать данный опыт. Социальное познание, как понимание социальных явлений, т.е., социальный интеллект, по мнению философа, определяется уровнем дохода человека и его социальным положением. Аристотель в свои трудах выделяет так называемый «практический ум», который, в отличие от теоретического, зависит от жизненного опыта человека, а к его составляющим относит такие личностные качества как проницательность, рассудительность, осмысленность, изобретательность.

Средневековая философия проводила аналогии между интеллектом, памятью и Богом, который олицетворял «всеобщий разум», а интеллект отдельного человека как «разум ограниченный». В эпоху Возрождения, когда интерес философов-гуманистов сосредоточился на человеческой личности, ценность интеллекта как наивысшей духовной силы, которая, уподобляет человека Богу, позволяя постигать истину, значительно выросла.

Данную точку зрения разделяют и философы Нового времени, рассматривая интеллект как природную (врожденную) способность души человека к познанию сущности «всех вещей» и окружающего мира. В данный исторический период мысли в русле проблематики социального познания были высказаны Ф. Бэконом, Р. Декартом, Дж. Локком и др.

С развитием прагматического подхода в философии возникает и новый подход к проблеме интеллекта. Так, У. Джемс трактует интеллект исключительно биологической формой приспособительной деятельности организма человека, сравнивая ее с интеллектуальным поведением животных. Принижение роли интеллекта наблюдается и у иррационалистов, которые на первый план, выводят другие качества и способности человека, в частности, интуицию [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что в философской науке интерес к проблематике социального познания возник с древности и развивается на протяжении всей истории философии, приводя к выделению социального познания как особой реальности, обладающей собственными подходами к изучению социального интеллекта.

Подробный анализ социологических исследований в области социального интеллекта представлен Е.С. Михайловой. В частности, она говорит о том, что понятие социального интеллекта ввел Л. Уорд, который рассматривал его как интегральный фактор общественного прогресса. Он намечает перспективы для изобретений в сфере социального интеллекта. Они лежат в основе его программы социальных преобразований, но,

на наш взгляд, могут быть близки к технологии педагогического сопро-
вождения развития социального интеллекта [7].

Известным социологом Э. Дюркгеймом была разработана концепция «коллективных представлений», которые, по мнению автора, вырабаты-
ваются в обществе и формируют объективно существующее коллектив-
ное сознание. Другой социолог М. Вебер высказал идеи ценностной обу-
словленности социального познания, идеологической его детерминации,
а точнее, о том, что подлинная истина может быть найдена и без привязки
к классовой идеологии. Р. Мертон выделяет социальную и культурную
составляющие познания окружающего мира. Социальная составляющая
базируется на социальной принадлежности индивида, а культурная – на
ценностях народа, этноса и народного духа. Кроме того, автор подчерки-
вает, что в процессе познания мира люди не только его отражают, но и
активно преобразуют [6].

Таким образом, анализ результатов социологических исследований в
сфере социального интеллекта позволил нам констатировать само суще-
ствование данного феномена и его обусловленность ценностями, культу-
рой и идеологией общества. Большой интерес к изучению феномена ин-
теллекта и его социальной составляющей в психологической науке возни-
кает в XX–XXI веках, поэтому были сформулированы различные теории
интеллекта, выделены ведущие факторы его формирования и развития,
определена структура интеллекта, доказана связь с другими психиче-
скими компонентами личности.

Психолог Л.С. Выготский в контексте анализа проблемы социального
интеллекта, считал ведущим, выделенный им методологический принцип
единства интеллекта и аффекта, т. е. взаимосвязь между социальным и
эмоциональным интеллектом [2].

Впервые термин «социальный интеллект» был введен в психологиче-
скую науку в 1920 г. Э. Торндайком в 1920 году, который понимал его как
дальновидность в межличностных отношениях, мудрость и адекватность
поведения по отношению к окружающим людям. В структуре общего ин-
теллекта Э. Торндайк выделял три основных компонента: абстрактный
интеллект (оперирование идеями); механический интеллект (оперирова-
ние конкретными предметами); социальный интеллект (способность
управлять людьми и понимать их). В последующие два десятилетия соци-
альный интеллект рассматривался Г. Олпортом, Ф. Верноном и др. как
особая интеллектуальная способность человека. Со второй половины
XX века, уровень развития социального интеллекта личности стал изме-
ряемой характеристикой, благодаря разработанным диагностическим ме-
тодикам в работах Дж. Гилфорда, Г.С. Салливана, Р. Стернберга и др. [13].

Дж. Гилфорд, который в данный исторический период разработал мо-
дель интеллекта, считал, что социальный интеллект представляет собой
систему интеллектуальных способностей, которые не зависят от факторов
общего интеллекта [3].

В рассматриваемый исторический период в психологической науке не
вырабатывается единое содержание понятия «социальный интеллект», но
феномен социального интеллекта определяется большинством психоло-
гов как способность человека устанавливать эффективное взаимодей-
ствие с окружающими людьми, зачастую не коррелирующую с уровнем
общего интеллекта. В психологии советского периода социальный

интеллект понимается как способность человека понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события, основанная на специфике мыслительных операций и имеющегося социального опыта.

А.Л. Южанинова в своих работах трактует социальный интеллект как возможность личности отражать субъект-субъектные отношения и выделяет в его структуре следующие компоненты:

- социально-перцептивные способности (возможность адекватного отражения индивидуальных свойств партнера по общению и правильность в понимании характера взаимоотношения с ним);
- социальное воображение (моделирование индивидуальных особенностей людей и способность прогнозирования характера их поведения людей в различных социальных ситуациях);
- социальная техника общения (способность личности направлять взаимодействие с другими людьми в нужном для себя русле, владение многообразием средств общения) [15].

В трудах В.Н. Куницыной социальный интеллект рассматривается как сложное структурное личностное образование, которое включает в себя следующие аспекты: коммуникативно-личностный потенциал; социальная перцепция; характеристики самосознания. При этом, по мнению В.Н. Куницыной, именно коммуникативно-личностный потенциал является стержнем в структуре социального интеллекта [5].

В XXI веке понятие «социальный интеллект» стало рассматриваться с позиций междисциплинарного подхода на стыке социологии, психологии и педагогики. О.Б. Чеснокова подчеркивает, что на современном этапе развития науки в рамках изучения социального интеллекта складывается особый возрастно-психологический аспект данного феномена, который открывает более широкие возможности для педагогических исследований в данной области [14].

В рамках данного междисциплинарного подхода (Д.В. Люсин, Е.С. Михайлова, Д.В. Ушаков и др.) рассматриваются независимые друг от друга вербальный и невербальный компоненты социального интеллекта, дифференцируются и уточняются понятия «социальный интеллект» и «социальное познание». К.А. Абульханова-Славская в своей трактовке социального интеллекта подчеркивает роль мыслительного процесса, личностных факторов, таких как смыслы, эмоции, мотивы, целеполагание в развитии любой умственной способности и интеллекта в целом [1].

Таким образом, проведя анализ генезиса понятия «социальный интеллект» в психолого-педагогической науке, можно констатировать, что ядром социального интеллекта является способность человека выделять в каждой конкретной социальной ситуации ее существенные свойства и адекватно в соответствии с ними строить свое поведение в межличностном общении.

Итак, под социальным интеллектом большинством исследователей понимаются способности и умения человека моделировать и планировать способы влияния на коммуникативные намерения других людей для достижения своих или общих целей на основе ориентировки в ситуации общения и прогнозирования взаимозависимых действий себя и партнера.

Таким образом, в процессе теоретического анализа научной литературы, посвященной исследованию проблемы социального интеллекта, мы

смогли констатировать, что ядром социального интеллекта (как составляющей общего интеллекта) являются умственные способности индивида (мыслительные операции) в единстве с эмоционально-аффективным компонентом (социальная перцепция).

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. – 2004. – №4. – С. 39–55.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965. – С. 433–456.
4. История философии: учебник для высших учебных заведений / под ред. В.П. Кохановского, В.П. Яковлева. – Ростов н/Д: Феникс, 2011.
5. Куницына В.Н. Социальный интеллект // Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб., 2001. С. 463–467.
6. Лужбина Н.А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности: дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2017.
7. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. – СПб.: Изд-во С-Петерб. ун-та, 2017.
8. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. Общ.-науч. фонд. – М.: Мысль, 2013.
9. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / под ред. Т. Ф. Ефремовой. – М.: Дрофа. Русский язык. 2000.
10. Общая психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005.
11. Платон. Федон, Пир, Федр, Парменид / ред. А.Ф. Лосев, В.Ф. Асмус, А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1999.
12. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2016.
13. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд [и др.]. – СПб.: Питер, 2002.
14. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к изучению социального интеллекта // Вопросы психологии. – 2005. – №6. – С. 33–44.
15. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1984.

Круглова Марина Анатольевна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский
государственный университет»
г. Санкт-Петербург

Леонтьев Олег Валентинович

д-р мед. наук, профессор
ФГБУ «Всероссийский центр экстренной
и радиационной медицины им. А.М. Никифорова»
МЧС России
г. Санкт-Петербург

Круглов Владимир Анатольевич

канд. физ.-мат. наук, доцент
АНО ВО «Университет при Межпарламентской
Ассамблее ЕврАзЭС»
г. Санкт-Петербург

Пантеев Ирина Васильевна

магистр психол. наук, психолог
СПб ГБУ «Молодежно-подростковый
центр «Московский»
г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-64098

СИНДРОМ ХРОНИЧЕСКОЙ УСТАЛОСТИ У ПЕДАГОГОВ: ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ

Аннотация: непрерывное развитие технологий, увеличение темпа жизни и потока информации, которую необходимо обработать, приводит к тому, что требования к человеку постоянно растут. В условиях постоянного внедрения нового в общественной жизни роль педагога становится исключительно важной. Однако специфика педагогической работы сопряжена с определенными трудностями и способствует возникновению стресса. Цель статьи – рассмотреть особенности проявления синдрома хронической усталости у педагогов общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования. Результаты исследования показывают, что у педагогов общеобразовательных школ уровень усталости значительно выше, чем у педагогов дополнительного образования. Между данными группами педагогов существуют статистически достоверные различия по уровню усталости и проявлению синдрома хронической усталости. Выводы: выявлены три группы педагогов, отличающиеся по степени риска развития синдрома хронической усталости; установлено, что патологический уровень усталости и высокий риск развития синдрома хронической усталости значимо чаще встречается в выборке педагогов общеобразовательных школ.

Ключевые слова: синдром хронической усталости, эмоциональное выгорание, патологическая усталость, педагоги, профессиональное здоровье.

В настоящее время существует некоторая несогласованность между социальной ролью учителя и его реальным положением. С одной стороны, важность педагогической работы только возрастает, но с другой –

ее специфика, связанная с определенными трудностями, способствует возникновению стресса у педагогов. Это сказывается на их здоровье и трудоспособности, которая может быть временно утрачена [1].

Для профессиональной группы педагогов почти всегда были характерны проблемы, как с физическим, так и психическим здоровьем, что подтверждается в ходе исследований. Так, значительная часть работников образования (73%) обнаруживают у себя ухудшения настроения, нарушения памяти, рассеянность, вспыльчивость и нарушение всех когнитивных функций в целом. Огромный процент педагогов (91%) заявляет о болезненности различных органов и систем организма, и очень малая часть (19%) не могут пожаловаться на свое состояние [3].

Было установлено, что вероятность возникновения невротических состояний у педагогов возрастает пропорционально стажу работы. Почти что треть обследованных оказываются социально адаптированы хуже, чем больные неврозом. Эти данные доказывают важность профессионального здоровья работников образовательной сферы, проблема которого является объектом акмеологического, общепедагогического и валеологического подходов [2; 6].

Представители акмеологического подхода определяют профессиональное здоровье педагога через защитные, регуляторные механизмы, которые обеспечивают работоспособность, эффективность педагогической деятельности, а также являются основой личностного развития педагога.

Сбои саморегуляции и продолжительное искажение характера педагога могут стать основанием для развития телесных и психосоматических заболеваний [9; 10].

Выделены несколько факторов, негативно влияющих на здоровье педагогов. Высокая нагрузка на речевой аппарат, голос педагога должен быть громким и четким, чтобы его было слышно всем учащимся. Начинаящие учителя еще не умеют использовать свой голос в течение нескольких уроков, не подвергая его рискам, поэтому часто болеют фарингитом, ларингитом и т. д.

Так же отмечена высокая плотность эпидемических контактов, что увеличивает риск заболевания респираторными вирусными инфекциями [3].

Профессиональная деятельность педагога связана с малоподвижным состоянием в течение дня и не дает возможностей для физической активности. Длительное сидение в неправильной позе может привести к развитию радикулита и остеохондроза, а пребывание в вертикальном положении в течение продолжительного времени может стать причиной хронической недостаточности вен нижних конечностей.

Еще одним отрицательным фактором является ненормированный график, отсутствие стабильного режима дня и необходимость брать работу на дом.

Согласно исследованиям [4; 5], педагогическая работа предполагает следующие угрозы психологическому здоровью педагогов: эмоциональное выгорание; профессиональные деформации; состояние педагогического кризиса; кризис компетентности.

Исследования Ф.Г. Аминова [1] показали, что чуть больше половины учителей высшей категории испытывают эмоциональное выгорание, причем в возрасте 40 лет – это характерно для всех учителей. Им становится

свойственна особая беспокойность, кардинальность, откровенная враждебность.

Синдром эмоционального выгорания способствует формированию личностных деформаций, которые, по мнению исследователей, характерны для многих учителей. А.Л. Свенцицкий рассматривает профессиональные деформации через профессиональные стереотипы, которые усваиваются человеком настолько, что переносятся и на другие социальные роли, вследствие чего он не может перестраивать свое поведение соответственно изменившимся условиям [4; 5].

Педагогический кризис согласно А.К. Марковой, это состояние, вызванное упадком нервно-психических и творческих сил, относящееся как к профессиональным, так и не профессиональным аспектам личности [3].

Полагают, что кризису компетентности сопутствует состояние дискомфорта, беспокойства, боязнь новых проблем. Подобный кризис появляется на этапе самоактуализации человека в профессии.

Вышеперечисленные угрозы ведут к нарушению когнитивного, эмоционального, физического баланса педагога с окружающей средой [2; 7; 8] и способствуют развитию у него патологического утомления и синдрома хронической усталости.

Организация и методы исследования. В исследовании приняли участие 106 педагогов: 53 педагога дополнительного образования СПб ГБУ МПЦ «Московский», из них 39 женщин и 14 мужчин в возрасте от 20 до 65 лет; 53 педагога общеобразовательных школ: 44 женщины, 9 мужчин в возрасте от 24 лет до 71 года. Наличие синдрома хронической усталости определялось с помощью «Шкалы оценки усталости» (H.J. Michielsen, адаптирован Л.Ф. Бикбулатовой) и анкеты «Критерии синдрома хронической усталости» (С.Г. Комаров). Обработка статистических данных производилась при помощи программы SPSS-20.0.

Результаты исследования и их обсуждение. Обобщенные данные, полученные в результате расчета описательных статистик в целом по выборке, представлены на рисунках 1, 2, 3.

На рисунке 1 представлены результаты оценки уровня усталости, из которых видно, что практически у половины выборки педагогов общеобразовательных школ (46,3%) выражена патологическая усталость. У педагогов дополнительного образования патологическая усталость встречается в два раза реже (17%).

Согласно самооценке респондентов по модели диагностического алгоритма СХУ Комарова, у нашей выборки педагогов не выявлено синдрома хронической усталости.



Рис. 1. Показатели уровня усталости у педагогов общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования

3,8% педагогов общеобразовательных школ имеют низкую вероятность развития СХУ, у 35,8% выявлен риск развития СХУ. Среди педагогов дополнительного образования также у 3,8% существует низкая вероятность развития СХУ и у 9,8% выявлен риск развития СХУ.

Для определения статистической значимости различий распределений педагогов по степени риска развития синдрома хронической усталости мы провели сравнительный анализ с помощью критерия. Результаты, представленные в таблице 1, позволяют сделать вывод о значимости различий. Таким образом, риск развития синдрома хронической усталости значимо выше среди педагогов общеобразовательных школ.

Наиболее часто педагоги отмечали наличие у себя следующих симптомов: сонливость днем (50,9%), головная боль (47,2%), апатия и эмоциональная подавленность (41,5%), общее снижение работоспособности (39,6%). Стоит отметить, что эти симптомы также соответствуют синдрому выгорания, что в некоторой степени подтверждает теорию продолжительного выгорания D. Jameson.

Реже всего педагоги отмечали такие симптомы как бессонница ночью (9,8%) и повышение температуры тела на протяжении длительного времени до 37–37,5°C (3,8%).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа степени риска развития синдрома хронической усталости у педагогов общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования

	Нет СХУ	Низкая вероятность развития СХУ	Риск Развития СХУ	N	Значимость различий
Педагоги школ	32	2	19	53	0,005
Педагоги дополнительного образования	46	2	5	53	

На рис. 2 видно, что педагоги общеобразовательных школ минимум в два раза чаще, чем педагоги дополнительного образования, отмечают у себя наличие практически всех симптомов, кроме сонливости днем и воспаления слизистой оболочки горла. Эти результаты согласуются с данными, полученными по шкале оценки усталости.

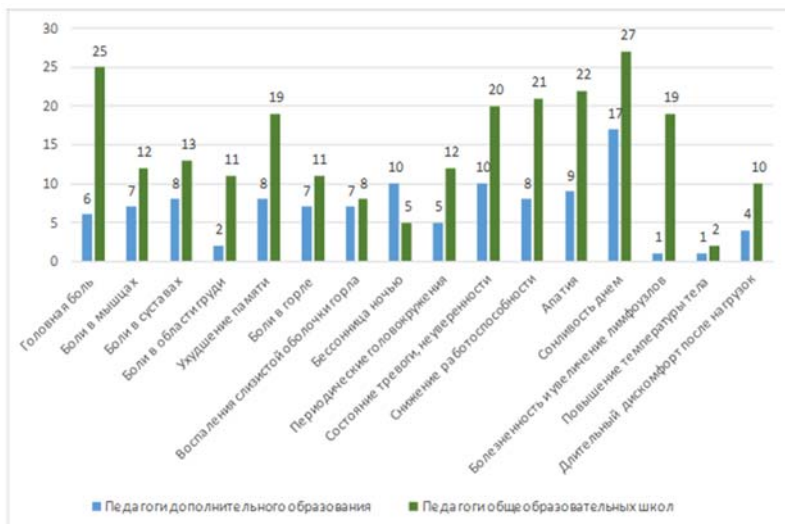


Рис. 2. Показатели распределения симптомов у педагогов общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования

Сравнительный анализ, проведенный с помощью критерия U-Манна-Уитни, подтверждает результаты описательной статистики, что существуют различия в уровне усталости у педагогов общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования, при этом они статистически значимы.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа уровня усталости педагогов общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования

	Средний ранг	N	Значимость различий
Педагоги общеобразовательных школ	63,15	53	0,001
Педагоги дополнительного образования	43,85	53	

Таким образом, педагогов общеобразовательных школ чаще беспокоит усталость и скорость ее возникновения, отсутствие желания что-либо делать, умственное и физическое истощение, недостаточность энергии и низкая концентрация.

Также мы сопоставили результаты исследования уровня усталости по опроснику и риска развития синдрома по диагностической модели. Результаты представлены на рис. 3, мы видим, что с повышением вероятности развития синдрома уровень усталости растет, а при высоком риске уровень усталости достигает патологического.



Рис. 3. Показатели уровня усталости у педагогов общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования в целом по выборке

Выводы:

1. Была изучена распространенность синдрома хронической усталости в выборке педагогов. Обнаружены три группы педагогов, отличающиеся по степени риска развития синдрома.

2. Было установлено, что патологический уровень усталости и высокий риск развития синдрома хронической усталости значимо чаще встречается в выборке педагогов общеобразовательных школ.

Список литературы

1. Аминев Ф.Г. Профессиональное здоровье учителя / под ред. Д.И. Бахтизина. – 2014. – С. 25.
2. Гунзунова Б. А. Теоретические подходы к исследованию саморегуляции произвольной активности субъекта деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – №5.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – С. 5.
4. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – М.: Академия, 2005.
5. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – 1998.
6. Пигарова Е.А. Синдром хронической усталости: современные представления об этиологии / Е.А. Пигарова, А.В. Плещева, Л.К. Дзеранова [и др.] // Ожирение и метаболизм. – 2010. – №3.
7. Bansal A.S. Chronic fatigue syndrome, the immune system and viral infection / A.S. Bansal [et al.] // Brain, behavior, and immunity. – 2012. – Т. 26. – №1. – С. 24–31.
8. Besharat M.A. Personality and chronic fatigue syndrome: The role of the five-factor model / M.A. Besharat [et al.] // Asian journal of psychiatry. – 2011. – №1. – С. 55–59.
9. Michielsen H.J. In search of personality and temperament predictors of chronic fatigue: a prospective study / Michielsen H.J., De Vries J., Van Heck G.L. // Personality and Individual Differences. – 2003. – Т. 35. – №5. – С. 1073–1087.
10. Van Houdenhove B. Chronic fatigue syndrome/fibromyalgia: a «stress-adaptation» model / Van Houdenhove B., Luyten P., Kempke S. // Fatigue: biomedicine, health & behavior. – 2013. – №3. – С. 137–147.

Насибуллов Камиль Исакович
канд. психол. наук,
старший научный сотрудник
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-74318

ФРАКТАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОКОНСТРУИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО МИРА СОВРЕМЕННЫХ СООБЩЕСТВ

***Аннотация:** в статье представлены результаты теоретических обобщений о перспективности использования категорий из естественных и технических наук при построении новой методологии исследований в психологии. В качестве одной из таких категорий выступает фрактал. Описываются содержательные характеристики разработки новой психологической технологии исследования современных сообществ как социально-психологического феномена эпохи постмодерна. Обосновывается использование идеи фрактальной теории при построении заявленной технологии.*

***Ключевые слова:** технология, фрактал, фрактальная теория, методология, сообщества, социально-психологические феномены.*

Понятие фрактальной теории

В последние десятилетия в картине научного познания мира отмечается тенденция к интеграции различных областей знания – то, что обозначается как междисциплинарный подход. Одним из признаков такой тенденции выступает привнесение естественно-технических категорий в поле социогуманитарных исследований. Одной из таких категорий выступает фрактал – понятийная единица, изначально используемая в физико-математических работах. Однако в последнее время интерес к фракталу отмечается среди представителей гуманитарного знания, которые видят за данным понятием значительное расширение возможностей категориально-понятийно аппарата их науки при интерпретации разнообразных процессов и явлений, которые происходят в социальном мире. Так, например, по словам Е.В. Николаевой, фрактал «...оказался наглядной и операбельной визуализацией идеи бесконечного становления, незавершенности, процессуальности и имманентно «запрограммированной» динамики всех социокультурных феноменов» [6, с. 228]. Популярность идеи фрактала в настоящее время такова, что Е.В. Николаева предлагает говорить об очередной научной революции в гуманитарном дискурсе и возможном переходе к фрактальной парадигме и фрактальной картине мира [6].

Изначально, термин «фрактал» был введен математиком Бенуа Мандельбротом [5] и первоначально широко использовался для описания природных и математических объектов, обладающих сложной и хаотичной

структурой. К примеру, к фракталам принято относить такие природные явления, как горы, снежинки, деревья или кровеносную систему человека. Фрактал, как правило, определяется через структуру, элементы которой подобны целому (в некотором смысле). Данная структура обладает масштабной инвариантностью, то есть повторяемостью на разных уровнях анализируемой системы. Таким образом, вся система при правильной интерпретации может быть логически редуцирована до одного, общего для всей системы первоэлемента – фрактала. При этом математикам удалось выделить свойства фрактала через устойчивый способ преобразования – определенный алгоритм, на основе которого создаются невероятно сложные разветвленные структуры. Фрактал в своем чистом математическом виде – это незаконченная и бесконечная структура, обладающая итеративностью, то повторяющая один и тот же паттерн.

Начиная с 90-х годов XX столетия термин «фрактал» начинает активно соотноситься с социокультурными самоорганизующимися системами. И идея фрактала становится эвристичной для различных современных гуманитарно-научных подходов, в том числе, в рамках психологии. В частности, это гештальт-подход [2] и возрастная психология [1]. При этом Е.В. Николаева предлагает использовать такое понятие как концептуальный фрактал (как гуманитарный аналог математического фрактала) при описании и интерпретации различных повторяющихся культурных паттернов. Однако, несмотря на перспективность использования понятия фрактала в сфере гуманитарного знания, пока нельзя говорить о сформировавшемся научном направлении. К настоящему времени имеется ряд социогуманитарных исследований, которые используют идеи, позаимствованные из математической модели фрактала и это новый взгляд на процессуальные аспекты социогуманитарных явлений с использованием различных форм теоретизирования. Анализ этих работ в свою очередь показывает, что в системе гуманитарного (социогуманитарного) знания идет оформление новой методологии исследований природы процессуальности, в основе которой лежат идеи того, что мы назовем в данной работе как «фрактальная теория». Данный термин мы пока используем не как завершенную и устоявшуюся методологию и технологию исследования, а как обобщенное наименование перспективного научного направления, которое возникает в социально-гуманитарных науках.

Фрактальная теория как основа новой технологии исследований психологических и социально-психологических феноменов

Б. Мандельброт в своих работах описывал фракталы как определенные алгоритмы, представленные математическими формулами. В частности, он сумел выделить алгоритмы, которые математически точно описывают природные явления, ранее воспринимавшиеся как хаотичные, бесформенные и неупорядоченные. При создании своих математических моделей Б. Мандельброт в качестве объектов выбирал явления природного, физического мира, которые могут быть описаны с использованием числовых рядов. Однако при исследовании социогуманитарных феноменов (например, культура, общество, механизмы смыслообразования) мы имеем дело с объектом, особенности которого описываются, как правило, не цифрой, а при помощи средств естественного языка.

Возникает закономерный вопрос о том, с каким способом рационализации имеет дело исследователь, когда пытается адаптировать концепт фрактала, разработанный в сфере физико-математических наук, для нужд психологического исследования. Одним из ответов на поставленной

вопрос может быть пример переноса физических понятий из области физики в психологию, который был реализован в теории поля К. Левина [4]. Исследователь использовал физические понятия, которые помогают объяснить взаимодействие человека с окружающим его пространством. Однако, сразу отметим, что К. Левин предостерегает от использования физических понятий в качестве «простой аналогии», и предлагает рассматривать физическое пространство и социальное (психологическое) поле как разновидности одного и того же пространства: «более глубокое проникновение в смысл понятия пространства в математике и физике должно быстро привести к пониманию того, что социальное поле на деле является эмпирическим пространством, которое столь же «реально», как и физическое» [4, с. 318]. Таким образом, он придает этому понятию в психологии и социологии самостоятельный онтологический статус, рассматривая его как подвид более широкой познавательной категории, но делает это с очень важными оговорками.

К. Левин, утверждая принципиальное единство материального и социального пространств, также достаточно осторожен в вопросе прямого переноса инструментов и методов исследования. Он указывает на невозможность прямого переноса понятий физики в психологию в связи со спецификой социального пространства. Как отмечает автор, «мы не можем определить (по крайней мере, в настоящее время), что означает в социальном поле прямая линия или угол в 20 градусов» [4, с. 318]. С другой стороны, как подчеркивает К. Левин, понятия, взятые, из той же топологии, могут помочь отразить структурные характеристики социального (психологического) поля. Например, такие понятия, как локализация или отношения части и целого. Физические понятия К. Левин рассматривает в двух аспектах: структурные отношения внутри пространства и числовое выражение этих отношений. Представления о структурных отношениях могут быть перенесены в психологию. Однако числовое выражение – это достаточно спорный вопрос. Автор говорит о том, что никакая точность сама по себе не раскрывает социального смысла поведения как для самого актора, так и для окружающих его людей: «в ходе наблюдения за взаимодействием группы индивидов можно собрать надежные данные о том, кто поднял руку, повернул голову или перешел с одного места на другое, но о таких особенностях поведения, как, например, дружелюбие или недружелюбие, а также о многих других социальных характеристиках поведения не удавалось получить сколько-нибудь надежных данных... то, что мы можем наблюдать, социально не значимо, а социально значимое не поддается надежному наблюдению» [4, с. 322]. Возможность понимания социального смысла поведения возникает только при дополнении многочисленных наблюдений их интерпретацией. Следовательно, перенос теоретических конструктов из области естественных наук при объяснении различных проявлений социального поведения должен сопровождаться также анализом и интерпретацией смысла, который придают этому поведению сами акторы. Использование фрактальной теории в данном случае – это не математические исчисления при объяснении социально-психологических феноменов, а возможности использования идеи структурных характеристик фракталов при их интерпретации.

Выводы

Таким образом, методологические и технологические решения, реализованные К. Левиным в теории поля достаточно полезны как аналог при интеграции идеи фрактала в технологию психологического исследования.

При этом перенос теоретических концептов из естественных наук в социально-психологическое исследование возможен при одновременном использовании двух перспектив на социальное поведение человека. Во-первых, «внешнее» описание поведения человека с опорой на структурные характеристики физико-математической модели. Во-вторых, «внутреннее» смысловое описание поведения с точки зрения самого актора или внешнего наблюдателя (эксперта). Именно эти две перспективы берутся в качестве ключевых при построении технологии исследования самоконструирования жизненных миров современных сообществ. Отметим, что использование фрактальной теории позволяет значительно расширить понятийный аппарат описания динамических явлений в психологии.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Психология самоконструирования жизненных миров современных сообществ» №17-06-00664 а.

Список литературы

1. Marks-Tarlow T. The Fractal Self at Play // American Journal of Play. – 2010. – Summer. – P. 31–62.
2. Newton D. The Structure of Action and Interaction [Text] / D. Newton, J. Hairfield, J. Bloomingdale, S. Cutino // Social Cognition. – 1987. – Vol. 5 (5). – P. 191–237.
3. Волошинов А.В. Математика и искусство: книга для тех, кто не только любит математику или искусство, но и желает задуматься о природе прекрасного и красоте науки; 2-е изд., доп. и доп. – М.: Просвещение, 2000. – 399 с.
4. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
5. Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы. – М.: Институт компьютерных исследований, 2002. – 656 с.
6. Николаева Е.В. К типологии фракталов в теории культуры // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2013. – №1 (113). – С. 226–232.

Овакьян Виолетта Сергеевна
студентка

Хачатрян Лиана Ашотовна
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

СТАНОВЛЕНИЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о становлении «Я-концепции» в подростковом возрасте, в соотношении с социокультурными задачами, решаемыми подростками в данный период; отмечается, что особенности социализации выступают ведущими факторами, влияющими на развитие личности и формирование компонентов «Я-концепции».

Ключевые слова: социализация, подростковый возраст, становление личности, Я-концепция.

Я-концепция – это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности или, как определяют

психологи, Я-концепция – это «теория самого себя» [1]. Важно заметить, что Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием, формирование, развитие и изменение которого обусловлены внутренними (субъективными, личностно-психологическими) и внешними (объективными, социальными) факторами. Рассмотрим особенности влияния социальных факторов на становление Я-концепции подростков, опираясь на ключевые понятия теории социализации личности.

Социализация – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности, и неразрывно связанный с данными процессами. При этом в каждом конкретном случае на характер социализации оказывают влияние как стихийные воздействия многообразные жизненные обстоятельства, поступки и действия окружающих (нередко, являющиеся несовпадающими, а то и противоположными по смыслу и целям), так и условия воспитания, то есть целенаправленного формирования личности. Именно воспитание является ведущим и определяющим началом социализации, обеспечивает ее «рациональный» характер [2].

Социальная среда оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции, и фундаментальным влиянием на нее в процессе социализации оказывает семья. Это влияние сильно проявляется не только в период ранней социализации, когда семья составляет основную часть социальной среды ребенка, но и в дальнейшем. Однако, чем старше становится человек, тем все большее значение в развитии его Я-концепции имеет опыт внесемейного социального взаимодействия: в школе – со сверстниками (а также старшими / младшими обучающимися, с педагогами), вне школы – с членами неформальных групп. Тем не менее семья остается референтной группой и, как главный институт социализации личности, продолжает играть в данном процессе важнейшую роль в подростковом и юношеском возрасте [5].

Социализация – сложный процесс, длящийся всю жизнь человека, в котором личность претерпевает постоянные и значительные изменения, специфичные для разных этапов социализации. При этом все изменения связаны с качеством решения личностью жизненных задач, которые могут объединены в три группы (А. В. Мудрик) со специфичным содержанием каждого этапа социализации можно классифицировать: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

Естественно-культурные задачи связаны с достижением на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития, которое характеризуется некоторыми нормативными различиями в тех или иных регионально-культурных условиях. Социально-культурные задачи – это познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые задачи, которые специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном историческом социуме. Они определяются обществом в целом, региональным и ближайшим окружением человека. Социально-психологические задачи связаны со становлением самосознания личности, ее самоопределением, самоактуализацией и самоутверждением, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их достижения [3]. Содержание и способы решения указанных задач в определенные возрастные периоды в значительной степени зависят от психофизиологических особенностей, социальной ситуации развития и возрастных психологических новообразований.

Подростковый период – довольно сложный возрастной промежуток, имеющий множество новообразований. Новообразования подросткового возраста – это нечто новое в поведении личности, присущее данному возрастному периоду. Отечественные и зарубежные психологи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Ж. Пиаже и др.) занимались изучением данного вопроса, и выявили 10 основных типов новообразований:

- новые интересы;
- развитие мышления;
- развитие воображения;
- развитие рефлексии и самосознания;
- ощущение взрослости;
- общение со сверстниками;
- отношения с противоположным полом;
- мотивация;
- нравственное развитие;
- самоопределение.

Все вышеперечисленные новообразования тесно связаны с развитием личности, что, в первую очередь, влияют на становление «Я-концепции».

Принято выделять две формы Я-концепции: реальную и идеальную. Реальная Я-концепция – представление личности о себе, о том, «какой я есть». Идеальная Я-концепция – это представление личности о себе в соответствии с желаниями («каким бы я хотел быть»). Расхождение между реальной и идеальной Я-концепцией может приводить к различным (как негативным, так и позитивным) последствиям [4].

Центральным образованием личности является самооценка. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Но, несмотря на это, в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место. Это связано с тем, что самооценка в большой степени определяет социальную адаптацию личности. Так, люди с заниженной самооценкой более скованно чувствуют себя в обществе, а завышенная самооценка – залог раскрепощенного, свободного образа действий, то есть самооценка является регулятором поведения и деятельности. При этом самооценка – не есть нечто данное, изначально присущее личности; ее формирование происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия; она напрямую связана с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности. В значительной степени на формирование самооценки человека влияет социум

Нужно отметить, что именно подростковый период является наиболее важным для становления и развития личности, определенных качеств человека, его установок и принципов. Все это отражается в дальнейшем на формировании высокой или низкой самооценки, которая является основной составляющей «Я-концепции».

«Я-концепция» в подростковом возрасте характеризуется совокупностью систем внутренних представлений о себе, которые состоят из трех элементов: когнитивного (образ о себе), аффективного (отношение к себе, самооценка), поведенческих реакций (самоотношение). Именно в подростковом периоде резко возрастает интерес к своему внутреннему миру, помимо этого, ребенка очень волнует свой внешний вид и мнение сверстников. Подростки изучают себя, при том они думают, что-то же самое делают и окружающие люди: вечно следят за ними, изучают внешний вид,

поведение и оценивают. Тем самым подростку кажется, что он всегда находится в центре внимания, в центре обсуждения [6].

В данном возрастном периоде, чаще всего преобладает низкий уровень самооценки – из-за постоянных комплексов, из-за недооценивания себя и своих возможностей, и из-за постоянных внутренних конфликтов с собой. Базовыми потребностями подросткового возраста являются: коммуникация, соответствие общественному стандарту, самореализация себя в окружении сверстников. А также, немаловажную роль в данном возрасте играет мнение референтной группы. От удовлетворения этих потребностей зависит уровень самооценки подростка.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно заключить, что становление «Я-концепции» является важным процессом на протяжении всей социализации и жизни человека. «Я-концепция» формируется в разные возрастные периоды по-своему, но ее явное проявление наблюдается именно в подростковом возрасте, так как он считается самым переломным моментом в жизни каждого человека.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2001.
2. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
4. Реан А.А. Психология личности – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychologyguide.ru/psychols-962-1.html>
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medic.studio/psihologiya-lichnosti/formirovanie-kontseptsii-podrostkovom-45968.html>

Сомова Татьяна Владимировна

студентка

Научный руководитель

Сафонова Марина Вадимовна

канд. психол. наук, доцент

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

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются результаты изучения уровней функционирования психологических защит у студентов психолого-педагогического направления. Авторами описан двоякий характер функционирования психологических защит.

Ключевые слова: психологическая защита, защитный механизм, студенты.

Сейчас в нашей стране консультирование и, в частности, его групповые формы, набирает популярность, люди стремятся работать над собой,

заниматься саморазвитием и решать свои проблемные психологические ситуации с помощью профессионалов-консультантов. Однако в процессе консультирования психолог сталкивается с подсознательным сопротивлением клиента к достижению желаемого результата: с психологической защитой. При этом консультанту необходимо осознавать двоякий характер психологической защиты, ведь с одной стороны защиты действительно мешают, тормозят и препятствуют самореализации и самоактуализации личности, но с другой стороны, психологические защиты – это необходимая глубинная подсознательная структура личности, защищающая личность человека от внешних воздействий, в том числе, социального характера. То есть, являясь нормальным механизмом здоровой психики, психологическая защита свойственна всем людям; её польза состоит в том, что человек приобретает способность действовать, несмотря на возможные трудности. Вредный эффект возникает в результате неадекватной – слишком напряженной, избыточной, болезненно обостренной, или наоборот слишком низкой – психологической защиты, когда человек оказывается закрытым не только для критики, но и для самокритики, когда он вопреки очевидным фактам пребывает в искренней уверенности, что его сложности возникают где-то вовне, по воле других людей.

Исходя из такого двоякого характера феномена психологической защиты, в науке сформировалось две противоположные системы взглядов на роль этого феномена. Так, в психоанализе (З. Фрейд, А. Фрейд) утверждается, что механизмы психологической защиты, за исключением сублимации, играют негативную роль для психически здорового человека, их использование не снимает конфликт, а страхи и тревоги сохраняются и, в итоге, могут привести к психосоматике [4]. Тем временем, представители гуманистического направления говорят о позитивной роли психологической защиты. В частности, К. Роджерс считает, что поведение человека, по большей части, согласуется с его Я-концепцией. Когда существует несоответствие между Я-концепцией и каким-то аспектом актуального переживания, то появляется ощущение угрозы, и человек становится потенциально уязвим для тревоги и личностных расстройств. Защитное поведение при этом лишь помогает сохранить существующую структуру «Я» и не позволяет человеку потерять самоуважение [2].

В отечественной психологии позитивную роль эго-защитных механизмов в развитии человека отмечают Ф. Бассин, А.Г. Ротенберг, В.В. Варшавский, В.Г. Мягер, Е.П. Соколова, Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. С точки зрения указанных авторов, психологическая защита является нормальным повседневно работающим механизмом человеческой психики для снятия душевного напряжения. С точки зрения Ф.Е. Василюка, В.А. Ташликова, Э.И. Киришбаума, И.Д. Стойкова, защитные механизмы имеют, скорее, вредное отрицательное значение для развития человека. Э.И. Киришбаум считает, что в результате интенсивного использования психологической защиты вместо реального практического решения конфликтных ситуаций происходит постоянный повтор прошлого опыта и в целом – выбор адаптации в ущерб саморазвитию и самореализации [1].

В итоге, возникает довольно четкая альтернатива: либо хорошая социальная адаптация с постоянством «Я-образа» и душевным покоем без дальнейшего развития и творческой самореализации, либо саморазвитие и самореализация, но – на фоне сильных эмоциональных конфликтов, как

внешних, так и внутренних, с угрозой утраты целостности и расщепления «Я-образа». Первая альтернатива может быть реализована на базе регулярно и интенсивно функционирующих эго-защитных механизмов, вторая альтернатива подразумевает отказ от интенсивного или частого использования психологической защиты, требует оптимизации этой структуры личности.

Нами было проведено диагностическое исследование, целью которого было изучение актуального уровня функционирования психологических защит у молодого поколения. Базой исследования были выбраны студенты психолого-педагогического направления, у которых на момент обследования уже была сформирована некая психологическая грамотность и осведомленность о сути феномена психологической защиты. Такая выборка была наиболее интересна с исследовательской точки зрения. Для выявления актуального уровня функционирования психологических защит у студентов психолого-педагогического направления, был подобран и проведен диагностический комплекс: опросник Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Р. Конте, опросник структуры психологических защит М. Бонда, тест диагностики копинг-механизмов Э. Хейма.

По результатам диагностики мы выявили, что во всей группе преобладает высокая напряженность практически по всем видам защит; кроме интеллектуализации, где 60% группы показали низкий уровень напряженности, и подавления, где 48% респондентов показывают уровень нормы. Наибольшее количество респондентов, по 86% от группы, показывают высокий уровень напряженности регрессии, компенсации и замещения. Это говорит о высоком уровне и высокой регулярности эксплуатации защитных механизмов, характерна дезорганизованность деятельности негибкое поведение. Исходя из данных о высоких показателях напряженности компенсации, можно сделать вывод, что респонденты в большинстве имеют склонность находиться в подавленном состоянии, склонны к дистимности. А высокие показатели регрессии и замещения свидетельствуют о наличии тенденции к инфантилизму, возбудимости и раздражительности.

При этом выявлены нормальные показатели механизма подавление, который является достаточно адаптивным. Это говорит об избегании ситуаций, которые могут стать проблемными и вызвать страх, при этом выраженные тенденции к избеганию и подчинению подвергаются рационализации, а тревожность – сверхкомпенсации в виде неестественно спокойного, медлительного поведения, нарочитой невозмутимости.

Также стоит обратить внимание на показатели механизма интеллектуализации (в рамках опросника М. Бонда в этот кластер входят также механизмы: аннулирование, сублимация, иррационализация). Это достаточно адаптивный защитный механизм, при этом для 60% респондентов по нему характерны низкие показатели. Это обращает внимание на невысокие способности группы преодолевать стрессовые ситуации, о несклонности преодолевать трудности «умственным» способом, переключать внимание от неприемлемых на данный момент задач к более приемлемым.

Тревожным показателем является сильная выраженность самопринужающих защитных механизмов, такой тип защит выражен сильнее других типов и наблюдается у 47,3% группы. При этом, показатели неадаптивных защит держатся преимущественно либо на низком уровне, либо

на высоком, и общая картина в итоге даёт невысокие и средние показатели по неадаптивным типам защит. Тем не менее, среди неадаптивных защит присутствуют и достаточно выраженные, а именно высокие показатели (по 71% от группы) можно наблюдать по таким защитным механизмам как регрессия, что подтверждает результаты опросника Р. Плутчика. Самые низкие показатели (86% группы) по механизму потребление. Также по 57% от группы показали низкий уровень проекции, поведенческого отреагирования, избегания и ипохондрии.

По искажающим образ защитам мы также выявили, что нормативный, средний уровень встречается реже, чем низкий или высокий. Наиболее высокие показатели (по 71% от группы) мы наблюдаем по механизмам расщепление и примитивная идеализация; а также 57% группы показывают высокий уровень по механизму изоляция. При этом, низкие показатели, по 57% от группы мы видим по механизмам всемогущество и обесценивание. По самопринижающим типам защит были выявлены самые высокие показатели, больше всего респондентов показали высокий уровень псевдоальтруизма: 86% группы, 57% группы показали высокий уровень формирования реакции, и по 43% группы показали высокий и средний уровни отрицания.

По адаптивным защитам 100% респондентов продемонстрировали высокие показатели по механизму подавление (что также подтверждает результаты по опроснику Плутчика-Келермана-Конте). Также 86% группы показали высокие результаты по прогнозированному размышлению. По механизмам присоединение и юмор можно наблюдать преобладание средних показателей: по 71% от всей группы. В то время как наиболее низкие результаты группа показала по механизму сублимация (43% от группы).

При изучении осознанных стратегий преодоления стрессовых ситуаций, мы выявили, что основная часть группы стабильно демонстрируют непродуктивные копинг-стратегии.

Таким образом, у большинства респондентов (56% группы) наблюдается высокий уровень функционирования психологических защит, это говорит о том, что у большинства высокий уровень эксплуатации защитных механизмов, высокая регулярность. Характерна дезорганизованность деятельности, негибкое поведение. Зрелость защит варьируется, ярко выражены могут быть любые типы защит, как адаптивные, так и неадаптивные. Применяются такие копинг-стратегии, которые лишь частично снижают уровень тревоги и частично решают проблемы.

У 22% респондентов наблюдается оптимальный уровень функционирования защит. Для таких людей характерно умеренная напряженность психологических защит, они срабатывают в кризисных и стрессовых ситуациях, уменьшая тревогу. Характерны зрелые защитные механизмы, такие как компенсация, сублимация, интеллектуализация. Применяются адекватные копинг-стратегии, позволяющие устранить трудности, снизить тревогу.

Также у 22% респондентов наблюдается низкий уровень функционирования психологических защит. Механизмы защиты срабатывают редко, характерна повышенная тревожность. Также возможен вариант, когда повышена напряженность какой-то одной или двух, скорее всего неадаптивных защит, которые не решают проблему, и ещё сильнее повышают

уровень тревоги. Характерны незрелые защитные механизмы, такие как: проекция, замещение, регрессия, отрицание. Применяются неадекватные копинг-стратегии, которые не способствуют решению проблем.

Опираясь на эти данные, необходимо подчеркнуть необходимость работы по оптимизации уровня функционирования психологических защит у группы респондентов. В работе мы предполагаем акцент на формирование более активной позиции в отношении решения трудных и стрессовых ситуаций, выведение группы на осознание типов своих реакций и осознанное формирование новых, таким образом, чтобы клиент был способен к творческой самореализации и при этом не испытывал хронического чувства тревоги и угрозы утраты целостности своей личности.

Список литературы

1. Киришбаум Э. Психологическая защита. – СПб.: Смысл, 2014.
2. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: монография. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с.
3. Туник Е.Е. Психологические защиты. Тестовая методика. – СПб.: Речь, 2010. 219 с.
4. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М.: АСТ, 2018. – 720 с.
5. Цапкин В.Н. Семиотический подход к проблеме бессознательного // Бессознательное. Т. 4. – Тбилиси: Мецниереба, 1985.

Фадеева Олеся Жоржевна
студентка

Научный руководитель

Анохин Андрей Михайлович
канд. психол. наук, доцент

Стерлитамакский филиал
ФГБОУ ВО «Башкирский
государственный университет»

г. Стерлитамак, Республика Башкортостан

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ДЕЙСТВЕННЫЙ МЕХАНИЗМ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Аннотация: статья посвящена креативности личности, профессиональной деформации и возможности коррекции синдрома эмоционального выгорания путем формирования креативности.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, креативность, деформация личности, профессиональные факторы, стресс, синдром эмоционального выгорания.

Синдром эмоционального выгорания – это состояние, которое характеризуется постепенным истощением физических и душевных сил, моральным и телесным утомлением человека в результате хронического стресса на работе.

Синдром эмоционального выгорания в мегаполисах стал хроническим состоянием для многих женщин-предпринимателей. Иногда женщине предпринимателю нужен просто отдых, после которого она вновь

с новыми силами и вдохновением приступает к работе. Но если эмоциональное выгорание запущено сильно, даже ежегодный отпуск не спасет и не поможет избавиться от этого неприятного и даже опасного состояния [2, с. 22].

Причиной эмоционального выгорания является неспособность психики справиться с нагрузками, постоянным напряжением. Эмоциональное перегорание можно сравнить с переломом кости. Как кость не выдерживает сильного удара и ломается, так и психика не выдерживает накопившегося напряжения.

Причины эмоционального выгорания у женщин предпринимателей кроются в следующем:

Отсутствие личной жизни за пределами работы. Доказано, люди, которые работают на нелюбимой работе, но имеют отдушину в виде семьи, друзей, хобби, реже подвергаются эмоциональному выгоранию. Если жизни кроме работы нет, то выгорание может произойти с большей вероятностью.

Неуверенность в завтрашнем дне. Жизнь заставляет нас быть постоянно в движении. Чтобы продержаться «на плаву», мы должны постоянно быть начеку. Наша жизнь непредсказуема, многие не уверены в завтрашнем дне, отсюда появляется беспокойство и чувство того, что ты не можешь догнать уезжающий поезд, хотя гонишься за ним изо всех сил. Люди понимают, что зарабатывать нужно больше, а для этого нельзя останавливаться.

Стресс на рабочем месте, который связан с высокой нагрузкой и требованиями, отсутствием выходных и отпусков, недостаточное вознаграждение материальное и моральное, отсутствие понимания с коллегами и начальством, риск увольнения, штрафа, выговора [3, с. 106].

Симптомы эмоционального выгорания у женщин-предпринимателей: раздражение, тревожность, снижение самооценки (неуверенность в себе), уменьшение или увеличение веса тела, расстройство сна, постоянная усталость, «эмоциональная» бедность, переходящая в цинизм и скептицизм, депрессия, чувство бессилия и бессмысленности жизни, частые заболевания, ухудшения в межличностных отношениях, нервные срывы [2, с. 23].

Уровень креативности, как один из основных способов влияния на профессиональную деформацию личности был выбран не случайно. Механизм рефлексии тесно связан с механизмами саморегуляции и самооценки. Теоретический анализ литературы показал, что механизмы рефлексии и самооценки взаимосвязаны через самосознание, поскольку оба являются его структурными компонентами и определяют успешность деятельности. В процессе рефлексии происходит оценка человеком себя, своей деятельности. Механизмы рефлексии и самооценки выполняют регулятивную функцию, которая наиболее полное отражение находит в механизме саморегуляции. Все выделенные механизмы способствуют повышению активности человека за счет осознания, переосмысления деятельности (рефлексия), адекватной оценки своих возможностей (самооценка) и преобразования, усиления творческой активности (саморегуляция). И если отсутствие креативности способно обострить психологическую деформацию личности, у нас появилось гипотеза, что если повысить

уровень креативности, то можно уменьшить или вовсе избавиться от синдрома эмоционального выгорания.

Исходя из теоретического анализа психолого-педагогической литературы, становится необходимым экспериментальное исследование креативности и эмоционального выгорания среди женщин предпринимателей. Для исследования креативности мы использовали методику «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник), а для исследования уровня эмоционального выгорания – методику «Определение психического выгорания» (А.А. Рукавишников). Случайным образом была определена экспериментальная и контрольная группа.

Анализ результатов исследования показал, что на констатирующем этапе эксперимента женщины предприниматели контрольной и экспериментальной групп имели примерно одинаковый уровень креативности и эмоционального выгорания. В обеих группах преобладает высокий и средний уровни креативности и средний уровень психического выгорания.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что необходима целенаправленная работа по формированию креативности, по профилактике и коррекции психического выгорания среди женщин предпринимателей. В связи с этим был проведен формирующий эксперимент, направленный на формирование креативности у женщин-предпринимателей как средство снижения эмоционального выгорания.

Основываясь на анализе работ различных авторов, в модели формирования креативности у женщин-предпринимателей как средства снижения эмоционального выгорания представлено четыре этапа: подготовительный, входной, формирующий, аналитический.

I. Подготовительный этап.

На данном этапе определяется содержание и структура креативной компетентности. Разрабатывается комплекс креативно-ориентированных заданий, соответствующий структуре и критериям сформированности креативной компетентности. Также на данном этапе разрабатывается диагностический инструментарий для определения уровня сформированности креативной компетентности. Отметим, что средства мониторинга должны отвечать следующим требованиям: целостность, валидность, надежность, объективность, технологичность, экономичность.

С помощью разработанных на подготовительном этапе диагностических средств осуществляется второй этап.

II. Входной этап. Его целью является установление имеющегося уровня сформированности креативной компетентности и эмоционального выгорания: низкий, средний, высокий.

III. Формирующий этап направлен на повышение уровня сформированности креативности у женщин-предпринимателей как средства снижения эмоционального выгорания.

Данный этап состоит из разработанной нами программы по формированию креативности: цель (формирование креативной компетентности), методы и формы развития креативности у женщин предпринимателей. Условно разделен на четыре этапа: побуждение к осознанию собственной креативности, импульс к развитию позиции Творца в себе, трансформация «Я-концепции» творчества опираясь на личные ресурсы и потребности, становление творческой индивидуальности. Каждый из четырех

этапов состоит из трех подэтапов: разминка, процесс активного формирования креативной компетентности, рефлексия.

Критериями креативного развития в представленной модели выступают: открытость новому опыту, увеличение творческого потенциала, творческий подход к решению задач, координация ментальной, эмоциональной и телесной составляющей личности, способность к концентрации, эмпатия, низкий уровень тревожности, чувство юмора

IV. Аналитический этап посвящен оцениванию результативности использования названных выше методов, форм, содержания и средств формирования креативности у женщин-предпринимателей как средства снижения эмоционального выгорания с точки зрения всех субъектов: работодатели, работники, клиенты, поставщики и т. д.

После реализации комплекса занятий по формированию креативности, по профилактике и коррекции психического выгорания среди женщин предпринимателей с экспериментальной группой, все обследуемые были вновь продиагностированы.

Результаты сравнительной диагностики по методикам показали, что после реализации программы у испытуемых экспериментальной группы произошли статистически достоверные изменения. Зарегистрированные изменения подтверждаются критерием χ^2 -Пирсона ($p = 0,05$) по методике «Диагностика личностной креативности» и χ^2 -Пирсона ($p = 0,001$) по методике «Определение психического выгорания». В контрольной группе хоть есть небольшие изменения, но статистически достоверных изменений не обнаружено.

Чтобы выявить различия по каждой шкале мы сравнили их результаты по методикам. Мы вычислили средние значения по каждой шкале, затем сравнили результаты.

Результаты до и после реализации комплекса занятий, в экспериментальной группе по методике «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник) имеют значимые различия по следующим шкалам: «Склонность к риску» ($p = 0,01$), «Любознательность» ($p = 0,05$), «Сложность» ($p = 0,05$), «Воображение» ($p = 0,05$) и «Креативность» ($p = 0,001$); по методике «Определение психического выгорания» (А.А. Рукавишников) имеют значимые различия по шкалам: «Психологическое истощение» ($p = 0,01$), «Личностное отдаление» ($p = 0,05$), «Профессиональная мотивация» ($p = 0,05$) и «Индекс психического выгорания» ($p = 0,01$). В контрольной группе статистически достоверных изменений не обнаружено.

Таким образом, в экспериментальной группе у женщин предпринимателей произошли следующие изменения: повысился уровень креативности, любознательности, воображения; сформирован интерес к сложным вещам и идеям; скорректированы их раздражительность и нетерпимость в ситуациях общения; понижен уровень эмоционального выгорания.

Исходя из результатов формирующего эксперимента видно, что прослеживается положительная динамика в формировании креативности у женщин-предпринимателей, следовательно, разработанный и апробированный нами комплекс занятий по формированию креативности как средства снижения эмоционального выгорания женщин-предпринимателей дал положительный результат и его можно считать эффективным, что подтверждает возможность внедрения данной программы в практику.

Анализ научной литературы и результаты экспериментального исследования подтверждают необходимость организации целенаправленной работы по формированию креативности, по профилактике и коррекции психического выгорания среди женщин предпринимателей. Следовательно, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список литературы

1. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии. – 2-е изд. – М.: Джангар, 2012. – 3629 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.litres.ru/v-a-zhmurov/psihiatriya-enciklopediya-22197498/?track=from_all_books_my (дата обращения: 10.10.2019).
2. Осухова Н. Г. Сгоревшие на работе // Здоровье. – 2018. – №9. – С. 22–24.
3. Полякова О.Н. Стресс: причины, последствия, преодоление. – СПб.: Речь, 2018. – 144 с.

Хомова Наталья Александровна

канд. психол. наук, доцент

Филиал ФГБОУ ВО «Самарский государственный
университет путей сообщения»

г. Нижний Новгород, Нижегородская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСПРЕСС-ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРАХА ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: статья посвящена проблеме страха студентов высшей школы перед публичным выступлением. В современном вузовском пространстве, где публичные коммуникации являются основой формирования профессиональных компетенций, способствующих самореализации, социализации молодых людей, востребованности их на рынке труда, данная тема на сегодняшний день весьма актуальна. В работе исследованы причины страха публичных выступлений, изучен процесс преодоления боязни выступлений перед аудиторией. С опорой на собственный опыт работы и проведенное исследование автор видит решение данной проблемы во внедрении в свою педагогическую деятельность экспресс-тренинга как наиболее эффективного метода активного обучения по преодолению страха публичных выступлений у обучающихся высшей школы.

Ключевые слова: публичное выступление, студенты, коммуникативная компетентность, психологический экспресс-тренинг, личностный потенциал, страх, преодоление, индивидуальные качества.

Важнейшим условием формирования профессиональной компетенции будущего специалиста в вузовский период подготовки является развитие основных компонентов учебной деятельности студентов, а также постепенное ее преобразование в учебно-профессиональную деятельность, основные структурные компоненты которой – особенности профессиональной мотивации, учебно-профессиональные действия и процесс целеполагания [4].

У молодого современного специалиста, наряду с высокими требованиями к профессиональной компетенции, должны быть сформированы индивидуальные качества личности, к ним мы относим коммуникативные и организаторские способности, установка на саморазвитие и самоактуализацию, мобильность, умение презентовать себя. Это позволяет сделать акцент на необходимости коммуникативной подготовленности обучающегося, как очень важной в профессиональном образовании и актуализирует потребность разработки новых стратегий к подготовке будущих специалистов в современном вузе. Овладение обучающимися коммуникативной компетентностью важнейший критерий социализации студентов, самореализации и востребованности их на рынке труда [1].

Зачастую в вузе (не зависимо от профиля, специальности, курса) умение публично выступать становится для студентов большой проблемой. Кто-то стесняется аудитории, а многие просто не умеют «говорить». В выражениях появляются «слова-паразиты» («это», «как сказать», «ну», «короче», «это самое», «как бы»), длительные паузы, сопровождающиеся нейтральными гласными звуками («э-э-э», «и-и-и», «а-а-а») и др. Конечно, умение говорить и доносить свои мысли до слушателя нужно прививать еще в школе. Но мы наблюдаем тенденцию к тому, что современные подростки, юношество готовятся к занятиям и лекциям «онлайн». Не книга, а интернет является для них приоритетным источником информации. Безусловно, цифровые носители, доминирующие сегодня способствуют развитию процессов, ориентированных на скорость, многозадачность и обработку больших объемов информации. В результате меньше времени и внимания уделяется мыслительным процессам, характерным для вдумчивого чтения: человеку труднее строить выводы, подвергать анализу прочитанное, выражать эмпатию. Сможет студент красиво или хотя бы без ошибок говорить, если он не умеет читать и сочинять собственные тексты? С каждым годом эта проблема возрастает, ее уже невозможно полностью искоренить, но это не значит, что нельзя изменить.

Боязнь публичных выступлений для молодых людей зачастую – это предвкушение неблагополучия, паники, опасение за свой сформировавшийся «коллективный статус», боязнь получить общественное порицание. Это эмоциональное состояние – реакция, связанная с предвкушением опасности быть социально не принятым, осужденным, подверженным критике со стороны окружающих людей. Страх, как эмоция, не всегда имеет отрицательный оттенок, иногда он носит и положительную окраску. В одних случаях страх приносит неприятные ощущения, дискомфорт (страх неудачи), в других – удовольствие, разрядку, если человек сам хочет его испытать (страх при прыжке с тарзанки).

Боязнь публичных выступлений ярко выражена у робких студентов, сложно вступающих в коммуникацию с новыми людьми. Такие ребята испытывают мощный стресс, когда вынуждены находиться в центре внимания, в том числе выступать перед аудиторией. Стесненность, нерешительность, очень тихий голос и как результат – трудности во взаимодействии с окружающими людьми. Этот страх может быть осознанным и неосознанным, разным по интенсивности воздействия. Следовательно, он может быть позитивным (являясь мотивирующим фактором поведения человека) и негативным (препятствуя эффективной коммуникации). Одной из разновидностей эмоциональных состояний, является – страх публичных выступлений, причины появления которого во многом зависят от

личности обучающегося и от влияния на него созданной ситуации. Так конкурсная обстановка, как правило, травмирует одних студентов и вдохновляет других.

Большая часть обучающихся в той или иной степени подвержена этому страху, иногда он достигает такой силы, что под угрозой оказывается карьера будущего выпускника. Эти же трудности испытывают многие докладчики, начиная от презентации материала на лекции или семинаре и заканчивая защитой выпускной квалификационной работы. Зачастую, человек при этом испытывает, пристальное наблюдение аудитории и очень часто терпит неудачу, так как включается физиологический механизм стресса: выброс адреналина, возбуждение, учащение сердечных сокращений, повышение кровяного давления, учащение дыхания, сухость во рту и неспособность ясно мыслить [3].

Часто встречающимися причинами страха публичных выступлений у студентов чаще всего являются: боязнь не соответствовать ожиданиям, низкая самооценка; малый опыт выступлений перед публикой; неуверенность в себе, низкая стрессоустойчивость. Также можно выделить технические причины: некачественная подготовка к выступлению (плохое знание материала, структура выступления, способ произнесения, наличие обратной связи, использование интересных фактов и доказательств и т. д.); страх перед педагогом на экзамене или зачете; ожидание отрицательной оценки слушателей (оценка как личности); наличие негативного опыта публичного выступления; наличие конкуренции в лице хорошо подготовленного товарища и т. д.

Нами был проведен анонимный опрос, с помощью специально разработанной анкеты, студентов-очников филиала СамГУПС в городе Нижнем Новгороде. В опросе приняло участие 60 обучающихся 1 и 2 курсов. Нами установлено, что 40 респондентов из 60 не переносят публичных выступлений, либо могут выступать лишь перед узким кругом знакомых. Лишь 4 респондента из 60 не бояться публичных выступлений, чувствуют себя свободно. Результаты опроса представлены на рис. 1.

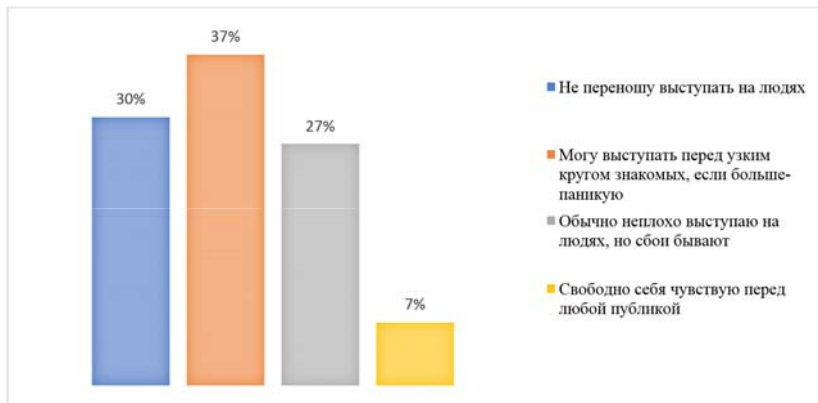


Рис. 1. Результаты опроса
«Бойтесь ли вы публичных выступлений» (в%)

В результате опроса было выяснено, что большинство обучающихся относятся к публичному выступлению, как к обычному докладу, речи перед аудиторией; для других это всегда стрессовое событие; есть студенты, для которых это сильное эмоциональное потрясение, и с ним-трудно справиться. В ответах на анкету мы отследили, что в большей степени влияет на психологическое состояние обучающегося: знание материала, отношение аудитории, настроение, физическое состояние, боязнь забыть текст. Методы преодоления волнения у всех различные: самовнушение, нормализация дыхания с помощью упражнений, речевая гимнастика.

На практических занятиях по курсу «Психология и педагогика», в рамках изучения тем: «Общение», «Психология стресса» мы используем, для студентов, психологический экспресс-тренинг как наиболее эффективный метод активного обучения по преодолению страха публичных выступлений. Программа тренинга разбита на три блока и представлена в таб.: секреты уверенности, развитие коммуникативных навыков, психологическая подготовка к публичному выступлению.

Таблица 1

Тематический план занятий

№ блока	Тема	Время (мин.)
Блок №1. Секреты уверенности	Публичное выступление. Самопрезентация. Уверенность в себе. Проксемика, поза, жесты, мимика. Мои ресурсы	90
Блок №2. Развитие коммуникативных навыков	Речевая культура. Актерское мастерство. Словесная импровизация. Ответы на «трудные» вопросы	90
Блок №3. Психологическая подготовка к публичному выступлению	Эмоции и поведение. Как вести себя перед публикой. Способы снятия нервно-психического напряжения в ситуации выступления. Подготовка к публичному выступлению. Выступление на свободную тему. Завершение тренинга	135

В ходе выполнения упражнений и заданий экспресс-тренинга ребятам дается ресурс для раскрытия своих возможностей во время проработки и тренировки навыков успешной коммуникации. На сессиях тренинга студенты имеют возможность, при разыгрывании различных ситуаций учиться ораторскому мастерству, словесной импровизации, действенным приемам преодоления переживаний и страхов перед выступлениями, подбору отличных от ранее использованных тактик поведения, пониманию и управлению своими эмоциями и реакцией аудитории. Как элемент программы в тренинг включаются мини-лекции предоставляющие информацию о самопрезентации, о поведении перед слушателями, о вариантах ответов на вопросы, рассматриваются приемы и способы быстрого снятия

нервного волнения (прием «Скрепка»). На итоговом занятии студенты выступают с предварительно разработанной речью на интересующую их тему. Они демонстрируют новые знания, умения и навыки, делятся впечатлениями.

Положительные результаты использования метода экспресс-тренинга наблюдают: студенты, педагоги, кафедры, заместитель декана по воспитательной работе, они отмечают положительные изменения в деловой коммуникации ребят. Хотя есть обучающиеся, которым еще трудно быстро поменяться, им требуется время, для тренировки новых навыков.

Анализ возможностей использования в работе педагога психологического экспресс-тренинга для преодоления страха публичных выступлений у студентов, показал, что итогом активного психолого-педагогического воздействия, происходит актуализация личностного потенциала обучающихся, а также активация их индивидуальных качеств, ориентированных на успешность в публичном выступлении. При помощи психологического экспресс-тренинга вырабатывается система навыков и умений коммуникации; происходит коррекция существующей системы межличностного взаимодействия; создаются личностные предпосылки для эффективного общения; стимулируются целеполагание, ценности, мотивы и установки [3]. Применение психологического экспресс-тренинга способствует преодолению страха публичных выступлений у обучающихся в вузе и является эффективным методом активного обучения, что подтверждают полученные результаты.

Список литературы

1. Голованова И.И. Методика публичного выступления: учебное пособие. – Казань: Центр инновационных технологий; Логос, 2019. – 111 с.
2. Камнева Е.В. Тренинг публичных выступлений: учебное пособие / Е.В. Камнева, Ж.В. Коробанова, М.В. Полевая [и др.]. – М.: Прометей, 2018. – 206 с.
3. Новикова К.В. Социально-психологический тренинг как метод преодоления страха публичного выступления студентов / К.В. Новикова, Н.А. Аринина // Актуальные проблемы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения высшего образования: интеграция науки и практики: материалы IV межрегиональной научно-практической конференции. – Хабаровск, 2017. – С. 90–95.
4. Хомова Н.А. Формирование учебно-профессиональной деятельности студентов как инновационной компетенции будущего специалиста: монография. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2014. – 136 с.
5. Шипунов С.А. Харизматичный оратор. Руководство к курсу «Словесная импровизация». – М.: Университет риторики и ораторского мастерства, 2017. – 288 с.

Яковлев Григорий Михайлович

магистр психол. наук, аспирант

Научный руководитель

Далгатов Магомед Магомедаминович

д-р психол. наук, начальник кафедры, профессор

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный

педагогический университет»

г. Махачкала, Республика Дагестан

DOI 10.31483/r-64053

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Аннотация: статья посвящена важности изучения и уточнения вопроса повышения уровня и количества стрессовых ситуаций, с которыми сталкиваются в работе сотрудники правоохранительных органов.

Ключевые слова: копинг-поведение, стратегия совладания, сотрудники правоохранительных органов, психологическая работа, военная служба.

Большой объем работы, нехватка времени, груз ответственности за принятые решения, пристальное внимание общественности и руководства к действиям сотрудника вызывают у него стресс, что влечет за собой профессиональное выгорание, нервные срывы и иные психологические расстройства. Одним из способов решения или минимизации данных проблем является совладающее поведение. Изучение данного вопроса нужно для нормализации (и улучшения) психического самочувствия лиц и, в частности, увеличения работоспособности сотрудника правоохранительных органов.

В исследовании применялись теоретические и общенаучные методы, изучены мнения различных учёных и результаты их практической деятельности. Был проведен анализ исследований по проблеме копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов. Выявлены последствия применения неконструктивных стратегий совладающего поведения. Выработан ряд практических рекомендаций направленных на совладание со стрессом, а также определены перспективы дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы.

В психологической науке процессы преодоления человеком трудных жизненных ситуаций в большинстве случаев называют копинг-поведение или совладающее поведение. Понятие «coping» возникло от английского «sore» (преодолевать, справляться, бороться, сладить); в германоязычной психологии синонимами этом понятия используются выражения «Bewältigung» (преодоление) и «Lasthandhabung» (переработка нагрузок). Зарубежные психологи употребляется термин «coping» в сочетании с другими психологическими определениями: coping- strategy, coping-mechanism, coping- process, coping- behavior, coping- style [12]. В российской психологии понятие «coping» в большинстве случаев понимают, как «совладающее поведение» или «адаптивное поведение»,

«психологическое преодоление». Согласно словарю В.И. Даля, «совладание» происходит от старорусского слова «лад», «ладить» и означает «справиться, привести в порядок, подчинить себе» [5]. В российской психологической литературе термин «coping» часто используют в сочетании с другими определениями: копинг-процесс, копинг-механизм, копинг-поведение, адаптивное совладающее поведение, копинг- стратегия, психологическое преодоление.

В научную психологию термин «coping» впервые был введен в 1962 году американским психологом Лоис Мёрфи. Учёный использовал данный термин в процессе исследований способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития [14, с. 22]. Л. Мерфи была директором проекта «Копинг», который был направлен на исследование того, как здоровые дети справляются со стрессами взросления. В последствии в 1966 году Р. Лазарус в своей книге «Psychological Stress and Coping Process» («Психологический стресс и совладание с ним») дал детальный разбор и описание понятия копинг. Под копингом он понимает «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» [15]. Исследования копинга подхватили и продолжили такие учёные как С. Фолкман, М. Грин, У. Лер, Дж. Амирхан, С. Миллер, К. Карвер и др.

Одними из первых российский психологов, кто проявил желание исследовать совладающее поведения были Н.А. Сирота и В.М. Ялтовский, именно они заложили основы понимания копинга и процессов связанных с формированием копинг-стратегий.

Психологический смысл копинга содержится в том, чтобы успешнее адаптировать лицо к ситуации, предоставляя ему ресурс совладеть с ситуацией, расслабить или смягчить ее давление, постараться уклониться или адаптироваться к ним и, следовательно, прервать действие стресса. Отсюда следует главная цель копинга заключающаяся в обеспечении и поддержании благополучия человека, его физического и психического самочувствия и удовлетворенности общественными отношениями.

Современная психология рассматривает coping как важное условие и процесс в рамках социальной адаптации индивида, который можно охарактеризовать тремя составляющими:

- умением организма и психики выдавать наиболее адекватные реакции на внешние психологические раздражители;
- способностью организма и психики, быстро адаптироваться под новые условия внешней среды;
- способностью постоянного поддержания психологической устойчивости и равновесия.

Также существует определенная классификация, в рамках которой, стратегии coping рассматриваются с точки зрения социальной и психологической адаптации. В настоящее время принято выделять следующие стратегии копинг-поведения:

1) адаптивные варианты копинг-поведения включают следующие элементы:

- когнитивные – прежде всего, связаны с тем, насколько человек способен сохранять самообладание и оценивать ценность собственной личности. Такое поведение связано с высоким уровнем самооценки, у такого

человека развита уверенность в себе, а также в способности успешно преодолевать различные стрессовые ситуации;

- эмоциональные – уверенность в том, что какой бы сложной не была стрессовая ситуация, человек сохраняет уверенность в том, что он способен найти в себе психологические ресурсы для того, чтобы из нее успешно выбраться. Таких людей отличает оптимистичный взгляд на мир;

- поведенческие – способность оказания необходимой поддержки тем, кто в ней нуждается, прежде всего, в психологическом плане. В некоторой степени такие люди отличаются альтруистическим мировоззрением;

2) варианты копинг-поведения, которые отличают неадаптивный склад психологии конкретной личности:

- когнитивные – наличие чувства растерянности в стрессовой ситуации, подчинение человеку-раздражителю, пассивность в принятии адекватных решений, недостаточная самоуверенность, отсутствие сил для адекватного решения стрессовой ситуации;

- эмоциональные – это, прежде всего покорность, повышенная самокритика, подавление собственных эмоций, ощущение безнадежности;

- поведенческие – попытка избегания проблемных ситуаций, попытка изолироваться от проявления агрессии со стороны других лиц, пассивность в решении возникающих проблем;

3) относительно адаптивные стратегии копинг-поведения:

- когнитивные – придание некоего религиозного смысла возникшим трудностям и необходимость осуществления религиозного сценария их преодоления;

- эмоциональные – пассивная кооперация, или эмоциональная разрядка, которые в целом направлены на снятие психологического напряжения, или же на делегирование ответственности за сложившуюся стрессовую ситуацию на третьих лиц;

- поведенческие – характеризуются наличием стремления к временному дистанцированию от решения сложившейся стрессовой ситуации посредством алкоголя, путешествий, лекарств и т. д.

Проведенное исследование Е.О. Ермоловой и О.А. Шамшиковой о влиянии доминантных способов совладающего поведения на оценку социально-психологического климата в коллективе показало следующее. На оценку социально-психологического климата как неблагоприятного оказывают среднее воздействие такие копинг-стратегии, как «бегство-избегание» и «дистанцирование». Так сотрудники, использующие непродуктивные эмоциональные копинг-стратегии, оценивают социально-психологический климат как неудовлетворительный, холодный, недоброжелательный. Сотрудники, использующие сравнительно продуктивные эмоциональные копинг-стратегии, оценивают социально-психологический климат как безуспешный, равнодушный. Сотрудники, использующие продуктивные эмоциональные копинг-стратегии, оценивают социально-психологический климат как ресурс к сотрудничеству и взаимной поддержке. На оценку социально-психологического климата как благоприятного оказывает благоприятное влияние копинг-стратегия «поиск общественной поддержки» [7].

Таким образом, необходимо отметить, что защитные механизмы копинг-поведения направлены на то, чтобы оградить человека от эмоций, которые приносят ему страдания, снять тревогу, а также сохранить ясность мышления и адекватность принимаемых решений, на основе сохранения способности реалистично и осознанно воспринимать сложившуюся ситуацию.

В ходе выполнения своих должностных обязанностей, зачастую сопряжённых с применением норм права, исполнением правовых решений, в частности необходимостью применения физической силы или огнестрельного оружия, сотрудники правоохранительных органов более часто оказываются в стрессовых ситуациях нежели большинство других лиц, осуществляющих трудовую деятельность в иных сферах. Постоянные стрессовые ситуации имеют накопительный эффект, что в последующем выливается в психологические отклонения и профессиональное выгорание сотрудника. Данный факт не только снижает работоспособность, но также и негативно сказывается на сотруднике, как на субъекте общественных отношений. Низкая восприимчивость к стрессовым ситуациям, с которыми приходится сталкиваться сотрудникам правоохранительных органов Российской Федерации, способствует ухудшению их психоэмоционального и физического самочувствия. В то время, как применения пассивных стратегий к необходимости психоэмоциональной разрядки, приводит к эскалации негативной симптоматики, которая характеризуется ухудшением физического и психического состояния [4].

Согласно исследованиям А.А. Земсковой и Н.А. Кравцова для преодоления трудностей в профессиональной деятельности сотрудники МЧС России предпочитают копинг-стратегии социальную поддержку, обращение за советом к обществу, планирование решения проблемы. Анализ связи между копинг-стратегиями и креативностью показал, что они являются взаимообусловленными и взаимозависимыми. Так сотрудники МЧС России с высоким уровнем креативности используют стратегии совладания: «сохранение самообладания», «оптимизм»; «диссимуляция»; «обращение», «конфронтационный копинг», «обоснование смысла», «проблемный анализ»; «оптимизм», «конструктивная активность», «отвлечение» [9, с. 31].

Проведенное автором научное исследование, по проблеме копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов, позволяет выработать психологические механизмы, которые направлены на развитие совладающего со стрессом поведения сотрудников.

Сотрудники правоохранительных органов без сомнения осознают значимость собственных действий, для достижения необходимого результата, связанного с выполнением их служебных обязанностей и способны оценивать уровень собственного профессионализма. Но необходимо отметить, что при строгом подходе к ответственности и непомерному стремлению к совершенствованию собственного профессионального мастерства, данный фактор может выступить как провокатор фрустрации, последующему погружению сотрудника в депрессивное состояние, что непосредственно отразится на качестве решения поставленных служебных задач [11].

Профессиональная деятельность сотрудников, оказывает существенное влияние на формирование личности и ее характера.

В большинстве случаев специфика работы сотрудников правоохранительных органов связана с тем, что нередко сопровождается непредсказуемыми действиями со стороны различного контингента граждан и сопровождается непредсказуемым исходом. Это накладывает на сотрудников повышенную ответственность за собственные действия в стрессовых ситуациях, и контролировать возможность осуществления рискованных действий.

Согласно исследованиям Е.В. Камневой сотрудники МВД, осуществляют трудовую деятельность в напряженном ритме, с большой эмоциональной перегрузкой индивидуального взаимодействия со сложным контингентом. Постоянно сталкиваясь с эмоциональным потрясением, переживая редуцию личностных достижений, и нехватка признания и позитивной оценки со стороны руководства, коллег, общества, особенно при вкладывании в службу вынужденных индивидуальных ресурсов приводит сотрудника правоохранительных органов к развитию синдрома выгорания [10].

На фоне этого сотрудник проявляет такие негативные качества как, безразличие, увеличенная раздражительность, негативизм, циничность установок, частые вспышки гнева, «уход в себя», систематическое переживание отрицательных эмоций, бессознательное беспокойство и повышенная тревожность. Все это имеет связь с применением неконструктивных моделей копинга, такими как принуждение, угрозы, отказ от поиска альтернативных решений, конфронтация, соперничество.

Зачастую у сотрудников правоохранительных органов происходят стрессовые ситуации, которые влекут за собой профессиональное выгорание, дезадаптацию и деформацию личности в коллективе. Профессиональная деформация характеризуется изменением психологических особенностей личности и социальных установок личности сотрудника правоохранительных органов Российской Федерации в негативную сторону, под влиянием профессиональных стрессовых факторов [2].

Автором настоящей статьи был проведен анализ исследований по проблеме копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов. Было выявлено, что необходимо в ходе подготовки сотрудников внедрять такую образовательную программу, которая бы помогала выработать психологические механизмы формирования совладающего поведения с теми стрессовыми факторами, которые получает сотрудник правоохранительных органов в процессе выполнения служебных обязанностей.

Диагностика копинг-стратегий позволяет выявить 26 возможных ситуационно-специфических варианта копинг-стратегии, в соответствии с основными сферами психической деятельности: когнитивный, эмоциональный и поведенческие механизмы.

Разработанная методика, предназначена для исследования и выявления, неадаптивных копинг-стратегий у сотрудников правоохранительных органов, находящихся в сложных стрессовых ситуациях, связанных с выполнением служебных обязанностей. Это необходимо для коррекции их копинг-поведения, проведения психотерапии (как индивидуальной, так и групповой), для последующей коррекции и формирования адаптивной стратегии поведения [8].

Выделяют основные виды копинг-стратегий: когнитивные, эмоциональные и поведенческие.

На основе полученных результатов делается заключение об использовании конкретного способа совладания на различных уровнях – когнитивном, эмоциональном и поведенческом.

Наиболее часто используемой стратегией в экспериментальной группе являются стратегии: «относительность», «подавление эмоций», «самообвинение» и «отступление». Сотрудники правоохранительных органов наиболее часто прибегают к иррациональным видам совладающего поведения.

Синдрома выгорания формируется у лиц, кто преимущественно используют неконструктивных стратегий совладающего поведения. Выгорание гораздо в меньшей степени затрагивает людей с опытом эффективного преодоления стрессовых ситуаций и навыков конструктивного изменения поведения в нестандартных нетипичных обстоятельствах. Копинг-стратегии поведения личности сотрудника правоохранительных органов должны быть ориентированы на то, чтобы трансформировать негативные эмоции в положительную реакцию или найти общественно приемлемый способ проявления этих негативных чувств и эмоций.

Исходя из вышеизложенного, мы видим, что существует острая необходимость в разработке специального комплекса упражнений, направленного на формирование способностей и навыков, заключающихся в выработке умений правильно действовать в нестандартных стрессовых ситуациях [6]. В качестве основного способа предполагается применение психофизического тренинга, который нужно ввести в образовательный процесс.

Положительный опыт обучения служащих правопорядка показывает, что процесс обучения и подготовки психофизического тренинга должен занимать как можно меньше времени и быть «универсальным», в том смысле, чтобы эти упражнения можно было выполнять в любых условиях (рабочий кабинет тренажерный зал коридор, природа и т. д.).

Для успешного формирования у учащегося, нужных профессионально ориентированных *копинг-стратегий* поведения, психологу нужно в процессе выполнения тренинга максимально погружать ученика в смоделированную стрессовую ситуацию и вызывать именно те психические реакции, какие он испытывал бы попади он в реальную такую ситуацию.

После проведения психофизического тренинга проводится беседа, в которой отмечаются позитивные изменения, а именно: они научились снимать напряжение в сложных и конфликтных ситуациях, стали более собранными, в процессе выполнения учебно-служебных задач они начали искать положительные эмоции, у них усилился самоконтроль, появилось стремление к самосовершенствованию, они научились принимать решения самостоятельно, также сотрудники правоохранительных органов отметили, что научились мыслить нестандартно и находить верное решение проблемы.

В процессе профессиональной подготовки необходимо, на наш взгляд, выработать у будущих служащих правоохранительных органов определенный взгляд на основные психологические механизмы и закономерности копинг-поведения, а также привить практические навыки плодотворного совладания со стрессом. Формирование профессионально-психологической стабильности и способности в нужный момент мобилизовать внутренние ресурсы для того чтобы действенно управлять своим

поведением и реакциями в напряженной обстановке, необходимы сотруднику в предстоящей служебной деятельности.

Список литературы

1. Биденко Р.А. Совладающее с боевым стрессом поведение военнослужащих войск Национальной гвардии Российской Федерации. // Проблемы современного педагогического образования. – 2016 – №51–6. – С. 348.
2. Васильева И.В., Интуиция в деятельности сотрудников служб экстремального профиля // Вопросы психологии и социологии государственной службы и управления в регионе. – Екатеринбург, 2014. С. 19–21.
3. Голосова А.Ю. Уровень психологического благополучия как основной критерий эффективности личности военнослужащего / А.Ю. Голосова, Н.А. Кравцова // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2015 – №5. – С. 13–199.
4. Григорьев П.Е. Динамика интуиционной деятельности по предсказанию социально-опасных ситуаций сотрудниками МВД / П.Е. Григорьев, И.В. Васильева, А.Н. Игнатов // Пространство и Время. – 2017. – №1 (27). – С. 260–267.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 4.: М.: Рус. яз. – Медиа, 2005 – 683 с.
6. Елисеева Ж.М. Исследование личностных характеристик сотрудников служб военных заведений / Ж.М. Елисеева, И.А. Подельщикова // Человечествознание: сб. ст. XIV Межд. научной конф. (Кемерово, 9 октября 2017 г.). – Кемерово: Плутон, 2017. – С. 23–26.
7. Ермолова Е.О. Влияние способов совладающего поведения на социально-психологический климат в структурных подразделениях ОВД / Е.О. Ермолова, О.А. Шамшикова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – №3. – С. 103.
8. Жилиев А.А. Проблема боевого стресса и реабилитации военнослужащих войск Национальной гвардии Российской Федерации, выполняющих служебно-боевые задачи / А.А. Жилиев, Д.В. Типсин // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2018. – №1. – С. 29–38.
9. Земскова А.А. Копинг-стратегии у сотрудников МЧС России с различными уровнями креативности / А.А. Земскова, Н.А. Кравцова // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2015. – Т. 11. – №2. – С. 26–42.
10. Камнева Е.В. Копинг-поведение и профессиональное выгорание сотрудников органов внутренних дел // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – №8.
11. Марьин М.И., Научно-практические проблемы повышения эффективности психологической работы в ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – №1 (56). – С. 80–86.
12. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – №5. – С. 20–30.
13. Федотов С.Н. Стрессовая устойчивость как фактор успешности служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов в экстремальных условиях / С.Н. Федотов, И.Б. Лебедев // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие. Материалы IV Международной научной конференции. – 2016. – С. 264–265.
14. Ташлыков В.А. Психологические защиты у больных с неврозами и психосоматическими расстройствами. – СПб., 1992. – 23 с.
15. Lasarus R. Stress, appraisal and coping / R. Lasarus, S. Folkman. – New York: Springer, 1984. – 218 p.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Дундученко София Владимировна
студентка

Кириллова Марина Кирамовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
г. Ижевск, Удмуртская Республика

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье обозначена и описана операционализация понятия «психологическая готовность субъектов образовательного процесса к деятельности в условиях инклюзивного образования».*

***Ключевые слова:** психологическая готовность к деятельности, психологическая готовность субъектов, субъекты образовательного процесса, обучение в условиях инклюзии.*

Инклюзивное образование несет за собой изменения общественного мировоззрения и институтов общества в целом, таким образом, чтобы они содействовали включению людей с ОВЗ. Однако данное изменение должно соответствовать всем членам общества – способствовать социальной адаптации, уравнивать их права.

Г. Иттерстад отображает проблему отсутствия четких границ в инклюзии, а также низкой психологической готовностью участников образовательного процесса к введению инклюзии [3, с. 44]. Характеризуя состояние изученности проблемы, можно констатировать, что многие аспекты формирования психологической готовности субъектов образовательного процесса к деятельности в условиях инклюзии остаются мало разработанными, нет определенных критериев и показателей ее сформированности. Имеющиеся исследования позволяют выделить противоречие между признанием значимости и неподготовленности педагогов, родителей и детей к введению инклюзивного образования.

Проведенный теоретический анализ дал основание для введения понятия «психологическая готовность субъектов образовательного процесса к деятельности в условиях инклюзии».

Как любой инструмент, понятие должно использоваться надлежащим образом, позволяя организовать сбор данных, пригодных для научного исследования. Чтобы оно могло выполнять данную функцию, необходимо прибегнуть к операционализации. Операционализация понятий – специфическая научная процедура установления связи концептуального

аппарата исследования с его методологическим инструментарием. Она объединяет в единые целые проблемы формирования понятий, техники измерения и поиска индикаторов [7, с. 309]. Операционализация позволяет посредством операциональных определений понимания явлений применить их к конкретным объектам, установить связь между свойствами и сопутствующими явлениями, подвергнуть эмпирической проверке. Полное раскрытие содержания понятия возможно только в случае, его интерпретирования в двух направлениях: сопоставление с другими понятиями и данными наблюдения, эксперимента.

Для операционализации понятия «психологическая готовность субъектов образовательного процесса к деятельности в условиях инклюзии» в первую очередь следует его соотнести «работающими» в теории и практике психологии и педагогики понятиями как его составляющими, а именно – «психологическая готовность к обучению», «психологическая готовность к деятельности». Психологическая готовность к обучению традиционно рассматривается как сформированность способностей и свойств ребёнка старшего дошкольного возраста, обеспечивающих возможность выполнения им учебной деятельности. Рассматривая обучение как совместную деятельность учителя и учащихся, направленную на усвоение знаний, умений, навыков, развитие личности, представляется возможным применять для операционализации понятие «психологическая готовность к деятельности».

Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего исследования работы В.Н. Дружинина, трактующего психологическую готовность к деятельности как психическое состояние, характеризующееся привлечением ресурсов субъекта деятельности на оперативное или долгосрочное выполнение какой-либо конкретной деятельности [2, с. 211]. Данное состояние способствует успешному выполнению субъектом своих обязанностей, правильному использованию знаний, опыта, личных качеств, при этом сохраняя самоконтроль и внесение изменений в деятельность при возникновении препятствий.

Ряд исследователей (А.А. Ухтомский, Л.С. Нарсисян, Н.Д. Левитов) выделяют длительную и временную (состояние «бдительности») готовность. Согласно В.Н. Дружину, длительная психологическая готовность подразумевает наличие: 1) положительного отношения к тому или иному виду деятельности; 2) черты характера, способности, темперамент, мотивацию – адекватные требованиям деятельности; 3) необходимые знания, умения, навыки (компетенции); 4) устойчивые (профессионально) важные особенности психических процессов [2, с. 328].

А.А. Деркач выделяет аутопсихологическую компетентность, как готовность и способность к целенаправленной психической работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик [1, с. 154]. То есть данную компетентность можно считать предпосылкой к психологической готовности.

Аутопсихологическая компетентность является результатом психологической деятельности, и требует выполнения ряда условий, выделенных как акмеологические компоненты деятельности: рефлексивный компонент, проективный компонент, интрокоммуникативный компонент, конструктивный компонент, организаторский компонент и прогностический

компонент [1, с. 155]. Данные компоненты пересекаются с компонентами психологической готовности к деятельности.

В.Н. Дружинин выделил ряд характеристик психологической готовности к деятельности, к основным отнеся: мотивационные, познавательные, эмоциональные, волевые [2, с. 329]. Компоненты психологической готовности личности к деятельности невозможно рассмотреть без представления о структуре личности. К.К. Платонов в рамках концепции динамической структуры личности, говоря о психологической готовности к профессиональной деятельности, обозначает три ее составляющие: субъективное состояние способности к выполнению определенной деятельности, подготовленность как результат тренировки и обучения, готовность к труду, как операционально (знания, умения, навыки), так и личностно (мотивы, привычки, воля) [5, с. 134].

Процесс формирования состояния психологической готовности к деятельности по мнению исследователей представляет собой последовательность взаимосвязанных процедур и действий по определению и осмыслению своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной другими людьми задач, а также прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата [6, с. 132].

Исходя из вышеизложенного и рассматривая обучение как деятельность, психологическая готовность к деятельности и психологическая готовность к обучению подразумевают сходные компоненты. Но исследуемое влияние инклюзивного образования, предполагает организацию равного доступа к обучению всех обучающихся, с различными образовательными потребностями и индивидуальными возможностями, в том числе ограниченными. Поэтому понятие «психологическая готовность субъектов образовательного процесса к деятельности в условиях инклюзии» подразумевает не переход субъектов образования на новую деятельность, а появление новых задач, тем самым изменяя условия деятельности (перестраивая ее). Во-первых, в класс «приходит» новый член коллектива, тем самым меняя его эмоциональный климат. Во-вторых, он имеет какие-либо ограничения здоровья, которые могут «требовать» от ребят толерантного отношения, дополнительных знаний об особенностях инвалидов и возможно несут за собой «перестановку (мебели)» в классе, привычный «быт» изменяется. В-третьих, важно при этом сохранение мотивации и интереса к деятельности – обучению.

Базируясь на представленных выше суждениях возможно обозначить понятие психологической готовности субъектов образовательного процесса к деятельности в условиях инклюзии как психическое состояние мобилизации ресурсов педагогов, административных работников, родителей и обучающихся на долгосрочное успешное выполнение образовательной деятельности в условиях совместного образования обучающихся с ОВЗ и с нормативным развитием в общеобразовательном учреждении. Мы предполагаем следующие компоненты психологической готовности субъектов образовательного процесса к обучению в условиях инклюзии:

– мотивационный компонент – включающий в себя положительное отношение к обучению и мотивацию к совместной, коллективной деятельности обучающихся с ОВЗ и с нормативным развитием;

- личностный компонент – предполагает наличие толерантности, навыки коммуникации, способность к самоорганизации;
- эмоционально-волевой компонент – умение регулировать эмоционально-волевые процессы.
- когнитивный компонент – представление об особенностях детей с ОВЗ.

Таким образом, содержательно, в том числе, структурно наполнено понятие «психологической готовности субъектов образовательного процесса к обучению в условиях инклюзии».

Список литературы

1. Деркач А.А. Акмеология / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2004. – 299 с.
2. Дружинин В.Н. Психология: учеб. для гум. вузов / под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
3. Иттерстад Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 41–49.
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Наука, 2015. – 344 с.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности: психология личности / К.К. Платонов, А.Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
6. Санжаева Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы // Вестник бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – №2. – С. 6–16.
7. Социологический словарь / отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. – М.: Норма, 2008. – 608 с.

Скулкина Юлия Сергеевна
студентка

Заболотских Ольга Павловна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Марийский
государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ОТ 1,5 ДО 3 ЛЕТ

Аннотация: статья посвящена задержке речевого развития у детей. Её причины обширны и у каждого индивидуальны. Ранняя диагностика задержки речи – это проблема современной педагогики. Чем раньше начать коррекционную работу, тем больше шансов избежать системной речевой патологии и будущих проблем в обучении.

Ключевые слова: задержка речевого развития, речь, ребёнок, логопед, дефектолог, диагностика, алалия, гиперактивность, гуление, лепет, слово, фраза, родитель, неговорящий ребёнок, мычание, молчит, жестовая речь, запуск речи.

С каждым годом развитие речи детей отличается от предыдущих поколений всё сильнее и заметнее. Всё чаще можно увидеть мычащих 3–4 лет детей, которые говорят одним или двумя слогами [3]. Точно также в интеллектуальном и психическом плане: дети с 4 лет посещают психолога,

чтобы избавиться от зависимости к гаджетам и агрессивности, работа над коррекцией поведения становится всё более актуальной, а логопед-дефектолог стал просто необходим, чтобы скорректировать частые задержки психо-речевого развития у детей и другие отклонения речевого/интеллектуального плана [5]. Поколение детей конца XX века имело совсем другие потребности в развитии и показатели. Периодизация того времени о нормах развития речи ребёнка диктует [7]:

- 1) возникновение на 2–3-м месяце гуления;
- 2) переход к лепету (6–9 месяцев);
- 3) с 1 года появляются первые лепетные слова;
- 4) к 2-м годам появляются первые нормальные слова из 1 или 2 слогов и фраза из двух слов;
- 5) 2,5 года активный словарь ребёнка растёт, ребёнок начинает больше общаться с помощью различных слов, фраза растёт;
- 6) к 3 годам речь ребенка стремительно развивается: от отдельных самостоятельных высказываний в форме фраз, состоящих из 2–3 слов, до развернутых предложений в диалоге, инициированном самим ребенком, и первых попыток использовать монолог.

В 2019 году распространена другая картина: у многих детей первые лепетные слова появляться в 2–3 года, нормальными словами или фразами ребёнок начинает общаться в 3–4 года. К сожалению, детей по периодизации тех лет сейчас встречается немного, преобладающее количество 2–4 лет – это дети с задержкой речевого развития. Под задержками речевого развития (ЗРР) понимают отставание в формировании речи от возрастных нормативов у детей в возрасте до 3–4-х лет [1]. Между тем, данная формулировка подразумевает широкий круг расстройств развития речи (алалия, темповая ЗРР, дизартрия, ринолалия, аутизм, РАС, слуховая агнозия, нарушения слуха и другие), имеющих разные причины [1; 7].

Давайте разберёмся, что является причиной таких сдвигов [1; 2; 6; 7]:

- 1) экология, радиация, питание;
- 2) заболевания, перенесённые матерью во время беременности и кормления, а также заболевания, пережитые в раннем возрасте ребёнком;
- 3) педагогическая запущенность воспитания;
- 4) прививки;
- 5) зависимость от гаджетов и телевизора;
- 6) нехватка социального опыта общения;
- 7) не информированность общества о возможных задержках развития, и отсутствие ранней диагностики и профилактики;
- 8) халатность детских врачей, которые, видя часто ребёнка, не информируют и не предупреждают родителей о склонностях или наступивших нарушениях развития;
- 9) переизбыток информации, суматошность и гиперактивность окружающей среды.

Но отдельно хочется выделить некомпетентность детских врачей-неврологов, которые говорят мамам детей с явной задержкой речевого развития в 2 года: «К 3 или 4 годам заговорит». Мама ждёт 3–4 лет, видит, что речь не развивается и бегут к логопедам за помощью. Это беда современной логопедии! Все практикующие логопеды отмечают данный аспект как ведущий, а если бы в 2 года врач увидел задержку и направил бы к логопеду, то последствий и сложностей в работе можно было бы

избегать. Ведь запустить речь в 2 года в разы легче, чем в 3 или 4 года. Обусловлено это пластичностью и компенсаторными способностями нервной системы в этот период. К сожалению, эту проблему нигде не поднимают.

Вышеперечисленные факторы накопительным эффектом сказались на каждом поколении детей. И спустя 20 лет ярко выражаются на детях сегодня [6]. Всё чаще за помощью к логопеду родители обращаются, когда ребёнку уже 3,5 – 4 года, а он мычит или говорит слогами. На вопрос: «Почему вы раньше не пришли?» Отвечают: «Мы не знали, нам не говорили». В таком возрасте, если у ребёнка имеется задержка речевого развития, то она касается уже и мышления, и тогда уже необходим дефектолог. Работа становится комплексной: логопед, дефектолог, медикаментозное сопровождение, а порой, необходим психолог/ нейрopsихолог и обязательна работа родителей. При систематической и долгой работе всех членов комплексного подхода, удаётся «вытащить» ребёнка из задержки речевого развития, но, порой, привести его в нужный уровень по возрасту не составляет возможным, он всё равно отличается от сверстников.

На базе частной сети логопедических кабинетов «Логопед Актив» в городе Йошкар-Ола было проведено 156 диагностик речевого развития детей 2–4 лет. По результатам обследования было выявлено, что: 100% детей имеют уровень речевого развития не соответствующий норме; 15% детей не имеют ЗРР, но их речь требует коррекционного воздействия, логопедические заключения для этой группы детей – общее недоразвитие речи 3 уровня или фонетико-фонематические нарушения речи; 85% детей имеет ЗРР. Из 156 детей только 20 детей были в возрасте от 2 до 3 лет, 136 детей – это дети 3 и 4 лет. Данная ЗРР является разноплановой, то есть у 56% детей с ЗРР имеет темповая ЗРР, у 40% детей признаки алалии, а у 4% детей признаки дизартрии.

Сам диагноз ЗРР – это своего рода обёртка от конфеты, как общая характеристика, что у ребёнка речь развивается не по сроку с отставанием. Такой диагноз ставит детский врач невролог до 3 лет. После 3 лет должна быть конкретизация диагноза, точное определение проблемы задержки [1; 3; 4]. Но подобная диагностика также является проблемой современной диагностики ЗРР. Детям даже 4 и 5 лет с отсутствием речи врачи ставят ЗРР.

Самым оптимальным возрастом для начала предупреждения и коррекции задержек речевого развития является от 1,5 до 2,5 лет. Более позднее начало имеет ряд последствий на будущее развитие [1; 2; 3; 5; 7]:

- 1) ухудшение здоровья детей;
- 2) системная речевая патология;
- 3) резкое снижение когнитивного развития детей дошкольного возраста;
- 4) отсутствие или нарушение развитие словесно-логического мышления, связной речи;
- 5) нарушение сенсорной интеграции;
- 6) нарушение звукопроизношения;
- 7) дисграфия или дислексия в школе;
- 8) задержка психического или интеллектуального развития;
- 9) существенно снижается объём диалогического общения детей;
- 10) уровень речевой культуры снижен;

11) уход из жизни ребенка сюжетно-ролевой игры и, как следствие, снижение произвольности и мотивационно-потребностной сферы;

12) резкое снижение фантазии и творческой активности детей;

13) снижение любознательности и воображения у дошкольников, неразвитость внутреннего плана действий;

14) значительное снижение социальной компетентности и самостоятельности в принятии решений;

15) рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья;

Чтобы уберечь ребёнка от запоздалой коррекции нарушения речи, необходимо как минимум 3 раза в жизни дошкольника посетить логопеда:

1) с 1,5 до 2,5 лет. Логопед проверит общую моторику тела, речь (понимание речи, говорит ли словами, появилась ли фраза, словарный запас, артикуляцию), психическое и интеллектуальное развитие. Этот возраст идеален для начала коррекции, если она необходима;

2) с 3 до 4 лет. Логопед проверит уровень развития речи: словарный запас, фразовую и связную речь, развитие фонематического восприятия, слоговую структуру и артикуляцию. Также проверит базовые интеллектуальные, моторные и психические навыки;

3) с 4 до 5,5 лет. Логопед проверит речевое развитие: словесно-логическое мышление, фонематическое восприятие, анализ и синтез, словарный запас, грамматику речи, слоговую структуру слова, звукопроизношение, связную речь, артикуляцию. Этот возраст идеален для коррекции звукопроизношения, так как времени до школы достаточно, ребёнок ещё не перегружен.

Таким образом, речевое развитие ребёнка сегодня является одним из актуальнейших вопросов в развитии ребёнка, и проблема ранней диагностики задержек является центральной. Необходимо проводить просветительские акции, встречи и беседы с родителями для их стимуляции в раннем возрасте посещения логопеда для диагностики и коррекции речи. Стиль жизни и обилие доступного мешают благополучному развитию нервной системы ребёнка и влекут за собой нарушения не только речевой, но и психической сферы. Отсутствие вовремя проведённой диагностики речевого развития может привести к системной речевой патологии.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектолог. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 680 с.

2. Домрачева Ю.С. Актуальность логопедической работы по развитию экспрессивной речи у детей 3–4 лет // Студенческая наука и XXI век / ред. А.Б. Трубянов. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2018. – С. 98–100.

3. Домрачева Ю.С. Исследование уровня развития экспрессивной речи детей 3–4 лет, входящих в группу риска по развитию системной речевой патологии // Молодой исследователь: от идеи к проекту: материалы II студенческой научно-практической конференции / ред. Д.А. Михеева. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2018. – С. 99–102.

4. Домрачева Ю.С. Проблема развития экспрессивной речи детей 3–4 лет группы риска возникновения тяжёлых речевых нарушений // Двадцатые первые Вавиловские чтения: материалы международной междисциплинарной научной конференции: в 2 ч. / под общ. ред. проф. В.П. Шалаева. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2018. – Ч. 1. – 396 с.

5. Никитенко А.В. Приёмы активизации речевой деятельности у неговорящих детей // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Международной научной конференции (г. Пермь, 2015) / А.В. Никитенко, Е.А. Фролова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7603/>

6. Тесля Т.С. Проблемы речевого развития дошкольников на современном этапе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.nsportal.ru

7. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

Смирнова Светлана Владимировна
магистр пед. наук,
педагог дополнительного образования
АНО «Центр творческого развития «Твори себя»
г. Кострома, Костромская область

РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ИЗ МАЛООБЕСПЕЧЕННЫХ СЕМЕЙ

Аннотация: в статье раскрываются основные компоненты, специфика, условия, содержание и результаты исследования по формированию экономической культуры детей из малообеспеченных семей средствами рефлексии, используя дидактические игры экономической направленности.

Ключевые слова: экономическая культура, экономические навыки, экономические знания, экономическое мышление, экономическое сознание, формирование экономической культуры, дети из малообеспеченной семьи, дети из малоимущей семьи, рефлексия, приемы рефлексии.

В современных рыночных условиях механизма хозяйствования от цивилизованного человека требуется обладать особыми качествами, особой экономической культурой, экономическим мышлением и навыками. Поэтому в общеобразовательных учреждениях введены программы разного уровня по формированию экономической культуры подрастающего поколения.

В научной литературе представлено несколько взглядов на понятие экономическая культура. В. Библер, П.А. Сорокин, О. Шпенглер под экономической культурой в широком смысле понимают всю совокупность духовных и материальных ценностей, без которых человек не может жить и развиваться как социальный субъект. А.С. Нисимчук утверждает, что экономическая культура представляет собой органичное единство знаний, убежденности и творческой практической деятельности, а также результаты этой деятельности, которые создаются людьми в ходе развития общества [1]. Л.И. Пономарев, В.Д. Попов, А.П. Чичканов включают в экономическую культуру личности экономическое образование и экономическое мышление, экономически развитые потребности и творческую деятельность в сфере экономики [4].

Как и любой другой компонент культуры личности, содержание экономической культуры предполагает определенный уровень знаний и

умений, определенный характер отношений к соответствующей сфере деятельности и опыт этой деятельности. Соответственно могут быть выделены три структурных компонента экономической культуры: познавательный (знания и умения организации деятельности); социально-нравственный (отношения, ценности, установки); деятельностно-преобразующий (опыт проявления культуры в общении, поведении, убеждении).

Интеллектуальное и духовное развитие современного ребенка во многом зависит от того, в каком формате и объеме он получает доступ к материальным, социальным и духовным благам. Уровень приобретения экономических знаний, умений и навыков от этого сильно зависит. В современных условиях существуют малообеспеченные (малоимущие) семьи, которым необходимо оказывать социальную, психологическую, педагогическую, воспитательную, материальную поддержку. И дети из семей данной категории в доступе к материальным и социальным благам в большинстве остаются ущемленными.

Современный мир потребления остается для детей из малообеспеченных семей недоступным. На фоне общего социального благополучия они чувствуют себя некомфортно, угнетенно. Постоянная нехватка средств в семье создает у ребенка привыкание, а любая возможность изменить ситуацию в благоприятную сторону может вылиться в озлобленность и агрессивность, или же напротив – замкнутость, застенчивость. Сознание детей из малообеспеченных семей направлено на безденежное существование и недоступно для открытия новых положительных перспектив и возможностей.

Формирование экономической культуры детей из малообеспеченных семей является актуальной проблемой психолого-педагогической деятельности во всех общеобразовательных учреждениях. Поиск оптимальных путей решения данной проблемы привел нас к возможности применения рефлексии в ходе проведения дидактических игр, используя специальные настольные игры экономической направленности, в среде учреждения дополнительного образования.

В ходе нашего исследования необходимо было, чтобы игра не просто оставалась игрой, а ребенок учился осознавать и контролировать свои действия, высказывать свои переживания, делиться впечатлениями, развивать личность, готовой к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию, формировать познавательные интересы и желание к обучению в экономическом направлении. Процесс игровой деятельности сопровождался положительными эмоциями, что стимулировало познавательную активность и развивало мышление. Принимая участие в настольных играх, дети осознавали цель, необходимость и конечный итог игры, а также понимали свои интересы и интересы других игроков, т.е. проявляли активность. Это также достигалось за счет использования рефлексии как средства формирования экономической культуры детей из малообеспеченных семей.

Именно рефлексия помогает ребенку формировать желание и умение учиться, обнаруживать незнания в своих знаниях. Рефлексия способствует развитию трех важных качеств человека, необходимых для формирования экономической культуры в современных условиях – самостоятельность, предприимчивость, конкурентоспособность.

В работе могут использоваться приемы: рефлексия настроения и эмоционального состояния (достигается формирование благоприятного микроклимата, снижение уровня эмоциональных и психологических проблем); рефлексия деятельности (рост мотивации учения и развитие умения определять степень достижения цели); рефлексия содержания (рост активности и уровня осознания содержания пройденного материала, повышение мотивации получения новых знаний, формирование новых способов самовыражения); рефлексия как способ обратной связи (стимулирование речемыслительной деятельности, формирование и умение выдвигать свои предположения, гипотезы развития событий, развитие новых взглядов на проблему и гипотетического мышления) [3].

Для достижения успехов в процессе формирования экономической культуры детей из малообеспеченных семей мы поставили задачи: формирование активной жизненной позиции ребенка; создание понимания, что для получения желаемого, необходимо приложить определенные усилия; формирование логических связей, направленных на достижение поставленных целей; формирование осознания, что всем людям предоставляются одинаковые возможности для достижения поставленных целей и интересов; формирование связей между экономическими и нравственными понятиями; формирование желания приобретать экономические знания, умения и навыки для успешного профессионального будущего.

В ходе исследования мы изменяли стартовые условия дидактических игр, чтобы среда способствовала развитию способностей детей к самоанализу, самоосознанию и самосовершенствованию, и доводили объяснения правил игры до понимания. Речевое общение протекало в форме диалогов и монологов, и дети учились ясно высказывать свои предположения, используя предложения экономического содержания. Мы показывали детям из малообеспеченных семей на примере дидактических игр, что стартовые правила для всех одинаковые, и в ходе игры, проводя самоанализ своих действий, каждый игрок может сам управлять направлением игры и может подняться на «вершину мира», т. е. стать победителем. В ходе проведения занятий в настольные игры экономической направленности с измененными правилами, используя рефлексивные приемы, мы помогли детям из малообеспеченных семей спокойно относиться к неравному социальному положению в плане материальных благ, повысить самооценку, стать более независимыми в суждениях и высказываниях, приобрести стремления к изменению ситуации в своей семье. Использовали приемы рефлексии деятельности «мяч по кругу», «Лесенка успеха», «Рюкзак», «Рефлексивный круг»; приемы рефлексии содержания «Оценочная лестница», «Эссе» на тему: «Я буду успешным в ...» [3].

В рамках нашего исследования мы выделили следующие показатели, которые отражали эффективность проделанной работы по формированию экономической культуры детей из малообеспеченных семей: уровень экономических знаний, экономические умения и навыки, мотивация, убеждения, творчество, уровень коммуникабельности и социально-экономической активности. Для изучения общественной активности мы использовали методику, предложенную Е.Н. Степановым [5]. С целью изучения творческой активности применялась методика, составленная М.И. Рожковым, Ю.С. Тюнниковым, Б.С. Алишевым, Л.А. Воловичем [2].

Соединение приемов рефлексии деятельности и содержания в ходе проведения занятий в настольные игры экономической направленности оказалось наиболее эффективным средством формирования экономической культуры детей из малообеспеченных семей в среде учреждения дополнительного образования, о чем свидетельствуют данные, проведенные в начале и в конце исследования (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные показатели формирования экономической культуры детей из малообеспеченных семей на начало и конец исследования (%)

Компоненты формирования экономической культуры детей из малообеспеченных семей	Уровень формирования экономической культуры					
	Высокий		Средний		Низкий	
	начало	конец	начало	конец	начало	конец
Когнитивный компонент (уровень экономических знаний, умений, навыков)	13	22	44	65	43	13
Эмоционально-нравственный компонент (мотивация, убеждения, творчество)	23	31	45	53	32	16
Практически-поведенческий компонент (уровень коммуникабельности и активности социально-экономической направленности)	18	26	46	69	36	5

Анализируя результаты исследования, мы отметили, что по всем критериям трех компонентов произошли значительные изменения в лучшую сторону.

Не редко малообеспеченные семьи могут иметь достаточно возможностей для воспитания ребенка с хорошими перспективами. Нехватка средств может способствовать формированию активной жизненной позиции, стремлению в пределах своих детских возможностей облегчить жизнь семьи, воспитанию сильных качеств характера, желанию приобретать экономические знания, умения и навыки, мотивации к успешному профессиональному будущему. Соединение приемов рефлексии деятельности и содержания в ходе проведения настольных игр экономической направленности способствует формированию экономической культуры детей из малообеспеченных семей.

Список литературы

1. Валиева З.А. Роль семьи в экономическом воспитании детей / З.А. Валиева, В.К. Розов, И.А. Барило [и др.]. – М., 2018.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / под ред. Е.Н. Степанова. – М.: Сфера, 2000. – С. 128.
3. Кашлев С.С. Организация рефлексивной деятельности студентов педагогического вуза // Высшая школа. – 1998. – №2. – С. 19–23.

4. Прокопенко И.Ф. Методика экономического воспитания младших школьников / И.Ф. Прокопенко, Л.И. Пономарев, О.В. Плахотник. – М., 2018.
5. Степанов Е.Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса. – М.: Сфера, 2004.

Смирнова Светлана Владимировна
магистр пед. наук,
педагог дополнительного образования
АНО «Центр творческого развития «Твори себя»
г. Кострома, Костромская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ИЗ МАЛООБЕСПЕЧЕННЫХ СЕМЕЙ

Аннотация: *статья посвящена актуальной проблеме формирования экономической культуры детей из малообеспеченных семей. Автор обобщает основные понятия, раскрывающие данный процесс, а также особенности психолого-педагогической деятельности с детьми из малообеспеченных семей в процессе формирования экономической культуры.*

Ключевые слова: *экономическая культура, экономические навыки, экономические знания, экономическое мышление, экономическое образование, экономическое воспитание, формирование экономической культуры, дети из малообеспеченной семьи, дети из малоимущей семьи, психолого-педагогическая деятельность с детьми из малообеспеченных семей.*

В период усложнения общественной жизни, когда наша страна находится в новых экономических отношениях, первостепенное значение приобретают проблемы культуры, духовного и нравственного возрождения человека и страны в целом. Поэтому в современных условиях к образованию предъявляются новые требования: содержание, передаваемое в общеобразовательных системах, должно подготовить человека к жизни и деятельности в новых экономических условиях. В этом процессе ведущее место занимает формирование экономической культуры подрастающего поколения. Условия рыночного механизма хозяйствования требуют от современного человека особых качеств, особой экономической культуры, экономического мышления. В педагогической деятельности общеобразовательных учреждений формирование экономической культуры детей происходит по программам обучения, рассчитанным на всех детей страны. Но в современных условиях существуют малообеспеченные семьи, которым необходимо оказывать социальную, психологическую, педагогическую, воспитательную, материальную поддержку при тесном взаимодействии социальных групп, индивидов, институтов власти, общественных организаций для усиления социального статуса человека, его роли в общественной жизни, условий жизнедеятельности, материального благосостояния и образа жизни. Дети из данной категории имеют определенные особенности и в поведении, и в обучении, и в социализации, поэтому программы по формированию экономической культуры в общеобразовательных учреждениях дети усваивают индивидуальным образом. В данной статье мы рассматриваем особенности психолого-педагогической

деятельности с детьми из малообеспеченных семей в процессе формирования экономической культуры.

Постановка проблемы по формированию экономической культуры детей из малообеспеченных семей

Малообеспеченной (малоимущей) считается семья, среднедушевой доход которой ниже прожиточного минимума, установленного законодательством и региональными представительствами Российской Федерации [3]. Обязательным условием является тот факт, что в сложное материальное положение данная семья попала по независящим от нее обстоятельствам.

Это определение раскрывает суть малообеспеченной семьи с правовой стороны, но «малообеспеченная семья» – это не только юридический, а и социальный статус, занимаемый данной семьей, который влияет на всю жизнь. Этот статус имеет влияние на множество факторов жизнедеятельности семьи, так как однозначно формирует определенный социальный престиж семьи, ограничивает возможности, как личностного, так и экономического рода, определенным образом видоизменяет и усложняет внутрисемейные отношения, и отношения вне семьи (дружеские, деловые и др.). Все это так или иначе влияет на детей, воспитываемых в данных семьях [5].

Большую часть своей жизни ребенок проводит в семье. Семья – это социальное пространство, где развивается личность. Социальные навыки, приобретенные в семье, ребенок сохраняет на все последующие годы. В семье закладываются основы личности ребенка, имеют место положительные и отрицательные факторы воспитания [1].

Родители в малообеспеченных семьях обычно не выполняют воспитательную функцию по отношению к своим детям: не занимаются с детьми, не играют, не ходят на прогулки, часто предпочитают устройство своей жизни. Их образ жизни может не соответствовать требованиям общества, и у них низкий профессиональный и культурный уровень. В семье часто случаются конфликты, у семей данной категории низкий потенциал для решения всех сложных задач и для развития личности ребенка.

Поэтому воспитательные и педагогические функции при работе с детьми из малообеспеченных семей перекладываются на воспитателей в дошкольных образовательных учреждениях, педагогов в образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования. Для эффективной психологической, педагогической и социальной работы с детьми данной категории необходимо знать специфические психологические особенности детей. Знание этих особенностей может помочь более эффективно организовать процесс формирования экономической культуры детей из малообеспеченных семей в общеобразовательном учреждении, а также исправить существующие социально-психологические и педагогические проблемы ребенка, минимизировать риски негативного влияния других детей и обеспечить ребенку нормальное полноценное будущее без психологических и социальных проблем, к которому он захочет стремиться сам.

Таким образом, при формировании экономической культуры детей из малообеспеченных семей в общеобразовательных учреждениях следует осуществлять психолого-педагогическую деятельность с учетом всех особенностей ребенка и семьи.

Психолого-педагогическая деятельность по формированию экономической культуры детей из малообеспеченных семей

В научной литературе представлено несколько взглядов на понятие экономической культуры. В. Библер, П.А. Сорокин, О. Шпенглер под экономической культурой в широком смысле понимают всю совокупность духовных и материальных ценностей, без которых человек не может жить и развиваться как социальный субъект. А.С. Нисимчук и другие утверждают, что экономическая культура представляет собой органичное единство знаний, убежденности и творческой практической деятельности, а также результаты этой деятельности, которые создаются людьми в ходе развития общества [2]. Л.И. Пономарев, В.Д. Попов, А.П. Чичканов включают в экономическую культуру личности экономическое образование и экономическое мышление, экономически развитые потребности и творческую деятельность в сфере экономики [4].

Содержание экономической культуры предполагает определенный уровень знаний и умений, определенный характер отношений к соответствующей сфере деятельности и опыт этой деятельности. Без знаний и умений не может быть сформировано адекватное отношение к деятельности, нравственным ориентирам, качествам личности – это все является элементами процесса формирования экономической культуры, т. е. знания лежат в основе формирования умений.

Эффективность процесса формирования экономической культуры повышается за счет организационной деятельности педагога-психолога, владеющего навыками работы с коллективом, обладающего основами экономики, владеющего методами экономического воспитания и методами диагностики экономической направленности, способного привлечь к работе по формированию экономической культуры детей из малообеспеченных семей специалистов различных отраслей, а также провести необходимую диагностическую и консультационную работу с родителями, если это будет необходимо.

Деятельность педагога-психолога с детьми из малообеспеченных семей имеет свои особенности, так как на фоне общего социального благополучия и дети, и родители чувствуют себя некомфортно, угнетенно. Это становится толчком к формированию чувства неуверенности, из которой могут прорасти озлобленность и агрессивность, или же наоборот – замкнутость, застенчивость. Главное в работе педагога-психолога с детьми данной категории и их родителями не заострять на это внимание, не выделять ребенка среди остальных. Поэтому воспитательная часть психолого-педагогической деятельности осуществляется групповым методом вместе со всеми детьми, но обязательно с индивидуальным подходом.

Решение проблем формирования экономической культуры детей из малообеспеченных семей педагог-психолог может осуществлять как самостоятельно, так и координируя воспитательные действия педагогов. В целостном педагогическом процессе решается ряд задач по формированию экономической культуры детей: формирование экономического мышления; воспитание качеств характера – бережливости, практичности, хозяйственности; овладение элементарными навыками экономического анализа, привычками экономии и расчетливости; формирование экономических знаний о труде и производстве, умений и навыков социально-

экономической деятельности, предпринимательства, а также при умелой профессиональной ориентации.

Формирование экономической культуры детей из малообеспеченных семей – это организационная психолого-педагогическая деятельность, специально разработанная система работы, направленная на формирование экономического мышления и сознания детей. Эффективность данного процесса обеспечивается осуществлением видов деятельности: включением в работу различных видов игровой и трудовой деятельности, профориентационного просвещения, рефлексии деятельности и сознания, направленного на страх из-за угнетенности и постоянной нехватки средств к существованию; выявлением изучаемых экономических понятий, формируемых экономических умений, навыков, опорных нравственно-экономических качеств личности; определением содержания, форм и методов организации деятельности, имеющих экономическую направленность.

Изучение психологических особенностей детей из малообеспеченных семей и сложная организация психолого-педагогической деятельности позволяет осуществить эффективный процесс по формированию экономической культуры.

Выводы

Психолого-педагогическая деятельность с детьми из малообеспеченных семей по формированию экономической культуры способствует изменению ценностных ориентаций. У детей меняются тенденции к осознанию своей значимости в лучшую сторону, отношение к обществу и к самим себе, повышается ответственность за свои поступки, позволяющей самостоятельно осуществлять выбор жизненного пути. Инструментами для достижения успехов и реализации жизненных планов дети выделяют: знания, способности добиваться своего, умения отстаивать точку свою точку зрения, но при этом не задевать мнения другого, т.е. дипломатичность. Положительные изменения в воспитании нравственно-экономических качеств детей из малообеспеченных семей будут влиять на потенциальные возможности их деятельности в настоящее время и в будущем.

Список литературы

1. Аменд А.Ф. Экономическое воспитание учащихся / А.Ф. Аменд, Ю.К. Васильев, Б.З. Вульф. – М., 2018.
2. Валиева З.А. Роль семьи в экономическом воспитании детей / З.А. Валиева, В.К. Розов, И.А. Барило [и др.]. – М., 2018.
3. ГОСТ Р 52492-2005. Услуги бытовые. Социальные нормы и нормативы к услугам. Общие требования. – М., 2005.
4. Прокопенко И.Ф. Методика экономического воспитания младших школьников / И.Ф. Прокопенко, Л.И. Пономарев, О.В. Плахотник. – М., 2018.
5. Свободина А.Н. Особенности детей из малообеспеченных семей в условиях общеобразовательного учреждения / А.Н. Свободина, Н.М. Полевая // World science: problems and innovations: сборник статей XXI научно-практической конференции. – 2018. – Ч. 4. – С. 141–144.

ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ СОЦИОЛОГИИ

Умарова Саян Халимовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чеченский

государственный университет»

г. Грозный, Чеченская Республика

ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИЛИ МОДЕЛИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются модели межкультурной компетенции, типы предложений, направленных на формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Речь идет о воспитании личностных качеств, принятии чужой культуры, о готовности вступать в контакт с представителями других культур.

Ключевые слова: межкультурное обучение, толерантность, межкультурная компетенция, культура, цели обучения.

Межкультурное обучение является важным индивидуальным шагом развития, как для преподавателей, так и для учащихся. Изучение иностранного языка всегда означает знакомство с иными культурами, принятие их рядом с собственной культурой. Целью межкультурного обучения является открытие языкового доступа к чужому миру. Поэтому целью межкультурного обучения должно быть прививание учащимся способности общаться с представителями разных культур, связывая различные культурные системы ценностей и тем самым принимая их наряду с собственными, считая их нормальными. При этом речь идет не только о передаче знаний, как, например, в области страноведения, но и о воспитании таких личностных качеств, как эмпатия и толерантность. Очень важно наличие «у индивида толерантности и особой культурной чувствительности, позволяющих ему преодолеть воздействие стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям коммуникации при общении с представителями разных культур [1, с. 336].

Кнапп-Потхофф предоставляет четыре детальные целевые области межкультурного обучения:

1) аффективные цели.

Здесь относятся способность к эмпатии и терпимость. Эти две цели особенно важны для того, чтобы быть готовым вступать в контакт с представителями других культур и продолжить это общение.

2) культурно-специфические знания.

Здесь есть три области:

– знание различий между собственной и чужой культурой;

– стратегии для предотвращения и устранения возможных недоразумений;

3) общие знания о культуре и коммуникации.

На этом этапе речь идет о межкультурном коммуникативном сознании, чтобы дополнить недостающие знания о конкретной культурной группе благодаря общим знаниям языка, общению и культуре;

4) стратегии для межкультурных ситуаций.

Стратегии взаимодействия:

- поиск общностей (опыт, похожие социальные роли, общие языки, общность в культуре);

- осознание возможных нарушений взаимодействия и, по возможности, поздняя установка на интерпретации высказываний противоположного;

- осознание того, что могут неправильно понять, и поиск доказательств этого непонимания;

- использование конкретных знаний о чужой культуре и общих знаний о различиях в культуре;

- привлечение третьего лица в качестве переводчика;

Типы упражнений для овладения межкультурной коммуникативной компетенции.

Цель упражнений, обучить учащихся как коммуникативным, так и межкультурным компетенциям. Упражнения делятся на четыре типа:

1) упражнения, направленные на восприятие обучения, которые служат продвижению аффективных учебных целей;

2) упражнения для языковой рефлексии, они служат для сравнения языка;

3) упражнения на сравнение культур: сюда подпадают когнитивные и ориентированные на действия цели обучения;

4) упражнения для развития межкультурной компетенции в межкультурной ситуации: они поддерживают, прежде всего, ориентированные на действия цели обучения.

Упражнения для обучения восприятию:

- свободная ассоциация к изображениям на карточках: как воспринимаются ситуации на картинках. Личные впечатления;

- создание гипотез об отдельных сценах истории изображения, чтобы затем сравнить их с оригинальной историей;

- рассказывать истории о ситуативных картинах с эмоциональными оттенками;

- описание картинки в три этапа: воспринимать в деталях, не интерпретируя, трактовать с культурной точки зрения и при этом следует отметить и обосновать оценки, чтобы сделать их осознанными;

- рассказать о перспективах различных людей и персонажей, чтобы тренировать наблюдательность с разных позиций;

- снижение восприятия: описывать картинки с закрытыми глазами по памяти, чтобы снова осознать отдельные чувства – размышлять о пробелах в изображениях и текстах: чтобы раскрыть восприятие учащихся;

- обсуждение текстов из других культур, чтобы сделать пределы собственного опыта осознанными и побуждающими к размышлению.

Упражнения для языковой рефлексии:

- исследование одного слова или понятий из одного лексико-семантического поля, например, «Завтрак» – «Еда и напитки». Такие

упражнения помогают распознавать различия в смыслах, которые основаны на различном социальном опыте, привычках и оценках;

- создавать ассоциогаммы к определенным терминам, так как ассоциации помогают указать при этом на специфические для культуры привычки, как в поведении, так и в мышлении;

- создание коллажей, чтобы визуально представить значение и взаимосвязь слов.

Упражнения на сравнение культур:

- литературные тексты и художественные фильмы как доступ к чужому миру изучающего [3, с. 163];

- прямое сравнение культур путем опроса носителей языка;

- исследования ситуационно-зависимого поведения с помощью видеоматериалов. ВНП.: Ритуалы приветствия в разных странах или зрительный контакт при общении и т. д.

Упражнения для развития межкультурной компетенции в межкультурных ситуациях:

- драма-педагогические упражнения и ролевые игры, которые вызывают эмоции у учащихся;

- планирование игр, чтобы практиковать навыки общения. Речь идет о том, чтобы добиться прямого сравнения между собственной и чужой культурой [2, с. 116];

- межкультурное обучение через прямой контакт с носителями языка. С целью межкультурного обмена информацией. Например, через экскурсии, этнографические проекты, прослушивание радио в классе, аутентичные материалы, такие как газеты, литературные тексты, письма.

Данные типы упражнений служат руководством и широкому кругу возможностей межкультурного обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Языкознание: учебное пособие / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. – 4-е изд. – М.: Академик, 2006. – 336 с.

2. Bolten J. (1993): Interaktiv-interkulturelles Fremdsprachenlernen. Zur Konzeption von Planspielen und Fallstudien im wirtschaftsbezogenen Fremdsprachenunterricht. In: Kelz H.P. (Hrsg.) (1992): Internationale Kommunikation und Sprachkompetenz. Bonn: Ferd. Dümmler Verlag. S.116.

3. Bredella L., Werner Delanoy (Hrsg) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht Tübingen: Narr.S.163

4. Knapp-Pothoff A. (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Pothoff, Annelie, Martina Liedke (1997): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicium Verlag: S. 181–205.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Ахмедова Зульфият Магомедгаджиевна

студентка

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский

федеральный университет»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА РЕГИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА И ИНВАЛИДОВ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению организационной структуры регионального центра социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов.

Ключевые слова: социальная защита, организационная структура.

ORGANIZATIONAL STRUCTURE REGIONAL CENTER FOR SOCIAL SERVICES FOR ELDERLY AND DISABLED PEOPLE

Abstract: the article discusses and analyzes the organizational structure regional center for social services for elderly and disabled people.

Keywords: social protection, organizational structure.

Social protection is a system of measures aimed at respecting human rights and meeting human social needs.

Types of social protection.

Social protection is provided at the state level and in private.

The state forms of social protection include:

- 1) affordable health and education;
- 2) pension provision;
- 3) social service and social service delivery system;
- 4) exemption;
- 5) social support measures.

Non-state forms of social protection are:

- 1) charity;
- 2) voluntary social insurance;
- 3) private health systems, etc [3].

Social protection system in the Russian Federation.

The social protection system includes budgetary and extra-budgetary funds at the Federal, regional and local levels.

State extra-budgetary funds providing social protection in the Russian Federation:

- 1) pension Fund of the Russian Federation;

2) social insurance Fund of the Russian Federation;

3) compulsory health insurance Fund [5].

Thus, social protection is a multi-level system of economic, legal, organizational, medical and social, pedagogical, psychological and other measures aimed at the realization of individual rights and freedoms in the field of social security, guaranteeing not only survival, but also a sufficient level and quality of life.

In the Stavropol region, a system of social services for citizens has been formed that allows them to provide them with state social guarantees established by federal legislation and the legislation of the Stavropol region in the form of a wide range of social services.

Regional Center for Social Services (hereinafter referred to as the Center) is one of such social service centers, which provides various types of social services to elderly citizens, low-income citizens, and citizens with disabilities [7].

If we analyze the system of social protection in the city of Stavropol, we can note the following. The institutions of the social security system of the city of Stavropol that deal with issues of social services for the population in the Stavropol region include:

1) the Ministry of Labor and Social Protection of the population of the Stavropol region;

2) management of labor and social protection of the population of the city of Stavropol;

3) center for social services.

These institutions operate on the territory of the city of Stavropol, but similar institutions exist and work throughout the territory of the Stavropol region and the role of the above and other similar institutions of the social protection system in resolving issues of social services for the population in the city and the Stavropol region is:

– in carrying out on the territory of the city and territory of the state policy in the social and labor sphere;

– in providing social support to certain categories of citizens and social services in accordance with the legislation of the Russian Federation and the legislation of the Stavropol region;

– in the development of a system of social partnership and contractual regulation of labor relations in the city and territory;

– to participate in the implementation of the main directions and priorities of state policy in the field of demography, labor relations, the development of labor resources, labor migration, alternative civil service, raising the standard of living and incomes of the population;

– in the implementation of state management of labor protection in the city and territory;

– to participate in determining priorities in implementing social policies regarding persons with disabilities in order to ensure equal opportunities for them and social integration in society, etc (Table. 1).

The organizational structure of Regional Center for Social begins with the activities of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, then extends its activities to the Ministry of Labor and Social Protection of the Stavropol Territory. After that, Regional Center for Social Services for Elderly and Disabled Citizens describes its organizational structure [7].

Table 1

The structure of institutions of the social protection system, elderly citizens

Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation		
Ministry of Labor and Social Protection of the SR		
Department of Labor and Social Protection of the Population of the SR	Regional Center for Social Services for Elderly and Disabled Citizens	Stavropol Regional Gerontological Center

Thus, the organizational structure of Regional Center for Social Services includes the activities of the management apparatus (director, deputy director); departments of social services at home, specialized department of social and medical services at home, department «Hospice at home» social and health department (department heads); social workers and social workers in every department.

References

1. Akhmedova Z.M. Innovative technologies of social work with elderly citizens // Materials of the I all-Russian scientific and practical conference: Modern science: innovative view of youth. – Pyatigorsk, 2018.
2. Akhmedova Z.M. Training of personnel of the organization by means of technology of training // Materials of VI all-Russian scientific-practical conference with international participation: Actual problems of theory and practice of social work and education. – Stavropol, 2018.
3. Basov N.F. Social work with different groups of the population: A textbook / team of authors; edited By N.F. Basov. – M.: KNORUS, 2012. – 663 p.
4. Gerchikova I.N. Management: Textbook. – 3rd ed., Rev. and extra – M.: YUNITI, 2011.
5. Mikheeva N.A. Social and cultural sphere in the system of social management. Proceedings of the Russian state pedagogical University. A.I. Herzen. Sociology. 2015.
6. Morozova O.F. Time management in the system of social management. Bulletin of Tomsk state University. Social management. 2015.
7. Official website regional center [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stavcsn.ru>
8. Official website of the Stavropol regional gerontological center [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.xn--c1anuw.xn--p1ai/>
9. Official website of the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/>
10. Official website of the Ministry of labor and social protection of the Stavropol territory [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minsoc26.ru>

Глухов Владимир Владимирович

канд. экон. наук, заместитель начальника, доцент

Быкова Мария Николаевна

методист лаборатории

филиал ФГКОУ «Нахимовское военно-морское
училище (Владивостокское президентское
кадетское училище)»

г. Владивосток, Приморский край

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация: в конце XX века информационно-коммуникационные технологии стали оказывать активное влияние на образовательный процесс и формы взаимодействия между его основными участниками, которые ведутся в интернет-пространстве в виде сетевого взаимодействия, и в нём главную роль играет соответствующий педагог, задающий тему и проблематику обсуждения или является его участником. Термин «сетевое взаимодействие» многоаспектный и включает в себя различные компоненты взаимодействия педагогов в разной форме с помощью интернет-ресурсов, предоставляющие возможность всем заинтересованным лицам обменяться опытом работы, обсудить необходимые вопросы, получить консультации и методическую помощь. В образовательном процессе педагогами используются различные информационно-коммуникационные технологии и ресурсы, сервисы и приложения: блог-технологии, вики-технологии, веб-форумы, подкасты, средства синхронной видео-интернет-коммуникации и навигаторы и т. д., каждая из которых обладает отличительными свойствами, дидактическими и методическими функциями, позволяющие эффективно наполнить содержание учебной дисциплины, направленные на повышение качества изучаемого материала. Информационно-коммуникационные технологии являются важной составляющей современного образовательного процесса, и выступают в качестве инструмента для квалифицированного педагога, который пользуется им для более эффективного усвоения знаний обучающимися и поддержания коммуникации с нужными пользователями.

Ключевые слова: педагог, сетевое взаимодействие, образовательное пространство, информационно-коммуникационные технологии.

Введение

Развитие научно-технического прогресса и внедрение соответствующих технологий (информационных, образовательных, здоровье-, трудо-, энергосберегающих и т. д.) предопределили как направления использования ресурсов (информационных, финансовых, человеческих и др.), так и их применение в образовательном пространстве учебных заведений различного уровня.

В конце XX века информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) предоставили возможность пользователям получение различных способов и видов информации (текст, графики, таблицы,

инструменты визуализации динамических процессов и т. д.) и стали оказывать активное влияние на образовательный процесс и формы взаимодействия между его основными участниками.

Обсуждение. Термин «сетевое взаимодействие» достаточно многоаспектный и включает в себя различные компоненты, условия и формы реализации, результаты и эффекты внедрения, аспекты взаимодействия педагогов в разной форме с помощью интернет-ресурсов (повышение квалификации, распространение инновационного опыта, организация учебно-исследовательской деятельности учащихся, разработка моделей сетевых образовательных отношений, организация профильного обучения в сетевом взаимодействии образовательных учреждений, интеграция бизнеса и образования и т. д.) [1; 4; 5].

В зависимости от авторской точки зрения и принадлежности к соответствующей научной школе в информационных источниках используются разные трактовки « сетевого взаимодействия »:

- система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования [2; 7];

- современная организационная форма повышения квалификации педагогических кадров на основе инновационной модели постдипломного педагогического образования с использованием следующих андрагогических принципов: самостоятельности, рефлексивности, сотрудничества, индивидуализации, взаимосвязи теории и практики [1];

- один из вариантов педагогического сотрудничества, в котором присутствует прямое или косвенное влияние субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимопреобразование на принципах доверия и творчества, паритетности и взаимной поддержки [3].

Нормативный характер сетевого взаимодействия в сфере образования регламентирует глава 2, статья 15 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об образовании в Российской Федерации», в которой указывается как сетевая форма реализации образовательных программ, так и определяются соответствующие участники [6].

С появлением и развитием ИКТ в образовательном пространстве появились и активно используются различные подходы и технологии:

- дистанционное (электронное, смешанное) обучение;
- информационно-контентные системы обучения;
- компьютерные симуляторы;
- массовые открытые онлайн курсы (МООС);
- сетевое взаимодействие между основными участниками образовательного процесса;
- технологии дополненной (виртуальной) реальности;
- электронные обучающие системы;
- электронные (цифровые) образовательные ресурсы и т. д.

Результаты

Все чаще коммуникации между педагогом и другими участниками образовательного процесса (учениками, родителями (законными представителями), педагогами, администрацией учебного заведения и т. д.) ведутся с использованием ИКТ в интернет-пространстве в виде сетевого взаимодействия. И такое интернет-взаимодействие становится инструментом

создания виртуальной реальности, которое можно рассматривать как основу сетевого взаимодействия и коммуникативной среды, в котором основную роль играет соответствующий педагог, задающий тему и проблематику обсуждения или является его участником.

В целом, сетевое взаимодействие можно рассматривать, как один из видов ИКТ, позволяющий педагогу реализовать необходимые ему компетенции посредством:

- освоения нужных навыков и умения работы с современными техническими средствами обучения и пакетом стандартных программных средств;
- использования современных ИКТ в образовательном процессе;
- трансляции своего педагогического опыта и результатов своей деятельности в сетевых группах;
- повышения квалификации и своего профессионального уровня;
- повышения активности обучающихся и развитие навыков проектной работы, творческого мышления, умения работать в команде и т. д.

В учебном процессе образовательных организаций педагогами для организации сетевого взаимодействия используются различные ИКТ:

- блог-технологии, вики-технологии, веб-форумы, информационно-справочные интернет-ресурсы, подкасты, средства синхронной видео-интернет-коммуникации и навигаторы, электронная почта, электронные словари и т. д., каждая из которых обладает отличительными дидактическими свойствами, дидактическими и методическими функциями;
- сервисы и приложения (Calameo, Dipity, ImageChef WordMosaic, LearningApps, Ourstory, Quizlet, Taxgedo, Timetoast, Socrative, Voki, Whentime, Wordle и т. д.);
- онлайн-сервисы веб 2.0. (Capzles, Classtools, Dipity, MyHistro, Timeglider, TimeRime, Timetoast, Whenintime и др.), которые позволяют эффективно наполнить содержание учебной дисциплины, направленной на повышение качества изучаемого материала.

Сегодня педагогическим сообществом используются различные виды и формы сетевого взаимодействия, предоставляющие возможность всем заинтересованным лицам обменяться опытом работы, обсудить необходимые вопросы, получить консультации и необходимую методическую помощь и т. д., вот некоторые из них:

- Всероссийский августовский Интернет-педсовет (Педсовет – персональный помощник педагога, <https://pedsovet.org/beta/>);
- Всероссийский педагогический сайт (Альманах педагога, <https://almanahpedagoga.ru/?yclid=4961164306476989160>);
- интернет-государство учителей (<https://pedsovet.org/publikatsii/bez-rubriki/internet-gosudarstvo-uchiteley>);
- Открытое педагогическое объединение «ИнтерНика» (<https://www.facebook.com/omu.internika/>);
- Открытый класс. Все для учителя (<https://pedsovet.org/publikatsii/bez-rubriki/otkrytyy-klass>);
- Открытый урок. Первое сентября (<http://urok.1sept.ru/>);
- СоцОбраз: Сообщество педагогов-психологов (http://socobraz.ru/index.php/Сообщество_педагогов-психологов) и т. д.

Такое сетевое взаимодействие педагогов, может рассматриваться как новый вид формирования их профессиональных компетенций с использованием ИКТ, направленный как на них самих, так и на обучающихся.

Выводы

И хотя ИКТ являются важной составляющей современного образовательного процесса, но это не более чем инструмент для опытного и квалифицированного педагога, который пользуется им для более эффективного усвоения знаний обучающимися и поддержания коммуникации с пользователями.

И педагог, благодаря своему педагогическому опыту, может и должен сделать этот инструмент более действенным и эффективным для правильного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Список литературы

1. Бутрова Н.С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2009. – 150 с.
2. Глубокова Е.Н. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике / Е.Н. Глубокова, И.Э. Кондракова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0–39> (дата обращения: 20.08.2019).
3. Леван Т.Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров // Образование и наука. – 2015. – №9 (128) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/14636/1/edscience_2015_9_128_007.pdf (дата обращения: 20.08.2019).
4. Осяк С.А. Сетевое взаимодействие в педагогическом образовании / Осяк С.А., Газизова Т.В., Колокольникова З.У. [и др.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/pdf/2015/1/731.pdf> (дата обращения: 10.08.2019).
5. Прудников В.В. Развитие инновационной среды на основе сетевых форм и способов интеграционного взаимодействия бизнеса и образования: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Орел, 2013. – 22 с.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/499cc91fbc852d6839d4de3b173bb4953a33419c/ (дата обращения: 24.08.2019).
7. Швецов М.Ю. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе / М.Ю. Швецов, Л.Д. Алдар // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – №5. – С. 33–38.

Дзедоева Зарина Юрьевна

ведущий специалист

ФГАОУ ДПО «Центр реализации государственной
образовательной политики
и информационных технологий»

г. Москва

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ВОВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНУЮ ПРАКТИКУ

***Аннотация:** добровольческая деятельность является одним из наиболее распространенных видов социальной активности. Волонтерская деятельность может позволить молодежи сформировать правильное понимание будущей профессиональной деятельности и является одним из наиболее эффективных методов привлечения студентов к социальной работе.*

***Ключевые слова:** добровольчество, добровольческая деятельность, волонтерство, волонтерская деятельность, социальная практика, молодежь, молодежная политика.*

Все события, которые происходят в России, ориентированы на развитие общества и государства, однако, иногда они сопровождаются некоторыми негативными явлениями. Это обуславливает необходимость изучения и вовлечения студентов в социальную практику для помощи слабым слоям общества.

Волонтерство является одним из наиболее распространенных видов социальной деятельности. Волонтерская деятельность включает в себя целый ряд форм взаимопомощи, а также официальное предоставление каких-либо услуг, осуществляемых на добровольной основе, не рассчитывая на материальное вознаграждение. Такая деятельность осуществляется на благо общечеловечности.

Понятие «волонтерство» синонимично русскоязычному «добровольчество» и означает социально полезную деятельность, осуществляемую людьми добровольно на безвозмездной основе. Добровольность, бескорыстность, социальная направленность являются основными принципами волонтерской деятельности, обуславливающие ее специфику. Данный труд мало изучен с позиций отечественной литературы. Волонтерское движение рассматривается в контексте христианской традиции, как неотъемлемый аспект религиозной жизни. Также волонтерский труд рассматривается с точки зрения марксистской идеологии как необходимый элемент для построения социалистического, следовательно, коммунистического общества. Ещё одним методом изучения волонтерской деятельности является рассмотрение его сквозь призму социетальной модели общества. Если воспользоваться данным методом, то волонтерский труд будет определяться как фундамент построения гражданского общества [3].

В информационной повестке дня современной России волонтерство занимает далеко не последнее место. Активность волонтерского движения молодежи развивается вокруг организации и проведения целого ряда

массовых спортивных мероприятий таких, как XXVII Всемирная летняя Универсиада в Казани (привлекалось 20 000 волонтеров), зимние Олимпийские и Паралимпийские игры в Сочи (было задействовано около 25 000 волонтеров), Чемпионат мира по футболу-2018 (более 17000 волонтеров) и т. д. Добровольцы России активно проявляют себя в борьбе с лесными пожарами, принимают участие в поисках пропавших людей. Дееспособность волонтерского движения в России была продемонстрирована и в кризисных ситуациях последних лет.

Многие исследователи занимались исследованием вопросов организации и содержания волонтерства, среди которых Л.И. Акатов, Ю.В. Микадзе и др.

К основным характеристикам волонтерства относят:

- отсутствие денежного вознаграждения за оказанную услугу;
- необязательный характер участия, однако при этом человек должен следовать формату оказываемой помощи и брать на себя определенные обязательства [3];
- установление неформального контакта с тем, кто получает помощь;
- близость к таким экзистенциальным факторам как смерть, болезнь, старость, одиночество.

Все эти характеристики отличают данную деятельность от других видов занятий – от профессиональных и от разнообразных увлечений. В частности, профессиональная деятельность всегда сопровождается материальным вознаграждением, а хобби – не насыщены экзистенциально острыми факторами, с которыми приходится сталкиваться волонтерам, оказывающим помощь.

Принято выделять следующие виды волонтерства:

- взаимопомощь или самопомощь. Волонтеры помогают своей социальной группе или сообществу;
- благотворительность. Участие принимает третья сторона, не имеющая отношения к социальной группе, которой оказывается помощь;
- участие и самоуправление. В такой волонтерской деятельности участвуют лица, задействованные в сфере управления;
- просвещение и пропаганда [3]

Таким образом, мы можем сказать, что волонтерская деятельность студентов в разнообразных социальных учреждениях помощи будет позитивно влиять на их познавательные интересы, профессиональное становление, а также выбор профессиональной специализации.

Ключевыми характеристиками, которые свойственны для личности студентов волонтеров исследователи отмечают такие как понимание эмоций и чувств других людей, умение проявлять эмпатию. Они также ориентированы на помощь окружающим и ценности гуманизма. Более того, выявлено, что на протяжении волонтерской деятельности прослеживается положительная динамика развития всех данных личностных свойств [2].

Исследователи отмечают, что если студентов привлекают к волонтерской деятельности, начиная с первых курсов обучения в высшем учебном заведении, то это плодотворно сказывается на их обучении, они учатся применять полученные за время обучения знания на практике, что позволяет эффективнее организовать получение высшего образования.

Волонтерская деятельность может позволить студентам сформировать правильное понимание будущей профессиональной деятельности. Так, например, волонтерство для педагогов физического воспитания может осуществляться в процессе участия в организации и проведения разнообразных соревнований, волонтерская деятельность в детских домах позволит составить верное представление о том, как работает система образования, а также позволит помочь выработать будущим педагогам индивидуальный подход к каждому из детей.

В исследовании Л.И. Кобышевой разбирается волонтерство в социально-педагогической деятельности. Так, она упоминает следующие виды социально-педагогической деятельности студентов-волонтеров в условиях университета:

- поддержка детей-сирот, безнадзорных подростков, помощь пожилым людям и людям с ограниченными возможностями;
- пропаганда здорового образа жизни и профилактика курения, алкоголизма, наркомании и других проявлений асоциального поведения.
- помощь в организации разнообразных массовых мероприятий [1].

Исследователи также утверждают, что благодаря волонтерской деятельности можно сформировать активную гражданскую позицию и развить лидерские качества студентов, а также погрузиться в избранную профессиональную деятельность. Благодаря субъектной позиции волонтера можно развить профессионально важные качества студентов, компетенции и повысить эффективность становления профессиональной идентичности. Так, например, было выявлено, что у студентов, занимающихся волонтерской деятельностью больше двух лет, отмечается высокий уровень эмпатии, коммуникативных способностей и мотивации оказания помощи.

Все это позволяет нам сделать вывод о том, что волонтерство является одним из эффективных методов привлечения студентов к социальной работе.

Список литературы

1. Габриелян Я.С. Мультикультурализм и проблемы молодежной политики // Материалы XIV Городской научно-практической конференции с международным участием. – М.: МГППУ, 2015. – С. 140–142.
2. Габриелян Я.С. Система взаимодействия между вузами как фактор развития международной образовательной среды // XV Городская научно-практическая конференция «Молодые ученые – столичному образованию». – М.: Издательство Московского государственного психолого-педагогического университета, 2016. – С. 54–55.
3. Шилин А.Ю. Волонтерское движение как фундамент построения гражданского общества // Молодежные инициативы как основа развития гражданского общества в Российской Федерации: региональный и местный уровни: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Зебра, 2017. – С. 123–126.

Степанов Игорь Валерьевич

канд. юрид. наук, доцент, полковник полиции

Никишкин Александр Владимирович

канд. юрид. наук, член-корреспондент
Российской академии естественных наук (РАЕН),
старший преподаватель, подполковник полиции

Богданова Алиса Васильевна

начальник отдела, лейтенант полиции

ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России»
г. Санкт-Петербург

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПЕРЕДАЧИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

***Аннотация:** в статье предлагается рассмотреть понятие языка, как средства передачи культурного наследия. Авторами также высказывается мнение, что традиция передачи языкового опыта из поколения в поколение, творческое преломление в истории наследия культуры активно влияет на исторические судьбы наций, так как они цементируют единение людей в воплощенных собой идеалах.*

***Ключевые слова:** язык, культура, наследие, литературопроведение, искусство.*

Язык являет собой наследие, по стопам которого можно обрести понимание культуры и бытия той или иной народности мира, воссоздать образ повествования о жизни народа, о котором идет речь в общении между людьми.

Наследие языка берет истоки из речи и письменности, которые передают историю человеческой жизни, творений гениальных представителей культуры и науки в разные века и народности. Без этого современники не смогли бы узнать о творчестве прошлых тысяч лет Земли, его высот в разных веках.

Языковых средств передачи наследия несколько. Одним из самых основных видов передачи информации и интересов общества является, если не брать первобытный строй, литература. Точнее, литературопроведение. Что же такое литературопроведение в контексте средства передачи языкового наследия? Это, прежде всего наука о художественной литературе. Ведь в задачи литературы входит изучение произведений прошлого, анализ и оценка художественного творчества писателей настоящего и, наконец, определение перспективы развития литературы в будущем. Таким образом, культура языка передается посредством литературы, позволяя обрести понимание и знание художественного ремесла той народности, в которой рожден и воспитывался человек.

С помощью языка появляется возможность «перевода» литературного текста на язык другого искусства, к примеру – знаменитый фильм братьев Васильевых «Чапаев», сюжетно близкий роману Д. Фурманова. В результате замены литературных произведений на полноэкранный вид инфор-

мации, человек получает возможность осмыслить убедительную передачу текстового варианта творческой культуры от первоисточника. Язык позволяет познавать, расследовать новое и хорошо забытое старое, перенося опыт того и другого в настоящее.

Так же, как телепостановка, к средству передачи культурного наследия языка можно смело отнести сущность и особенности музыкального искусства, прочно содействующих с теле- и радиопередачами языковой информации. Музыка воссоздает действительность прежде всего через ее отражение в восприятии и чувствах человека. Кроме того, в содержании многих великих произведений музыкального искусства раскрываются характеры людей, их отношение к жизни, проявление воли, а также драматические столкновения между собой. Музыкальные жанры обладают своеобразными средствами передачи наследия больших общественных событий, социальных конфликтов, освободительных движений народных масс. Мелодичная речь, как и словесно-языковая всегда членораздельна. Каждый звук имеет свою продолжительность, а без ритма не может существовать даже самый простой народный напев. Из всех выразительных средств музыкального искусства, строят композиторы свои замечательные произведения. Как писал известный русский композитор XX века Александр Николаевич Серов, сила воздействия музыки состоит в том, что она «дополняет поэзию, досказывает то, что словами нельзя или почти нельзя выразить. Это свойство музыки составляет и главную прелесть, главную чарующую силу... Она – непосредственный язык души».

Традиция передачи языкового опыта из поколения в поколение, творческое преломление в истории наследия культуры активно влияют на исторические судьбы наций, так как они цементируют единение людей в воплощенных собой идеалах. Культурные идеалы различны по степени устойчивости. Одни удерживаются относительно недолго, другие, трансформируются, переходя из века в век. Наследие языка, каким-бы ни был этот язык – литературным, научным, техническим или музыкальным, является очерком замечательных плодов. Ведь без языкового общения передачи информации не может быть развития, не может существовать эволюция человека. И это верное убеждение. Только принятие значимости языка в понимании величия культуры будет свидетельствовать о путях сотрудничества, единства между народами. А восприятие информационно-языковой базы с помощью языковой активности в области культурного вклада памяти прошлых и настоящих времен, даст точное направление и надежду в организации правильного воспитания молодого поколения с благородными целями о сохранении истинных ценностей всего человечества.

Ведь как писал русский художник Николай Константинович Рерих «Человек должен быть воспитан на уважении к культурному наследию в условиях мира, когда он имеет поистине неограниченные возможности глубоко изучать достижения всех веков и, обращаясь к накопленному опыту человечества, создавать новые культурные формы».

В каждом времени и у каждого народа язык отражает культуру и передает поколениям свое великое наследие. Так было всегда, необходим этот постулат и на сегодняшний день. Мы убеждены, что хорошее знание

языка и его особенностей средств восприятия и передачи останется эталонном воспитанности для будущих поколений.

Список литературы

1. Васина-Гроссман В.А. Русская художественная культура конца XIX – начала XX в. – 1968.
2. Грачев Ю.А. Формирование толерантности как общепрофессиональной компетенции курсантов вуза МВД // Обучение речевой деятельности специалиста в контексте двух культур: материалы межвузовского научно-методического семинара / Белгородский юридический институт МВД РФ. – 2010. – С. 30.
3. Никишкин А.В. Профессиональная подготовка сотрудников ГИБДД // Развитие системы образования и здравоохранения в условиях новых образовательных стандартов. Теория и практика применения. Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции по педагогике / Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «Знание – Сила». – 2014. – С. 83–88.
4. Рерих Н.К. Мир через культуру. – 2015.
5. Система управления интеллектуальной собственности и защита интеллектуальных прав в образовательных организациях. – 2017.
6. Тимофеев Л.И. Русские советские писатели. Очерки жизни и творчества. – 1957.
7. Тимофеев Л.И. Краткий словарь литературоведческих терминов / Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, ОБЩЕСТВО:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции

Чебоксары, 03 декабря 2019 г.

Главный редактор *Ж.В. Мурзина*
Компьютерная верстка и правка *Е.В. Кузнецова*

Подписано в печать 26.12.2019 г.

Дата выхода издания в свет 30.12.2019 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Times. Усл. печ. л. 19,7625. Заказ К-591. 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