

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 2 (24)

2018

№ 2 (24)
2018

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС7-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Очередной номер журнала можно приобрести в редакции

Главный редактор

Мальцева А. П., д-р филос. наук, доц.

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., канд. пед. наук.

Редакционная группа

Корректор: Горбунова Л. А.

Переводчик: Дьяконова О. О.

Компьютерная верстка: Сибеева В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432071, г. Ульяновск,
площадь В. И. Ленина, 4/5
Тел.: +7 84-22-44-16-98; pedpoisk@mail.ru

Подписано в печать 22.08.2018

Формат 70×100/16.

Усл. печ. л. 11,7

Тираж 500 экз.

Заказ №559

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, директор ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва, Россия.

Богуславский Михаил Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Мудрик Анатолий Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФГАУ «Федеральный институт развития образования», академик Академии педагогических и социальных наук, г. Москва, Россия.

Цырлина – Спэйди Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США), главный редактор электронного журнала «Russian-American Education Forum», координатор российско-американской программы «International Academic Initiatives», г. Сиэтл, США.

Редакционная коллегия

Девяткина Тамара Владимировна, кандидат экономических наук, заслуженный учитель РФ, ректор ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», председатель редакционной коллегии журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», главный редактор журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Борытко Николай Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАН, профессор кафедры социальной работы и педагогики, советник при ректорате по стратегическому развитию ФГАУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, Россия.

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Клим-Климашевска Анна, Ph.D., профессор, заведующая кафедрой дидактики и лаборатории дошкольного образования «Естественно-гуманитарного университета в Седльце», г. Седльце, Польша.

Кобзева Татьяна Александровна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой менеджмента и образовательных технологий ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ среднего подхода и исследователей среды, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Прокопенко Сергей Алексеевич, доктор исторических наук, руководитель Центра развития истории и культуры АНО «ЦСИ Ульяновской области», г. Ульяновск, Россия.

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Мальцева А. П. (Россия, г. Ульяновск)

Что воспитывать? Об искомым национальных качествах, ценностях и символах в эпоху перемен 8

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Гусельцева М. С. (Россия, г. Москва)

История российской педологии: к проблеме поиска новых интерпретационных моделей развития науки в авторитарных системах. Часть вторая: «Ревизионистский поворот» . . 14

Лизинский В. М. (Россия, г. Москва)

Портфолио: варианты, значения и смыслы, педагогические задачи. 23

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Абрамов В. В. (Россия, г. Ульяновск)

Исследование феномена атрибутивного предрасположения индивида в пользу своей группы 32

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Котлякова Т. А., Колесникова Е. А. (Россия, г. Ульяновск)

Развитие изобразительного творчества старших дошкольников: возможности студийной формы работы 38

Шадрина Л. Г., Гусева Ю. С. (Россия, г. Ульяновск)

Взаимодействие логопеда и родителей с целью устранения речевых нарушений у старших дошкольников с дизартрией. 45

Стожарова М.Ю., Матвеева С. Ю. (Россия, г. Ульяновск)

Формирование основ и развитие экономической культуры старших дошкольников с использованием нерегламентированных форм работы 51

ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Иванова Н. С. (Болгария, г. София)

Уровень владения болгарским языком учениками начальной школы: анализ результатов исследования 60

Кудашова Т. В. (Россия, г. Ульяновск)

Культурно-эстетическое развитие младших школьников: введение в проблему. . . . 66

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Данилов С. В., Шустова Л. П. (Россия, г. Ульяновск)

Профессионально-личностные затруднения будущих и молодых педагогов: опыт сравнительного исследования 75

Артебякина Н. А. (Россия, г. Ульяновск)

Об особой роли практических занятий в преподавании дисциплины «Гражданский процесс» на юридическом факультете университета 81

Гайнеев Э. Р. (Россия, г. Ульяновск)

Конкурсная модель организации профессионального образования как средство формирования профессиональной самостоятельности студентов профессионально-педагогического колледжа 87

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Алтунин К. К., Лушникова Ю. О. (Россия, г. Ульяновск)

Использование системы олимпиадных задач по физике в десятом классе общеобразовательной школы 95

Поселеннова Н. В. (Россия, г. Ульяновск)

Подготовка студентов педагогического колледжа к формированию функциональной математической грамотности младших школьников 106

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Бихузин Э. Ф., Тимошина И. Н. (Россия, г. Ульяновск)

Хоккей с мячом: методика «коньковой подготовки» в тренировочном процессе спортсменов 12 – 13 лет 118

Галушкин И. В., Илькин А. Н. (Россия, г. Ульяновск)

Методика спортивной подготовки квалифицированных биатлонистов с применением аппарата искусственной гипоксии 127

Сведения об авторах 135

CONTENTS

THE WORD OF THE EDITOR-IN-CHIEF

Maltseva A. P. (Russia, Ulyanovsk)

What to Bring up? Sought-for National Qualities, Values and Symbols in the Era of Change. 8

HISTORY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION AND TRAINING

Guseltseva M. S. (Russia, Moscow)

History of Russian Pedology: Problem of Searching for New Interpretational Models of the Development of Science in Authoritarian Systems. *Part Two: «The Revisionist Turn»* . . . 14

Lizinskii V. M. (Russia, Moscow)

Portfolio: Options, Meanings and Pedagogical Tasks 23

SOCIO-PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Abramov V. V. (Russia, Ulyanovsk)

Investigating the Phenomenon of Attributive Predisposition of an Individual in Favor of His Group 32

PRE-SCHOOL EDUCATION

Kotliakova T. A., Kolesnikova E. A. (Russia, Ulyanovsk)

Developing Visual Arts of Senior Preschoolers: Possibilities of Studio Form of Work. . . 38

Shadrina L. G., Guseva Iu. S. (Russia, Ulyanovsk)

Interaction of a Speech Therapist and Parents to Eliminate Speech Disorders of Older Preschoolers with Dysarthria 45

Stozharova M. Iu., Matveeva S. Iu. (Russia, Ulyanovsk)

Forming Foundations and Developing Economic Culture of Senior Preschool Children Using Non-regulated Forms of Work. 51

PEDAGOGY OF PRIMARY SCHOOL

Ivanova N. S. (Bulgaria, Sofia)

Level of Knowledge of the Bulgarian Language by Primary School Students: Analysis of the Results of the Study 60

Kudashova T.V. (Russia, Ulyanovsk) Cultural and Aesthetic Development of Junior Schoolchildren: Introduction to the Problem	66
---	----

FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE

Danilov S.V., Shustova L.P. (Russia, Ulyanovsk) Professional and Personal Difficulties of Future Teachers and Young Specialists: Experience of Comparative Research	75
---	----

Artebiakina N.A. (Russia, Ulyanovsk) Special Role of Tutorials in Teaching Civil Process at the Law Department	81
--	----

Gaineev E.R. (Russia, Ulyanovsk) Contest Model of Organizing Professional Education as a Means of Forming Professional Independence of Students of Vocational and Pedagogical Colleges	87
--	----

PHYSICAL AND MATHEMATICAL EDUCATION

Altunin K.K., Lushnikova Iu. O. (Russia, Ulyanovsk) Using the System of Olympiad Tasks in Physics in the Tenth Year of Secondary School . . .	95
---	----

Poselennova N.V. (Russia, Ulyanovsk) Preparing Students of Teacher Training College for the Formation of Functional Mathematical Literacy of Primary Schoolchildren	106
---	-----

PEDAGOGY OF PSHYSICAL CULTURE AND SPORT

Bikhuzin E.F., Timoshina I. N. (Russia, Ulyanovsk) Bandy: Technique of «Skating Training» While Working with 12-13-year-old Athletes . .	118
--	-----

Galushkin I.V., Ilkin A. N. (Russia, Ulyanovsk) Technique of Training Skillful Biathlonists Using the Device of Artificial Hypoxia . .	127
--	-----

Our Authors.	135
-------------------------------	-----

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

УДК 378

ББК 72.5

Что воспитывать? Об искомых национальных качествах, ценностях и символах в эпоху перемен

Мальцева Анжела Петровна,

доктор философских наук, главный научный сотрудник, главный редактор научного журнала «Поволжский педагогический поиск», Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. На примере финского «сису», японского «гамбари» и немецкого «wieder» автор обосновывает важность изучения корреляции между культурными конструктами, лежащими в основании национальной ментальности, и успехами, демонстрируемыми той или иной страной в экономике, науке, образовании и спорте. Автор считает, что разделяемые большинством населения культурные идеалы, мифы и нормы (жизни) оказывают весьма заметное влияние (вплоть до решающего воздействия) на социально-экономическое развитие страны в целом, что делает необходимым осознанно и систематически нацеливать национальную систему образования на конструирование, культивирование, привитие конкретных социально полезных и актуальных в эпоху неопределенности свойств и качеств – настойчивости, упорства и терпения.

Ключевые слова: национальная идентичность, социально полезные национальные качества, ментальность, ментальные модели, связь между культурой и экономикой, воспитание настойчивости, упорства и терпения, эпоха неопределенности, вызовы образованию, реформа системы образования.

What to Bring up? Sought-for National Qualities, Values and Symbols in the Era of Change

Maltseva Angela Petrovna,

Doctor of Philosophical sciences, Chief Researcher, Editor-in-chief, scientific journal «Volga region pedagogical search», Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. Using the example of Finnish «Sisu», Japanese «Ganbare» and German «Wieder», the author justifies the importance of studying the correlation between the cultural constructs underlying the national mentality and the success demonstrated by this or that country in the economy, science, education and sport. The author believes

that the cultural ideals, myths and norms (of living) shared by the majority of the population exert a very significant influence (up to decisive one) on the social and economic development of the country as a whole. It makes it necessary to consciously and systematically target the national educational system on the design, cultivation, inculcation of perseverance and patience, both socially useful and relevant in the era of uncertainty of properties and qualities.

Keywords: national identity, socially useful national qualities, mentality, mental models, relationship between culture and economics, education of perseverance, perseverance and patience, era of uncertainty, challenges to education, reform of the educational system.

Введение. В одной из своих работ С. Хантингтон называет ценности, способствующие процветанию стран Западной Европы и Северной Америки, – бережливость, трудолюбие, дисциплина (при этом он отмечает, что уважение трудолюбия и упорства можно обнаружить и в культурах Восточной Азии). Относительную бедность Латинской Америки и стран третьего мира известный ученый объясняет низким престижем здесь тех, кто упорно работает, особенно по сравнению с престижем политиков, интеллектуалов, художников, клерикалов и генералов. Ученый настаивает на том, что культурные убеждения в огромной степени детерминируют поведение и поступки людей, а усвоенные большинством «ментальные модели» определенно влияют на успехи индивидуумов, общин и наций [Culture Matters 2000].

Поскольку в переломные исторические периоды перед государством и обществом встает сложнейшая задача реформирования жизненно важных систем и изменения социальных институтов с целью преодоления отставания, «выхода на передовые рубежи», победы в международных соревнованиях (экономических, спортивных, других) и т.п., особенно ценными, востребованными и испытываемыми на прочность национальными качествами становятся *настойчивость, упорство и терпение*. Последним задается резон изучения тех стран и культур, где вышеуказанные качества репрезентируются как лежащие в основании национальной идентичности, составляют национальную гордость и осознаются населением и/или интеллектуальными и/или политическими элитами как «неотъемлемая черта»/ важная особенность, подлежащая культивации.

При первом приближении к теме кажется разумным рассмотреть представленность феноменов и ценностей настойчивости, упорства и терпения в культурах Японии, Германии и Финляндии. Выбор стран обусловлен их важными историческими сходствами (крупные поражения в войнах, периоды утраты национального суверенитета) в прошлом, наличием выдающихся (экономических, культурных (образование, спорт)) достижений в настоящем, высоким положением в мировых рейтингах в целом. Это страны, которым неоднократно удавалось совершать «переломы», выходить из тяжелых ситуаций и «подниматься», демонстрируя экономические, политические и культурные «чудеса» другим странам и народам.

Гипотеза исследования основана на культурологическом принципе, который гласит: «Культура имеет значение», и заключается в том, что *разделяемые большинством населения культурные идеалы, мифы и нормы (жизни) признаются оказывающими весьма заметное влияние (вплоть до решающего воздействия) на социально-экономическое развитие страны в целом и на «образовательные» и спортивные достижения ее граждан в частности.*

1. В жизни почти каждого человека (и в истории многих народов) бывают моменты, когда от нас требуется совершить то, что, как мы думали до этого, превосходит наши представления

о собственных способностях и возможностях, когда мы действуем, казалось бы, уже исчерпав наши физические, эмоциональные или психологические силы, когда открывается «второе дыхание», помогающее продолжать (прикладывать усилия) даже тогда, когда мы думаем, что не сможем. Для финнов это «второе дыхание внутренней силы» и есть *сису*.

Финское «сису» означает силу, упорство и настойчивость, демонстрируемые в крайне трудных и сложных делах, кажущихся безнадежными и даже безумными.

Психолог Эмилия Лаhti из Университета Аалто в Хельсинки (Финляндия) считает, что «сису» финны прибегают для тяжелых моментов, когда встает вопрос о жизни и смерти и человеку нужно действовать при, казалось бы, полной истощенности сил, с превышением собственных возможностей. Это энергия, порождаемая исключительной важностью цели, собранность перед лицом чрезвычайного вызова, помогающие человеку выстоять вопреки всем «научно обоснованным» прогнозам. «Сису» или «финское искусство духовной силы» исследовательница относит к древним культурным конструктам, позволявшим финнам выстоять в минуту тяжелейшего жизненного испытания, совершив экстраординарное действие вопреки чрезвычайным обстоятельствам, кажущимся непреодолимыми. Эмилия Лаhti описывает практики культивирования и накопления «сису», анализирует связь между «сису», с одной стороны, и самоуважением и дерзаниями человека, с другой [Lahti 2018].

Философия *сису* предписывает: (1) если решение принято, – следовать выбранному пути, несмотря ни на что; (2) если трудности кажутся невыносимыми, – вспомнить, как с такого рода проблемами справлялись люди в прошлом, при том, что у них не было тех знаний и инструментов, которые есть сегодня у нас; (3) если возникает боль или дискомфорт, – воспринимать тяготы как новый опыт, укрепляющий и обогащающий личность.

Специалист по этнической психологии В. Крысько пишет: «По своему характеру финны деловиты и энергичны, стремятся довести любое дело до конца, вникнуть в самую суть любого вопроса. Их отличительная особенность – прежде всего упорная решимость осуществить во что бы то ни стало начатое дело, как бы трудно оно ни было, умение делать хлеб из камня», как говорит финская пословица. Без этой черты, возможно, невымыслимо было бы и само освоение своей территории этим народом. Добросовестность, верность данному слову, честность, сильно развитое чувство собственного достоинства и ответственности – таковы национально своеобразные качества, сформировавшиеся и укоренившиеся в психологии финского народа» [Крысько 2002].

Сходные концепции и культурные конструкты могут быть обнаружены в Японии и Германии.

2. Роджер Дэвис и Осаму Икено считают, что в ряду качеств и свойств, определяющих поступки и социальную жизнь японцев, среди которых амаэ (зависимость от доброжелательности других), чинмоку (молчание в общении), гири (социальные обязательства), харагеи (скрытые, негласные связи), кенкуо (демонстрация скромности), ваби-саби (простота и элегантность) и зото (одаривание), наиважнейшее место занимает гамбари (настойчивость) [The Japanese Mind 2002: 83].

Выражение «гамбару» означает «делать всё от тебя зависящее», «упорствовать в достижении цели», «проявлять максимум энергии и настойчивости». Японцу с детства внушают: важно усиленно трудиться, тренироваться и учиться, чтобы достигать поставленные, обязательно социально полезные, цели. «Гамбари» требует от человека демонстрировать все, на что он способен, выкладываться до конца, работать, не щадя себя. Авторы выдвигают предположение, что возникновению этого культурного конструкта способствовали тяжелые климатические условия (регулярно случающиеся тайфуны и наводнения) островного государства и традиционные практики выращивания

риса, требующие чрезвычайного напряжения сил всех крестьян в короткие периоды сбора урожая [The Japanese Mind 2002: 83 – 95].

Из другого источника узнаем, что выражение «гамбару» имеет значения: упорствовать; упорно продолжать; держаться до конца (делать что-либо с упорством); настойчиво утверждать; настаивать (на чём-либо); оставаться при своём мнении; оставаться, пребывать на прежнем месте; стараться сохранить своё положение, должность [Японский язык 2018].

Историк, автор исследования феноменов власти и культуры Германии и Японии, обнаруживает сходство между японским феноменом «гамбару» и немецким «wieder» («снова», «опять», «вновь и вновь»), что сказывается в характерной для обеих стран традиции обновления, упорного стремления к возрождению и победе, поддерживаемой и пропагандируемой даже в периоды поражения и разгрома [Jørgensen 2006].

Фрэнсис Фукуяма видит сходство японской и немецкой культур в том, что «обе нации известны своей приверженностью порядку и дисциплине, что отражается, скажем, в ухоженности общественных территорий и частных домов». И там, и там люди любят «играть по правилам», что усиливает их чувство принадлежности к определенной культурной группе. В обеих странах существует «долгая традиция стремления к совершенству, что сегодня отражается в успехах немцев и японцев в области прецизионного производства» [Фукуяма 2004: 343]. Американский экономист японского происхождения также отмечает: «И Германия, и Япония знамениты своими станками и механиками, своими автомобилями и оптикой, своими фотоаппаратами...» [Фукуяма 2004: 343]. Высокие стандарты качества, приверженность понятию *Arbeitsfreude* («радость от работы») глубоко укоренены в немецкой ремесленной традиции [Фукуяма 2004: 378].

3. Ученые признают, что во многом *гамбару* – искусственно созданный образ, культурный конструкт. Известный журналист-международник А. Куланов в «Обратной стороне Японии» пишет: «Этот имидж родился в результате вполне искусственных усилий общегосударственного, вернее, даже общенационального имиджмейкинга, в центре внимания которого находится культ ‘усердной работы’ – гамбару. Ёку гамбатта – ‘прилагал большие усилия’, ‘был очень упорен и усерден’, с уважением и восхищением говорят в Японии о человеке, прошедшем через трудности и не сдавшемся. Ёку гамбаттэ иру – ‘очень старается и не сдается’, говорят о человеке, с которого на рабочем месте пот льет в три ручья, – и не только в переносном смысле. Здесь смыслы ‘выказывать’ и ‘демонстрировать’ важнее ‘упорства’ и ‘усилий’» [Куланов 2018].

Определяя причины японского «экономического чуда», Дэвид Лэндис отмечает, что важную роль в рекордном росте экономики середины 1950-х – начала 1970-х сыграла японская школа, где большая часть времени была отведена изучению этики. «В стране, не имеющей регулярного религиозного обучения, именно школа стала храмом добродетели и морали. В одном из учебников 1930 года говорилось: ‘Самый простой способ практиковаться в патриотизме – придерживаться дисциплины в повседневной жизни, помогать сохранять порядок в семье и полностью выкладываться на работе’» [Culture Matters 2000: 11].

В замечательной монографии «Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию» Ф. Фукуяма также неоднократно указывает на немецкую систему образования, систематически воспроизводящую и глубоко укореняющую в сознание молодежи ценность упорного труда, как на одну из важнейших причин экономических успехов этой страны [Фукуяма 2004]. Все институты выстраиваются здесь так, чтобы искусственно усилить то, что издревле присутствовало в культуре этносов, проживающих на территории современной ФРГ. Например, немецких продавцов готовят три (!) года. Система образования включает две разные, но «самодостаточные» траектории (ученик «простой»

школы – рабочий – инженер/директор завода; гимназист – студент университета – профессор), положительно влияющие на приход молодежи в рабочие профессии и поддерживающие высокий социальный статус людей физического/ «производственного» труда.

«Один из главных парадоксов современной немецкой экономики заключается в том, что ее система производственного обучения, которую считают фундаментом индустриального лидерства Германии в Европе, является прямой наследницей средневековой системы ремесленных гильдий» [Фукуяма 2004: 400]. «В Германии, в отличие от Франции, гильдии не были уничтожены окончательно. Они выжили, реорганизовались в соответствии с современными запросами и стали основой послевоенной системы производственного обучения и стажировки» [Фукуяма 2004: 403]. «ФРГ не стала отказываться от национал-социалистического законодательства в области профессиональной подготовки, как поступила почти со всяким другим, а сохранила и упрочила определенные его аспекты. В этом смысле Германию можно сравнить с Японией, которая тоже сохранила свои культурные традиции (к примеру, группы иемото или конфуцианскую добродетель преданности), модернизировав их и включив в новый культурный синтез индустриальной эпохи» [Фукуяма 2004: 404].

Некоторые выводы. Недооценивать национальные символические конструкты – означает подвергать тщетной растрате государственные и общественные усилия по укреплению имиджа страны, развитию ее экономики и достижению Россией и россиянами наивысших показателей в конкурентных средах (социально-экономических, образовательных, спортивных).

Нация, у которой нет государственной программы и/или единой системы конструирования – культивирования – трансляции – воспитания ментальных моделей и ценностей настойчивости, терпения и упорства, не может рассчитывать на систематическое завоевание золотых и серебряных медалей на чемпионатах мира, Олимпийских играх и других международных соревнованиях и турнирах.

Россия не сможет успешно конкурировать с экономиками других стран, если система нашего образования не будет сконструирована так, чтобы противостоять Вызовам эпохи неопределенности¹.

Проведенное исследование позволяет утверждать исключительную важность дальнейшего всестороннего изучения корреляции между культурными конструктами, лежащими в основании национальной ментальности, и успехами, демонстрируемыми той или иной страной в экономике, науке, образовании и спорте.

Источники и литература:

1. Асмолов А. Г. Гонки за будущим: «... и вот наступило потом». // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 2(20). С. 60 – 67.
2. Асмолов А. Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей. // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1 (23). С. 13 – 19.
3. Крысько В. Сравнительная характеристика психологии некоторых народов дальнего зарубежья. Финны. В кн.: Крысько В. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320с. [Электронный ресурс]. Сайт НГПУ. URL: <https://lib.nspu.ru/umk/b668c020b1d60c9c/t7/ch1.html> (дата обращения: 13.05.2018).
4. Куланов А. Обратная сторона Японии. [Электронный ресурс]. URL: http://www.telenir.net/kulturologija/obratnaja_storona_japonii/index.php (дата обращения 13.05.2018).
5. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: Пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. 730 с.
6. Японский язык. [Электронный ресурс]. URL: http://nippon.temerov.org/compound_view.php?compound= (дата обращения 13.05.2018).

1. О задаваемых эпохой неопределенности вызовах системе образования см.: [Асмолов 2017: 60 – 67; Асмолов 2018: 13 – 19].

7. Culture Matters: How Values Shape Human Progress. Edited by Lawrence E. Harrison and Samuel P. Huntington. New York: Basic Books, 2000. 384 p.
8. Jørgensen Nils-Johan. Culture and Power in Germany and Japan: The Spirit of Renewal. Global Oriental, 2006. 304 p.
9. Lahti E. Above and Beyond Perseverance: An Exploration of Sisu, Dissertation for Master of Applied Positive Psychology University of Pennsylvania. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/311205885_Above_and_Beyond_The_Universal_Strength_Capacity_of_Sisu (дата обращения 13.05.2018).
10. The Japanese Mind: Understanding Contemporary Japanese Culture. Edited by Roger J. Davies and Osamu Ikeno. TUTLE Publishing, 2002. 270 p.

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 008.2, 001.18

ББК 74.04(2)

История российской педологии: к проблеме поиска новых интерпретационных моделей развития науки в авторитарных системах

Часть вторая: «Ревизионистский поворот»¹

Гусельцева Марина Сергеевна,

доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Психологический институт РАО»; главный научный сотрудник ФГАУ ФИРО, Москва, Россия

Аннотация: Автор обнаруживает существенные лакуны в отечественной истории психологии XX в., связанные как с недоступностью источников, так и с идеологическими искажениями в восприятии и интерпретации картины реальности. Историко-психологические реконструкции, вдохновленные ревизионистским поворотом и основанные на методологии латентных изменений, предлагают новые интерпретации, позволяют преодолеть сложившиеся мифологемы и показывают более сложную, противоречивую и неоднозначную картину истории психологии XX в. Автор доказывает, что в историографии российской психологии наряду с режимом открытости, полипарадигмальности и трансдисциплинарности происходит переход от тотальной и линейной модели развития науки к сетевой структуре разнообразных, витиеватых, дающих насыщенное описание – а в своей совокупности и более сильную программу развития – латентных движений.

Ключевые слова: педология, история психологии, методология латентных изменений, ревизионистский поворот, «репрессированное знание».

History of Russian Pedology: Problem of Searching for New Interpretational Models of the Development of Science in Authoritarian Systems

Part Two: «The Revisionist Turn»

1. Первая часть данной статьи посвящена обоснованию необходимости разработки новых историографических и методологических моделей при описании мигрирующих идей и латентных состояний, непременно возникающих в науках о человеке и обществе в авторитарных политических системах: Гусельцева М.С. История российской педологии: к проблеме поиска новых интерпретационных моделей развития науки в авторитарных системах. Часть первая: «К постановке проблемы» // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1(23). С. 20 – 33.

Guseltseva Marina Sergeevna,

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Psychology of Adolescents «Psychological Institute of Russian Academy of Education»; Chief Researcher of Federal Institute of Educational Development, Moscow, Russia

Abstract: The author discovers significant gaps in Russian history of Psychology of the twentieth century, connected both with the inaccessibility of sources and ideological distortions in the perception and interpretation of the reality. Historical and psychological reconstructions, inspired by the revisionist turn and based on the methodology of latent changes, offer new interpretations. They allow us to overcome the existing mythologems and show a more complex, contradictory and ambiguous picture of the 20th-century psychology. The author proves that in the historiography of Russian Psychology the regime of openness, poli-paradigm and trans-disciplinary function together with the transition from a total and linear model of the development of science to a network structure of diverse, florid and rich descriptions. As a result, it provided a stronger development program.

Keywords: Pedology, history of Psychology, Methodology of latent changes, revisionist turn, «repressed knowledge».

Реконструкции истории педологии, психотехники, психологии XX в. вызывают исследовательский интерес, мотивированный как рациональным продвижением к научной истине, так и гуманистическим стремлением к возвращению имен. Они же становятся причиной появления разнообразных проектов: от издаваемого в 2000–2002 гг. журнала «Педология: Новый век» до появления дискуссионных статей и монографий, переиздания классических трудов отечественных психологов (см., например: [Геллерштейн 2018; Курек 2004; Ясницкий 2013, 2015; Yasnitsky, Van der Veer 2016] и др.). Следует отметить, что идеи синтеза психологического, педагогического и антропологического знания обретают особую актуальность в связи с прорисовывающимся трансдисциплинарным поворотом в методологии науки [Гусельцева 2016].

Ревизионистский «этап» в развитии наук о человеке и обществе. На протяжении первых десятилетий XXI в. в изучении истории российской психологии можно было наблюдать «ревизионистскую волну», с одной стороны, вызывающую вполне объяснимое негодование представителей парадигмы канонического знания, с другой – несущую в науку необходимое организационное, социальное и теоретическое обновление, а также стимулирующую научные дискуссии.

В ходе этого движения выяснилось, что страницы отечественной истории психологии 1920 – 1950-х гг. содержат существенные лакуны, а ставшие доступными архивные источники требуют тщательного изучения, нередко ведущего к перемене взгляда. Так, А. Ясницкий справедливо замечает, что накопленное знание о работе и жизни, казалось бы, основательно изученного классика отечественной психологии Л. С. Выготского, нуждается в свежем взгляде «вкпе с использованием новых методов исследования, которые не были использованы еще с 1935 г. (скрупулезное изучение архивных источников, методы филологического анализа, переосмысление развития наук с точки зрения анализа политических и общественных процессов, историческая контекстуализация)» [Ясницкий, Ламдан 2017: 235].

Одной из дискуссионных ревизионистских работ, посвященных реконструкции потертых научных направлений XX в., является монография Н. С. Курека [Курек 2004]. В ней приведено множество выдержек из документов ушедшей эпохи, щедро цитируются

исторические источники, а в пространство мысли возвращаются забытые имена отечественных педологов и психотехников. При этом первая часть названной книги исследует социокультурный контекст и по крупицам воссоздает «историю ликвидации отечественной педологии и психотехники»; вторая часть состоит из документов и малоизвестных статей Л. С. Выготского, И. Н. Шпильрейна, М. Сыркина, А. Штилермана, а также собственных комментариев Н. С. Курека. Отметим также, что в научных публикациях представлен и критический взгляд на интерпретации данного автора [Мещеряков, Зинченко 2000а, 2000б].

Исторической реконструкции Н. С. Курека действительно не удалось избежать пристрастности и определенной аберрации взгляда. Первый пример подобного рода когнитивных искажений касается трактовки культуры Л. С. Выготским. Так, Н. С. Курек утверждает, что «под культурой Выготский понимал совокупность социалистических идей и степень их усвоения людьми» [Курек 2004: 60], а под знаковыми системами – марксистские понятия и теории. Однако вряд ли продуктивно строить домыслы в тех случаях, где подобные предположения легко опровергаются обращением к оригиналу. Несомненно, Л. С. Выготский симпатизировал марксизму, искал в нем методологическую основу для разработки научной психологии его времени. Несмотря на то, что пафос строительства нового человека и социалистической культуры был ему близок, его идеи необходимо осмысливать в собственном социокультурном контексте, не отказывая автору в презумпции научной рациональности. Так, кропотливо исследуя труды Л. С. Выготского, Дж. Верч и П. Тульviste пришли к выводу, что Л. С. Выготский понимал культуру в терминах знаковых систем, как ее трактовали в дальнейшем представители тартуско-московской школы Ю. М. Лотман и Б. А. Успенский [Wertsch, Tulviste 1992]. Сходного мнения придерживался и В. В. Иванов, отмечая, что историю культуры в своей концепции Л. С. Выготский рассматривал в качестве «развития *системы* знаков, служащих для управления поведением» [Иванов 1991: 13].

Второй пример пристрастности связан с тем, что критика М. Я. Басова С. Л. Рубинштейном и Д. Б. Элькониним проинтерпретирована Н. С. Куреком как «травля». Однако из приведенных цитат такого вывода не проистекает. Если вынести за скобки репрессивный социокультурный контекст (репрессивность которого, по-видимому, острее чувствуют уже знающие дальнейшую историю исследователи, нежели люди непосредственно в нем живущие), то создается впечатление обычной научной дискуссии. При этом сама по себе постановка вопроса гораздо актуальнее для анализа нашей собственной современности и заставляет задуматься: как, в какой степени репрессивность социокультурного контекста воспринимается современниками и непосредственными участниками дискуссий? Многие ли из ныне живущих исследователей осознают текущий исторический тренд российской культуры как «нисходящий» и «негативный» для развития общества? А ведь это время, когда в стране снова появились политзаключенные и «басманное правосудие», стали повседневностью абсурдные обвинительные приговоры (вспомним, хотя бы истории осуждения за перепост картинок из школьного учебника или комментариев). Между тем вокруг всего этого своим чередом течет обычная повседневная жизнь. Отрефлексировав текущую «феноменологию», вряд ли мы станем удивляться тому факту, что даже высокообразованные люди в 1930–1940-е гг. не осмысливали собственную жизнь как разворачивающуюся в историческом эпицентре сталинских репрессий. Это сложное для отечественной психологии и культуры время необходимо изучать детально и масштабно, осознавая имеющиеся предрассудки и пристрастия. «Не плакать, не смеяться, не проклинать, а понимать» (*non indignari, non admirari, sed intelligere*) – еще в Новое время сформулировал принцип рациональности Б. Спиноза.

С позиций научной рациональности разгром педологии и психотехники едва ли возможно сегодня трактовать однозначно. Разумеется, тоталитарное государство стремилось к истреблению как оппонентов, так и наук, поддерживающих критическое мышление и ценящих индивидуальные различия между людьми. Однако это не исключало и того, что среди педологов и психотехников оказалось слишком много непрофессионалов – вчерашних пролетариев, которые по зову сердца и партии включились в процесс производства нового человека². «Я ничего не имею против того, чтобы образование сообщалось большому числу лиц...», – предупреждал в 1923 г. академик И. П. Павлов, – но что выйдет, если «возьмут людей совсем не подготовленных, кое-как их в течение двух лет настрочат? ... Тут одно из двух: или комедия будет происходить, церемониальный марш этих мало подготовленных людей, и они окажутся дрянными специалистами, или они будут отброшены назад, как непригодные...» [Павлов 1996: 315].

Переосмыслить пройденный исторический опыт побуждают нас и реалии сегодняшнего дня: не привело ли обилие дипломированных психологов, которых за 3–9 месяцев на рубеже XX–XXI в. «выпекали» все, кому не лень, к массовому упадку профессионализма? В идеале школьный психолог должен уметь понимать ребенка, охранять права личности и требовать *готовности школы к самым разным детям*. Однако для психолога-непрофессионала проведение тестов оказывается важнее общения с живыми детьми, а при интерпретации результатов формально объективных исследований не учитываются качественные и клинические характеристики – неочевидные мотивации, ситуативное психофизическое состояние, индивидуальные особенности личности и т.п.

Таким образом, если идеал практического психолога в научных статьях видится в качестве «мастера неодинаковости» (А. Г. Асмолов), помогающего ребенку с личностными и индивидуальными особенностями занять продуктивную жизненную позицию в сложной сети школьного бытия, то в реальности школьной жизни психолог чаще всего смотрит на ребенка с авторитарных позиций, в лучшем случае решает задачи его социальной адаптации, где от ребенка требуется готовность к школе, в то время как от школы не требуется *готовности к ребенку*.

Следующий момент пристрастности в монографии Н. С. Курека связан с откровенным обвинением Л. С. Выготского в плагиате. «Наряду с идеологической критикой Выготского и его последователей довольно справедливо упрекали в плагиате: в первую очередь в заимствовании у американских психологов понятия зоны ближайшего развития, теории и методики Пиаже» [Курек 2004: 125–126]. Однако сомнительно, что такого рода заимствование осталось бы вне внимания широкой общественности, особенно в той пикантной ситуации, где именно американские психологи брали на вооружение понятие зоны ближайшего развития непосредственно из работ Л. С. Выготского. Между тем критически разбирая концепции других авторов, Л. С. Выготский нередко использовал эти идеи как строительный материал для собственных умозаключений, что не являлось чем-то исключительным для развития научного знания. И. Ньютону приписывается высказывание: «Если я видел дальше других, то потому, что стоял на плечах гигантов» (цит. по: [Роботова 2008: 49]). В этой связи один из первых исследователей творчества Л. С. Выготского М. Г. Ярошевский отмечает, что собственных экспериментальных методик тот не изобрел, но воспроизводил методики западных психологов – Н. Аха, В. Штерна, Ж. Пиаже, К. Левина и др. [Ярошевский 1992: 98]. В другой статье М. Г. Ярошевский пишет: «Л. С. Выготский усвоил уроки не только А. А. Потебни, но и его критиков, считавших, что

2. «Основная часть педологического движения рассматривала детей в качестве "объектов" научного изучения и "технологического" оттачивания, но никак не в качестве полноправных субъектов, наделенных личным голосом и способностью к действию» [Байфорд 2012: 52].

последний психологизировал язык, тогда как он представляет собой систему знаков и форм» [Ярошевский 1993: 60].

Представления о плагиате в науке не только менялись от эпохи к эпохе и по сей день отличаются в разных культурах, но и сама по себе грань между заимствованием и развитием идеи является относительной. «В искусстве, особенно в литературе и музыке, заимствование чужого стиля, формы, удачных находок достаточно долго обозначалось как «подражание великим» и не подвергалось моральному осуждению» [Кожанов, Гельфанд 2016: 1]. В современной же науке «все начинается с того, что один ученый что-то наметил, второй это немного развил, а третий сделал решающее наблюдение» [Там же: 3]. Ассоциативная психология заимствует механизм ассоциации у Аристотеля. Феноменологическая психология берет понятие интенциональности у Фомы Аквинского. Да и концепция отца психоанализа З. Фрейда вырастает не на пустом месте. Иное дело, что в работах Л. С. Выготского разные исследователи отмечали небрежность цитирования (например, отсутствие ссылок на Л. Троицкого или О. Мандельштама), но это объясняется также и тем, что большинство рукописей были опубликованы посмертно и не готовились самим автором к публикации (подробнее об этом: [Ясницкий 2017])³.

Серьезной ошибкой аналитика является избирательность фактов и построение на этой основе собственной желаемой интерпретации. Другое дело, что на сегодняшний день картину истории отечественной психологии невозможно считать в полной мере восстановленной. Один из беспощадных критиков сталинской модели науки А. Ясницкий отмечает, что на протяжении 1920-х гг. Л. С. Выготский «создал некое подобие научной – механистической и редуccionистской – теории «инструментальной психологии», которую сам же успешно разрушил в публичной и приватной самокритике периода начала 1930-х годов» [Ясницкий 2012: 11]. А. Ясницкий документально доказывает, что в период 1930-х гг. Л. С. Выготский и А. Р. Лурия находились в мыслительном поле гештальтпсихологии – в кругу работ и идей М. Вертхаймера, К. Коффки, К. Гольдштейна, К. Левина, а также их учеников Г. Биренбаум, Б. Зейгарник и Н. Каулиной. «Именно под влиянием немецко-американской «целостной психологии» Выготский и начал значительную перестройку собственной психологической концепции, но эта попытка осталась незавершенной, а ее автор скончался, по собственному признанию, «на пороге» новой теории, увидев лишь общие ее очертания» [Там же].

Следует признать, что в истории отечественной психологии имеются как устойчивые мифологемы, опровергаемые новыми обнаруживаемыми документами и фактами, так и забытые, а также не открытые имена исследователей, относящихся к латентным линиям развития науки. В этом плане несомненной заслугой Н. С. Курека является «раскопанное» им исследование А. Штилермана «Быт и здоровье узбекского школьника...», которое впервые было опубликовано в 1927 г. в сборнике «Медицинская мысль Узбекистана» [Курек 2004; Штилерман 2004].

А. Штилерман, будучи практикующим врачом в Ташкенте, столкнулся с проблемой умственной и физической неразвитости узбекских школьников. Он стал проводить психологические исследования, а также изучал быт и здоровье узбекских детей. В ходе исследований А. Штилерман выделил *два ряда социокультурных факторов, влияющих на развитие ребенка*: во-первых, этнографические, географические и климатические

3. А. Ясницкий также обращает внимание на модель циркуляции знаний (circulation of knowledge): «Согласно этой модели, будучи созданным в одном месте и транслированным в другие контексты, знание в какой-то момент может вернуться в место его изначального порождения, но уже в виде, существенно измененном, вплоть до неузнаваемости. Это, в свою очередь, приводит к тому, что вновь обретенное знание воспринимается в оригинальном контексте его порождения как нечто совершенно новое и незнакомое. Тем самым запускается новый цикл (или виток: circle, loop) его распространения и видоизменения» [Ясницкий, Ламдан 2017: 267].

факторы; во-вторых, социально-бытовые условия и коммуникативная среда. Для исследования «умственной отсталости» А. Штилерман использовал методики Бине-Симона и Россолимо, однако, важно подчеркнуть, что тесты были адаптированы к повседневному быту «туземного населения». «Заменяя рисунки, содержащие чуждые узбекскому школьнику понятия, другими картинками и пейзажами специфически бытового характера, мы сделали наши тесты понятными и близкими узбекским детям» [Штилерман 2004б: 211].

Далее А. Штилерман продолжил исследовать «дефекты психики» узбекского школьника, «особенности высших процессов» этих детей. Он заметил, что психические характеристики испытуемых оказались сходны с психикой традиционной культуры – это были внушаемость, наблюдательность, великолепная зрительная память при отсутствии навыков абстрактного мышления. Наряду с этим А. Штилерман отметил «сметливость» и «практицизм» своих испытуемых. Одновременно он исследовал их ценностные ориентации. «Узость интересов и эмоциональная вялость являются... специфическими особенностями узбекских ребят» [Штилерман 2004а: 205]. Обсуждая социокультурные условия жизни испытуемых, А. Штилерман описывает «тип узбекской школы» и выделяет особенности постнатального развития узбекского ребенка [Там же: 206], рисует подробную картину питания (несбалансированность диеты, авитаминоз, антисанитария: «ели пальцами из общей посуды»). «Непосредственность реакции, вялость мимики и двигательная заторможенность являются внешним проявлением этих высших психических задержек у узбека, характеризующим его столь известную всем «восточную лень»» [Там же: 207].

А. Штилерман заключал, что «в психическом развитии резкая отсталость высших процессов, отсутствие навыков к абстрактному мышлению у узбекского мальчика являются следствием крайней воспитательной и педагогической запущенности его. ...Психическая и моторная заторможенность дают объективно обманчивую картину общей умственной отсталости узбекского школьника» [Штилерман 2004а: 209]. Более высокие данные девочек по сравнению с мальчиками, полагал А. Штилерман, обусловлены условиями содержания в интернате. Так А. Штилерман приходит к выводу, что для полноценного развития детей необходимо изменение социокультурной среды.

На основании анализа данных публикаций Н. С. Курек не без оснований полагает, что именно исследования А. Штилермана вдохновили Л. С. Выготского организовать известную экспедицию в Среднюю Азию [Курек 2004; см. также: Ясницкий 2013, 2017].

Предстоящие из оптики современной эпохи крайне неполиткорректными результаты тестологических исследований, свидетельствовавшие «о низком уровне психического и физического развития представителей советской популяции в двадцатые и тридцатые годы» [Курек 2004: 142], являлись нормальной педологической практикой того времени. Так, авторы сборника «Шкала Бине – Термена для измерения умственного развития детей» (1930) Е. В. Гурьянов, А. А. Смирнов, М. В. Соколов и П. А. Шеварев пришли к выводу, что «средний советский школьник отстает по умственному развитию от американского школьника, хотя и в разной степени, дети служащих менее, чем дети рабочих, а дети рабочих менее, чем дети крестьян» [Курек 2004: 121]. Выводы исследования оказались крайне неприятными для советских властей, тем не менее «низкий уровень интеллекта российских детей отмечался еще до революции 1917 года», о чем специалисты докладывали на Первом всероссийском съезде по педагогической психологии [Там же: 35].

В этой связи пристального внимания заслуживает анализ соотношения феноменов интеллекта и креативности. Дети из социально благополучных слоев общества дают более высокие показатели в тестах на интеллект. Однако в креативности дети из «низов» (не

охваченные традициями школьного обучения) им не уступают, а нередко и превосходят. Н. С. Курек дает четкие определения интеллекта и креативности. «Интеллект – комплекс психических процессов (прежде всего когнитивных), необходимых для определенных достижений и адаптации к новым ситуациям» [Курек 2004: 35]. «Креативность – способность к открытию новых отношений между предметами, созданию оригинальных идей, научных теорий и художественных произведений» [Там же: 142]. Обсуждая вышеобозначенные вопросы, Н. С. Курек делает парадоксальное предположение, что *массовое уничтожение интеллигенции в 1920–1940-е гг. XX в., как носителей высокого интеллекта, привело к увеличению креативности популяции.*

Довольно ярким на страницах монографии Н. С. Курека предстает сравнительный анализ ликвидации педологии в советской России и в нацистской Германии, что позволяет обсуждать общекультурные тенденции развития психологии в том или ином тоталитарном государстве⁴. В целом же данная книга богата фактами, однако не всегда корректна в их интерпретации.

В 1899 г. Н. И. Кареев размышлял о двух видах субъективизма: «Одно дело – из своей головы извлекать системы и продуктам своего мышления приписывать реальное существование, другое – иметь известное отношение к тому или другому социальному факту...» [Кареев 1899: 224–225]. Субъективизм второго рода предлагает нам ревизионистская критика. Именно в преддверии этой критики Дж. Верч и П. Тульвисте в 1990-е гг. писали: несмотря на то, что концепция Л. С. Выготского оказала значительное влияние на западную психологию, *это не означает, что нельзя предположить недостатки в его подходе и подвергнуть этот подход критическому переосмыслению, чего избегают делать отечественные последователи Л. С. Выготского* [Wertsch, Tulviste 1992].

Десятилетия спустя ревизионистская волна достигла и российской психологии. Ревизионистская критика полезна тем, что провоцирует дискуссии и побуждает к поиску потерянных имен на страницах отечественной истории психологии. Однако именно в российской интеллектуальной традиции довольно часто встречается субъективизм первого рода, имеющий форму пристрастия, что приводит к двум крайностям – как возвеличивания, так и обличения тех или иных авторов. В этом плане монография Н. С. Курека сочетает в себе две разновидности субъективизма: выигрывая от намерений критического пересмотра истории психологии, но значительно теряя от ангажированности интерпретаций.

К ранней волне ревизионистской критики следовало бы отнести и исследования А. М. Эткинда [Эткинд 1993]. Не имея возможности в рамках данной статьи детально рассмотреть эту работу, отмечу, что именно изучение латентных, маргинальных и неканонических путей эволюции психологического знания, а затем и включение их в общую картину истории науки XX в. ведет к закономерному, однако с трудом воспринимаемому научным сообществом пересмотру сложившихся представлений. Так, автор пишет: «Л. С. Выготский не был одиноким героем из ницшеанско-большевистской мифологии; тем более не был он мессией, ниоткуда явившимся спасать психологию и сразу нашедшим в ней верных апостолов. Это был человек культуры, интеллектуал, действовавший в основном русле современных ему эстетических, философских, политических и просто жизненных идей. *Не родоначальник новых принципов, взявший их из недр своей одаренности, а один из представителей самых модных течений, владевших умами своего поколения. Не вундеркинд, родившийся марксистом, а литератор постсимволистской*

4. Обратим также внимание на работу Г. Е. Маркова, показавшего, что культурно-психологические исследования, которые, начиная с эпохи Просвещения, успешно проводились в контексте немецкой интеллектуальной традиции, так и не смогли восстановиться после нацистского разгрома гуманитарных наук [Марков 2004: 230].

эпохи, пришедший к психологии и марксизму по сложным и характерным путям. Не «Моцарт психологии», а человек своего времени, удачно приложивший его культурный опыт в новой и неожиданной области» [Эткинд 1993: 54].

Помимо вышеназванного, свою лепту в ревизионистский поворот вносят такие направления, как этнография и антропология науки [Панченко, 2012], а также реконструкции скрытой «грибницы» (ризомы) научных идей в свете методологии латентных изменений и культурно-психологического анализа [Гусельцева 2014].

В контексте новых методологий ни представления об изоляционизме российской науки, ни предположения о ее латентной транснациональности не могут восприниматься как категоричные утверждения. В отношении этой антиномии (как и множества других аналогичных дилемм) уместен своего рода принцип «кота Шредингера», где в реальности могут быть равно представлены и «особый путь», и изоляционизм российской интеллектуальной традиции, и ее латентная транснациональность. Прежде всего здесь имеется проблема не столько обнаружения подлинной реальности как таковой, а понимания сложности и (не отрицающих друг друга) различных оптических фокусировок в ее интерпретации. Пояснить эту трудно формулируемую мысль поможет замечание Ф. С. Фицджеральда о синтетическом свойстве тренированного разума «одновременно держать в уме две противоположные идеи и сохранять при этом способность к функционированию» [цит. по: Мартин 2016: 12].

Методология латентных изменений показывает, что в анализе истории науки не следует противопоставлять магистральное и маргинальное, центральное и периферийное, глобальное и локальное и т.п. – все эти тенденции и движения, сосуществуя в одном социокультурном пространстве, имеют различные режимы очевидности, что требует применения разной исследовательской оптики.

Заключение. История российской науки XX в. в целом и психологии в частности остается открытой как для новых интерпретаций, так и пересмотра сложившихся, казавшихся незыблемыми представлений. Набирающий силу ревизионистский поворот, концептуализированный прежде всего в работах А. Ясницкого, происходил под влиянием возрастающей доступности архивов, обнаружения в них новых документов и их последующей публикации, а также междисциплинарного сотрудничества ученых [Ясницкий 2015], информационной прозрачности и скорости распространения новых идей, формирования транснациональной базы знаний.

В свете ревизионистского поворота история педологии уже не может быть однозначно интерпретирована в терминологии разгрома и ликвидации научных направлений именно потому, что доступными для анализа сделались латентные движения и преемственность значимых для науки идей, происходящая не только в режиме нормального развития, но и при радикальных разрывах культурных эпох. Мы обнаруживаем, что даже в случаях физического уничтожения ученых их «рукописи не горят», а концепции так или иначе продолжают скрытое движение, в том числе и в пространстве смежных наук.

Зародившаяся из психологии детского развития, сформировавшаяся в вихре самоорганизующихся педологических движений, пережившая в начале 1930-х гг. свой расцвет, а затем и институциональную ликвидацию, педология возрождается в наши дни в форме так называемых «детских исследований» (childhood studies), объединяющих опыт социальной и культурной истории, этнографии и антропологии детства, педагогики, детской и генетической психологии. При этом если «педология фокусировалась в первую очередь на «развитии» ребенка (его этапах, нормах и отклонениях) и связанных с ним вопросах «социализации» (ее препятствий и проблем, методов и целей)», то в фокусе «детских

исследований» ребенок оказывается сегодня в качестве «субъекта» [Байфорд 2012: 52], более того, ревизионистская критика встречается с актуальными движениями антропологического и трандисциплинарного поворотов [Гусельцева 2014, 2016].

Источники и литература:

1. Байфорд Э. Загробная жизнь «науки» педологии: к вопросу о значении «научных движений» (и их истории) для современной педагогики. // Преподаватель XXI века. 2013. № 1 (1). С. 43 – 54.
2. Геллерштейн С. Г. Методология психотехники. Предвосхищение. Эволюция. Труд. Избранные психологические труды. В 2-х т. М.: Когито-центр, 2018.
3. Гусельцева М. С. История российской педологии: к проблеме поиска новых интерпретационных моделей развития науки в авторитарных системах. Часть первая: «К постановке проблемы». // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1(23). С. 20 – 33.
4. Гусельцева М. С. Интеллектуальные традиции российской психологии (культурно-аналитический подход): монография. М.: Акрополь, 2014. 424 с.
5. Гусельцева М. С. Принцип развития в современной психологии: вызовы полипарадигмальности и трандисциплинарности. // Разработка и реализация принципа развития в современной психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2016. С. 31 – 51.
6. Иванов В. В. Культурная антропология и история культуры. // Одиссей: Человек в истории. М.: Наука, 1989. С. 11 – 16.
7. Кареев Н. И. Историко-философские и социологические этюды. СПб., 1899. С. 224 – 225.
8. Кожанов А., Гельфанд М. На плечах гигантов: плагиат в современной науке. // Академическая среда. 2016. № 6 (45). [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/data/2016/12/21/1112015331/Academ_area_45.pdf (дата обращения: 27.05.2018).
9. Курек Н. С. История ликвидации педологии и психотехники. СПб.: Алетейя, 2004. 330 с.
10. Марков Г. Е. Немецкая этнология. М.: Акад. проект, 2004. 576 с.
11. Мартин Р. Мышление в стиле «И». Как мыслят успешные лидеры. М.: Юрайт, 2016. 229 с.
12. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Домыслы критика и критика домислов. // Вопросы психологии. 2000а. № 6. С. 73 – 75.
13. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология (Критический анализ книги М. Коула). // Вопросы психологии. 2000б. № 2. С. 102 – 116.
14. Павлов И. П. Из выступлений И. П. Павлова с критикой сталинского режима. // Мозг и психика. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. С. 311 – 316.
15. Роботова А. С. Усталость идей. // Вестник Герценовского университета. 2008. № 8. С. 47 – 53.
16. Штилерман А. Быт и здоровье узбекского школьника ст. г. Ташкента. В кн.: Курек Н. С. История ликвидации педологии и психотехники. СПб.: Алетейя, 2004а. С. 195 – 209.
17. Штилерман А. Материалы психологического исследования узбекских школьников ст. гор. Ташкента по переработанному краткому Россолимо. В кн.: Курек Н. С. История ликвидации педологии и психотехники. СПб.: Алетейя, 2004б. С. 210 – 219.
18. Эткинд А. М. Эрос невозможного: История психоанализа в России. СПб.: Медуза, 1993. 463 с.
19. Ярошевский М. Г. Л. С. Выготский – жертва «оптического обмана». // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 55 – 61.
20. Ярошевский М. Г. Л. С. Выготский и марксизм в советской психологии. // Психологический журнал. 1992. № 5. С. 84 – 99.
21. Ясницкий А. Дисциплинарное становление русской психологии первой половины XX века. // Науки о человеке: история дисциплин / Под общ. ред.: А. Н. Дмитриев, И. М. Савельева. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2015. С. 299 – 329.
22. Ясницкий А. «Орудие и знак в развитии ребенка»: Самая известная работа Л. С. Выготского, которую он никогда не писал. // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 4. С. 576 – 606.
23. Ясницкий А. Среднеазиатские психологические экспедиции 1931–1932. Хроника событий в письмах и документах. // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2013. № 3. С. 114 – 166. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psyanima.ru/journal/2013/3/2013n3a7/2013n3a7.pdf> (дата обращения: 27.05.2018).
24. Ясницкий А., Ламдан Э. «В августе 1941-го»: Неизвестное письмо А.Р. Лурии в США как зеркало ревизионистской революции в историографии русской психологии. // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. № 2. С. 225 – 292.
25. Wertsch J. V., Tulviste P. L. S. Vygotsky and Contemporary psychology of development. // Developmental psychology. 1992. V. 22 (1). P. 81 – 89.
26. Yasnitsky A., Van der Veer R. (Eds.). Revisionist Revolution in Vygotsky Studies. L., N.Y.: Routledge, 2016. 316 p.

УДК 371
ББК 74.200

Портфолио: варианты, значения и смыслы, педагогические задачи

Лизинский Владимир Михайлович,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва, Россия

Аннотация. Автор статьи преследует цель сопряжения опыта советской педагогической мысли и западного подхода в вопросе о педагогически эффективном использовании инструментов фиксации достижений и успехов индивида. Анализируются достоинства и недостатки «Творческой книжки школьника» (или «Книжки проявления творческой и личностной активности», «Тетради успехов», «Дневника творчества», «Книжки участия и успехов», «Книжки личных достижений и рекордов» «Дневника интересных событий», «Дневник помощи и участия»), с одной стороны, и портфолио, с другой. Предложены пути и способы совершенствования портфолио как методики и ресурса, отражающего процесс социализации ребенка, рост его личностных, учебных и профессиональных достижений. Автор говорит о двух подходах к отражению деятельности детей, сложившихся в настоящее время. Приводится пример ведения «Книжки участия и успехов».

Ключевые слова: опыт советской педагогической мысли, фиксация успехов и достижений школьника, Творческая книжка школьника, Книжка проявления творческой и личностной активности, Тетрадь успехов, Дневник творчества, Книжка участия и успехов, Книжка личных достижений и рекордов, Дневник интересных событий, Дневник помощи и участия, портфолио.

Portfolio: Options, Meanings and Pedagogical Tasks

Lizinskii Vladimir Mikhailovich,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Center for Strategy and Theory of Educating a Personality, Institute for Development Strategy of Education of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Abstract. The author of the article pursues the goal of combining the experience of Soviet pedagogical thought and the Western approach to the pedagogically effective use of tools for recording the achievements and success of an individual. The article considers advantages and disadvantages of «Creative Book of a Schoolchild» («Books of Creative and Personal Activities», «Notebook of Success», «Diary of Creativity», «Book of Participation and Success», «Books of Personal Achievements and Records», «Diary of Interesting Events», «Diary of Help and Participation») and a portfolio. The author

suggests the ways and methods for improving portfolio as a methodology and a resource reflecting the child's socialization process, the growth of his personal, educational and professional achievements. The author speaks about two main approaches to reflecting the activities of children.

Keywords: experience of Soviet pedagogical thought, recording success and achievements of a schoolchild, Books of Creative and Personal Activities, Notebook of Success, Diary of Creativity, Book of Participation and Success, Book of Personal Achievements and Records, Diary of Interesting Events, Diary of Help and Participation.

Сегодня много говорится и пишется об идентичности и патриотизме, при этом восемь из десяти постсоветских названий улиц, магазинов, клубов или брендов – либо иноязычные кальки, либо включают слова иностранного происхождения. Неудивительно поэтому, что в школах не встретишь «Дневника помощи и участия», «Тетради успехов», «Дневника творчества», но приняты *портфолио* как форма регистрации успехов успешных, счастья счастливых, здоровья здоровых. Но верно ли учителя и родители понимают, что такое и каким целям служит/может служить портфолио?

Слово *portfolio* происходит от итальянского *portafoglio*. В начале XVIII века так называли специальный портфель, в котором переносили (*porta*) разрозненные листы бумаги. Слово *folio* присутствует во многих романских языках (итальянском, испанском, французском, английском), поскольку происходит от латинского понятия «лист» и связано с идеей формата. Только много позднее значение формата (формы) вытесняется и заменяется значениями материала, качества, содержания. Профессор финансов в East China Normal University Николас Крейплиз напоминает, что в 30-е годы XX века у слова *portfolio* впервые появляется значение «собрание ценных бумаг». Сегодня финансисты употребляют слово портфолио в значении «полный набор финансовых активов». Встречается и значение «полный ряд инвестиций, осуществляемых лицом или организацией» [Krapels 2016].

Смысл *расширенного резюме*, призванного доказать уникальность и преимущества нанимающегося на работу, слово портфолио приобретает во второй половине прошлого столетия [Cardenas 2018].

Cambridge Dictionary указывает на следующее значение *портфолио*: коллекция рисунков, документов, статей, представляющих с наилучшей стороны человека, особенно лицо творческой профессии (художника, журналиста, архитектора и т.д.) [Cambridge Dictionary].

В наши дни учителя на Западе собирают Teaching Portfolio [Romans 2018]. Портфолио ждут от студентов, абитуриентов и, соответственно, от школьников. На сайте Clarke University на вопрос, что такое портфолио предложен следующий ответ: «Портфолио представляет собой собрание материалов, иллюстрирующих ваши убеждения, навыки, квалификацию, образование и опыт. Это дает представление о вашей личности и этических принципах, которых вы придерживаетесь» [What is a Portfolio 2018].

Портфолио как методика и ресурс, отражающий рост учебных или профессиональных достижений владельца, вернулось к нам «из-за границы» в незеркальном виде, после забвения нами своих собственных былых достижений и педагогических успехов. Речь идет о придуманной в советское время форме организации детской активности, которая достаточно хорошо работала в лучших школах страны, – *ленинском зачете*. «Ленинский зачет» – это педагогически и идеологически выверенный способ социализации пионеров и комсомольцев путем организации и включения их в разнообразные и социально полезные виды деятельности. В сентябре, но не позднее дня рождения

комсомола (29 октября), все участники ленинского зачета принимали на себя публично (на собрании или на заседании комсомольского бюро) провозглашавшиеся и документально оформленные обязательства. В обязательствах могла идти речь о самых разных будущих активностях: отличной учебе, участии в трудовых десантах, сборах металлолома и макулатуры, различных видах общественной деятельности, помощи товарищам по классу и уходе за растениями, научно-исследовательской деятельности и реализации творческих проектов. Перед детскими организациями и педагогами при этом стояла сложная задача – организовывать различные виды деятельности так, чтобы помочь детям принять реальное участие в общественно полезных делах и проектах. Конечно, в тех случаях, когда педагогическое сопровождение носило формальный характер, то постепенно ленинский зачет вырождался в некое обязательное, но не очень важное и полезное «отчетное мероприятие».

Другим важным средством активизации детей были приуроченные к дню рождения Ленина (22 апреля) торжественные и важные события, связанные с отчетами каждого участника ленинского зачета о проделанной работе. Здесь имело место и общественное признание, и формирование чувства ответственности, и соревновательное желание детей быть лучшими. Школьная пресса отражала все интересные и успешные дела с публикацией фотографий участников, рассказов о том, что было сделано и что планируется сделать.

Стоит упомянуть и о методике, разработанной и реализованной в реутовской школе № 2 заслуженным учителем школы РСФСР И. П. Волковым, предложившим ребятам вести «Творческую книжку школьника», в которую заносились все достижения, проявления активности и факты участия в интересных делах. Благодаря Книжке, *каждый* ребенок мог получить признание социально полезных и лично значимых проявлений своей активности в любой привлекательной для него деятельности. Выявить задатки и потенциальные интересы, определить важные и значимые для детей дела и инициативы, создать условия и оказать практическую помощь в реализации проектов – такова была педагогическая и организационная задача, которую решали малый социум и школа для того, чтобы *каждый* ребенок мог *в рамках своих способностей и сложившихся потребностей* участвовать в различных общественно значимых делах.

Проведенное мною исследование показало, что существуют два подхода к отражению деятельности детей: сторонники первого подхода предлагают фиксировать успех, достижение и определенную активность в документах, свидетельствах, артефактах. Представители этого подхода приветствуют разные современные способы самовыражения личности, например, «селфи». Недостатком такого подхода можно считать подмену «внутреннего» «внешним», качества – количеством, когда результатом поездки ребенка, например, в Австралию становится 800 фотографий (с чередованием поз, одежды, достопримечательностей на заднем плане и т.д.), при отсутствии *исследования* и соответственно *знаний* истории этой страны, *событийных* встреч с ее жителями, *письменно оформленных размышлений* о том, что ребенок наблюдал и в чем принял участие. Этот способ лежит вне педагогики, вне воспитания как процесса и создания условий и возможностей для самостроительства личности. Снижает педагогические эффекты и прагматическая ориентированность широко сегодня распространившегося портфолио, ведь за некоторые документы в некоторых ВУЗах добавляются баллы к результатам ЕГЭ, поэтому многие родители и их дети собирают справки и свидетельства с целью поступления в заветное учебное заведение. Беда в том, что портфолио не интересует или мало интересует тех, у кого нет достижений, или, точнее, тех, у кого нет выраженных интересов, кто вообще не

живет учебными интересами и тем более интересами школы, кто находится в скрытом или явном конфликте со школьной действительностью или не согласен с образом жизни собственной семьи.

Но существует и второй подход к отражению деятельности детей, способ, который предусматривает изучение и учет их реальных потребностей и интересов, создание условий для реализации задатков и интересов каждого через индивидуализацию и программирование взаимодействий. При таком подходе фиксация достижений является одним – и не главным – разделом. С помощью *так* понимаемого портфолио можно оценивать развитие важнейших поведенческих навыков и формирование ключевых компетентностей, которые востребованы в профессиональном образовании, на рабочих местах и в повседневной жизни [Свиридов 2012: 43], проследить индивидуальный прогресс ученика в течение длительного периода обучения, а также учесть достижения, в широком образовательном пространстве: в системе дополнительного и довузовского образования, на олимпиадах и конкурсах, в ходе практик [Пинская 2011: 79], сформировать культуру самостоятельной работы [Кошелев А.А., Козырева 2011], развить навыки рефлексивной, творческой деятельности [Долматов, Долматова 2013].

Например, перед началом ведения «Книги деятельности и творчества» или «Дневника помощи и участия» происходит совместное с учителем выстраивание программы возможных деятельностей и достижений, затем или параллельно – поиск и систематизация необходимых ресурсов для реализации индивидуальных и коллективных планов. Далее индивидуальные планы и программы сопрягаются с тем, что делает/ планирует делать школа и микрорайон, организуются социальные практики и различные привлекательные для детей формы деятельности, происходит вовлечение ребят в волонтерскую работу, осуществляется первое приближение детей к профессиональному труду.

И здесь важно то, что каждый ребёнок, его родители и педагоги *сначала согласовывают* те пути, дела, проекты, в которых ребенок хотел бы быть успешным, с тем, что нужно сейчас обществу, и *только затем* составляется программа шагов и действий, включающая необходимую помощь со стороны школы и микросообщества по пути следования ребенка по маршруту. Только в конце каждого этапа в Книгу или Дневник вписываются результаты и достижения, собираются подтверждающие документы об успешно реализованных проектах, благодарности и грамоты за участие и помощь.

Даже если мы примиримся со словом портфолио – хотя для меня и многих моих коллег было бы более приемлемо называть форму фиксации достижений ребенка *Книжкой творческой и личностной активности*, или *Книжкой участия и успехов*, или *Книжкой личных достижений и рекордов*, или *Дневником интересных событий* – и захотим сделать такую форму педагогически осмысленной и эффективной, то нам надлежит решить несколько важнейших задач/ получить ответы на следующие вопросы:

1. Надо выяснить и понять, кто и почему захочет вести портфолио не просто как альбом фотографий и документов, а именно как книжку деятельностей, событий, социальных умений и успехов.

2. Какие организационные усилия нужно приложить, какие смыслы и значения предложить, чтобы дети и взрослые захотели серьезно относиться к этой работе и постоянно ее выполнять?

3. Нужен ли контроль за этой работой, и если «да», то кем, в какой форме и как он будет осуществляться, чтобы быть «полезно воспитывающим»?

4. Нужно ли создавать комиссию по разработке видов деятельности, определению содержания деятельности, сопровождения и поддержки, координации и стимулирования

успехов? Если «да», то кто будет входить в такие комиссии – классный руководитель, представители детского актива, учителя-предметники, специалисты системы дополнительного образования, родители/родственники детей, местные активисты, психологи, социальные педагоги, тьюторы или может быть ученые (социологи, например)? Состав комиссии должен определяться совместно, например, детьми и классным руководителем? Члены комиссии или кто-то другой будут выстраивать программу участия и возможных результатов? В любом случае роль и характер участия всех членов комиссии необходимо определить максимально конкретно. Это важно решить, поскольку проект Книжки/Дневника/портфолио невозможно реализовать успешно, если не выяснить предварительно реальное отношение каждого ребенка к коллективу, к учению, спорту, общественно значимым проблемам и т.п.

5. Как именно (например, в торжественной и очень привлекательной для детей форме) реализовывать этап «взятия обязательств и дачи обещаний», сочетаемый с педагогической организацией и педагогической поддержкой, затем – промежуточные этапы сопровождения и общественного узнавания? Как, при помощи каких символов и мероприятий будет происходить распознавание и фиксация успехов и достижений, определение тех, кто помогал и кому оказана помощь, оценивание знаний, умений или результатов профессиональных проб? Как, в какой обстановке, при каком цветовом, звуковом и смысловом оформлении будут подводиться итоги, приниматься отчеты о том полезном, интересном и важном, что произошло в жизни детей? Как общество будет демонстрировать свое признание, уважение наиболее отличившимся? Какими общественными наградами будут удостоены участники отчётного мероприятия?

6. Важно не просто определить, кто, что и как будет организовывать, кто, в чем и кому будет помогать, но – создать/выработать/предложить самые разнообразные формы обучения и развития, совместной деятельности детей и взрослых, подготовки ребят к социально полезной деятельности, организовать постоянно реализуемое тьюторское и консультативное сопровождение детей, интересные формы трансляции важной мысли, что «большое» – ответственное гражданство – начинается с «малого»: учебной помощи товарищам по классу, систематической помощи дома «по хозяйству», с рачительного отношения к природе и т.п.

7. Главным ограничением, угрожающим нивелировать эту технологию, следует признать тот факт, что портфолио под контролем семьи и классного руководителя сможет вести только уже успешный, не создающий проблем педагогам и родителям ученик. Постоянную работу по собиранию, фиксации, отражению реальных успехов может выполнять только очень хорошо организованный и дисциплинированный индивид. Именно поэтому ведение портфолио детьми, у которых нет успехов, которые не находят общего языка с педагогами и с семьей, теми, кто уже давно не живет интересами школы и вышел на «асоциальные просторы», весьма проблематично. Помочь здесь может только специально разработанная под конкретного человека и, главное, *принятая* «проблемным» подростком, индивидуальная программа различных привлекательных для него дел и поступков с реальными, неотсроченными и значимыми для него, наградами за каждое выполнение намеченного, поскольку только в этом случае ребенку захочется и будет интересно отражать достигнутое в своем дневнике.

8. Как может быть построена *Книжка творчества*, и что в ней можно отразить? Во-первых, важно, чтобы было зафиксировано исходное состояние, отмечено то, с чего был начат путь, далее важно прописать, что, где, когда и как будет делать ребенок, в какой форме и когда будет осуществляться поддержка, обучение и сопровождение,

и наконец, важно показывать, что конкретно было сделано, каковы фактические достижения ребенка.

Приведу ниже пример оформления такой «Книжки» учеником 10-го класса «обычной» школы.

Виды деятельности	Факт участия/ результат	Поддержка	Примечание/ награда
УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ спецкурсы, кружки, секции, тренинги, специальные занятия, авторские курсы, семинары, выступления, чтение лекций, занятия с репетитором, летние учебно-тематические лагеря, научно-практические школы, школа игровых программ «Что? Где? Когда?» и прочее.	посещаю кружок по решению звездочных задач. персональные занятия с тренером по подготовке к предметным олимпиадам и интеллектуальным соревнованиям.	Учитель математики. Тренер-методист. Репетитор.	Получил диплом на соревнованиях по математике. Получил свидетельство участника областной олимпиады по математике.
НАУЧНЫЕ ПРОБЫ Участие в научных коллективах, проектах и программах. научно-исследовательская, техническая деятельность, изобретательство. Работа в цехах, лабораториях, мастерских. Программирование, разработка авторских программ. Разработка условий и сценариев компьютерных обучающих игр.	Участник научного семинара «Наша идентичность». Участие в программе «Изучение цифровых технологий с практическим результатом». Участие в работе эвристической студии по программе ТРИЗ. Разработка автоматических устройств-роботов с полезными свойствами.	Научный руководитель кпн. Учитель информатики. Руководитель студии.	Благодарность за активное участие в проекте. 2 место на конкурсе компьютерных технологий.
ТВОРЧЕСТВО. Театральная студия. Школьный хор и вокальный ансамбль. Эстрадный коллектив. Студия КВН. Союз писателей и поэтов. Театр сказки. Содружество музеев и выставок. Художественная студия с отделением декоративно-прикладного искусства. Дизайн студия. Студия искусства визажа и моделирования. Телевизионная студия. Центр подготовки журналистов, редакторов и фотокорреспондентов.	Регулярно посещаю занятия хоровой студии. Написал цикл стихов. Занимаюсь в литературной студии.	Музыкальный руководитель хора. Член союза писателей ... области.	Выступление перед ветеранами. Мою книгу стихов издало школьное издательство. Мое стихотворение опубликовано в школьной газете.
СПОРТ И ТУРИЗМ Соревнования на значок ГТО, спортивные чемпионаты, занятия в спортивных секциях, турпоходы, турслеты, ОФП, спорт/музыкальный парад.	Сдал нормы ГТО. Ходил в двухнедельный веселый поход по озерам Карелии.	Тренер по легкой атлетике. Руководитель похода, учитель географии.	Получил серебряный значок ГТО.

<p>ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАСТИЕ ШТАБАХ И ОТРЯДАХ: отряд вожатых, экологический отряд, отряд скаутов, пионерский отряд, Российское движение школьников.</p>	<p>Учусь в школе вожатых. Редактор классной газеты. Работаю вожатым и помогаю учиться ребятам 4 «А».</p>	<p>Директор школы вожатых Директор школы.</p>	<p>Наша газета награждена грамотой, а я награжден дипломом.</p>
<p>РАЗЛИЧНЫЕ ПРАКТИКИ. ЭКСПЕДИЦИИ Геологическая, географическая экспедиции. Пленэрный выезд на природу. Экспедиция в библиотечные фонды и архивы для изучения научно-практической темы. Биологическая практика. Фольклорная экспедиция. Краеведческая экспедиция.</p>	<p>Ездил с родителями в родную деревню, собирал по программе материалы и записывал песни, частушки, фотографировал старинные вещи.</p>	<p>Руководитель клуба краеведения. Местный краевед. Учитель истории/культурологии/МХК.</p>	<p>Собрал гербарий растений, занесенных в Красную книгу.</p>
<p>БИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА Работа в биологической лаборатории, в оранжерее, на огороде, в зимнем саду, на домашнем и классном зеленом подоконнике. Участие в работе научно-практических конференций по проблемам землепользования, водных ресурсов, выращивания сельскохозяйственной продукции. Проведение плодоовощных и цветочных парадов, ярмарок, выставок. Выведение новых сортов. Работа в экологическом отряде, экологическом патруле. Разработка и чтение лекций для учеников других классов на экологические темы.</p>	<p>Выращиваю сорт дыни «Канталупа» на даче по программе, согласованной с учителем биологии.</p>	<p>Учитель биологии.</p>	<p>Фотографии дыни опубликованы на страницах журнала «Семья и природа». Получил благодарность от классного руководителя 5 «А» за проведение занятия с учениками.</p>
<p>ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Уход за зелеными насаждениями. Уход за животными и птицами. Помощь товарищам по классу по тем предметам, в которых разбираюсь. Помощь родителям по дому, по хозяйству, по саду и огороду. Помощь учителям и классному руководителю. Помощь больным, слабым и старикам. Городские общественные работы, участие в субботниках и воскресниках, экологическое патрулирование.</p>	<p>Помог ветерану ВОВ сделать ремонт в квартире.</p>	<p>Классный руководитель. Мои родители.</p>	<p>Опубликовал листок школьного прожектора. В школу пришло благодарственное письмо от моего соседа по лестничной площадке, ветерана ВОВ, за помощь в ремонте.</p>
<p>НАСТАВНИЧЕСТВО И ВОЖАТСТВО Репетиторство с отстающими, малая гувернёрская практика, вожатство и наставничество в младших классах, коллективный вожатый, персональный наставник.</p>	<p>Работаю вожатым в 4 «А» классе. Учусь в школе вожатых. Посещаю занятия школы наставников.</p>	<p>С нами работает старшая вожатая.</p>	<p>О нашем отряде вожатых напечатана статья в местной газете, и мы выступали на конференции с рассказом и показом нашего опыта. Опубликовано моя заметка в печатном органе вожатых.</p>

<p>ПРОФПРАКТИКИ И ПРОФПРОБЫ Прохождение профессиональной практики. Профессиональное обучение. Участие в профессиональных ярмарках, выставках. Семинары, практикумы и конференции по профессиональной тематике. Занятость в проектах, требующих получения определенных профессиональных компетенций. Выпуск газеты, дайджеста, буклета, листовок о профессиональных проблемах и профессиях. Участие в профессиональных конкурсах. Экскурсии на завод.</p>	<p>Моя семья и я активно принимаем участие в кондитерских ярмарках, и я лично испек низкокалорийное печенье по авторскому рецепту.</p>	<p>Школьный вожатый. Родители.</p>	<p>Семья награждена грамотой.</p>
<p>ПЛАНЫ И ПРОЕКТЫ 1. Выучить много стихов. 2. Научиться играть на музыкальных инструментах. 3. Научиться петь народные песни, романсы, советские и российские песни. 4. Научиться рисовать портреты и пейзажи. 5. Научиться фотографировать. 6. Совершенствоваться в сочинении стихов, сказок. Научиться писать романы, сценарии, пьесы, статьи, репортажи. 7. Ежедневно вести дневник интересных событий. 8. Научиться вкусно готовить. 9. Я хочу выращивать цветы. 10. Научиться делать ремонт. 11. Научиться делать стрижки. 12. Попробовать создать свой театр. Мы будем вместе с друзьями сочинять сценарии и организовывать творческие вечера и праздники, дни рождения и вечеринки. 13. Хочу научиться делать самодельные удивительные вещи, авторские сувениры и подарки. 14. Я научусь ремонтировать бытовую технику.</p>	<p>Я участвую в пунктах – 3, 7, 8, 10, 14, 17, 20.</p>		

У каждого ученика должна быть собственная зона «школьной» ответственности и общественно-полезное поручение. В связи с этим в классе могут появиться, например: совет класса (5 учеников), представитель класса в школьном совете и в школьном учкоме (2 человека), редколлегия класса (5 учащихся), фотокорреспондент, летописец, архивариус, видеооператор (3 – 4 ученика), спорторг (1 – 2 человека), эколог класса (1 – 2 человека), продюсер культурных программ (3 ученика), организатор игр, конкурсов и выставок (3 человека), начальник и группа клининга (3 человека), организатор трудовых акций (2 школьника), организатор дежурств (двое обучающихся), руководитель наградного отдела класса (2 человека), руководитель отдела информации, маркетинга и рекламы (3 ученика), вожатый (5 человек), тьютер для отстающих (2 – 3 школьника), координатор и организатор

коллективной самоподготовки (1 – 2 обучающихся), главный по финансам (1 – 2 человека), классный библиотекарь (1 – 2 школьника), помощник классного руководителя (все желающие), лаборант (8 человек), организатор предпрофессиональной и социальной практики (1 – 2 человека), руководитель научно-исследовательской лаборатории при кабинете (2 ученика), организатор волонтерских дел и акций (3 человека) и другие.

Вместо заключения. Учтя основные значения и смыслы, которые вкладываются сегодня в понятие портфолио различными специалистами у нас в стране и за рубежом, а также обобщив всё то положительное, что было накоплено в опыте советской школы и советского педагогического образования, можно заключить, что полноценное портфолио должно отражать опыт, цели, умения и навыки, образование, интересы, ценности владельца. Ведущий портфолио берет ответственность на себя за процесс обучения, учится само-презентации, собирает и организует свидетельства и факты, оценивает эффективность собственной активности, приобретает навыки и привычку планирования и достижения целей¹. В случае портфолио *ученика* можно добавить, что благодаря ему ребенок узнает о мире профессий, учится взаимодействовать со специалистами.

Если портфолио используется как «складирование» документов и подтверждений *некоторых* (случайных, время от времени осуществляемых) дел и успехов ребенка, то педагогическая значимость использования этой формы в учебном и воспитательном процессе сомнительна.

Другое дело, когда педагоги, семья, детский коллектив и сама личность используют портфолио для формирования социальных компетенций, социальных знаний, социальной ответственности. Тогда «портфолио» становится способом организации жизни ребенка, средством самоанализа, путем развития. Систематически рассказывая о том интересном и важном, что увидел или сделал, о том, кому и в чем помог, в ком или в чем принял участие, ребенок учится рефлексии, овладевает рациональными приемами синтеза и анализа, приобретает письменные компетенции, учится планировать и выстраивать краткосрочные и долгосрочные перспективы. Некоторым подобием «портфолио» может служить «Малая книжка Чукоккала, в которой все желающие, дети и взрослые, могли бы по просьбе владельца записывать свои мысли, стихи, делать рисунки» [Чукоккала 1999]. Такую книгу в течение 50 лет вел выдающийся ученый, писатель и поэт Корней Иванович Чуковский.

Источники и литература:

1. Долматов А. В., Долматова Л. А. Технология «портфолио» в образовании: новые функции и возможности. // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2013. № 1(18). С. 110 – 116.
2. Пинская М. А. Портфолио: возможности и актуальные задачи. // Управление образованием: теория и практика. 2011. № 2(2). С. 79 – 92.
3. Свиридов А. Н. Портфолио ученика и учителя: структура, система сбора информации и способы ее хранения. // Директор школы. 2012. № 1 (164). С. 43 – 49.
4. Чукоккала. Рукописный альманах Корнея Чуковского. Москва: Премьера, 1999. 400 с.
5. Cardenas H. What Is an Employment Portfolio and What Is It Used For? // Chron. [Электронный ресурс]. URL: <http://work.chron.com/employment-portfolio-used-for-14598.html> (дата обращения 30.05.2018).
6. Krapels N. What is a «portfolio»? // Quora. 13.04.2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.quora.com/What-is-a-portfolio> (дата обращения 30.05.2018).
7. Portfolio. // Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/portfolio> (дата обращения 30.05.2018).
8. Portfolio: what is it and why does a man need? // Tipings. [Электронный ресурс]. URL: <http://tipings.com/en/pages/9417> (дата обращения 30.05.2018).
9. Romans J. What is a Teaching Portfolio? // Owlcation. April 20, 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://owlcation.com/academia/What-is-a-Teaching-Portfolio> (дата обращения 30.05.2018).
10. What is a Portfolio? // Clarke University. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.clarke.edu/academics/careers-internships/student-checklist/resume-writing-and-portfolios/what-is-a-portfolio/> (дата обращения 30.05.2018).

1. [Portfolio: what is it and why does a man need 2018]

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.6

ББК 88.5

Исследование феномена атрибутивного предрасположения индивида в пользу своей группы

Абрамов Вячеслав Викторович,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования социально-психологического феномена, обозначенного как «атрибутивное предрасположение в пользу своей группы», заключающееся в более высокой оценке наиболее значимой «Мы-группы» по социально одобряемым и желательным характеристикам по сравнению с менее значимыми «Мы-группами». Это явление рассматривается в рамках авторской концепции включенности в социальные группы.

Ключевые слова: «Мы – группа»; атрибутивное предрасположение в пользу своего «Я»; атрибутивное предрасположение в пользу своей «Мы – группы».

Investigating the Phenomenon of Attributive Predisposition of an Individual in Favor of His Group

Abramov Viacheslav Viktorovich,

Candidate of Psychological sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article presents the results of the study of the socio-psychological phenomenon designated as «attributive predisposition in favor of his own group», regarded as a higher evaluation of the most significant «We-group» according to socially approved and desirable characteristics in comparison with less significant «We-groups». This phenomenon is considered in the framework of the author's concept of inclusion into social groups.

Keywords: «We-group»; attributive predisposition in favor of his «Me»; attributive predisposition in favor of his «We-group».

Исходной предпосылкой для рассмотрения социальных когнитивных процессов является допущение о том, что эти процессы и аспекты социального познания имеют свою особую специфику и выраженность в связи с особенностями включенности в социальные группы и доминирующим социальным контекстом.

В рамках разрабатываемой концепции включенности в социальные группы и логики модели предполагается, что результат категоризации групп как «Мы – группа» или «не

Мы – группа» вносит существенный вклад в специфику когнитивных процессов, связанных с интерпретацией и пониманием поведения индивидов и социальных групп. В ряде работ автора этой статьи показано, что специфика эмоциональной и когнитивной включенности в соответствующую группу и степень «максимальности – минимальности» группы для индивида также вносит определенный вклад в особенности социального познания [Абрамов 2005, 2008, 2011]. Существует и может быть определена специфика проявления социально-психологических феноменов, – в частности, социально-когнитивных, – в зависимости от значимости группы, присутствующей в актуальном социальном контексте. Именно на этих аспектах авторской теории будет сделан акцент в этой статье.

Рассмотрим один из феноменов, который так или иначе связан с социальным познанием, который может вносить значимый вклад в этот процесс и определенным образом трансформировать его. Будем рассматривать его в связи с концепцией включенности в социальные группы. Этот феномен обозначим (по аналогии с «Я – эффектом» – «предрасположение в пользу своего Я») как «предрасположение в пользу максимальной группы».

В социально-психологических исследованиях выявлена атрибутивная закономерность, обозначенная как «предрасположение в пользу своего «Я»». Суть закономерности заключается в том, что люди склонны воспринимать и оценивать себя более благосклонно, чем других людей [Майерс 2002]. Во многих работах этот феномен обозначается как «атрибутивная предрасположенность в пользу своего «Я»» [Бэрн, Бирн, Джонс 2003; Тейлор, Пипло, Сирс 2004]. В многочисленных исследованиях находится подтверждение тому, что по большинству социально желаемых и одобряемых параметров индивид оценивает себя не как «среднего человека», а несколько выше. Многие считают себя более нравственными, более честными, более умными, более заботливыми и т.п. по сравнению с другими людьми [Майерс 2002].

Другая широко распространенная форма предрасположения в свою пользу выражается в том, что люди склонны относить успех на счет своих способностей и охотнее принимают похвалу на свой счет. Неудачу же, как правило, приписывают влиянию внешних факторов, помех, других людей, трудности решаемой проблемы и т.д. [Бэрн, Бирн, Джонс 2003; Тейлор, Пипло, Сирс 2004].

Концепция включенности в социальные группы (концепция «минимальной – максимальной» группы) позволяет сделать предположение о проявлении сходного эффекта («предрасположения») на уровне группы, которая является для индивида «максимальной». С точки зрения важности для индивида, так называемая «максимальная» группа – это самая значимая для него «Мы – группа», в которую он в наибольшей степени включен как когнитивно, так и эмоционально. Мера личностного «присутствия» индивида в такой группе наивысшая [Абрамов 2005, 2008, 2011]. «Максимальная» группа (по сравнению с другими группами) в наибольшей степени тождественна «Я» индивида по самым важным параметрам личности. В частности, в исследованиях автора этой статьи было выявлено, что профили самой личности и ее «максимальной» группы, сравниваемые по множеству характеристик, имеют значимое сходство [Абрамов 2005, 2008, 2011]. Значимое совпадение множества оценочных параметров, касающихся личности и группы, дает основание предполагать о возможности проявления эффекта предрасположения в пользу своей «Мы – группы» («максимальной»). Напротив, можно ожидать, что для менее значимых для индивида групп вероятность проявления такого эффекта незначительна.

Для проверки гипотезы о возможности проявления эффекта предрасположения в пользу своей («максимальной») группы летом 2018 года было проведено эмпирическое исследование. Выборку исследования составили 35 человек, студенты заочного отделения УлГПУ им. И.Н.Ульянова.

Первый этап исследования предполагал выявление множества социальных групп, в которые так или иначе включен конкретный индивид (отождествляется с ней как «Мы-образованием»). В начале нужно было определить для каждого участника исследования по возможности наиболее полный набор всех социальных групп, в которые он себя включает («Мы-группы»). Затем из всего множества групп отбирались самая значимая в иерархии групп «Мы-группа» («максимальная») и самая незначимая «Мы-группа» («минимальная»). Эти выбранные и свои особенные для каждого участника исследования полярные (в иерархии значимости) социальные группы использовались для дальнейшего тестирования.

Для проверки гипотезы о предрасположении в пользу «максимальной» группы испытуемым предъявлялся список слов для оценки групп, в которые включает себя испытуемый (для каждого испытуемого – свои группы). Как уже отмечалось, наибольший для нас интерес представляли так называемые «максимальная» и «минимальная» группы, представляющие полюса условного континуума социальных групп, в которые включает себя индивид. Каждую группу нужно было оценить по таким характеристикам, как: честность, добросовестность, надежность, порядочность, доброжелательность и др. Испытуемым предъявлялась для оценки по каждой характеристике 7-бальная шкала с полюсами: низкая оценка (0 баллов), высокая оценка (6 баллов). Середина шкалы – 3 балла (средняя оценка).

Предлагаемая участникам исследования анкета включала в себя набор из 9 слов, связанных с социально желательными характеристиками: честность, ум, надежность, порядочность, добросовестность, доброжелательность, справедливость, бескорыстность, ответственность.

Анкета сопровождалась инструкцией: «Вам предлагается список слов, с помощью которых нужно охарактеризовать самую значимую для вас группу. Оцените выраженность каждой характеристики по шкале от «0» до «6» баллов. Оценка «0» означает низкую степень выраженности оцениваемой характеристики. Оценка «3» означает среднюю выраженность данной характеристики. Оценка «6» представляет высокую выраженность характеристики. Отвечайте, пожалуйста, искренне. Полученные данные используются в научных целях, и Вам гарантируется полная конфиденциальность».

Аналогичная инструкция с небольшими изменениями использовалась для оценки наименее значимой группы: «Вам предлагается список слов, с помощью которых нужно охарактеризовать наименее значимую для Вас группу ...»

Анкета представляет собой вариант методики семантического дифференциала, но, в отличие от классической биполярной шкалы, используется униполярная шкала, что часто встречается в психосемантических методиках.

Для анализа полученных данных использовался статистический критерий Т. Вилкоксона, так как распределение данных по большей части сравниваемых переменных отличается от нормального распределения.

Табл.1. Сравнение переменных для оценки «Я сам» и оценки «максимальной Мы-группы»

Переменные	Сдвиги			z	p
	отрицательные	положительные	без изменений		
Честность	13	8	14	-1,046	0,295
Ум	9	14	12	-1,087	0,277
Надежность	14	11	10	-1,285	0,199
Порядочность	15	4	16	-2,878	0,004
Добросовестность	10	10	15	-0,222	0,825
Доброжелательность	11	9	15	-0,596	0,551
Справедливость	11	8	16	-0,759	0,448

Бескорыстность	10	13	12	-0,188	0,851
Ответственность	7	11	16	-0,784	0,433
Общая оценка	15	16	4	-0,559	0,576

Примечание: отрицательный сдвиг – оценка «Я сам» превосходит оценку «Максимальной группы»; положительный сдвиг – наоборот; без изменений – оценки совпадают.

Представленные в табл.1 данные позволяют говорить о том, что обнаружен всего лишь один достоверный сдвиг значений сравниваемых переменных – по показателю «Порядочности» ($z=-2,878$; $p<0,01$). То есть испытуемые значимо чаще оценивают свою порядочность выше порядочности членов максимальной группы. По остальным переменным значимых различий нет. В целом эти данные (см. табл.1 и рис.1) позволяют сделать вывод, что оценки по социально желательным характеристикам себя и самой значимой «Мы-группы» принципиально не отличаются (одинаковые).

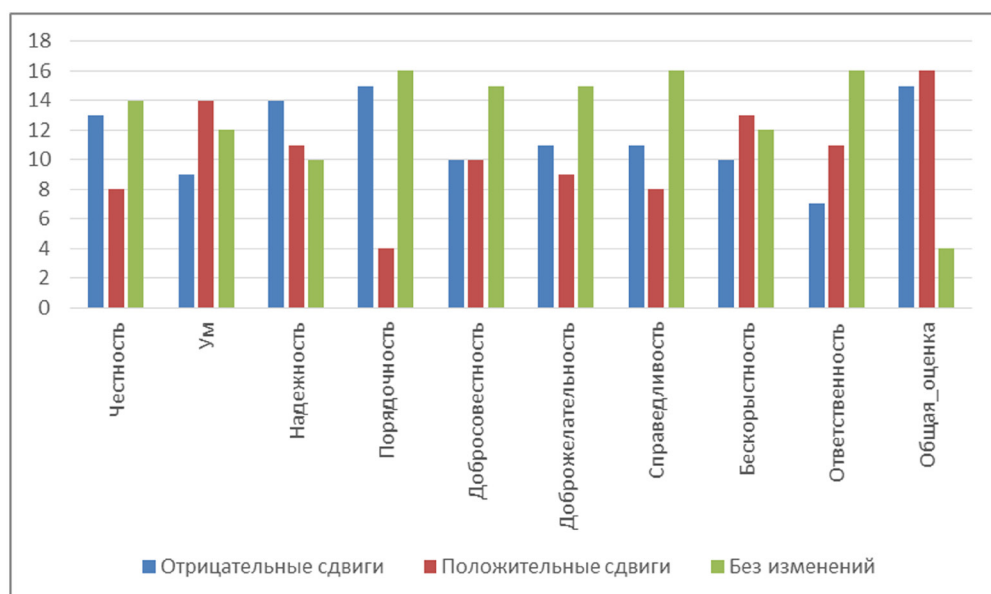


Рис.1. Результаты оценивания себя и «максимальной Мы-группы» по сравниваемым личностным переменным

Табл.2. Сравнение переменных для оценки «Я сам» и оценки «минимальной Мы-группы»

Переменные	Сдвиги			z	p
	отрицательные	положительные	без изменений		
Честность	25	3	7	-4,190	0,000
Ум	17	7	11	-2,801	0,005
Надежность	25	4	6	-4,004	0,000
Порядочность	26	2	7	-4,356	0,000
Добросовестность	22	3	10	-3,808	0,000
Доброжелательность	24	2	9	-3,823	0,000
Справедливость	22	2	11	-4,014	0,000
Бескорыстность	26	5	4	-3,666	0,000
Ответственность	20	6	8	-2,792	0,005
Общая оценка	30	3	2	-4,763	0,000

Представленные в табл. 2 данные свидетельствуют о том, что по всем десяти показателям обнаружены достоверные различия в оценках ($p < 0,001$; $p < 0,01$). Только по двум показателям («ответственность» и «ум») значимость различий на уровне $p < 0,01$. По всем остальным сравниваемым переменным значимость различий на уровне $p < 0,001$. Таким образом, в сравнении с представителями «минимальной» группы, испытуемые значимо выше оценивают себя по всем социально желательным характеристикам.

Сравнение двух рядов данных, отражающих оценки себя и полярных по значимости социальных групп (см. табл. 1 и табл. 2), достоверно показывает проявление предполагаемого эффекта атрибутивного предрасположения в пользу своей («максимальной») «Мы-группы».

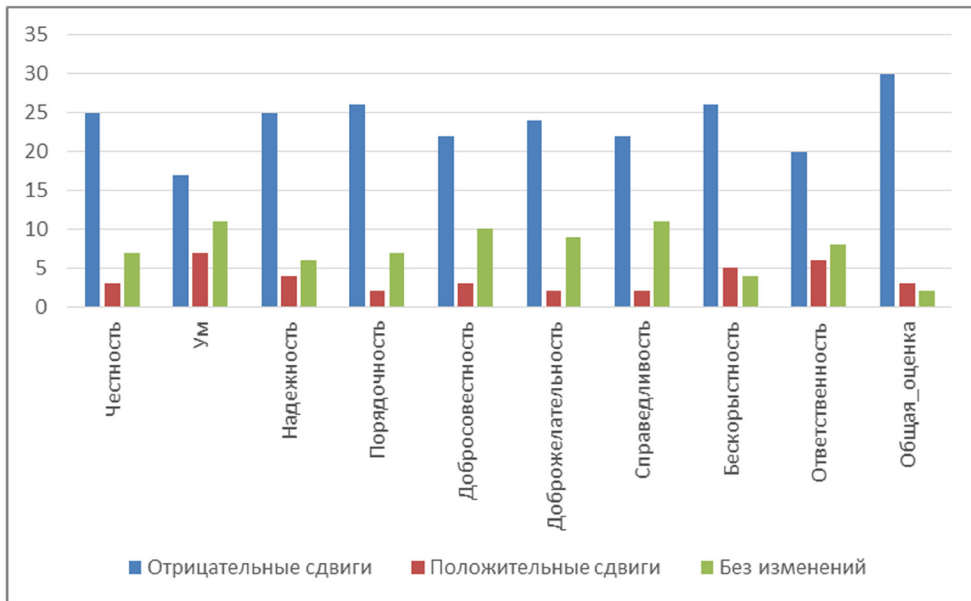


Рис.2. Результаты оценивания себя и «минимальной Мы-группы» по сравниваемым личностным переменным

На основе полученных в исследовании эмпирических данных можно утверждать, что, как и ожидалось, значимо выше по сравнению с другими группами оценивается «максимальная» для индивида «Мы – группа». Оценки социально желательных характеристик относительно «максимальной» группы сходны с оценками предлагаемых социальных характеристик, которые индивид дает самому себе. Результаты исследования показывают, что феномен атрибутивного предрасположения характерен не только для самого индивида, переоценивающего себя по социально желательным характеристикам по сравнению с другими, но и распространяется на самую значимую для него социальную группу, которую он переоценивает по сравнению с менее значимыми группами. Это явление можно обозначить как «атрибутивное предрасположение в пользу своей группы».

Надо подчеркнуть, что важен не столько полученный в исследовании и статистически проверенный факт сам по себе, сколько дополнительная возможность валидизации концепции включенности в социальные группы, позволяющая выдвигать на основе ее логики эмпирически проверяемые гипотезы, касающиеся социально-психологических проявлений личности и группы.

Источники и литература:

1. Абрамов В. В. Социальная психология личности и группы. Ульяновск: УлГУ, 2005. 135 с.
2. Абрамов В. В. Об одном из подходов к исследованию межгрупповых отношений и эффектов. // Мир психологии. 2008. № 3 (55). С. 254 – 258.
3. Абрамов В. В. Проблемы межличностной аттракции с точки зрения теории включенности в социальные группы. // Мир психологии. 2011. № 4. С. 151 – 159.
4. Абрамов В. В. Влияние ситуации неудачи на самооценку в связи с включенностью индивида в группы разной значимости. // Поволжский педагогический поиск. 2017 № 3(21). С. 73 – 79.
5. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Директакадемия, 2008. 782 с.
6. Бэрон Р., Бирн Д., Джонсон Б. Социальная психология: ключевые идеи. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
7. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2002. 688 с.
8. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология. СПб.: Питер. 2004. 767 с.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.2

ББК 74.1

Развитие изобразительного творчества старших дошкольников: возможности студийной формы работы

Котлякова Татьяна Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Колесникова Елена Александровна,

магистрант факультета педагогики и психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье анализируется один из аспектов актуальной и сложной проблемы развития детского художественного творчества, раскрываются значение и возможности использования студийной работы в процессе художественного воспитания детей старшего дошкольного возраста, в становлении и развитии их собственного изобразительного творчества. Предложен подход к решению проблемы развития изобразительного творчества дошкольников в системе дошкольного образования.

Ключевые слова: эстетическое развитие, художественное сознание, развитие творческого потенциала детей, развитие творческой активности, изобразительное творчество старших дошкольников, процесс организации студийной работы в ДОО, использование нетрадиционных техник рисования, мотивирование детей к творчеству.

Developing Visual Arts of Senior Preschoolers: Possibilities of Studio Form of Work

Kotliakova Tatiana Anatolevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Primary Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Kolesnikova Elena Aleksandrovna,

Master student, School of Pedagogy and Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article analyzes one of the aspects of the actual and complex problem of the development of children's artistic creativity. It reveals the significance and possibilities of using studio work in the process of artistic education of senior preschoolers within

the formation and development of their own visual creativity. The article proposes the approach to solving the problem of developing visual arts of preschool children in the system of preschool education.

Keywords: aesthetic development, artistic consciousness, development of creative potential of children, development of creative activity, visual creativity of senior preschoolers, process of organizing studio work in preschool educational institutions, using non-traditional painting techniques, motivating children to creativity.

Задачи развития творческих способностей личности, начиная с детского возраста, сообщения детскому творчеству художественных характеристик, формирования эстетического вкуса с самого раннего возраста являются актуальными в отечественной психолого-педагогической науке уже много лет, поскольку их решение весьма значимо для поступательного развития общества, высоких достижений россиян в различных сферах деятельности. В условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) особое значение приобретают вопросы развития творческого потенциала детей, так как именно в дошкольный период детства закладываются базовые характеристики, определяющие в дальнейшем творческую направленность личности человека.

В настоящее время накоплен значительный научно-педагогический опыт по вопросам организации и осуществления педагогической работы по развитию изобразительного творчества дошкольников, который представлен в трудах З. А. Богатеевой, Г. Г. Григорьевой, Т. Г. Казаковой, Т. С. Комаровой, Т. А. Котляковой, Н. П. Сакулиной, Н. Б. Халезовой, Е. А. Флериной, Р. М. Чумичевой и других. Создано значительное количество программ по художественному развитию детей, однако, на наш взгляд, педагогические условия развития творческой активности, изобразительного творчества в студийной работе у детей старшего дошкольного возраста не в полной мере соответствуют современным запросам дошкольного образования и требованиям реализации ФГОС ДО.

Ученые передовых стран мира также признают важность работы с детьми дошкольного возраста с целью их эстетического развития, о чем свидетельствует, например, давняя история существования авторитетных журналов «Early Childhood Education Journal» и «Art Education in Early Childhood», а также многочисленные статьи по результатам исследований в данной области, публикующиеся на страницах этих и других зарубежных изданий.

Так, Д. Твиг и С. Гарвис отмечают, что важность развития арт-умений у маленьких детей признана во многих странах мира, что ученые, занимающиеся проблемами раннего детства, продолжают споры о том, когда и с чего начинать развивать художественные таланты у детей, что учителя, работающие с дошкольниками, должны сами обладать арт-компетенциями. В статье описывается многолетняя работа авторов в этом направлении, представлены результаты эксперимента 2010 года, проведенного в Австралии [Twigg, Garvis 2010].

Западные специалисты исследуют, как рисование влияет на индивидуальность ребенка, как взрослые реагируют на творчество детей, что в отношении учителей и взрослых к детскому творчеству нужно исправлять/преодолевать, как педагогически правильно выставлять детские работы на всеобщее обозрение [Jalongo 1999; Kim, Park, Lee 2001; Seefeldt 2002; Spodek 1993].

На **социально-педагогическом уровне** важность развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе организации студийной формы работы определяется социальным заказом и государственной задачей развития

социально-активной личности ребенка, ведь творческую личность нельзя воспитать без активного участия человека в творческой деятельности с раннего детства.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования по проблеме развития изобразительного творчества старших дошкольников в процессе организации студийной работы обусловлена недостаточной научной обоснованностью педагогических условий, необходимых для развития изобразительного творчества у дошкольников в процессе студийной работы.

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что наблюдается недостаточное методическое обеспечение деятельности педагогов по реализации содержания дополнительных образовательных услуг в ДОО.

Исходя из всего вышеизложенного, мы выбрали **тему** нашего исследования, **проблема** которого обусловлена наличием разного типа естественных и культурных ограничителей/препятствий поиску и/или применению эффективных методов и приемов развития творческих способностей детей в студийной форме организации занятий с ними. Решение этой проблемы и определило **цель** нашего исследования.

Объектом нашего исследования является развитие способностей к изобразительному творчеству у старших дошкольников.

Предмет исследования: влияние студийной формы работы на процесс развития детского изобразительного творчества.

В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой процесс развития детского изобразительного творчества в рамках студийной работы будет проходить более эффективно при соблюдении следующих условий:

- обеспечение достаточного объема знаний и мастерства педагогов для реализации студийной программы (с учетом повышенного уровня сложности изобразительных техник в студийной программе);
- использование нетрадиционных техник рисования, не применяющихся в основной программе, для максимального мотивирования детей на собственное творчество;
- использование специальных игровых приемов для повышения интереса к изобразительной деятельности и развития собственного творчества детей.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были сформулированы следующие **задачи**:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования и изучить теории развития детского изобразительного творчества через организацию студийной работы.
2. Определить особенности и уровни развития изобразительного творчества у старших дошкольников.
3. Разработать методику и отследить динамику развития детского изобразительного творчества через организацию студийной работы.
4. Определить эффективность разработанной методики развития творческих способностей старших дошкольников в процессе студийной работы.

Теоретическими основами исследования явились:

- психолого-педагогические исследования процесса развития изобразительного творчества старших дошкольников (Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, Г. Г. Григорьева, Т. Н. Доронина, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, Н. Б. Косминская, Т. А. Котлякова, Н. П. Сакулина, Б. М. Теплов, Е. А. Флерина, Н. Б. Халезова, Д. Б. Эльконин и др.);
- педагогические теории и технологии организации студийной работы в ДОО (В. Ф. Березина, Т. Г. Казакова, С. К. Кожохина, Н. В. Падашуль, М. Н. Терещук и др.).

Все вышеперечисленные ученые согласны в том, что творческое начало в ребенке, эстетический вкус и воображение следует развивать в дошкольный период детства. Указанные специалисты согласны также в том, что художественное мышление и мастерство следует начинать формировать в старшем дошкольном возрасте.

На основе изучения научной психолого-педагогической и методической литературы мы разработали содержание опытно-экспериментальной деятельности по теме и проблеме исследования.

Экспериментально-исследовательская работа проводилась в 2016 – 2017 и 2017 – 2018 гг. на базе МБДОУ № 111 г. Ульяновска. В эксперименте приняли участие дети старшей группы.

Первый этап (октябрь 2016 г.) – поисково-аналитический: изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по теме исследования; выяснение актуальности темы; определение проблемы исследования; определение ключевых терминов, понятий и категорий; формулировка цели, объекта, предмета, задач, рабочей гипотезы; планирование опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2017 – 2018 г.) – экспериментальный: разработка и проведение констатирующего, формирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента.

Третий этап (май – июнь 2018 г.) – заключительно-обобщающий: анализ, обобщение, систематизация и представление результатов исследования в виде публикаций.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования обеспечиваются общим методологическим подходом, комплексом теоретических и эмпирических методов исследования, опорой на психолого-педагогические концепции о творческой детской деятельности; использованием комплекса методов, адекватных предмету и задачам исследования; репрезентативностью выборки испытуемых и полученных данных; сочетанием качественного и количественного анализа; обоснованностью и положительными результатами экспериментальной работы.

В начале исследования был организован и проведен **констатирующий эксперимент**, целью которого было определение особенностей и уровней развития изобразительного творчества у старших дошкольников.

Содержание диагностической методики, критерии оценки и характеристики уровней были разработаны на основе требований программы «Детство», методических рекомендаций Т. С. Комаровой [Комарова 2010] и Т. А. Котляковой [Котлякова 2013, 2018(А), 2018(Б)]. Содержание диагностики составило специальное задание – рисование на тему: «Любимая сказка». В результате у детей были выявлены следующие уровни развития изобразительного творчества:

Низкий уровень – работа характеризуется незаконченностью. Замысел рисунка заимствован у других детей. Рисунок выполнен в схематической форме, не прорисованы детали, некоторые детали пропущены, цветовая гамма бедная (2 – 3 цвета). Средств выразительности нет. Нет проявления творчества и оригинальности в рисунке. Отсутствует эмоциональная отзывчивость.

Средний уровень – в работе просматривается незаконченность. Замысел в большей степени заимствован у других. Рисунок носит элементарный характер, выполнен обычно в графической форме. Цветовая гамма небогатая. Имеется попытка использовать средства выразительности: цвет, форма или положение на листе. Новых деталей и предметов на рисунке нет. Рисунок не отличается оригинальностью, представляет собой копирование действительности. Эмоциональная отзывчивость слабая.

Достаточный уровень – работа законченная. Попытка воплотить собственный замысел, но оттолкнувшись от работ других. Изображение выполнено в достаточно сложной

форме, прорисованы многие детали. Используется широкая цветовая гамма. Рисунок достаточно выразительный, что проявляется в цветах и оттенках, особенностях прорисовывания деталей. Имеются новые детали. Наблюдается эмоциональная отзывчивость.

Высокий уровень – работа законченная, выполнена в сложной форме, использована передача фронтальной перспективы. Замысел самостоятельно найден. Рисунок очень выразителен, что проявляется в способах и приемах прорисовывания изображения. Богатая цветовая гамма, используется много цветов и оттенков. Ребенок может подробно рассказать о рисунке, проявляется эмоциональная отзывчивость.

Результаты начальной диагностики показали, что среди испытуемых обеих групп преобладают средний, достаточный и низкие уровни. В *экспериментальной группе* ровно половина детей имеют достаточный уровень – 10 человек (50%). Чуть больше половины от этого количества находятся на низком уровне – 6 человек (30%). Остальные – 4 человека (20%) – на среднем уровне. Высокого уровня не обнаружено ни у одного ребенка.

В *контрольной группе* также половина детей имеют достаточный уровень – 10 человек (50%), на низком уровне – 5 человек (25%), на среднем – 4 человека (20%) и 1 ребенок (5%) имеет высокий уровень.

По результатам констатирующего эксперимента были сформулированы следующие выводы:

- развитие изобразительного творчества у большинства детей старшего дошкольного возраста находится на низком и среднем уровнях, очень мало дошкольников имеют высокий и достаточный уровень;

- дети затрудняются в выборе/использовании оригинальных замыслов, техник рисования.

Второй этап экспериментального исследования (формирующий эксперимент) был направлен на разработку и апробацию педагогических условий развития изобразительного творчества старших дошкольников в процессе организации студийной работы.

Цель **формирующего этапа эксперимента**: разработка и апробация методики развития изобразительного творчества старших дошкольников в процессе организации студийной работы.

В ходе этого этапа нами была создана **студия изобразительного творчества «Юные таланты»** с особой предметно-пространственной средой на основе взаимодействия искусств и разных видов изобразительной деятельности. Изостудия представляла собой специально оборудованную и оформленную комнату. Предметно-развивающая среда изостудии многофункциональна, постоянно пополнялась, была насыщена и разнообразна, обеспечивала комплексное развитие дошкольников.

Были разработаны требования к руководителю студии. Он должен уметь организовывать сотрудничество с ребенком, исходя из индивидуальных и возрастных возможностей детей; воспринимать каждого ребенка таким, какой он есть; создавать положительную эмоционально-творческую атмосферу на занятиях, чтобы каждый ребенок не испытывал принуждения, страха, неуверенности; определять эмоциональное состояние детей, формировать у них осознанное переживание и воплощение своего настроения и отношения к окружающему миру в рисунках; организовывать деятельность, минимально ограничивая свободу и активность детей; стремиться самому и поощрять стремление к использованию нетрадиционных подходов к изображению, к экспериментированию с разными избирательными материалами; творчески и нестандартно мыслить; владеть на достаточно высоком уровне техникой изображения; создавать собственные творческие проекты; стремиться к постоянному саморазвитию и самообразованию.

Работа по развитию творческих способностей в изобразительной деятельности в рамках изостудии предполагала использование нетрадиционных техник рисования (граттаж, изонить, декупаж и т.п.), которые способствуют развитию: – творческой, исследовательской деятельности, – воображения, – восприятия, – внимания, – зрительной памяти, – мышления, – тактильной чувствительности и мелкой моторики, – познавательно-коммуникативных навыков. Дети имели возможность экспериментировать с изобразительными материалами, со способами изображения.

Педагогическая работа в изостудии с использованием нетрадиционных техник рисования осуществлялась по следующим направлениям:

1. Ознакомление детей с различными способами и приемами нетрадиционных техник рисования с использованием различных изобразительных материалов, формирование и развитие интереса к изобразительной деятельности, желания использовать нетрадиционные техники;

2. Развитие и совершенствование технических навыков работы с нетрадиционными техниками;

3. Развитие способности детей передавать свое настроение, различные психические состояния, отношение к изображаемому на рисунке, экспериментировать с изобразительными материалами и средствами.

На занятиях в изостудии создавалась атмосфера творчества. Главным было не обучение детей нетрадиционным техникам изображения, а развитие творческой активности, приобщение к изобразительной художественной культуре, развитие личности. Цель деятельности руководителя студии заключалась в формировании навыков выражения своих мыслей и замыслов, в развитии воображения и фантазии детей. Руководитель ясно осознавал, что свобода творчества – главная составляющая занятий в изостудии.

Для наиболее полного раскрытия творческих способностей старших дошкольников в изобразительной деятельности мы использовали потенциал всех доступных для понимания детей видов искусства (живопись, скульптура и пр.), а также разнообразные творческие задания, которые направляют детей на художественно-образное воплощение замысла с использованием нетрадиционных материалов и техник.

Для определения эффективности разработанных условий развития изобразительного творчества старших дошкольников в процессе студийной работы был проведен **контрольный этап эксперимента**. Для проведения данного этапа использовались диагностические методы констатирующего этапа.

Для определения эффективности было проведено сравнение результатов детей обеих групп, полученных на этапах констатирующего и контрольного этапов эксперимента. Результаты сравнения:

В экспериментальной группе: высокий уровень показали 5 детей (25%), средний – 12 детей (60%), достаточный – 3 ребенка (15%), низкий не показал никто. В контрольной группе: высокий уровень показал 1 ребенок (5%), средний – 4 ребенка (20%), достаточный – 12 детей (60%), низкий – 3 ребенка (15%).

Результаты сравнения показали, что у дошкольников экспериментальной группы, с которыми была проведена специальная работа, значительно улучшили свои показатели по сравнению с началом эксперимента.

В заключении были подведены итоги исследования и сформулированы основные **выводы**:

1. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что студийная работа оказывает большое влияние на эстетическое развитие детей.

2. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что старшие дошкольники, как правило, затрудняются в использовании оригинальных идей и замыслов, нетрадиционных техник, не владеют самостоятельным использованием выразительных средств и приемов.

3. Проведенный «формирующий эксперимент» был эффективным для детей экспериментальной группы, где в результате не было обнаружено никого с низким уровнем развития. Появилось достаточное количество детей с высоким и средним уровнем. У детей контрольной группы существенных изменений нет.

Отличительной чертой студийной работы является создание особой творческой атмосферы, способствующей проявлению детьми активности и самостоятельности.

Проведенное исследование показало необходимость дальнейшего изучения проблемы развития детского творчества в условиях студийной работы. С учетом особой актуальности задачи формирования художественного мышления и творческих способностей у детей дошкольного возраста, можно считать необходимыми и перспективными дальнейшие исследования организации студийной работы с использованием иных видов изобразительной деятельности (лепки, конструирования, аппликации и прочее).

Источники и литература:

1. Дубровская Н. В. Приглашение к творчеству. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. 128 с.
2. Казакова Р. Г. Рисование с детьми дошкольного возраста. В кн.: Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. М: ТЦ Сфера, 2004. 144 с.
3. Колесникова Е. А. Изостудия как форма развития изобразительного творчества старших дошкольников. // Инновационные технологии: пути повышения качества образовательного процесса в ДОО. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Котлякова Т.А. Ульяновск: Издатель Качалин А.А., 2018. С.90 – 92.
4. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2 – 7 лет. Серия «Библиотека программы воспитания и обучения в детском саду». М.: Мозаика-Синтез, 2010. [Электронный ресурс]. // URL: <https://docplayer.ru/48971887-Tamara-semenovna-komarova-izobrazitel'naya-deyatelnost-v-detskom-sadu-programma-i-metodicheskie-rekomendacii-dlya-zanyatij-s-detmi-2-7-let-annotaciya.html> (дата обращения 06.06.2018).
5. Котлякова Т. А. Современные технологии развития эстетического восприятия дошкольников: учебное пособие. Ульяновск: УИПКПРО, 2013. 64 с.
6. Котлякова Т. А. Проблемы организации работы по развитию одаренных детей и пути их решения. // Психолого-педагогическая поддержка дошкольников с задатками творческой одаренности: материалы Российской очно-заочной научно-практической конференции 25 апреля 2018 года, г. Дмитровград Ульяновской области / под ред. М. А. Ковардаковой. Ульяновск: Вектор-С, 2018 (А). С. 4 – 7.
7. Котлякова Т. А. Разноцветный мир. Программа и методические рекомендации по рисованию. М.: Баласс, 2018 (Б). 176 с.
8. Twigg D., Garvis S. Exploring Art in Early Childhood Education. // The International Journal Of The Arts In Society. 2010. № 5 (2). [Электронный ресурс]. // URL: https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/34998/65037_1.pdf?sequence=1 (дата обращения 10.06.2018).
9. Jalongo M. R. How we respond to the artistry of children: Ten barriers to overcome. // Early Childhood Education Journal. 1999. № 26 (4). P. 205 – 208.
10. Kim H., Park E., Lee J. «All done! Take it home.» Then into a trashcan?: Displaying and using children's art projects. // Early Childhood Education Journal/ 2001. № 29 (1). P. 41 – 50.
11. Seefeldt C. Creating rooms of wonder: Valuing and displaying children's work to enhance the learning process. Beltsville, MD: Gryphon House, 2002. 144 p.
12. Spodek B. Selecting activities in the arts for early childhood education. // Art Education in Early Childhood. 1993. № 94 (6). P. 11 – 17.

УДК. 376.3
ББК 74.1

Взаимодействие логопеда и родителей с целью устранения речевых нарушений у старших дошкольников с дизартрией

Шадрина Людмила Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Гусева Юлия Сергеевна,

магистрант 2-го курса факультета педагогики и психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Определены принципы, формы и этапы взаимодействия учителя-логопеда с родителями. В эксперименте приняло участие 20 семей, имеющих детей старшего дошкольного возраста с заключением МППК «дизартрия». Эксперимент проводился в три этапа. Исследование показало: объединив знания и действия во благо ребенка, воспитатели и родители добиваются изменений к лучшему в его психическом и физическом состоянии. Действуя согласованно и целенаправленно, детский сад и семья в короткие сроки могут добиться заметных результатов в преодолении отклонений в развитии ребенка.

Ключевые слова: дизартрия, коррекционно-логопедическая работа, сотрудничество с родителями, нетрадиционные формы взаимодействия.

Interaction of a Speech Therapist and Parents to Eliminate Speech Disorders of Older Preschoolers with Dysarthria

Shadrina Ludmila Gennadevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Primary Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Guseva Iuliia Sergeevna,

Master student, School of Pedagogy and Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article determines principles, forms and stages of interaction between the speech therapist and parents. The experiment involved 20 families with senior preschool children with dysarthria. The experiment was carried out in three stages. The study showed that by combining knowledge and actions for the benefit of a child, educators and parents achieve more positive changes in his mental and physical state. Acting in a coordinated and purposeful manner, kindergarten and family can achieve significant

results in overcoming deviations in child's development in a shorter period of time.

Keywords: dysarthria, corrective and logopedic work, cooperation with parents, non-traditional forms of interaction.

Актуальность статьи определяется неуклонным ростом в наши дни числа детей с различными видами речевых нарушений и необходимостью поиска наиболее эффективных способов преодоления этой печальной тенденции. Согласно результатам многочисленных исследований в области коррекционной педагогики, любые отклонения в речевой деятельности оказывают негативное влияние не только на процесс овладения речевыми навыками, но и на познавательное и, в целом, личностное развитие ребенка, препятствуя его успешной социализации (Е. Ф. Архипова, Т. Г. Визель, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, Т. Б. Филичева, Г. Р. Шашкина и др.) [Архипова 2006; Архипова 2008; Визель 2005; Левина 1967; Лопатина, Серебрякова 2000; Филичева, Чевелева, Чиркина 1989; Шашкина, Зернова, Зимина 2003].

Анализ теории и практики логопедии показывает, что у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями часто встречается клинический диагноз «дизартрия», при котором отмечаются нарушения звукопроизношения и просодической стороны речи, обусловленные поражениями центральной нервной системы, вследствие которых регистрируются недостатки в иннервации мышц артикуляционного аппарата.

При дизартрии у детей отмечаются устойчивые нарушения в сфере артикуляционной моторики, речевого дыхания, произношения, фонематического восприятия, выразительности, темповых характеристик речи. Кроме того, многочисленные проявления дизартрии дополняются отклонениями в функционировании ряда психических функций (памяти, внимания, мышления), что приводит к своеобразному формированию личности ребенка, эмоциональной неуравновешенности, неуверенности в себе, заниженной самооценке.

Как отмечают исследователи (Е. М. Мастюкова, О. В. Правдина, М. Е. Хватцев и др.) преодоление дизартрии требует организации соответствующего лечебно-педагогического воздействия, основанного на комплексном подходе [Мастюкова 1992; Правдина 1973; Хватцев 1937]. Речь идет о важном условии реализации работы с дошкольниками и достижения ее максимальных результатов – взаимодействии всех участников коррекционно-развивающего процесса, особенно специалистов с родителями. Это обусловлено тем, что влияние семьи на развитие ребенка дошкольного возраста очень велико. Родители во многом определяют становление личности дошкольника, его умений и навыков, формируют способности, самооценку и т.д. Значимость включения родителей в процесс преодоления дизартрических расстройств определена сложной структурой и механизмом самого дефекта, который требует постоянной и систематической работы по автоматизации приобретаемых умений и навыков. От понимания членами семьи особенностей речевого развития при дизартрии, от овладения элементарными способами коррекции звукопроизношения и просодической стороны речи в домашних условиях зависит успешность преодоления нарушений речи.

Оценивая накопленный теоретико-методический опыт организации взаимодействия между учителем-логопедом и родителями, мы пришли к выводу, что данная проблема остается еще мало разработанной. Это выражается в том, что в научных публикациях и методических пособиях недостаточно полно и всесторонне раскрыты условия, формы, технологии эффективной организации взаимодействия именно с семьями детей с дизартрией. Кроме того, особенности современных семей (финансовое и социальное расслоение,

обилие новейших информационных технологий, более широкие возможности получения образования и т.д.) заставляют искать новые формы успешного взаимодействия с ними.

Экспериментальная работа была проведена на базе МБДОУ детский сад комбинированного вида № 139 «Яблонька» г. Ульяновска. В эксперименте приняли участие 20 семей, имеющих детей старшего дошкольного возраста с заключением МППК «дизартрия». 10 семей были отнесены к контрольной группе, и с ними осуществлялась работа, обычная для данного учреждения, 10 семей составили экспериментальную группу. С экспериментальной группой работа была выстроена инновационным образом (трехэтапный процесс взаимодействия с использованием нетрадиционных форм).

Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Цель констатирующего этапа заключалась в изучении особенностей и условий организации взаимодействия учителя-логопеда с родителями детей с дизартрией. Для достижения цели была разработана диагностическая процедура исследования особенностей и условий организации взаимодействия учителя-логопеда с родителями. Диагностика предполагала изучение документации учителя-логопеда (календарный план, план работы логопеда с родителями, плановые консультации для родителей) и проведение беседы, анкетирования родителей, направленного на изучение уровня представлений родителей об особенностях коррекционной работы с детьми с дизартрией. Оценка результатов производилась по следующим критериям:

- понимание родителями целей коррекционно-логопедической работы;
- наличие у родителей устойчивого внутреннего мотива взаимодействия со специалистом;
- стремление родителей к самостоятельному получению знаний и умений;
- способность родителей самостоятельно организовать занятия с ребенком дома.

Согласно выделенным критериям были определены уровни готовности родителей детей с дизартрией к сотрудничеству с педагогом-логопедом:

Высокий уровень

Родители понимают цели коррекционно-развивающей работы. Осознают необходимость совместных усилий в преодолении данного нарушения. Активно взаимодействуют с логопедом, участвуют в жизни детского сада и логопедической группы. Стремятся к самообразованию по проблемной теме. Ежедневно занимаются и закрепляют со своим ребенком полученные в детском саду навыки в домашних условиях.

Средний уровень

Родители не до конца осознают серьезность такого нарушения речи как «дизартрия». Они знают о важности совместного с логопедом участия в коррекционно-развивающем процессе, но взаимодействуют со специалистом «от случая к случаю». Практически не проявляют интереса к самообразованию. Самостоятельно занимаются с детьми редко.

Низкий уровень

Родители не имеют никаких специальных знаний в области логопедии и педагогики, не считают важным активно взаимодействовать с логопедом в процессе устранения нарушения речи, не изучают специальную литературу, с ребенком дома не занимаются.

На основе полученных анкетных данных были сделаны следующие выводы: у родителей, принявших участие в анкетировании, преобладает средний уровень сформированности представлений об особенностях коррекционной работы с детьми с дизартрией – 50 %, низкий уровень зафиксирован у 30% респондентов.

Полученные результаты говорят о том, что организованное в детском саду взаимодействие нельзя было определить как успешное, т.к. учитель-логопед использовал в

основном методы пассивного педагогического просвещения (редкие выступления на родительских собраниях, не- систематические консультации, наглядность). Специфика проводившейся работы сводилась к минимальному педагогическому просвещению родителей.

Работа по организации взаимодействия логопеда с родителями предполагала реализацию нескольких этапов, которые представлены в таблице:

№ п/п	Этапы	Задачи
1.	Подготовительный – побудительно-мотивационный.	Заинтересовать и побудить родителей включиться в коррекционно-развивающий процесс по устранению дизартрии, установление доверительных отношений. Проинформировать родителей о состоянии речевого развития ребенка и состоянии его психического развития в целом. Разъяснить меры помощи с учетом структуры дефекта. Распланировать последующие встречи с целью обсуждения динамики продвижения ребенка в условиях коррекционного воздействия.
2.	Основной – активно-деятельностный.	Закрепить представления о значимости работы с ребенком в условиях семьи. Повысить уровень педагогической компетентности родителей через расширение круга знаний и соответствующих умений в области логопедии. Включить родителей в систему оказания коррекционной помощи через активные формы и методы взаимодействия. Развитие самостоятельности и творческих подходов у родителей к взаимодействию со специалистами.
3.	Заключительный – итогово-обобщающий.	Закрепить интерес и желания родителей к сотрудничеству со специалистами. Усовершенствовать умения и навыки родителей. Обобщить лучший семейный опыт коррекции дизартрии.

При реализации заявленных этапов были использованы следующие **формы и виды работы с семьей**:

- традиционные групповые (коллективные) формы: родительские собрания, групповые консультации, семинары-практикумы, лекторий по теме «Дизартрия: что это? Причины возникновения»;

- традиционные индивидуальные формы: консультации, приглашение на индивидуальные занятия, тетради домашних заданий;

- информационно-просветительские: выпуск бюллетеней и информационных листов («Развитие мелкой моторики», «Артикуляционная гимнастика на каждый день», «Дыхательные упражнения – помощники в коррекции речевых нарушений» и др.), оформление стендов («Развитие речи ребенка дома» и др.), библиотека для родителей, «Домашняя картотека коррекционных игр»;

- нетрадиционные групповые (коллективные): тренинги, вечера вопросов-ответов;

- компьютерно-интерактивные: блог-сайт логопеда, медиатека, компьютерные логопедические программы, электронная почта;

- досуговые: праздники и развлечения.

Для определения эффективности проведенной работы было осуществлено сравнение результатов анкетирования родителей обеих групп, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, что позволило сделать вывод о том, что уровень представлений родителей экспериментальной группы об особенностях коррекционной работы с детьми с дизартрией значительно вырос: родители экспериментальной группы гораздо выше оценили уровень взаимодействия между ними и педагогом, чем это было до начала

работы, кроме того, они значительно оптимизировали собственные знания и умения.

Анализ анкетных данных показал, что 100% родителей экспериментальной группы (10 семей) стали считать себя достаточно просвещенными в теоретических аспектах рассматриваемой проблемы;

80% родителей считают, что они достаточно ознакомлены с деятельностью учителя-логопеда по вопросам коррекции дизартрии у дошкольников. Такой осведомленности у родителей не наблюдалось в начале исследования;

70% родителей считают, что проведенные формы работы помогли им больше узнать об обучении, воспитании и коррекции детей с дизартрией, т.е. они признали эффективность новых форм работы с ними;

30% родителей посчитали, что формы помогли им только частично.

Наиболее эффективными формами взаимодействия родители назвали «родительскую почту», «интернет-блог», «вечера вопросов и ответов» и совместные с детьми развлекательные мероприятия.

Из ответов респондентов стало ясно, что родители не только получили педагогические знания в области педагогики и логопедии, но и стали активными участниками коррекционно-педагогического процесса. После формирующего этапа эксперимента родители признались, что почувствовали себя не зрителями, а активными участниками, стали ощущать свою педагогическую компетентность. Большинство родителей начали целенаправленно заниматься проблемами коррекционно-развивающего процесса, обучения и воспитания детей с речевыми дефектами.

Исследование показало: объединив любовь, знания и действия во благо ребенка, воспитатели и родители обязательно добиваются изменений к лучшему в его психическом и физическом состоянии. Действуя согласованно и целенаправленно, детский сад и семья в короткие сроки могут добиться заметных результатов в преодолении отклонений в развитии ребенка.

Источники и литература:

1. Алексеенко С. Г. Индивидуальное консультирование родителей как одно из направлений деятельности учителя-логопеда ДОУ. // Работа учителя-логопеда с семьями: традиционные и инновационные подходы: сборник статей / под ред. Л. С. Вакуленко. Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2012. 170 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей (учебное пособие). М.: АСТ-Астрель, 2006. 319 с.
3. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии (учебное пособие). М.: Астрель, 2008. 254 с.
4. Боровик М. И., Карасева Н. О. Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком. // Молодой ученый. 2016. № 18. С. 431 – 433.
5. Варфоломеева О. В., Савельева Е. В. Взаимодействие специалистов ДОУ в ходе реализации комплексного подхода к педагогическому процессу. // Дошкольная педагогика. 2012. № 8. С. 40 – 44.
6. Иванова Л. А. Инновационные формы взаимодействия педагогов ДОУ и родителей через Web - сайт. // Magister Dixit. 2012. №1. - С. 182 – 191.
7. Карпенкова С. А. Формы взаимодействия логопедов дошкольного учреждения с родителями. // Специальное образование. 2014. № 10. С. 77 – 80.
8. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей. // Специальная школа. 1967. №2(122). С.121 – 130.
9. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. 192 с.
10. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992. 95 с.
11. Правдина О. В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Просвещение, 1973. . 272 с.
12. Саввиди М. И. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы. // Science Time. 2015. № 10 (22). С. 314 – 317.
13. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов

по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М.: Просвещение, 1989. 223 с.

14. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. М, 1937. 299 с.
15. Шашкина Г. Р. Зернова Л. П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 240 с.
16. Шурат В. В. Детско-родительский проект как средство развития речи и познавательных способностей дошкольников. // Логопед. 2007. № 6. С. 80 – 83.

УДК. 376.3
ББК 74.1

Формирование основ и развитие экономической культуры старших дошкольников с использованием нерегламентированных форм работы

Стожарова Марина Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Матвеева Светлана Юрьевна,

заведующий МБДОУ детский сад № 18 «Аленушка», г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Говорится о важности формирования у детей экономической культуры с высокой личностной инновационностью, ценностями творчества, успеха, риска, нетривиальных достижений. Предложена система экономического воспитания, способствующая формированию у детей старшего дошкольного возраста гибкого и активного экономического сознания, основ позитивного экономического мышления и рационального экономического поведения, развитию способностей к предпринимательству, решению простейших экономических задач, творческим поискам и решениям.

Ключевые слова: экономическое воспитание, экономическое сознание, экономическое мышление, экономическое поведение, экономическая культура, старший дошкольный возраст, игровые «экономические комплексы».

Forming Foundations and Developing Economic Culture of Senior Preschool Children Using Non-regulated Forms of Work

Stozharova Marina Iurevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Primary Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Matveeva Svetlana Iurevna,

Head of Kindergarten № 18 "Alenushka", Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article deals with the importance of economic culture with high personal innovation, values of creativity, success, risk, non-trivial achievements in upbringing. The authors suggest the system of economic education that contributes to the forming flexible and active economic consciousness of preschool children, the foundations for their positive economic thinking and rational economic behavior, development of

entrepreneurial abilities, solution of the simplest economic tasks, creative searches and conclusions.

Keywords: economic education, economic consciousness, economic thinking, economic behavior, economic culture, senior preschool age, game «economic complexes».

Успешная жизнь в современном мире невозможна без достаточно высокого уровня экономических знаний населения. Каждый из нас время от времени выступает экономическим агентом, вынужден принимать экономически обусловленные решения, сталкивается с экономическими понятиями и задачами. Повышение интереса к экономическому воспитанию в постоянно изменяющихся и весьма противоречивых условиях современной жизни закономерно, так как от экономической культуры человека, от степени сформированности экономического мышления зависит способность индивида решать насущные жизненные проблемы и преодолевать трудности, обусловленные неизбежными подъемами и спадами рыночной экономики.

Что значит **экономическое мышление**? Терминологический словарь библиотекаря по социально-экономической тематике определяет это понятие как «процесс осмысления работником реальных хозяйственных ситуаций и принятия решений, повышающих эффективность трудовой деятельности» [Терминологический словарь...].

Социологическая энциклопедия предлагает рассматривать **экономическое мышление** как форму проявления экономического сознания в конкретной общественной ситуации; при этом косность и неразвитость экономического сознания обуславливает противоречивость развития экономического мышления, когда последнее «воспринимает изменение экономических отношений преимущественно эмоционально (а не рационально) и успешно совмещает следование политике экономических реформ со сложившимися стереотипами». Неразвитое экономическое сознание обуславливает противоречивое, эмоциональное по своей природе экономическое мышление. [Экономическое мышление... 2003].

Основными компонентами структуры **экономического сознания** являются: 1) экономические эмоции и чувства; примерами их являются удовлетворение от результатов и процесса труда, желание признания и почета, желание пойти на риск и др.; 2) экономическая перцепция, например, восприятие денег, сенсорно-перцептивные компоненты отношения к товарам и услугам и т. п.; 3) экономические представления, т. е. представления о том, как функционирует экономика; 4) экономическое мышление, т. е. способность человека как социального субъекта отражать и осмысливать экономические закономерности, усваивать и соотносить экономические понятия с требованиями экономических законов и на основе этого строить свою деятельность [Энциклопедический словарь по психологии и педагогике 2013].

Экономическое поведение – поведение, связанное с перебором экономических альтернатив с целью рационального выбора, т.е. выбора, в котором минимизируются издержки и максимизируется чистая выгода [Экономическое поведение... 2003].

Экономическая культура отражает способ взаимодействия экономического сознания и экономического мышления.

Российскому обществу нужна экономическая культура с высокой личностной инновационностью, с ценностями творчества, успеха, риска, нетривиальных достижений.

Педагогам важно формировать у детей гибкое, активное и развитое экономическое сознание, позитивное экономическое мышление и рациональное экономическое поведение,

способность рисковать (основа предпринимательства), принимать экономические решения, не испытывая стресс, освобождаться от социальных стереотипов, мешающих творческим поискам и решениям.

Личность с установкой на разработку и внедрение новшеств нужно формировать с самого раннего детства. Социально значимой задачей является привитие ребенку «чувства хозяина», устроителя своего дома; важно формировать у детей элементарные представления об экономии, бережном хранении/эффективной переработке продуктов; необходимо вводить понятия денег, конкуренции, прибыли, выгоды, ответственности, качества; нужно знакомить с предпринимательскими идеями, снискавшими славу их авторам и принесшими огромную пользу обществу.

Конечно, формирование экономического сознания, развитие экономического мышления и привитие ценностей рациональной экономической культуры в дошкольном возрасте может происходить лишь в самых простых, элементарных формах, речь идет лишь о первом приближении к «теме». Детям дошкольного возраста специальные знания по экономике не доступны, но получить элементарные экономические представления они уже могут, более того, многие дошкольники в наши дни ориентируются в денежных купюрах, учитывают рекламную информацию, знакомы с операциями обмена и знают некоторые экономические категории [Василенко 2016]. По данным исследователей, у детей, поступающих в первый класс, в активном словаре свыше двадцати пяти экономических понятий, которые связаны с трудом и его процессами. Это предметы и результаты труда, индивидуальный и коллективный труд, бригада, брак, изделие, материалы, премия, планирование, зарплата, цена, соревнование, товар и др. Знакомы они и с терминами «деньги», «стоимость», «банк» и др. Детям понятно значение: покупать – продавать, дорого – дешево, выгодно – невыгодно, выиграл – проиграл, купить – поменять и др. [Василенко 2016; Дудник 2015; Козлова, Ледовских, Калишенко 2002; Хламова 2015].

Экономическое образование дошкольников является составляющей их этического и трудового воспитания. Осваивая экономическую реальность, ребенок приобретает не нейтральные знания и навыки, а этически «заряженные» представления. У него формируется модель экономического успеха, включающая те или иные способы его достижения, мотивы деятельности, он выбирает для себя из имеющихся в культуре близкий ему тип экономического поведения, в его ценностной структуре то или иное место занимает потребность достижения, имеющая определенную интенсивность и направленность [Полищук, Бочкарева 1998: 16-22].

Специальная справочная литература определяет **экономическое воспитание** как организованную педагогическую деятельность, направленную на формирование экономического сознания учащихся, в процессе осуществления которой они усваивают сумму понятий и представлений об организованной и эффективной экономике, развитии производительных сил, производственных отношениях, действующем хозяйственном механизме. Экономическое воспитание обеспечивает развитие экономического мышления, формирование нравственных и деловых качеств, таких как общественная активность, предприимчивость, хозяйское, бережное, честное отношение к общественному достоянию, ответственность, стремление к высокой рентабельности, обновлению технологических процессов и оборудования, высокому качеству, личному успеху и благополучию. [Профессиональное образование 1999]. Ясно, что в дошкольном возрасте можно использовать лишь некоторые элементы экономического воспитания.

К сожалению, большинство дошкольных учреждений, осуществляющих ознакомление детей с элементарными экономическими понятиями, проводят эту работу не системно, а лишь время от времени включая в программу дошкольного воспитания мероприятия по формированию экономического мышления и полезных экономических привычек. Нами были предприняты определенные усилия по исправлению сложившейся ситуации.

Экспериментально-исследовательская работа проводилась в 2017 – 2018 гг. на базе МБДОУ детский сад № 18 «Аленушка» г. Ульяновска. В эксперименте приняли участие дети старшей группы. Группа из 24 человек была разделена на две подгруппы (контрольную и экспериментальную) по 12 детей в каждой.

Целью исследования являлась разработка и апробация методики формирования основ экономической культуры старших дошкольников в процессе нерегламентированных форм работы.

Объект исследования – экономическая культура старших дошкольников.

Предмет исследования – развитие экономической культуры старших дошкольников при использовании нерегламентированных форм работы (игровых «экономических комплексов», бесед с детьми и родителями, оформления интерьера группы).

Основные задачи исследования:

1. Выявить уровень сформированности экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста.
2. Разработать и апробировать методику формирования основ экономической культуры старших дошкольников в процессе нерегламентированных форм работы.
3. Выявить эффективность применения данной методики в области экономического воспитания старших дошкольников.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что процесс формирования основ экономической культуры старших дошкольников будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

1. применение игровых технологий с использованием нерегламентированных форм работы;
2. создание в группе обогащенной предметно-развивающей среды;
3. разработка системы игр и упражнений, позволяющих сформировать основные экономические понятия;
4. использование различных форм работы с родителями по привлечению их к формированию основ/развитию экономической культуры детей.

В работе были использованы следующие методы исследования:

- изучение психолого-педагогической литературы по проблеме формирования основ экономической культуры старших дошкольников;
- изучение документации: планов воспитателей на наличие мероприятий по формированию основ экономической культуры детей в старших группах;
- наблюдение за общением детей в играх с целью выяснить, знакомы ли они с экономическими ценностями, присутствуют ли в их поведении экономические стереотипы, демонстрируют ли они готовность мыслить и действовать творчески, соревновательно, инновационно;
- анкетирование родителей с целью выявления факта / определения содержания экономического воспитания детей в семье.

Экспериментальная работа проводилась нами в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Были использованы следующие критерии определения уровня сформированности основ экономической культуры у дошкольников:

1. Ясное и четкое представление о значении и смыслах экономических понятий пяти основных тем: «Моя семья» (семейная экономика: семейный бюджет, доход, расход), «Мир денег» (деньги, цена, стоимость), «Мой город» (заводы и фабрики; производство; товары и услуги;), «Мир товаров» (соотношение цены и качества; спрос и предложение; зависимость цены от спроса), «Моя страна» (ресурсы).

2. Умение производить простые денежные расчеты.

3. Владение понятиями о труде, производительности труда.

4. Наличие знаний и сформированность представлений о необходимости экономного и рационального использования природных богатств, времени, результатов труда.

5. Использование экономических знаний в повседневной жизни.

В соответствии с данными критериями мы выделили уровни сформированности основ экономической культуры детей старшего дошкольного возраста.

1-ый уровень – высокий. Дети свободно рассуждают на темы: «Моя семья», «Мир денег», «Мой город», «Мир товаров», «Моя страна». Ориентируются в понятиях о труде, профессиях родных и близких, могут определять финансовое положение семьи. Умеют оперировать деньгами, устанавливать дороговизну/дешевизну товара/соотносить доход семьи с ценой товара, понимают, что деньги служат средством обмена товарами между людьми, знают о зависимости размеров заработной платы от характера труда, квалификации работников. Убеждены в необходимости рационального и экономного использования природных богатств (отношение к воде, газу, нефти). Всегда используют экономические знания в повседневной жизни. Готовы к предпринимательскому проектированию.

2 уровень – достаточный. Дети имеют представления об экономических понятиях в пяти основных темах, но не могут свободно рассуждать на эти темы. Ориентируются в понятиях о труде, профессиях родных и близких, имеют некоторое представление о финансовом положении семьи. Умеют оперировать деньгами, устанавливать дороговизну/дешевизну товара/соотносить доход семьи с ценой товара, понимают, что деньги служат средством обмена товарами между людьми. Знают о необходимости рационального и экономного использования денег/природных ресурсов, изредка используют эти знания в повседневной жизни. Присутствует желание стать предпринимателем.

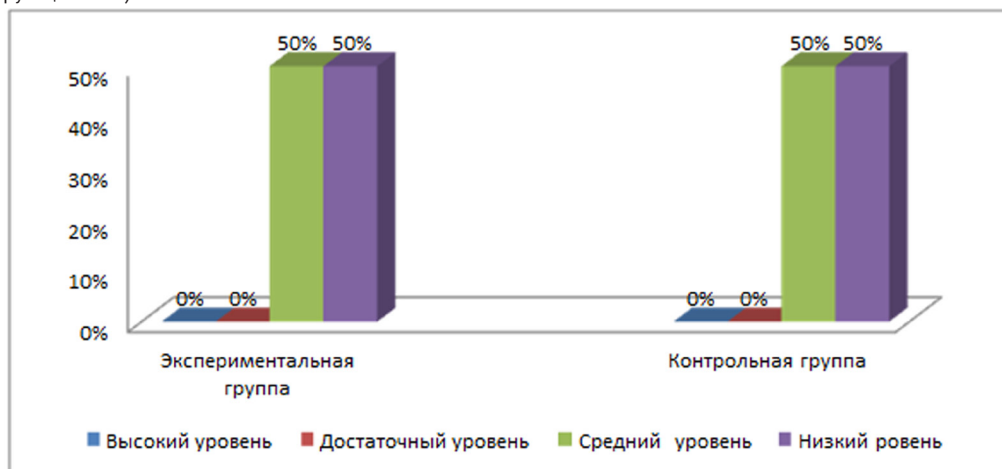
3 уровень – средний. Дети имеют представления лишь о некоторых понятиях основных тем. Ориентируются лишь в некоторых профессиях. Умеют оперировать деньгами. Нет представления о финансовом положении семьи. О необходимости рационального и экономного использования природных богатств слышали. В повседневной жизни экономические знания часто не используются или используются редко, случайно. Равнодушны к предпринимательской карьере.

4 уровень – низкий. Дети не имеют представления об экономических понятиях основных тем. Не знакомы с законом спроса и предложения, не знают о зависимости между ценой и спросом на товар или услугу. Не знают о финансовом положении своей семьи. Не умеют считать деньги, совершать операции с деньгами. Не имеют знаний об экономном и рациональном использовании денег/природных ресурсов. Не знают о предпринимательском труде.

Результаты диагностики можно увидеть на Гистограмме 1.

Гистограмма 1

Уровни сформированности основ экономической культуры детей старшего дошкольного возраста (констатирующий этап).



Проведенная работа по выявлению особенностей сформированности основ экономической культуры детей старших групп свидетельствует о том, что:

1. Сформированность основ экономической культуры у детей соответствует в основном среднему и низкому уровню.

2. У большинства детей знания об экономических понятиях поверхностные, неточные и часто ошибочные. Экономическую терминологию ребята используют случайно и бессмысленно. Это сказывалось в затруднениях детей объяснить свои действия, предложить решение проблемных ситуаций. Дети плохо оперируют деньгами, не умеют соотносить доход с ценой товара, не имеют представлений о рациональном и экономном использовании денег /природных ресурсов/времени.

3. В повседневной жизни дети не играют в игры с экономическим содержанием, за исключением игры в «Магазин».

Данные констатирующего эксперимента были нами учтены при построении системы экспериментальной работы и определении педагогических условий использования специальных игровых комплексов, включающих дидактические игры, разбор проблемных ситуаций, выполнение творческих заданий/проектирование.

Основная цель экспериментального обучения состояла в разработке системы специальных игровых комплексов, направленных на формирование у детей старшего дошкольного возраста основ экономической культуры, а также в выстраивании определенных педагогических условий формирования и развития экономической культуры детей старшего дошкольного возраста.

Работа на формирующем этапе эксперимента опиралась на положения о ведущем виде деятельности, о взаимосвязи речевого, умственного, трудового воспитания с формированием основ экономической культуры детей, на принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста.

Экспериментальное обучение было встроено в педагогический процесс в виде комплекса игр по формированию основ экономической культуры, бесед с детьми и их родителями, решению экономических задач, проектированию предпринимательской деятельности.

В результате экспериментального обучения было достигнуто значительное повышение активности, самостоятельности, заинтересованности дошкольников в получении экономических представлений и знаний.

Контрольный этап эксперимента позволил выявить эффективность разработанной системы. Диагностика на контрольном этапе исследования включала:

1. Наблюдение за детьми в обычных ситуациях их пребывания в детском саду и во время их включенности в «экономические» игры.

2. Индивидуальные беседы с детьми по вопросам (Кем работают твои родители? Что они получают за работу? Что такое деньги? Для чего они нужны? Что такое семейный бюджет? Что такое расходы? Что такое доходы? Что такое товар? Что такое спрос и предложение? Почему товары в магазинах дорожают/дешевеют? Почему у одних и тех же товаров может быть разная цена? Что такое обмен? Что такое банк? Для чего он существует? Что такое реклама? Для чего нужна реклама? Почему нужно экономить деньги/ свет/ воду/время? Чем занимаются предприниматели? Что такое предпринимательская идея? Хочешь ли ты, когда вырастешь, стать предпринимателем?)

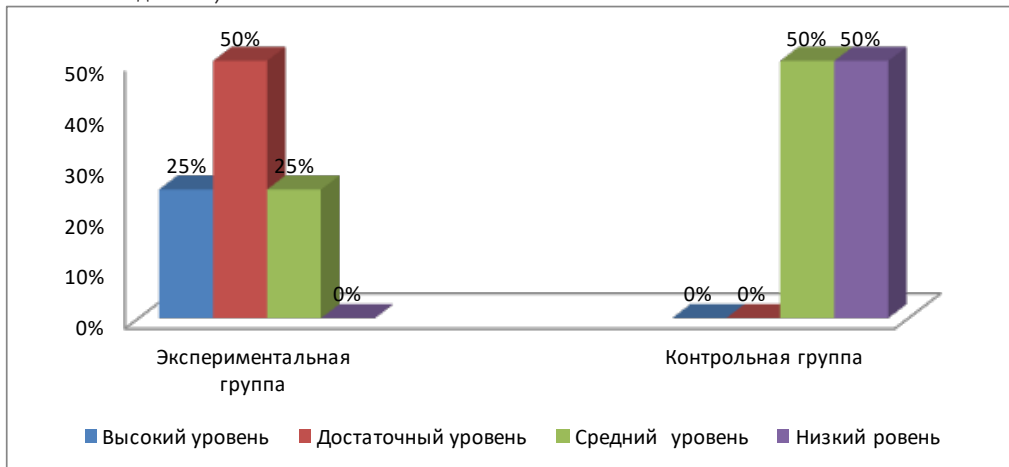
3. Оценку выполнения детьми игровых заданий.

4. Опрос родителей.

Результаты контрольного среза показаны на Гистограмме 2.

Гистограмма 2

Уровни сформированности основ экономической культуры детей старшего дошкольного возраста (контрольный этап исследования).



На контрольном этапе эксперимента была выявлена эффективность разработанной системы работы по формированию основ экономической культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Сравнение результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Уровни	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	констатирующий		контрольный		констатирующий		контрольный	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	0	0	3	25	0	0	0	0
Достаточный	0	0	6	50	0	0	0	0
Средний	6	50	3	25	6	50	6	50
Низкий	6	50	0	0	6	50	6	50

В заключение нами были подведены итоги работы и сформулированы основные выводы:

1. До проведения эксперимента уровень экономической культуры детей контрольной и экспериментальной групп был низким.

2. После реализации разработанной нами системы в экспериментальной группе зафиксировано увеличение числа детей с достаточным и высоким уровнем развития экономической культуры. Ни один ребенок в экспериментальной группе не показал низкий уровень.

3. Разработанные игровые «экономические комплексы», включающие решение простейших экономических задач, проектирование, а также беседы с детьми и родителями, способствуют эффективному формированию основ и развитию экономической культуры детей старшего дошкольного возраста.

4. Определелись основные педагогические условия формирования основ и развития экономической культуры у детей старшего дошкольного возраста:

- включение в занятия с детьми игровых комплексов с экономическим содержанием;
- использование технологий развивающего обучения с акцентами на развитие воображения, памяти, логики, ответственности, проектного мышления;
- создание в группе обогащенной предметно-развивающей среды с экономической составляющей;
- разработка системы задач, заданий и упражнений, позволяющих сформировать основные экономические понятия;
- тесное взаимодействие с родителями по привлечению их к формированию основ экономической культуры детей.

5. По результатам проведенного эксперимента сформулированы рекомендации для педагогов:

- регулярно включать в беседы с детьми проблемные задания с экономическим содержанием;
- проводить игровые комплексы по экономике, используя технологии развивающего обучения;
- побуждать детей задумываться об успешных предпринимательских идеях и проектах, поощрять проявления гибкого, позитивного, ответственного экономического мышления;
- рассказывать детям и родителям об успешных детских предпринимательских проектах в России и за рубежом.

6. По результатам проведенного эксперимента сформулированы рекомендации для родителей:

- беседовать с детьми о своей работе, семейном бюджете, о доходах и расходах семьи; давать детям возможность пользоваться деньгами при совершении покупок в магазине; совершить с ребенком экскурсии на рынок, в банк; рассказать о займе, кредите, ипотеке;
- читать детям сказки, художественные произведения, смотреть и обсуждать с ними художественные и документальные фильмы, главными героями которых являются рачительные хозяева, честные купцы, успешные предприниматели, выдающиеся мастера своего дела;
- рассказывать детям о выдающихся предпринимательских проектах прошлого и настоящего, российских и иностранных предпринимателях;
- знакомить детей с культурой и хозяйственной жизнью экономически развитых стран.

Источники и литература:

1. Василенко О. Н. К вопросу о социализации детей дошкольного возраста посредством экономического воспитания. // Практические аспекты дошкольной и школьной педагогики: сборник статей по материалам I-ой международной научно - практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2016. С. 5 – 10.
2. Дудник Н. А. Экономическое воспитание детей дошкольного возраста: актуальность и значение. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 12. С. 206 – 210.
3. Козлова С. А., Ледовских Н. К., Калишенко В. Д. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: «Академия», 2002. 192 с.
4. Полищук Г. Г., Бочкарева Л. П. Формирование у старших дошкольников основ экономической культуры. Методические рекомендации. Ульяновск: УИПК ПРО, 1998. С. 16 – 22.
5. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. [Электронный ресурс]. URL: https://professional_education.academic.ru/2840/ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ (дата обращения 10.07.2018).
6. Экономическое мышление. Социология: Энциклопедия. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. 2003. [Электронный ресурс]. URL: https://sociology_encyclopedia.academic.ru/1231/ЭКОНОМИЧЕСКОЕ_МЫШЛЕНИЕ (дата обращения 10.07.2018).
7. Экономическое поведение. Социология: Энциклопедия. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. 2003. [Электронный ресурс]. URL: https://sociology_encyclopedia.academic.ru/1232/ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ (дата обращения 10.07.2018).
8. Терминологический словарь библиотекаря по социально-экономической тематике. [Электронный ресурс]. URL: <http://nlr.ru/cat/predmet/dict.htm#econom> (дата обращения 10.07.2018).
9. Хламова Н. А. Формирование основ экономического воспитания дошкольников в условиях детского сада. // Теория и практика образования в современном мире: сборник статей по материалам VII-ой международной научной конференции. Санкт-Петербург, июль 2015 г. СПб.: Свое издательство, 2015. С. 39 – 41.
10. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. [Электронный ресурс]. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/21029/ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ (дата обращения 10.07.2018).

ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

УДК 372.4

ББК 74.268.0

Уровень владения болгарским языком учениками начальной школы: анализ результатов исследования

Иванова Нели Стоянова,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики Софийского университета им. Св. Климента Охридского, г. София, Болгария

Аннотация: Статья содержит анализ результатов исследования уровня владения болгарским языком 1296 учениками четвертого класса начальной школы (проживающих в разных районах Болгарии и принадлежащих к разным этническим группам), с применением критериального теста, а также с учетом требований государственных образовательных стандартов и программ обучения родному языку в начальной школе.

Ключевые слова: Болгария, начальная школа, обучение болгарскому языку, определение уровня владения государственным языком, критериальный тест.

Level of Knowledge of the Bulgarian Language by Primary School Students: Analysis of the Results of the Study

Ivanova Neli Stoianova,

Doctor of Pedagogical sciences, professor, Department of Didactics, Sofia University St. Kliment Ohridski, Sofia, Bulgaria

Abstract: The article analyzes the results of the study of the level of the Bulgarian language by 1,296 pupils of the fourth Year of the primary school (living in different regions of Bulgaria and belonging to different ethnic groups), applying the criterial test, and taking into account the requirements of state educational standards and mother tongue educational programs in primary school.

Keywords: Bulgaria, primary school, teaching Bulgarian, determining the level of proficiency in the state language, criterial test.

Проблема повышения уровня владения современным болгарским языком не является новой, но в контексте осуществляемой в Болгарии модернизации образования эта проблема приобретает исключительную актуальность для педагогической теории и практики.

Модернизация болгарского образования предъявляет новые требования к тем, кто реализует программы обучения болгарскому языку и литературе в начальной школе.

Государственные образовательные стандарты определяют содержание учебных программ по болгарскому языку и литературе в начальной школе (в первом – четвертом классах), регламентируют ожидаемые результаты обучения по этой дисциплине и включают методические указания по применению учебных программ.

Ученики в четвертом классе заканчивают свое обучение на начальном этапе образования основной образовательной степени болгарской школы. Результатом обучения болгарскому языку и литературе в конце четвертого класса должны стать определенные знания и умения, составляющие как языковую и литературную, так и социокультурную компетентности. Следует отметить, что социокультурная компетентность содействует развитию языковой и литературной компетентностей и вместе с ними проявляется и формируется в коммуникативных актах устного и письменного общения.

Обучение болгарскому языку в четвертом классе осуществляется при помощи учебника и учебных тетрадей, в которых конкретное учебное содержание, включающее основные языковые категории и нормы, соответствует трем степеням владения языковыми и речевыми единицами [Стоянова 1996]. Знания болгарского языка углубляются и обогащаются, конкретизируются и систематизируются в четвертом классе. В четвертом классе добавляется и новая языковая информация, и конкретные практические задания.

Выявление реального уровня владения современным болгарским языком учеников четвертого класса, как результат обучения болгарскому языку в начальной школе, дает возможность определить круг проблем обучения болгарскому языку в Болгарии, получить четкое представление о достижениях и неудачах модернизации образования в этой стране.

Цель исследования – установить уровень владения современным болгарским языком учениками начальной школы.

Достижение цели предполагает решение следующих *задач*:

- Изучение нормативных документов, связанных с обучением болгарскому языку и литературе в начальной школе (государственные образовательные стандарты и учебные программы).

- Выяснение специфики обучения болгарскому языку и литературе в начальной школе в контексте учебного содержания и задаваемых стандартами результатов обучения (знания, умения и компетентности).

Инструмент, которым пользуются участники в этом исследовании, – критериальный тест.

Этапы исследования:

- Выяснение специфики обучения болгарскому языку и литературе в начальном школьном возрасте в контексте учебного содержания и ожидаемых результатов обучения (знания, умения и компетентности), которые регламентирует учебная программа.

- Определение уровня владения современным болгарским языком учениками четвертого класса при помощи тестов и на этой основе выдвижение и систематизация конкретных методических идей, способствующих усовершенствованию процесса обучения болгарскому языку в начальной школе в соответствии с ожидаемыми результатами обучения по этой дисциплине.

- Определение проблем и формулировка вопросов обучения болгарскому языку в начальной школе на основании проведенного исследования владения современным болгарским языком учениками в четвертом классе.

На начальном этапе основной образовательной степени формируется **начальная языковая компетентность** ученика, которая развивается и совершенствуется на гимназическом этапе основной образовательной степени.

Посредством обучения болгарскому языку формируется лингвистическая компетентность, развивается устная и письменная речь учеников, совершенствуются познавательные интересы и творческие способности, мышление, память и воображение детей, умение общаться.

Государственные образовательные стандарты и учебные программы по болгарскому языку и литературе для 1 – 4 классов ставят перед учителем начальной школы новые задачи, призванные формировать базовую языковую компетентность учеников.

Для определения уровня владения учебным содержанием предмета „болгарский язык“ (регламентированного учебными программами для 1 – 4 класса и государственными образовательными стандартами) и получения реальных результатов обученности болгарскому языку в четвертом классе было протестировано **1296 учеников четвертых классов 31 школы 18 поселений** Болгарии. Из них 1025 человек – ученики, проживающие в больших городах, областных и районных центрах; 231 – в маленьких городах, муниципальных центрах; 40 – в сельских поселениях. Количество мальчиков и девочек приблизительно одинаковое (650 девочек и 646 мальчиков). В некоторых поселениях, где проводилось исследование, проживают ученики, у которых болгарский язык не является родным; это дети с различной этнокультурной принадлежностью. У 1140 опрошенных учеников болгарский является родным языком, у 156 учеников родным языком является турецкий, цыганский, армянский, иврит и др. Полученные данные объективны.

Подбор учеников для исследования – представительный по сравнению с общей численностью единиц в определенных группах генеральной совокупности и по распределению по географическим признакам. Подбор учеников гнездовой: единицы совокупности, сосредоточенные в отдельных территориальных, административных единицах, школах, которые определяются как гнезда [Сыйкова, Тодорова 1994: 134].

В исследовании применен критериальный тест, состоящий из **3-х субтестов – по 10 тестовых задач** в каждом. Каждая тестовая задача сопровождается тремя выбираемыми ответами, лишь один из которых правильный. При помощи тестов определялся уровень владения болгарским языком на начальном этапе образования, исходя из требований к знаниям, умениям и компетентностям учеников, регламентируемых учебными программами по болгарскому языку для 1 – 4 класса. В тестовые задачи включены вопросы по фонетике, морфологии, синтаксису и лексикологии. Неодинаковое число тестовых задач в разных разделах курса обусловлено соответствующими объемами материала в учебной программе.

Количественный анализ данных проведен с использованием математико-статистических методов. Качественный анализ результатов проведенного исследования сочетается с каузальным анализом, выражающимся в поиске причинно-следственных связей и установлении зависимостей между ними.

Произведен анализ теста как целого, а также определено качество субтестов через исследование их надежности и валидности. Полученные с применением коэффициента альфа Кронбаха результаты позволяют говорить о высокой внутренней согласованности между отдельными субтестами и тестом в целом. Анализ содержательной валидности тестовых задач осуществлен с привлечением экспертной оценки 15 экспертов (11 учителей, одного директора школы, трех специалистов по начальному образованию), признавших высокую степень соответствия между тестовыми задачами и теми знаниями, умениями и компетенциями, которые им предназначено измерять.

Кроме анализа теста как целого и определения качества субтестов (исследования их надежности и валидности), был произведен и содержательный анализ тестовых задач: трудность, дискриминативная сила, анализ дистракторов (ошибок).

Анализ полученных данных, осуществленный математико-статистическими методами (статистические тесты с уровнем значимости $P=0,05$), показывает, что разница в результатах мальчиков и девочек статистически значимая. Среднее количество баллов, набранных девочками (650 человек), – 24,57, стандартное отклонение 4,500. Среднее количество баллов, набранных мальчиками (всего 646 человек), – 22,67, стандартное отклонение 4,932.

Разница в результатах, продемонстрированных учениками с родным болгарским языком и билингвами (с разными материнскими языками и этнокультурами), тоже статистически значимая. Среднее количество баллов, набранных учениками с родным болгарским языком (всего 1140 человек), – 23,95, стандартное отклонение 4,686. Среднее количество баллов, набранных учениками билингвами (156 детей), – 21,24 при стандартном отклонении 5,072.

Разница в результатах представителей трех категорий учеников (большой город, маленький город и деревня) – статистически незначима. Среднее количество баллов, набранных учениками большого города (областного, административного центра), – 23,65, стандартное отклонение 4,851. Среднее количество баллов, набранных учениками маленького города, – 23,38, стандартное отклонение 4,789. Среднее количество баллов, набранных сельскими учениками, – 24,28, стандартное отклонение 3,903.

Анализ результатов исследования позволяет установить зависимость между, с одной стороны, достижениями учеников, с другой стороны, спецификой знаний, которыми овладевают ученики, и умениями, которые у них формируются в ходе освоения учебных программ.

Так, вопросы из раздела „Фонетика“ не затруднили большую часть опрошенных учеников (1207 человек, то есть 93,1% опрошенных, выбрали верный ответ), продемонстрировавших глубокие и прочные знания о гласных и согласных звуках и умения их различать.

Преобладающая часть принявших в исследовании учеников (1259/97,1%, выбрали верный ответ) продемонстрировала прочные знания количественных форм существительных (например, знания о множественной форме существительных мужского рода единственного числа одушевленных и неодушевленных предметов).

1187/91,6% дали правильные ответы на вопросы об именах существительных мужского рода единственного числа и продемонстрировали умение разграничивать формы полного и неполного определительного члена.

Преобладающая часть опрошенных учеников (1020/78,7%) хорошо знает и морфемный состав слова, но немалая часть учеников недостаточно глубоко овладела знаниями о морфемном составе слова (например, о суффиксе), и многие дети не всегда умеют различать корневую и аффиксальные (приставка, суффикс, окончание) морфемы. С морфемным составом слова и видами морфем ученики знакомятся в третьем классе.

Такая же картина в отношении знаний о наречии как части речи, видах наречия и умений образовывать степени сравнения (1029/79,4%, выбрали верный ответ). При этом немалая часть учеников не всегда умеет отличать наречия от других частей речи, многие путают наречие и прилагательное. С наречием и видами наречий ученики знакомятся в четвертом классе.

Преобладающая часть опрошенных учеников (1039/80,2%, выбрали верный ответ) хорошо понимает разницу между простым и сложным предложением и владеет способами перевода простых предложений в сложные, но определенная часть учеников не всегда умеет разграничивать простые и сложные предложения и строить сложные предложения из простых. Эти темы изучаются в четвертом классе.

Большая часть опрошенных учеников (1023/78,9%, выбрали верный ответ) хорошо отвечает на вопросы о производных и непроизводных словах. Но немало и тех, кто не всегда может различать производные и непроизводные слова. С производными и непроизводными словами дети знакомятся в четвертом классе.

Преобладающая часть опрошенных учеников (1039/80,2%, выбрали верный ответ) хорошо знает и прямое, и не прямое, косвенное значение слова, но определенная часть детей не всегда умеет разграничивать их. С прямым и непрямым значениями слова ученики знакомятся в четвертом классе.

Преобладающая часть учеников (1248/96,3%, выбрали верный ответ) хорошо знает материал о правописании глаголов, но есть и те, кто не всегда умеет выявить верные и неверные окончания глаголов первого лица множественного числа и другое. С правописанием глаголов ученики знакомятся во втором и третьем классах, а в четвертом классе совершенствуются их умения применять правила правописания и различать глаголы.

Большая часть исследованных учеников (1020/78,7%, выбрали верный ответ) хорошо знает морфемный состав слова, производные (образовываемые с помощью суффикса) и непроизводные слова. Однако немалая часть учеников не всегда верно проводит разграничения таких слов. С морфемным составом слова и видами морфем дети знакомятся в третьем классе, а с производными и непроизводными словами – в четвертом классе.

Самые низкие (по сравнению с результатами решений других тестовых задач) результаты получены в ходе анализа знаний детей о сложном слове и правилах образования сложных слов, приобретаемых ими в четвертом классе. Большая часть исследованных учеников (683/52,7%, выбрали верный ответ) знает хорошо правила и способы образования сложных слов. Но есть и такие, кто путается в вопросах образования сложных слов без соединительной гласной и образования сложных слов с помощью тире.

Аналогична ситуация и в отношении знаний учеников о сложном выражении и о способах соединения простых выражений в сложном (703/54,2%, выбрали верный ответ). Определенная часть учеников не умеет различать способы соединения простых выражений в сложном. Со сложным выражением и с формами связи простых выражений в сложном ученики знакомятся в четвертом классе.

То же самое наблюдается в отношении знаний учеников о наречии как части речи и о степенях сравнения наречий (710/54,8% выбрали верный ответ). Но многие ученики путают наречие с прилагательным. С наречием и видами наречий ученики знакомятся в четвертом классе.

Приведенные примеры показывают, что знания учеников четвертых классов о понятиях, введенных в предшествующих классах (например, во втором классе: *глагол и особенности правописания глаголов*; например, в третьем классе: *суффикс и знания о морфемном составе слова и о видах морфем*), недостаточно прочные и глубокие, а умения их различать – недостаточно усовершенствованные. Как видно из последних трех примеров, знания новых понятий, введенных в четвертом классе (*сложное слово, сложное выражение, наречие*), тоже недостаточно углубленные, а умения разграничивать их – недостаточно усовершенствованные.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволяет говорить о реально существующих проблемах, требующих всестороннего обсуждения специалистов с целью усовершенствования процесса обучения болгарскому языку в школах страны, должного привести к улучшению результатов обученности в четвертом классе как последней ступени начального этапа образования.

Необходимо усовершенствовать процедуру внешнего оценивания (методику, инструментарий, критерии, уровень оценивания, анализ данных и др.) для лучшего определения реальных способностей и умений учеников, что может послужить стимулом для развития их познавательной самостоятельности, способствовать формированию потребности знать и различать языковые категории и формы и правильно употреблять их в речи.

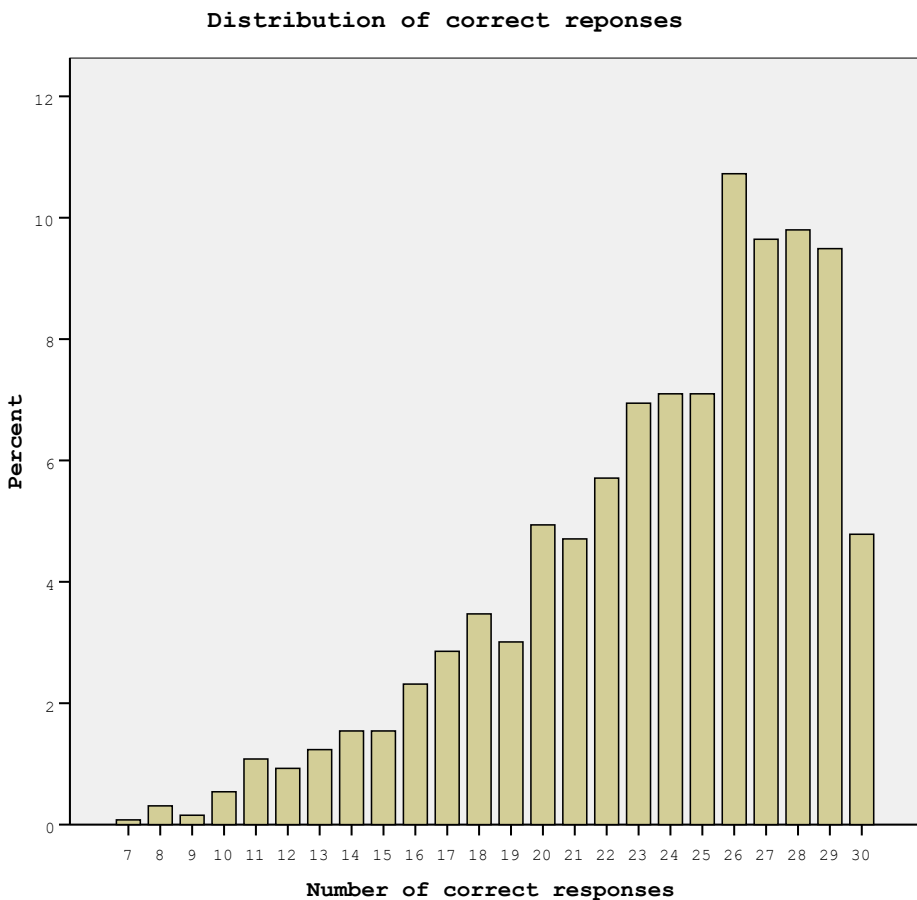
Осуществление преемственности в обучении болгарскому языку между начальным и прогимназическим этапами основной образовательной степени возможно лишь при постоянно совершенствующихся процедурах внешнего оценивания *реальных* достижений учеников четвертого класса в соответствии с идеальными показателями обученности болгарскому языку, задаваемыми государственными образовательными стандартами.

Источники и литература:

1. Стоянова Ф. Тестология за учители. София: Атика, 1996. 286 с.
2. Съйкова И., Тодорова С. Статистическо изследване: постановка, методи, оценка на резултатите. София: Люрен, 1994. 320 с.

Приложение:

Рис. 1: Число верных ответов на вопросы тестовых задач, ранжированных в соответствии с числом учеников, выбравших верный ответ (от 7 до 30).



УДК 37.018.2
ББК 74.200.54

Культурно-эстетическое развитие младших школьников: введение в проблему

Кудашова Татьяна Владимировна¹,

педагог-психолог, ГОУ «Заокская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», п. Заокский, Тульская область, Россия.

Аннотация. Данная статья посвящена введению в проблему культурно-эстетического развития младших школьников на современном этапе развития российского общества. Автор рассматривает культурно-эстетическое развитие детей младшего школьного возраста как важнейшее условие для интеллектуального, эстетического и нравственного развития личности. Младший школьный возраст рассматривается как сензитивный период для развития эстетической культуры человека. В статье делается акцент на необходимости совершенствования психолого-педагогических условий образовательной среды для достижения целей и задач культурно-эстетического развития младших школьников и ставится проблема, которая заключается в установленном противоречии между требованиями к человеку, предъявляемыми эпохой, и конкретными условиями воспитания и развития, в которых формируется духовная культура ребенка в России.

Ключевые слова: культура, эстетика, культурно-эстетическое развитие, эстетическая деятельность, младшие школьники, личность, сензитивный период.

Cultural and Aesthetic Development of Junior Schoolchildren: Introduction to the Problem

Kudashova Tatiana Vladimirovna,

Teacher-psychologist, «Zaokskaja school for special children», Zaokskii Settlement, Tula region, Russia

Abstract. This article is devoted to problem of cultural and aesthetic development of younger schoolchildren at the present stage of the development of Russian society. The author considers the cultural and aesthetic development of primary school children as the most important condition for the intellectual, aesthetic and moral development of an individual. Junior school age is considered as a sensitive period for the development of aesthetic culture of a man. The article focuses on the need to improve the psychological and pedagogical conditions of the educational environment for achieving the goals and objectives of the cultural and aesthetic development of junior schoolchildren and poses a problem that lies within the established contradiction between the requirements

1. Аспирант кафедры «Педагогика и психологии», направленность (профиль) «Общая педагогика, история педагогики и образования». Научный руководитель: Арябкина И. В., д.п.н., профессор кафедры дошкольного и начального общего образования УлГПУ им. И.Н. Ульянова.

for the person presented by the era and the specific conditions of upbringing and development in which the spiritual culture of a child is formed.

Keywords: culture, aesthetics, cultural and aesthetic development, aesthetic activity, younger schoolchildren, personality, sensitive period.

XXI век знаменателен увеличением ценности интеллектуальных способностей человека, культивированием рациональной (часто – в ущерб эмоциональной) составляющей личностного потенциала, повышением значимости человеческого капитала (как способностей индивида, которые могут быть проданы на рынке). Занимая первые места в образовательных и воспитательных системах и практиках, акцент на развитие у детей прежде всего умственных способностей, утилитаризм при выборе развивающих активностей и составлении учебных программ приводят к дефициту духовных ориентиров и жизненных смыслов, проблемам межличностного общения и взаимодействия и, как следствие, к практикам причинения себе вреда, душевным расстройствам, девиантному поведению, получающим все большее распространение в молодежной среде.

Мы живём в период кризиса культуры², где под культурой, вслед за видным российским философом-эстетиком В. В. Бычковым, авторы статьи будут понимать «исторические этапы развития духовно-практической деятельности человека (включая ее результаты), в том числе и художественно-эстетической, восходящие к культурам Древнего Востока, Древней Греции, античного Рима, которые формировались и развивались в русле религиозного (или околорелигиозного) миропонимания, ориентированного на веру в объективное бытие высшей духовной реальности (богов, духов, Первоединого, Абсолюта, Бога и т.п. – некоего Великого Другого, используя современную лексику), оказывающей воздействие на возникновение, развитие, существование жизни, в том числе и прежде всего – человеческой». Философ настаивает, что, в отличие от цивилизации, «культура, оплодотворенная Духом и направленная исключительно на развитие и осуществление духовно-нравственных интенций человека и организацию всей его жизни вокруг этих интенций и в тесной связи с ними, устремлена только и исключительно на реализацию творческой, нравственно полноценной, духовно наполненной жизни и создается во благо человеку» [Бычков 2006: 299].

В образовательной политике советского государства роль эстетического развития в становлении целостной, всесторонне развитой личности признавалась, оцениваясь при этом несколько меньше, чем нравственная и интеллектуальная. В учебных программах общеобразовательных учреждений России дисциплинам культурно-эстетического цикла по-прежнему отводится незначительное место. С одной стороны, сказывается «профессиональная» ориентированность ФГОСов, с другой – составители учебных программ в ходе модернизации учебных планов и программ ВО по подготовке школьных учителей по собственной инициативе сокращают в первую очередь дисциплины философского ряда (этику, эстетику) и культурологической специализации (историю мировой культуры, культурологию, мировую художественную культуру). Это привело к тому, что значительная часть современных детей, подростков и молодежи подвергает сомнению и часто отвергает ценности классического искусства. Как следствие, наиболее востребованной становится продукция массовой культуры.

2. См. «Конвенцию об охране всемирного культурного и природного наследия», принятую 16 ноября 1972 года Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры, где говорится, что «культурному и природному наследию все более угрожает разрушение, вызываемое не только традиционными причинами повреждений, но также и эволюцией социальной и экономической жизни, которая усугубляет их еще более опасными, вредоносными и разрушительными явлениями» [Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия 1972].

Современный исследователь в области педагогики искусства И. В. Арябкина, на протяжении последних двадцати двух лет занимающаяся проблемой культурно-эстетического развития личности, считает, что нельзя равнодушно относиться к тому, что в нашей стране на сегодняшний день большая часть духовной жизни общества находится под влиянием массовой культуры. По мнению учёного, рекламная индустрия и теле-шоу-бизнес вкладывают в ума людей, особенно подрастающего поколения, ложный алгоритм оценки человека по имеющимся у него материальным благам, а не по творческим достижениям и высоте нравственного развития, образованности и пользе, принесенной обществу [Арябкина 2010: 8, 9].

Настораживают также и способы получения представителями современного подрастающего поколения культурно-эстетической информации. Большая часть детей и подростков бесконтрольно и без какого-либо предварительного обучения потребляет «эстетическую» продукцию посредством гаджетов и телевидения. Это чревато формированием у молодого поколения эстетического дурновкуса (дурного и извращённого вкуса), нравственной неразборчивости и распространением крайних форм политической культуры – абсентизма или экстремизма.

Д. И. Фельдштейн пишет, что современные дети и подростки находятся в наиболее сложном положении, т.к. возрастные противоречия развития в наше время значительно усилились, что приводит к задержке развития личности, преобладанию низших потребностей и интересов, отклонениям в поведении, высокой тревожности [Фельдштейн 2003].

С другой стороны, по мнению Х. Б. Льяновой, в нашей стране неуклонно повышаются требования к духовному развитию детей и подростков, предполагающие воспитание гармоничной, умеющей свободно ориентироваться в культурно-эстетическом мире, личности [Льянова 2011]. Здесь российское общество и государство действуют согласно общемировому тренду на охрану культуры, культурного наследия и культурного разнообразия.

Напомним, что во Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии, принятой 2 ноября 2001 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, говорится, что «культура является комплексом ярчайших духовных, интеллектуальных, эмоциональных и материальных черт, которые представляют собой характеристику общества и включают в себя наряду с искусством и литературой систему ценностей, традиций и мировоззрения». В Декларации 2001 года культурное многообразие как часть мирового культурного наследия сравнивается по важности с биологическим разнообразием природы, его рассматривают как «неиссякаемый источник творческих идей, а значит, и развития человечества в целом». Утверждается право человека на культурное многообразие, поскольку «культурное разнообразие расширяет возможности выбора, имеющиеся у каждого человека, оно является одним из источников развития, рассматриваемого не только в плане экономического роста, но и как средство, обеспечивающее полноценную интеллектуальную, эмоциональную, нравственную и духовную жизнь» [Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии 2001].

Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения, принятая 20 октября 2005 года Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры, призывает государства, страны и народы охранять «культурное содержание», т.е. символические смыслы, художественные аспекты и те культурные ценности, истоками которых является культурная самобытность или которые отображают такую самобытность [Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения 2005]

По словам А. Н. Панфилова, духовно-культурные права и свободы поддерживают человека в его творческом развитии, способствуют его приобщению к ценностям культуры как своего, так и других народов [Панфилов 2015].

Несколько лет назад в нашей стране стала выстраиваться система целей, задач, приоритетов государственной политики в области культуры. Был принят ряд важнейших документов. Один из них – «Основы государственной культурной политики», утверждённые Указом Президента РФ от 24 декабря 2014 г., № 808. В этом документе государство впервые возводит культуру в ранг национальных приоритетов, культура признается важнейшим фактором роста качества жизни и гармонизации общественных отношений, залогом динамичного социально-экономического развития [Указ Президента... 2014].

Распоряжением Правительства РФ от 29 февраля 2016 года утверждена Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года [Стратегия государственной культурной политики 2016]. Важно, что в документе к наиболее опасным для будущего Российской Федерации возможным проявлениям гуманитарного кризиса отнесены: «снижение интеллектуального и культурного уровня общества; девальвация общепризнанных ценностей и искажение ценностных ориентиров; рост агрессии и нетерпимости, проявления асоциального поведения; деформация исторической памяти, негативная оценка значительных периодов отечественной истории, распространение ложного представления об исторической отсталости Российской Федерации; атомизация общества – разрыв социальных связей (дружеских, семейных, соседских), рост индивидуализма и пренебрежения к правам других» [Стратегия государственной культурной политики 2016: 7]. Верно отмечено, что «компетенции в образовании могут стать общественным благом только при обеспечении ценностно-ориентированного воспитания, базирующегося на лучших отечественных традициях. Массовая культура воспитывает потребителя, но не активного участника культурных процессов» [Там же: 15].

В последние годы в России стали происходить подвижки в процессе осознания необходимости реформирования образования на всех уровнях, в том числе и начальной школы. Всё более актуальным становится вопрос интеграции культурно-эстетических компонентов в систему образования. В соответствии с национальной доктриной образования, происходит усиление общекультурного содержания образования. В исследованиях по актуальным вопросам педагогики важнейшим направлением стало культууроориентированное образование, предусматривающее также и включение школьников в дополнительные формы образования как в школе, так и вне неё.

И. В. Арябкина подчеркивает, что именно эстетическая культура дает возможность человеку ощутить себя одним целым с окружающим миром, проникнуться на эмоциональном уровне в его материальные и духовные закономерности [Арябкина 2010: 12].

Структура эстетической культуры человека состоит из эстетического сознания, мотива и деятельности. Сердцевиной культурного развития является эстетическое сознание. Эстетический мотив представляет собой формирование эмоционально-потребностного отношения ребенка к произведениям искусства, соприкасаясь с которыми, он способен активно и творчески воспринимать окружающую действительность [Леонтьев 1983].

Эстетической деятельностью является творческая деятельность, совершаемая по законам эстетического вкуса. Продуктом эстетической деятельности могут быть придуманные ребенком стихи, игры, рисунки, песни, сказки и т.п. Интерес к такому роду деятельности приобретает эстетическую значимость [Овчинникова 1999: 75].

О важности эстетического воспитания для развития гармоничной личности начали говорить в глубокой древности. Подтверждение этому мы находим в трудах Платона и

Аристотеля. Много трудов как классиков, так и современных ученых посвящено исследованию данной тематики. Проблемы эстетического воспитания личности на разных этапах ее формирования рассматриваются в исследованиях И. В. Арябкиной, А. И. Бурова, В. В. Бычкова, Л. С. Выгодского, Е. В. Квятковского, Е. Ф. Командышко, Г. С. Лабковской, Л. П. Печко, А. А. Радугина, Л. Г. Савенковой и др. Развитию эстетической культуры младших школьников как формированию базовых основ эстетической, а также общей культуры человека уделяли большое внимание А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и др. О культурологическом подходе к образованию пишут Г. С. Батищева, Л. П. Бueva, О. С. Долженко, Е. П. Олесина и др.

Л. С. Выгодский придавал важное значение общеэстетическому воспитанию детей и подростков, считая, что пласты культуры человеческой цивилизации обязательно должны входить в состав школьного образования. По его словам, именно в границах эстетического воспитания возможно соотнесение познания человеческой сферы с творчеством школьников и развитием культуры восприятия искусства. Ученый считал, что при данном подходе сфера образования открывает путь в социокультурное пространство, что оказывает развивающее влияние на обучающихся [Выготский 2000: 272, 273].

А. А. Радугин считает, что интеллигентность, одухотворенность отношения ко всему, что окружает, творческая направленность тесно связаны с культурно-эстетическим развитием личности [Радугин 1998: 224 – 226].

Исследователь Г. С. Лабковская полагает, что эстетическая культура личности – это не только способность чувствовать, переживать, а также оказывать преобразующее влияние на окружающую среду, социальную жизнь и самого человека согласно законам красоты, что дает возможность для более гармоничного раскрытия личности [Лабковская 1983: 18].

Эстетическое воспитание детей должно начинаться в семье. Исследователь И. М. Мамедова, освещая данный вопрос, говорит о том, что если родители не привили своему ребенку с самого раннего возраста тягу к прекрасному, то из такого ребенка вырастет «равнодушная и циничная личность». И все же, велика роль школы в формировании личности ребенка. По словам вышеупомянутого ученого, школа воспитывает не только сознательных граждан, но и людей с развитым эстетическим вкусом [Мамедова 2014].

Согласно трудам В. А. Сухомлинского, В. В. Давыдова, О. П. Котиковой, В. Г. Кухаронак, Б. Т. Лихачева, В. С. Мухиной, Л. П. Печко, В. И. Самохваловой и других исследователей, младший школьный возраст определен как сензитивный период культурно-эстетического развития.

Выдающийся отечественный педагог Б. Т. Лихачев считал, что период младшего школьного возраста является «едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни» [Лихачев 1972: 115]. Ученый пишет, что именно в младшем школьном возрасте происходят изменения в мотивационной сфере. Мотивы отношения младших школьников к искусству осознаются, дифференцируются. У детей на данном возрастном периоде формируется эстетическое отношение, «тяга к духовному общению с искусством постепенно превращается для них в потребность» [Лихачев 1985: 25].

Как отмечает специалист по эстетике и философии культуры В. И. Самохвалова, именно в младшем школьном возрасте дети овладевают знаниями о культурных и эстетических явлениях, у них происходит формирование эмоционально-психологических установок, которые являются базисом духовного развития [Самохвалова 1996: 31 – 45].

Отечественный психолог Р. С. Немов обращал внимание на важность эстетического воспитания детей именно в младшем школьном возрасте. Ученый говорил, что

различные виды искусства расширяют и углубляют кругозор, повышают уровень эрудиции и общей культуры младших школьников. Ученый утверждает, что «знакомство с изобразительным искусством, включая классическое и современное, углубляет интеллектуально-эмоциональное восприятие мира», избавляет от эгоцентризма, учит видеть, уважать и принимать точку зрения другого человека [Немов 1995: 307 – 309].

Известный специалист в области художественного творчества П. М. Якобсон, описывая восприимчивость младших школьников к эстетическому воздействию, акцентировал внимание на впечатлительности, эмоциональной отзывчивости, отмечал «живость непосредственного проявления чувств» детей этого возраста [Якобсон 1995: 99 – 100].

Современный исследователь в области культурно-эстетического развития личности на разных этапах ее формирования Л. П. Печко обращает внимание на то, что уже на начальном этапе школьного обучения «можно развивать эстетическое видение и формировать эстетически-художественный вкус, а также прививать навыки осмысленного подхода к эстетическим явлениям» [Печко 1981: 249].

По мнению ученых О. П. Котиковой и В. Г. Кухаронак, в младшем школьном возрасте созидательный творческий потенциал «созревает» в одно время с развитием и обогащением эмоциональной сферы ребенка, а также определяет стремление к получению необходимых эстетических знаний [Котикова, Кухаронак 2003: 9].

Н. В. Бордовская убеждена, что именно в младшем школьном возрасте эстетическое воспитание является основанием для дальнейшей воспитательной работы [Бордовская 2000: 64].

Анализ организации учебно-воспитательного процесса в различных звеньях современной российской образовательной системы показывает, что, несмотря на существующие законодательные документы, регулирующие процессы культурного развития в Российской Федерации и психолого-педагогические исследования, свидетельствующие о важности эстетического воспитания детей, в образовательной среде уделяется недостаточно внимания культурно-эстетическому развитию младших школьников. Данный аспект освещен в работах современных ученых: Л. Л. Алексеевой, И. В. Арябкиной, Е. П. Олесиной, Л. П. Печко и др.

Заведующий лабораторией интеграции искусств ФГБНУ Института художественного образования РАО Е. П. Олесина подчеркивает, что в реальной жизни все далеко не так оптимистично, как декларируют образовательные стандарты: учебным предметам, изучение которых способствует воспитанию нравственности, духовности, погружению обучающихся в мир культурных ценностей, развитию творческого потенциала, отводится крайне мало часов. Таким образом, «...реальная образовательная практика сильно отличается от государственных документов, но и сами документы не всегда соответствуют друг другу» [Олесина 2013-2014]. По словам ученого, современное образование основывается, прежде всего, на развитии интеллекта (увеличении знаний); большинство учебных дисциплин развивает левое полушарие, которое отвечает, прежде всего, за логическое мышление. Следовательно, правое полушарие, отвечающее за творческое, эстетическое развитие, по большей части остается развитым недостаточно. По мнению исследователя, «...чувственное восприятие, ассоциативные сравнения, воображение кажутся большинству педагогов лишними, а в результате мы имеем молодых людей, не только не способных абстрагироваться или придумать что-то новое и необычное, но и просто не умеющих логически мыслить» [Олесина 2015].

Л. П. Печко отмечает, что, кроме культууроориентированного содержания образования и присутствия в качестве культуроемких гуманитарных и минимума эстетических

дисциплин, в школе отсутствуют собственно культурологические учебные курсы. Поэтому функции трансляции содержания и форм общей культуры и знаний о ней выполняют уроки искусств, литературы и языка, истории русской культуры, мировой художественной культуры, занятия эстетико-художественного типа в дополнительном образовании. Очевидно, что все это осуществляется в ограниченных объемах [Печко 2012: 119].

В проведенных Л. П. Печко исследованиях отношения учителей к эстетическому развитию детей только в редких случаях учителями рассматриваются условия эстетического взаимодействия учителя со школьниками в процессе художественного обучения, внеучебного общения по поводу искусства и эстетических свойств окружающего мира. Проведенное автором исследование показало, что учителя в целом не подготовлены к восприятию термина «художественно-эстетическая среда в школе как вид культурной среды», за редкими исключениями они определяли ее лишь как наличие в школе предметного обучения в русле эстетического цикла – дополнительного по статусу и дополнительных же факультативных кружковых и внеклассных занятий [Печко 2012: 121].

Верно отмечая, что в XXI веке возникает особая задача – интегрирование культуры и образования, культуры и педагогики искусства, культуры и художественно-эстетического воспитания как главное условие творческого развития личности ученика, эстетик выражает обеспокоенность по поводу того, что этому мешает **негуманитарная направленность реформы содержания школьного образования**, и настаивает на необходимости **восстановить и расширить культурно-эстетическую среду современного школьного пространства** [Печко 2012: 123].

В ранее изданной работе Л. П. Печко отмечала, что образовательные программы, направленные на подготовку учителей начальных классов, нуждаются в достаточно серьезных корректировках. В результате вузовская подготовка «ориентирует будущих учителей начальных классов на усиление вербально-логического мышления ребенка в процессе образования, а это крайне не достаточно для культурно-эстетического развития младших школьников» [Печко 2008: 260, 261].

Анализируя требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки учителей начальных классов, И. В. Арябкина пишет: «... вызывает недоумение тот факт, что некоторые дисциплины гуманитарно-эстетической направленности полностью исключены из новой программы подготовки, а время на изучение других (например, методика преподавания изобразительного искусства, труда, музыки и др.) значительно сокращено. На наш взгляд, это совершенно противоречит возросшей в настоящее время необходимости гуманизации, гуманитаризации, а, значит, и эстетизации образовательного процесса» [Арябкина 2010: 25].

Современные ученые в области педагогики искусства, работники ФГБНУ «ИХОи К РАО» Л. Л. Алексеева и Е. П. Олесина обеспокоены низким статусом учителей эстетического цикла. Согласно их исследованиям, во многих российских школах такие дисциплины, как уроки музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры отдаются *любому* учителю «для полной часовой нагрузки». В результате деградирует важнейший процесс «становления культурной, творческой личности, способной на самоидентификацию и социализацию в реальной социокультурной среде» [Алексеева, Олесина 2016].

Исследователь в области педагогики Ф. Н. Цораева пишет, что, «изучив постановку эстетического воспитания в начальных классах, большинство исследователей отмечают недостаточный уровень эстетической развитости и воспитанности младших школьников. Одна из причин этого явления кроется в малоэффективной работе педагогов, в низком уровне их эстетической культуры» [Цораева 2012].

Выводы.

1. Проведенное исследование показало, что все специалисты в области эстетического воспитания и развития ребенка отмечают сензитивность младшего школьного возраста к эстетическому воздействию.

2. В ходе анализа специальной научной литературы установлено: ученые в большинстве своем соглашаются с тем, что современные российские психолого-педагогические условия образовательной среды, направленные на культурно-эстетическое развитие детей младшего школьного возраста, нуждаются в совершенствовании.

3. В ходе проведенного исследования собрано достаточно материала для постановки проблемы. Перед нами не просто трудности «переходного периода» или последствия глобализации. Необходимо вести речь о *проблеме*, которая заключается в том, что порожденные современными экономическими условиями контексты вынуждают государство и общество (прежде всего, родителей) акцентировать внимание на развитии прежде всего прагматической и рациональной сторон личностных способностей ребенка, но это чревато появлением целого поколения «однобоко развитых» индивидов, которые не смогут эффективно противостоять вызовам современности. Экономия в краткосрочной перспективе, мы теряем в перспективе долгосрочной.

Период младшего школьного возраста очень важен для эстетического развития человека, но семья и школа, общество и государство не в достаточной степени осознают это. Перед нами проблема, для решения которой нужна консолидация усилий родителей, педагогов, ученых и представителей государства.

Источники и литература:

1. Алексеева Л. Л., Олесина Е. П. Современные проблемы преподавания учебных предметов искусства. // Педагогика искусства. 2016. № 4. С. 8 – 22. [Электронный ресурс]. // URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/alekseeva_olesina_8-22.pdf (дата обращения: 30.05.2018).
2. Арябкина И. В. Моделирование и реализация процесса формирования культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы: личностно-ориентированный подход. Ульяновск: УлГПУ, 2010. 228 с.
3. Арябкина И. В. Формирование культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы на основе личностно-ориентированного подхода: теоретические аспекты. М.: Флинта : Наука, 2010. 177 с.
4. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов. М.: Питер, 2000. 304 с.
5. Выготский Л. С. Психология. М.: АПРЕЛЬ ПРЕСС, ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. 1008 с.
6. Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия. Принята 16 ноября 1972 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. [Электронный ресурс]. // URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/heritage.shtml (дата обращения: 19.02.2018).
7. Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения. Принята 20 октября 2005 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. [Электронный ресурс]. // URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/cultural_expression.shtml (дата обращения: 30.05.2018).
8. Котикова О. П., Кухаронак В. Г. Развитие творческой активности младших школьников в процессе эстетического воспитания средствами искусства. Минск: НИО, 2003. 124 с.
9. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства. // Избранные психологические произведения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 232 – 239.
10. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие по курсу для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
11. Лихачев Б. Т. Эстетика воспитания. М.: Просвещение, 1972. 160 с.
12. Лихачёв Д. С. Культура как целостная среда. // Новый мир. 1994. № 8. [Электронный ресурс]. // URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1994/8/lihach.html (дата обращения: 30.05.2018).
13. Лянова Х. Б. Формирование эстетической культуры младших школьников. // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 3. [Электронный ресурс]. // URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/07/1239> (дата обращения: 30.05.2018).
14. Любимова Ю. С. Психолого-педагогические особенности эстетического воспитания учащихся младшего школьного возраста. // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. 2007. № 3. С.

- 128 – 133. [Электронный ресурс]. // URL: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/4431/1/Любимова_репозит_2.pdf (дата обращения: 30.05.2018).
15. Мамедова И. М. Эстетическое воспитание школьников. // Молодой ученый. 2014. №2. С. 790 – 792. [Электронный ресурс]. // URL: <https://moluch.ru/archive/61/9060/> (дата обращения: 30.05.2018).
 16. Немов Р. С. Психология. М.: ВЛАДОС, 1995. Кн. 2. Психология образования. 606 с.
 17. Овчинникова А. Ж. Онтологический подход к формированию эстетического отношения к действительности у младших школьников. М.: Прометей, 1999. 220 с.
 18. Олесина Е. П. Проблемы художественного образования в современной школе. // Общая стенограмма заседаний в 2013-2014 гг. Круглого стола комиссии «Традиционные формы культурной деятельности и современный мир». [Электронный ресурс]. URL <http://sovetrans.ru/commissions/e-p-olesina.html> (дата обращения: 21.05.2018).
 19. Олесина Е. П. Художественное восприятие современных школьников: проблемы формирования и развития. // Вестник МГУКИ. 2015. № 2 (64). С. 132 – 140. [Электронный ресурс]. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-vozpriyatie-sovremennyh-shkolnikov-problemy-formirovaniya-i-razvitiya> (дата обращения: 21.05.2018).
 20. Панфилов А. Н. Вопросы местного значения в сфере культуры и полномочия по их решению: проблемы правового регулирования. // Государство и право. 2015. № 9. С. 35 – 44.
 21. Печко Л. П. Выразительность эстетики природы и культура личности. Ульяновск : УлГТУ, 2008. 363 с.
 22. Печко Л. П. Культурно-эстетические аспекты школьной образовательной и развивающей среды. // Вестник МГУКИ, 2012. № 2 (46). С. 118 – 123.
 23. Самохвалова В. И. Эстетическая культура как комплексный феномен утверждения и реализации человека в мире. // Эстетическая культура. М.: ИФРАН, 1996. С. 31 – 45.
 24. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. М., 2006. 143 с.
 25. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 29 февраля 2016 года, № 326-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/AsA9RAYVAJnoBuKgH0qEJA9IxP7f2xm.pdf> (дата обращения: 30.05.2018).
 26. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики». [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70828330/#ixzz5G1C5U8KX> (дата обращения: 24.05.2018).
 27. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека. // Вопросы психологии. 2003. № 6. С. 7 – 17.
 28. Философская энциклопедия: в 5-ти т. Т. 5. М.: Сов. энциклопедия, 1970. 740 с.
 29. Цораева Ф. Н. Формирование нравственно-эстетической культуры младших школьников. // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1 (8). С. 315 – 317. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nravstvenno-esteticheskoy-kultury-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 22.05.2018).
 30. Эстетика: учеб. пос. для студ. вузов / под ред. А. А. Радугина. М.: Центр, 1998. 240 с.
 31. Эстетика: учебник / под ред. В. В. Бычкова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарики, 2006. 573 с.
 32. Эстетическая культура и эстетическое воспитание / Сост. Г. С. Лабковская. М.: Просвещение, 1983. 303 с.
 33. Эстетическое сознание и процесс его формирования / редкол.: А. Я. Зись [и др.]. М.: Искусство, 1981. 255 с.
 34. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк). М.: Просвещение, 1966. 291 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

УДК 378.4; 37.088

ББК 74.3

Профессионально-личностные затруднения будущих и молодых педагогов: опыт сравнительного исследования¹

Данилов Сергей Вячеславович,

кандидат психологических наук, директор Центра образовательных перспектив и инноваций, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Шустова Любовь Порфирьевна,

кандидат педагогических наук, начальник отдела перспективных исследований и проектов, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья содержит описание сравнительного исследования профессионально-личностных затруднений, характерных для будущих педагогов – студентов выпускных курсов педагогического университета, начинающих педагогов, работающих в школе менее одного года, и молодых педагогов со стажем работы до трех лет. Авторами выявлены и проанализированы как общие, так и специфические затруднения для трех групп респондентов. Исследование проводилось в рамках деятельности Центра сопровождения молодых педагогов, создавшего целостную систему работы «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» с молодыми педагогами Ульяновской области, включающую информационную, научную, методическую и психологическую поддержку учителя и воспитателя на начальном этапе профессиональной карьеры.

Ключевые слова: молодой педагог, Центр сопровождения молодых педагогов, профессионально-личностные затруднения педагогов, начальный этап профессиональной карьеры педагогов.

Professional and Personal Difficulties of Future Teachers and Young Specialists: Experience of Comparative Research

Danilov Sergei Viacheslavovich,

Candidate of Psychological sciences, Director of Center for Educational Perspectives and Innovations, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

1. Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-413-730007

Shustova Lubov Porfirevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Perspective Researches and Projects, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article contains the description of the comparative study of professional and personal difficulties typical for future teachers (graduates of pedagogical universities, young specialists who work at school for less than one year, and those who work up to three years). The authors identified and analyzed both general and specific difficulties for the three groups of respondents. The research was carried out in the Center for the Support of Young Educators. The Center created an integrated system characterizing the work of UISPU with young teachers of the Ulyanovsk region. It involved information, scientific, methodological and psychological support of teachers and educators at the initial stage of their professional career.

Keywords: young teacher, Center for accompanying young teachers, professional and personal difficulties of teachers, initial stage of professional career of teachers.

Начиная профессиональную деятельность, каждый педагог оказывается в новой для себя ситуации, сопряженной с различными трудностями профессионального и личностного характера. Их преодоление является важным условием трансформации молодого сотрудника в успешного профессионала. Однако умение конструктивно справляться с возникающими затруднениями формируется постепенно, и его основа закладывается на начальном этапе карьеры, определяясь внутренними качествами самого субъекта, отношением и участием более опытных коллег, а также особенностями возникающих проблем.

Внимание, которое уделяют исследователи профессионально-личностным затруднениям молодых педагогов, весьма велико. Постоянно ведется работа по выявлению, описанию, классификации таких затруднений, подготовке рекомендаций по их профилактике и разрешению, рассмотрению средств, форм и методов психолого-педагогического сопровождения [Акопов 2000; Вершловский, Литвинова, Симонова 1984; Гуляева 1998; Мороз 1983; Щербаков, Семиздралова 2012 и др.].

Одним из примеров комплексной работы в данном направлении является Центр сопровождения молодых педагогов (далее – Центр), созданный в ноябре 2015 года на базе университетского комплекса Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

Объединяя деятельность разных подразделений и специалистов университета, которую курирует отдел перспективных исследований и проектов, Центр организует свою работу по четырем основным направлениям: научно-исследовательское, научно-методическое, учебно-методическое и организационно-методическое. Для их успешной реализации, прежде всего, необходимо выявить наиболее актуальные проблемы и затруднения, с которыми приходится столкнуться молодым педагогам, приходя на работу в образовательные организации. Понимая это, специалисты Центра провели исследование, цель которого состояла в выявлении особенностей затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры.

При подготовке к исследованию учитывалось, что непосредственное погружение педагога в профессию начинается не с первого дня его работы в образовательном учреждении, а с пробы себя в педагогической деятельности. Такая проба начинается на старших курсах обучения в вузе при прохождении активной педагогической практики. Здесь студент опытным путем проверяет свои ожидания относительно будущей

профессии и принимает решение о том, стоит ли в ближайшем будущем работать по специальности или лучше попробовать свои силы в другой сфере деятельности. Очевидно, что работу по сопровождению молодых педагогов целесообразно начинать еще со студентами выпускных курсов, выстраивая ее с учетом тех трудностей, с которыми они могут столкнуться при первом вхождении в профессию.

Руководствуясь вышесказанным, в состав участников исследования нами были включены три группы респондентов. Первая из них состояла из 75 студентов выпускных курсов Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, проходящих практику в образовательных организациях (далее – студенты). Вторая группа была образована 77 педагогами, первый год работающими в школе (далее – начинающие педагоги). Третья группа из 74 человек была представлена действующими учителями с педагогическим стажем от двух до трех лет (далее – молодые педагоги). Всего объем выборки составил 226 человек.

В качестве метода исследования использовалась разработанная нами анкета для изучения затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры. Она включает в себя девять утверждений, сопровождающихся несколькими вариантами ответов, которые касаются различных сторон педагогической деятельности молодого специалиста: подготовки и проведения урока и внеурочного мероприятия; организационной работы; взаимоотношений с учащимися, коллегами, администрацией, родителями; предпочитаемых форм работы Центра с молодыми педагогами и тех компетентностей, в повышении которых они нуждаются [см: Новое поколение профессионалов... 2017; Современное дополнительное образование взрослых... 2018; Сопровождение развития педагога... 2017; Щербаков, Семиздралова 2012]. Анкета заполнялась респондентами индивидуально в ходе специально организованных мероприятий, при этом предлагалось на каждое утверждение выбрать не более трех ответов из предложенных. Результаты обрабатывались дифференцированно по группам респондентов путем суммирования выбранных вариантов. При интерпретации осуществлялся сопоставительный анализ данных, выявлялись общие тенденции и особенности затруднений (1) студентов, (2) начинающих и (3) молодых педагогов.

Проведенное исследование показало, что есть значительное количество трудностей, которые возникают у представителей всех трех групп в их педагогической деятельности как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

Так, общим существенным затруднением, с которым сталкиваются студенты-практиканты, начинающие профессиональную деятельность педагоги и педагоги со стажем от 2-х до 3-х лет, является их эмоциональное состояние и самочувствие во время проведения урока. Неумение справляться со своим волнением, тревогой отметили 47%, 34% и 42% респондентов соответственно, что вызывает необходимость оказания поддержки им в вопросах саморегуляции эмоциональной сферы.

Во время прохождения педагогической практики студенты также испытывают определенные сложности с подготовкой (49%) и проведением урока (48%); начинающие педагоги – с общением с родителями (27%), так же, как и молодые (41%), которые помимо прочего указывают еще и на проблемы с подготовкой и проведением внеурочных мероприятий (27%). Полученные результаты, на наш взгляд, подтверждают тенденцию в неудовлетворенности будущих и молодых педагогов уровнем подготовленности их к разнообразной практической деятельности.

При подготовке урока или внеурочного мероприятия все три группы респондентов единодушно в описании своих затруднений. Так, нехватку времени на их подготовку

отмечают 39% студентов, 34% начинающих и 54% молодых педагогов; неумение распределять время на различные виды работ на уроке выделяют 47% студентов и 43% молодых учителей, в то время как начинающие педагоги не отметили это как трудность (17%). Опасение допустить теоретическую или методическую ошибку при проведении мероприятий называют 56% студентов, 41% молодых и только 25% начинающих педагогов. Представители всех трех групп отмечают также дефицит предметной и методической литературы, готовых разработок уроков и внеурочных мероприятий – 27%, 26% и 30 % соответственно. Меньше всего респонденты указывают на недостаток теоретических знаний (19%, 7% и 9%) и на отсутствие возможности обратиться за советом и помощью к коллегам (11%, 6% и 11%).

При проведении урока или внеурочного мероприятия представители всех трех групп в качестве наиболее значительных проблем указывают на трудности, вызванные низкой мотивацией учащихся, отсутствием у детей желания учиться (52% студентов, 31% начинающих и 57% молодых педагогов); неумением налаживать дисциплину на уроках (29%, 41% и 54% соответственно). Молодые педагоги (38%) также отмечают отсутствие навыков организации работы с детьми разного уровня развития и подготовки [с ОВЗ, одаренными, «леворукими» и т.д.] и урегулирования конфликтных взаимоотношений, возникающих между школьниками (27%). Менее значимыми для всех респондентов являются трудности, связанные с отсутствием контакта с ребенком (9%, 0 и 1%); выстраиванием оптимальной дистанции в общении с учащимися (19%, 7% и 7%); проведением самоанализа учебного занятия (1%, 3% и 12%) и оценением результатов учебной и внеурочной деятельности учащихся (0, 5% и 5%) соответственно. Следует отметить, что при всем сходстве затруднений молодые педагоги, пусть с небольшим стажем работы (2-3 года), расценивают их значимость как более высокую, по сравнению со студентами и начинающими коллегами.

В организационной работе все группы испытуемых указывают на сходные проблемы. Трудности в планировании деятельности (составление поурочных, тематических, календарных планов) и в подготовке отчетов стоят на первом месте как у студентов (59%) и начинающих педагогов (46%), так и у их молодых коллег (72%). Затруднения в ведении журнала и электронного дневника больше всего отмечают молодые педагоги (43%), значительно меньше начинающие (28%) и еще меньше – «информационно-подкованные» студенты (23%). Зато 51% старшекурсников имеют сложности с подготовкой различного рода мероприятий (семинаров, конференций, выставок, смотров, конкурсов и т.д.), в то время как среди молодых педагогов подобные трудности испытывают лишь 36%, начинающие учителя и вовсе не выделили их как проблему.

Взаимоотношения с коллегами являются, в целом, наименее актуальной областью профессиональных затруднений у представителей всех трех групп. Вместе с тем студенты, начинающие и молодые педагоги высказали мнение, что не чувствуют своей включенности в педагогический коллектив образовательного учреждения (33%, 24% и 26 %) соответственно. Также 29% студентов отмечают, что нет ощущения доступности коллег для общения, 28% из них указывают на отсутствие поддержки и дружелюбия. Молодые педагоги (30 %) осознают, что им не хватает компетентных профессиональных рекомендаций; поддержки и принятия более опытных коллег (24%). Любопытно отметить, что группа только приступивших к профессиональной деятельности педагогов помимо выделенной выше трудности, никаких проблем в общении с коллегами не отмечает.

Отношения с администрацией школы также не относятся к числу проблем, значимых для всех групп испытуемых. Лишь примерно треть студентов, пришедших в школу на практику, отмечают излишнюю бюрократизацию деятельности администрации школы

(37%); сложности в связи с нагрузкой, вызванной большим количеством поручений (31 %); отсутствие возможности поделиться своими проблемами и быть выслушанными администрацией (24%); недостаточное содействие с ее стороны в решении возникающих затруднений (23%). Начинающие педагоги в качестве заметной трудности выделили лишь проблему распределения материальных ресурсов, обеспечивающих образовательный процесс (28%). Значительно больший круг проблем очерчивают педагоги со стажем 2-3 года: неравномерное распределение материальных ресурсов, обеспечивающих образовательный процесс (43%); излишнюю бюрократизацию деятельности образовательной организации (26%); нагрузку, вызванную большим количеством заданий и поручений (26%); а также недостаточное содействие со стороны администрации в решении профессиональных затруднений (24%). Менее значимыми для представителей всех трех групп являются сложности, связанные с составлением графика работы (13, 5 и 5%) и ограничением их инициатив (16, 1 и 7%) соответственно.

Проблема выстраивания взаимоотношений с родителями оказалась значимой для представителей всех трех групп, участвующих в исследовании. Большую озабоченность у студентов, начинающих и молодых педагогов вызывает отстраненность родителей от школьной жизни (25%, 28% и 59%); непонимание проблем ребенка в учебе и поведении (33%, 28% и 43%), а также убежденность родителей, что их ребенок самый лучший (33%, 24% и 42%) соответственно. Не удивительно, что 24% студентов выделяют, помимо прочего, невосприимчивость родителей к их советам и рекомендациям (24%). Отметим, что во всех группах респонденты отметили как незначимые варианты ответов враждебность по отношению к педагогу (15%, 2% и 5%), обвинения его в предвзятом отношении к ребенку (21%, 5% и 7%) и профессиональную некомпетентность (16%, 7% и 8% соответственно). Многие из опрошенных, не создавшие свою семью и не имеющие опыта воспитания собственных детей, указывают на отсутствие у них знаний и практических умений по семейному воспитанию, а также на сложности ведения диалога с родителями учащихся на эту тему.

Большинство респондентов в качестве наиболее предпочтительных форм работы Центра сопровождения выделяют: тренинги профессиональных умений и личностного роста (44%, 25% и 50%); лекционно-практические занятия (37%, 11% и 42%); создание виртуальной методической копилки (27%, 31% и 50%) и психолого-педагогические консультации (29%, 24% и 31%) соответственно. Помимо прочего, педагоги с 2-х – 3-х - летним стажем работы остро нуждаются в курсах повышения квалификации по специализированной образовательной программе (79%) и выпуске учебно-методической литературы (41%). Практически не выражена потребность представителей всех групп опрошенных в супервизии своей профессиональной деятельности (1%, 1% и 3%).

Отвечая на последний вопрос анкеты, по какой проблематике они желали бы повысить свою компетентность, все три группы респондентов указали на проблему использования современных методик преподавания учебного предмета (40%, 31% и 57%); вопросы организации образовательной деятельности в соответствии с ФГОС и Профессиональным стандартом педагога (33%, 22% и 49%) и воспитания подрастающего поколения (28%, 31% и 27%) соответственно. Студенты старших курсов и молодые педагоги отмечают также, что нуждаются в повышении своей компетентности по проблеме развития культуры речи (51% и 28%). Менее выраженным оказался интерес к проблеме реализации инклюзивного и специального (коррекционного) образования (7%, 13% и 16%).

Результаты исследования позволяют сделать вывод о преобладающем сходстве затруднений студентов, начинающих и молодых педагогов. Срок работы в образовательной организации – в нашем исследовании это месяц во время прохождения практики

старшекурсниками в первой группе, 2,5 месяца (исследование проводилось в ноябре 2016 г.) во второй и 2-3 года в третьей группе – оказывает влияние, скорее, на количественную выраженность имеющихся профессиональных затруднений, чем на их качественные различия. Однако можно отметить, что у только приступивших к педагогической деятельности учителей актуальность затруднений менее выражена, по сравнению с тем, как обстоят дела у двух остальных групп.

Выявленные проблемы указывают на то, что подготовка педагога на этапе его обучения в вузе нуждается в значительной корректировке. На наш взгляд, необходимо усиление практической составляющей образовательного процесса в университете, оказание помощи будущему учителю в решении учебно-воспитательных задач, формирование умений и навыков, помогающих решать вопросы создания детского коллектива, формирования личности, саморегуляции эмоционального состояния и многие другие. Справедливости ради стоит отметить, что указанные трудности являются не только следствием недостатков вузовской подготовки, но и закономерными особенностями этапа адаптации молодого специалиста к профессиональной деятельности.

Результаты проведенного сравнительного исследования позволяют спланировать деятельность Центра сопровождения молодых педагогов по четырем основным направлениям: научно-исследовательскому, научно-методическому, учебно-методическому и организационно-методическому. В рамках данных направлений факультет образовательных технологий и непрерывного образования организует участие молодых педагогов в таких учебно-методических и научно-практических мероприятиях, как: научно-практические конференции и форумы выпускников педагогического вуза; творческие встречи с авторами учебников и представителями издательств; тематические дискуссии с членами научных школ и учительских клубов; педагогические мастерские и творческие гостиные; проблемные и методологические семинары; тренинги и стажировки; курсы повышения квалификации и конкурсы профессионального мастерства; виртуальный клуб и интернет-консультирование; экспертное сопровождение инициатив молодых и профессиональная супервизия, «банк наставников» и коучинг.

Нам представляется, что раннее выявление затруднений молодых педагогов сотрудниками Центра позволит осуществить своевременную необходимую поддержку и сопровождение на начальном этапе профессиональной карьеры выпускников педагогического вуза, тем самым способствуя их профессионально-личностному росту и развитию, закреплению в образовательных организациях региона.

Источники и литература:

1. Акопов Г. В. Социальная психология образования. М.: Флинта, 2000. 296 с.
2. Вершловский С. Г., Литвинова Н. П., Симонова Т. М. Особенности профессионального становления молодого учителя. // Советская Педагогика. 1984. №4. С. 76 – 84.
3. Гуляева Т. В. Профессиональная адаптация молодого учителя в послевузовский период: Авт. дис. ... кандидата педагогических наук. Минск: БГУ, 1998. 20 с.
4. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Киев: КГПИ, 1983. 50 с.
5. Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности: Сборник материалов научно-практической конференции / под ред. С. Д. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. 321 с.
6. Современное дополнительное образование взрослых: монография; под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. М.: ИНФРА-М, 2018. 201 с.
7. Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры: монография / под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. 293 с.
8. Щербаков А. В. Семиздралова О. А. Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности молодого специалиста в сфере образования: учебное пособие. Челябинск: ЧИППКРО, 2012. 217 с.

УДК 378, 347.91
ББК 74, 67

Об особой роли практических занятий в преподавании дисциплины «Гражданский процесс» на юридическом факультете университета

Артебякина Наталья Александровна,

кандидат юридических наук, доцент кафедры конституционного и муниципального права, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Дисциплина «Гражданский процесс» отличается определенным своеобразием по сравнению с дисциплинами, связанными с изучением «материальных отраслей» российского права. Отрасли права «гражданского толка» (гражданское право, семейное право, трудовое право и др.) регулируют в большей мере правоотношения «в статике». В отличие от них, гражданское процессуальное право динамично по своей природе. Автор показывает, что занятия по дисциплине «Гражданский процесс» должны проводиться с учетом указанной специфики, с большим упором на практическую направленность, для достижения целей и решения задач, определяемых современными образовательными стандартами. Обосновывается важность перехода от технологии оценивания ответов обучающихся на вопросы к технологии совместного решения кейсов, от практик «marking» (выставление оценки) – к практикованию «one-to-one feedback sessions» (работа над ошибками лицом к лицу)

Ключевые слова: практические занятия, гражданский процесс, гражданское процессуальное право, правоприменительная деятельность, гражданское судопроизводство, практика «marking», практикование «one-to-one feedback sessions».

Special Role of Tutorials in Teaching Civil Process at the Law Department

Artebiakina Natalia Aleksandrovna,

Candidate of Judicial Sciences, Associate Professor, Department of Constitutional and Municipal Law, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The discipline «Civil Process» is distinguished by a certain peculiarity in comparison with the disciplines dealing with «material sectors» of Russian law. The branches of the civil law (family law, labor law, etc.) are regulated to a greater extent by legal relations «in static». In contrast, civil procedural law is dynamic in its nature. The author shows that tutorials in «Civil Process» should be carried out considering this specificity, as it may be helpful for achieving the goals and solving the problems determined by modern educational standards. It is important to perform the transition from the technology of assessing the answers of students to the technology of joint

solution search, from practicing «marking» (assessment) to «one-to-one feedback sessions» (the work on mistakes face to face).

Keywords: tutorials, civil process, civil procedure law, law enforcement, civil litigation, «marking» practice, practice of «one-to-one feedback sessions».

Повышение качества образования – одно из приоритетных направлений деятельности как государства в целом, так и каждого субъекта Российской Федерации в отдельности.

На территории Ульяновской области действует «Стратегия развития системы образования Ульяновской области на период до 2030 года», утвержденная Постановлением Правительства Ульяновской области от 13.07.2015 № 16/319-П, которая определяет, в частности, основные направления реализации государственной политики в области обеспечения высокого стандарта качества содержания и технологий на всех уровнях образования.

Содержание понятия «образование» раскрыто в пункте 1 статьи 2 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ «Об образовании»): «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

В указанном законодательном акте отмечено, что «высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» (часть 1 статьи 69).

В соответствии с пунктом 4.3 «Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)», утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 декабря 2016 г. № 1511 (далее – ФГОС по программе бакалавриата) видами профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата, являются: нормотворческая, правоприменительная, правоохранительная, экспертно-консультационная.

На основании пункта 4.3 «Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»», утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации РФ от 14.12.2010 г. № 1763 (ред. от 31.05.2011) (далее – ФГОС по программе магистратуры) магистр по направлению подготовки 030900 Юриспруденция готовится к следующим видам профессиональной деятельности: правотворческая; правоприменительная; правоохранительная; экспертно-консультационная; организационно-управленческая; научно-исследовательская; педагогическая.

ФГОС по программе бакалавриата и ФГОС по программе магистратуры требуют от образовательных учреждений уделять особо пристальное внимание формированию у обучающихся практических знаний и умений. При этом в ФЗ «Об образовании» не говорится прямо о том, что цель образования – это качественная подготовка практических

работников в сфере юриспруденции. Указанное напрямую не следует ни из содержания части 1 статьи 69, ни из содержания пункта 29 статьи 2, в котором дается определение понятию качества образования («комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы»).

На мой взгляд, качество образования, подготовку высококвалифицированных кадров, способных эффективно реализовывать себя в практической деятельности, невозможно обеспечить без «практикоориентированной модернизации» процесса обучения. Остановимся лишь на отдельных вопросах такой модернизации, поскольку рамки статьи не позволяют рассмотреть все аспекты указанной проблемы.

В целом при освоении любой учебной дисциплины необходимо помнить о существовании различия между видами знаний: научно-теоретическом и научно-практическом. Теоретическими знаниями студенты в большей мере овладевают в ходе лекционных занятий; практические занятия дают студентам возможность освоить материал, имеющий непосредственное отношение к реальной деятельности юриста. Нисколько не желая преуменьшить роль лекционных занятий, хотелось бы на примере дисциплины «Гражданский процесс» показать важность и необходимость уделения пристального внимания организации и проведению практических занятий у студентов, обучающихся как по программе бакалавриата, так и по программе магистратуры.

Гражданское процессуальное право – это отрасль права, которая динамична по своей природе. Если правовые нормы, институты гражданского процессуального права имеют статичный характер, то «динамика» касается изменений, вносимых в действующее законодательство, а также совокупности процессуальных действий¹. Многие ученые неоднократно отмечали динамичность гражданского процесса (Е. В. Васьковский, М. А. Гурвич, Н. А. Чечина, Д. М. Чечот и др.).

При исследовании вопросов гражданского процессуального права применяется деятельностный подход, поскольку, как отмечает Д. Я. Малешин, «явление, возникающее с момента обращения гражданина за защитой нарушенного права в суд, характеризуется динамичностью и последовательной сменой действий, т.е. стадийностью. Такие качества характерны, прежде всего, для явления, именуемого «процесс» [Малешин 2010: 35 – 38].

Судопроизводство по гражданским делам – процесс динамичный. С момента обращения субъекта за судебной защитой своих нарушенных прав и законных интересов запускается особая процедура, которая отличается определенной последовательностью строго регламентированных законом этапов.

Специфика гражданского судопроизводства, его динамичный характер, несомненно, должен находить отражение при подготовке будущих юристов-практиков.

Полагаем, что особое, пристальное внимание при изучении дисциплины «Гражданский процесс» должно уделяться организации практических занятий, поскольку подавляющее большинство тем курса имеет прикладное значение, напрямую связано с реализацией изучаемых положений на практике.

Например, при освоении темы иска в гражданском судопроизводстве студенты должны не только освоить законодательные установки, теоретические разработки в этой области, но и уметь самостоятельно решать задачи, поставляемые реальной

1. Учтем, что процесс – это «ход, развитие какого-нибудь явления, последовательная смена состояний в развитии чего-нибудь» [Словарь русского языка 1990: 626].

жизнью. Обязательный навык, который должен получить студент при изучении указанной темы – составление искового заявления. Это – «программа минимум», но и она вызывает трудности при освоении.

Во-первых, иски подразделяются на несколько видов (иски о присуждении, иски о признании, преобразовательные иски и др.). При этом, несмотря на общие для всех исковых заявлений требования, установленные гражданским процессуальным законодательством, составление каждого из видов исков имеет свою специфику.

Даже если ограничиться одним из видов исков, например, рассмотреть только иски о признании, то и они, в свою очередь, подразделяются на иски положительные (например, иск о признании права собственности) и иски отрицательные (например, иск о признании сделки недействительной). Сложность в том, что нормативное обоснование исковых требований даже в рамках одной группы исков имеет различия: требования истца по иску о признании права собственности будет основываться на одних нормах Гражданского кодекса Российской Федерации, а исковые требования по иску о признании сделки недействительной – на других.

Многие преподаватели надеются найти некие *типовые формы* исковых заявлений. Позволю усомниться в рациональности таких изысканий: невозможно типизировать все многообразие общественных отношений. Порой, казалось бы, незначительная деталь в фактических обстоятельствах создает необходимость особого подхода к составлению искового заявления. Можно сказать, что к одним из немногих «типовых» исковых заявлений позволительно отнести лишь исковые заявления о расторжении брака.

Помимо компетенции надлежущего нормативного обоснования исковых требований студент должен овладеть навыком юридически грамотного анализа представленных фактических обстоятельств в целях их правильного изложения.

Следует учитывать, что форма и содержание искового заявления строго регламентированы законом в статьях 131 и 132 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации. В первую очередь, в исковом заявлении должно быть указано наименование суда, в который подается исковое заявление. Студент должен знать не только правила подсудности, но и уметь сопоставлять теоретические данные (правила подсудности) с фактическими (в какой конкретно суд, входящий в систему судов общей юрисдикции, необходимо подавать исковое заявление; учитывать, имеет ли место возможность выбора подсудности истцом).

Кроме того, студент должен уметь определять сумму государственной пошлины, правила расчета которой задаются Налоговым кодексом Российской Федерации. Обучающийся в данном случае актуализирует знания не только гражданского процессуального права, но и «материальных отраслей».

При расчете государственной пошлины необходимо помнить также об отдельных нюансах: возможно ли определить цену иска; не освобожден ли истец от уплаты государственной пошлины; имеются ли основания для отсрочки или рассрочки ее уплаты.

Составление описательной части искового заявления требует комплексного знания действующего законодательства (различных отраслей права), наличия теоретических знаний, развитого логического мышления, определенного жизненного опыта.

Понятно, что обобщить и типологизировать все многообразие общественных отношений в рамках одной дисциплины крайне сложно, поэтому практические занятия по «Гражданскому процессу» в современных реалиях должны приобрести особую значимость. При разработке соответствующего курса должен быть сделан решающий упор на решение самых разнообразных кейсов.

Со студентами юридического факультета необходимо разбирать часто встречающиеся в практической деятельности юристов конкретные ошибки. Например, прокурора, обращающегося в суд с заявлением в защиту прав, свобод и законных интересов граждан, нередко именуют истцом, что в корне неверно и противоречит нормам Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации. Студентам необходимо объяснить, что правовой статус истца и прокурора, обращающегося в суд с заявлением в защиту прав, свобод и законных интересов граждан, различен: выступая в такой форме участия при рассмотрении гражданского дела в суде первой инстанции, прокурор, в отличие от истца, например, лишен права на заключение мирового соглашения. Обучающимся важно понять, что неверное определение правового статуса участника гражданского судопроизводства с неизбежностью порождает нарушение одного из основополагающих принципов российского права – принципа законности.

Обозначенные выше и другие вопросы прикладного характера должны подробно и всесторонне рассматриваться в ходе практических занятий.

Согласно пункту 3 статьи 2 ФЗ «Об образовании», обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни. Посредниками в приобретении опыта применения знаний в повседневной жизни являются преподаватели. Необходимо согласиться с тем, что они «должны обладать не только полным знанием и пониманием преподаваемого предмета, но и иметь реальный опыт деятельности в данной сфере для эффективной передачи знаний студентам в рамках учебного процесса» [Михайлова, Лысак 2006: 188].

Стоит также признать правильной позицию, в соответствии с которой подчеркивается важность согласования мнений представителей образования и юриспруденции, необходимость настройки соответствующего диалога между ними [Лукашевич, Лукьяненко 2018: 104].

Одной из проблем при проведении практических занятий является нередко встречающаяся скованность студентов, которая может быть обусловлена различными факторами (от неготовности к занятию до психологических особенностей реакции учащихся на социальную дистанцию «преподаватель – студент»). В преподавательской деятельности автора настоящей статьи имеется случай, когда студентка в ходе занятий проявляла себя на среднем уровне. Однако при подготовке к студенческим конкурсам при контакте «один на один» с преподавателем она показала блестящие теоретические знания, умение анализировать фактические данные, самостоятельно принимать адекватные решения.

Из этого следует, что преподавателю необходимо использовать индивидуальный подход к каждому студенту, чтобы каждый обучающийся имел возможность «раскрыться», задать вопросы, изложить свою точку зрения, обсудить проблему.

Также высоко эффективным является проведение практических занятий по дисциплине «Гражданский процесс» с использованием «технологии малых групп» [Игровые формы семинарских занятий].

Некоторые выводы.

Только при рациональной расстановке приоритетов в процессе преподавания дисциплины «Гражданский процесс» и при инновационной организации занятий студенты будут приобретать те компетенции, которые предусмотрены и ФГОС по программе бакалавриата (общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными), и ФГОС по программе магистратуры (общекультурными, профессиональными).

Не вызывает сомнения тот факт, что дисциплина «Гражданский процесс» относится к разряду учебных предметов и теоретического, и практического плана. Освоение практических навыков происходит в ходе практических занятий, в которых применяются современные технологии индивидуального подхода, решения кейс-задач, группового обсуждения.

Преподаватель в качестве лица, отвечающего за успешный ход проводимых занятий, должен способствовать максимальной реализации потенциала студентов, стремиться к освещению теоретических вопросов в максимальной привязке к практике юридической профессии.

Многoletний опыт работы на юридическом факультете убеждает меня в том, что при подготовке юристов **нужно переходить от технологии оценивания ответов обучающихся на вопросы к технологии совместного решения кейсов, от практик «marking» (выставление оценки) – к практикованию «one-to-one feedback sessions» (работа над ошибками лицом к лицу)** [Bruck 2018].

Источники и литература:

1. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации от 14.11.2002 г. № 138-ФЗ (ред. от 27.06.2018) [Электронный ресурс]. // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_39570/ (дата обращения: 03.07.2018).
2. Гурвич М. А. Советский гражданский процесс. // Гурвич М. А. Избранные труды. Т. II. Краснодар: Совет Кубань, 2006. 544 с.
3. Куликов Е. М., Петров В. Н. Игровые формы семинарских занятий [Электронный ресурс]. URL: <http://naukarus.com/igrovye-formy-seminarskih-zanyatiy> (дата обращения: 03.07.2018).
4. Лукашевич С. В., Лукьяненко В. Е. Образовательное право как учебная дисциплина. // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1 (23). С. 101 – 108.
5. Малешин Д. Я. Методология гражданского процессуального права. М.: Статут, 2010. 208 с.
6. Михайлова Ю. Н., Лысак Н. Н. Семинарские занятия как форма повышения качества преподавания криминалистики. // Вестник Саратовской государственной академии права. 2006. № 6 (52). С. 188 – 190.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации РФ от 14.12.2010 г. № 1763 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»)» [Электронный ресурс]. // Гарант. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/55170501/paragraph/12:0> (дата обращения: 01.07.2018).
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 декабря 2016 г. № 1511 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru>, 29.12.2016 (дата обращения: 01.07.2018).
9. «Стратегия развития системы образования Ульяновской области на период до 2030 года», утвержденная Постановлением Правительства Ульяновской области от 13.07.2015 № 16/319-П. [Электронный ресурс]. // Официальный сайт Губернатора Ульяновской области. URL: <http://morozov.ulgov.ru/themes/culture.html> (дата обращения: 28.06.2018).
10. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru>, 30.12.2012 (дата обращения: 29.06.2018).
11. Bruck J. The primary school that abolished marking. [Электронный ресурс]. // BBC News. 04 Jul 2018. URL: <https://www.bbc.com/news/av/education-44649398/the-primary-school-that-abolished-marking> (дата обращения: 29.06.2018).

УДК 372.862
ББК 30.182

Конкурсная модель организации профессионального образования как средство формирования профессиональной самостоятельности студентов профессионально-педагогического колледжа

Гайнеев Эдуард Робертович,

кандидат педагогических наук доцент кафедры технологий профессионального обучения, Ульяновский педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена реализации основных принципов педагогики А. С. Макаренко в формировании профессиональной самостоятельности обучающихся при помощи игры, игровой формы конкурсов профессионального мастерства и чемпионатов профессий WorldSkills, организованных в ходе творческо-педагогического взаимодействия образовательных учреждений, производственных объединений и фирм. В ходе многолетнего эксперимента подтверждена особая роль «конкурсной» модели организации профессионального образования, когда в условиях постоянной подготовки к различным соревнованиям и систематического участия в серии конкурсов разного уровня, в обстановке самостоятельного выполнения сложных, практикоориентированных учебно-производственных заданий у всех студентов учебной группы формируется и развивается профессиональная самостоятельность – основа компетентности будущего квалифицированного рабочего и специалиста.

Ключевые слова: модернизация и инновационное развитие производства, проблема подготовки квалифицированных рабочих, профессиональное образование, конкурс профессионального мастерства, конкурсная модель профессионального обучения, профессиональная самостоятельность выпускника.

Contest Model of Organizing Professional Education as a Means of Forming Professional Independence of Students of Vocational and Pedagogical Colleges

Gaineev Eduard Robertovich,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Technologies in Vocational Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article is devoted to implementing the basic principles of Makarenko's pedagogy into the formation of professional independence of students using the game, the game form of professional competitions and WorldSkills championships organized within the creative and pedagogical interaction of educational institutions, production associations and firms. During the long-term experiment, the special role of the contest model of professional educational organization was confirmed. Conditions of constant preparation for various competitions, systematic participation in a series of

competitions of different levels, independent fulfillment of complex, practical-oriented training assignments are really important as all students get the opportunity to form and develop their professional independence being the basis for the competence of the future skilled worker and specialist.

Keywords: modernization and innovative development of production, problem of training skilled workers, vocational education, competition of professional skills, contest model of vocational training, professional independence of a graduate.

Предисловие. В этом году исполняется 130 лет со дня рождения выдающегося советского педагога Антона Семеновича Макаренко, педагогическая система которого основана на трех основных принципах – воспитание трудом, игра и воспитание коллективом [Кумарин 2018]. Особое значение Антон Семенович придавал именно игре, постоянно подчеркивая – «каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет» [Макаренко 1988: 121]. Опыт показывает, что в современных условиях все указанные принципы великого педагога могут быть реализованы в игровой форме системы конкурсов, совместной (учебное заведение – промышленное предприятие – фирма) организации подготовки к авторитетным международным чемпионатам рабочих профессий (например, WorldSkills).

Введение. В современных условиях рыночной экономики и экономической глобализации постоянное повышение качества продукции и производительности труда является одним из важнейших требований, предъявляемых к фирмам и организациям. От работников всех видов производств ждут способности самостоятельно принимать профессионально компетентные производственно-рациональные решения, поддерживать высокий уровень профессиональной самостоятельности.

В «Стратегии развития науки и инноваций в РФ на период до 2015 года», Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010) было определено, что «модернизация и инновационное развитие производства – единственный путь, позволяющий России быть технически развитым конкурентоспособным государством в высокотехнологичном мире XXI века» [Медведев 2010]. Но решению задачи модернизации производства мешает «кадровый вопрос». Можно с уверенностью говорить об острейшей *проблеме* подготовки квалифицированных рабочих в России, когда даже в оборонно-промышленном комплексе наблюдается серьезный «кадровый голод». Еще в мае 2013 года на заседании Комитета по образованию Государственной Думы РФ, в котором приняли участие представители власти и научно-педагогического сообщества, члены ассоциаций работодателей, В. А. Никонов отмечал, что средний возраст работников всех стратегических отраслей промышленности составляет 55 – 57 лет. Из них доля работников старше 60 лет превышает 30%. Дефицит инженеров-технологов в отрасли порядка 17%, инженеров-конструкторов – 22%, рабочих различных специальностей – более 40% [Никонов 2013]. Но до сих пор решительного перелома в решении указанной проблемы так и не произошло.

1. Эффективность решения задачи модернизации производства во многом зависит от качества обучения будущих педагогов практического обучения (учителя технологии, мастера производственного обучения), призванных готовить рабочих высокой квалификации для современного развивающегося промышленного производства [Концепция развития технологического образования... 2016].

Многие исследователи отмечают, что самостоятельность в решениях становится одним из главных требований, предъявляемых к современному квалифицированному рабочему и специалисту [Зарубина 2008, Абылова 2012, Васильева 2013, Гнездилова 2014, Осипов, Пригин 2012, Лобанова 2014, Нетягова 2014, Рычкова 2009]. Профессиональная

самостоятельность относится к основным, наиболее важным показателям профессионального мастерства и определяется как способность разбираться в требованиях, предъявляемых к труду по специальности, умение самостоятельно планировать, выполнять и контролировать выполняемую работу и отвечать за ее результаты.

Академик РАО А.М. Новиков предлагает подразделять технологические умения по уровням иерархии профессиональных действий и деятельности. Он пишет: «В зависимости от личностных качеств специалиста, а также условий, в которые он поставлен, профессиональная деятельность может осуществляться на разных уровнях ее иерархии: – операционном, когда специалист выполняет лишь отдельные технологические операции (понимая технологию в самом широком смысле: в том числе, к примеру, лечебные технологии, бухгалтерские технологии, конструкторские технологии и т.д.; – тактическом, когда специалист выполняет полный технологический процесс, успешно используя всю совокупность наличных средств и способов труда для решения текущих профессиональных задач в изменяющихся условиях. Тактический уровень наряду с овладением комплексом технологических операций требует ряда других компонентов – способности к быстрой ориентировке в изменяющихся производственных ситуациях, владение общими алгоритмами рационального построения действий и их последовательности, умения технологического планирования, пользования справочной литературой, умения распределения ролей при коллективной организации труда и т.д.; – стратегическом, когда специалист ориентируется во всей системе производства, его экономических, технологических и общественных отношениях, самостоятельно определяет место и цели собственной профессиональной деятельности в соответствии с общими целями предприятия, фирмы, где он работает. Стратегический уровень профессиональной деятельности, наряду с овладением операционными и тактическими компонентами, требует развития еще и ряда «внепрофессиональных» или «надпрофессиональных» качеств личности специалиста: высокоразвитых познавательных умений, развитой способности творческой активности, умения самоанализа процесса и результатов деятельности, широкого кругозора, коммуникативности и т.д.» [Новиков 2003: 29 – 30]. А. М. Новиков верно считает, что профессиональным учебным заведениям всех уровней желательно воспитывать специалистов высшего, стратегического уровня профессиональной деятельности [Там же].

На мой взгляд, в связи с широким распространением сетевой формы организации труда можно выделить также и четвертый уровень профессиональной самостоятельности и обозначить его как «*сетевая самостоятельность*» – когда сотрудник выполняет профессиональную деятельность в малых самоуправляемых командах (группах, звеньях, бригадах) и интегративно взаимодействует с работниками команды в инновационной деятельности на производстве.

Можно взять на вооружение следующее определение профессиональной самостоятельности как *системообразующего* компонента трудовой деятельности современного квалифицированного рабочего, который является ключевым условием осуществления качественной, высокопроизводительной, инновационной профессиональной деятельности, направленной на рационализацию производственно-технологических процессов [Новоселов 1997: 30].

2. Одним из эффективных организационно-педагогических условий формирования профессиональной самостоятельности обучающихся является творческо-педагогическое взаимодействие между учебными заведениями и предприятиями в совместно проводимых конкурсах профессионального мастерства.

Конкурсы давно приобрели популярность в сфере образования и проводятся систематически. Важно то, что цель конкурсов профессионального мастерства не ограничивается лишь выявлением лучших из лучших. Конкурс – это и способ совершенствования профессионального мастерства, и творческая рационализаторская деятельность на самом высоком уровне самостоятельности. Более того, конкурс – это и одна из наиболее эффективных форм повышения квалификации, стимулирующих мотивацию саморазвития личности как обучающихся, так и педагогов [Гайнеев, Муфтяхитдинов 2017]. А стремление к саморазвитию, как уже было сказано, является значимой составляющей профессиональной самостоятельности.

Система конкурсов по рабочим профессиям включает конкурсы внутриучебные (в учебном заведении), областные (региональные), межрегиональные (окружные), все-российские и всемирные¹.

Конкурсы по рабочим профессиям рассматриваются здесь как форма внеучебной работы (и в колледже, и в вузе) с целью выявления талантливых студентов и педагогов практического обучения. Конкурсы способствуют решению ряда важных педагогических задач:

- активизации познавательной деятельности;
- формированию потребности в саморазвитии;
- выявлению талантливых, творческих личностей;
- формированию и развитию критического мышления;
- мониторингу качества профессиональной подготовки;
- совершенствованию коммуникативных качеств личности;
- стимуляции мотивации саморазвития педагогов и обучаемых;
- творческо-педагогическому взаимодействию социальных партнеров;
- формированию профессиональной и творческой самостоятельности;
- интеграции межпредметных связей в профессиональном образовании.

3. Дидактические преимущества конкурсов, проводимых на разных организационных уровнях, очевидны. Однако ограниченное число их участников недостаточно способствует мотивации творческой активности большей части обучающихся в группе. Поэтому в описываемой здесь системе занятий конкурсы предлагается проводить систематически и последовательно, на всех этапах и на всех курсах обучения. При этом на каждом последующем конкурсе мастерства задания все более усложняются.

Эксперимент проводился на базе Ульяновского профессионально-педагогического колледжа (ОГБОУ УППК) и ОАО «Ульяновский автомобильный завод» (ОАО «УАЗ») с 2005 по 2007 г.г. – две группы НПО профессии «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования».

Состав контрольной и экспериментальной групп – по 25 человек (обе группы – профессии «Электромонтер»).

Таблица 1. Итоги деятельности контрольной и экспериментальной групп (2007 год).

№ п/п	Деятельность	Учебная группа	
		Контрольная	Экспериментальная
1	Набор контингента - (1-й курс)	25	25
2	Выпуск контингента - (3-й курс)	19	25
3	Отчислено (потери контингента)	6	-
4	Правонарушения (кол-во)	5	1
5	Выпуск - диплом «с отличием»	1	5
6	Выпуск - диплом на «4» и «5»	3	14

1. Например, чемпионат рабочих профессий WorldSkills - 2019 будет проходить в России, в Казани.

7	Выпуск - квалификационный разряд (пятый)	-	4
8	Выпуск - квалификационный разряд (четвертый)	5	12
9	Выпуск - квалификационный разряд (третий)	14	6
10	Количество рационализаторских предложений	2	19
11	Областные конкурсы профмастерства (1 место)	-	3
12	Выставки технического творчества (место)	7	1
13	Участие в «Арт-профи-форум» (место)	-	1
14	Участие в научно-практических конференциях	-	4
15	Публикации в научно-технических изданиях	-	4

В табл. 2 приведен пример проведения конкурсов на всех курсах обучения (в системе НПО – 3 курса обучения: 2 года и 10 месяцев).

Таблица 2. Количество участников конкурса на уровне учебной группы, учебного заведения, региона.

Конкурс курс	Уровень группы	Уровень колледжа	Уровень областной	Уровень овладения практическими навыками
1	30	4	2	1-2 (репродуктивный)
2	26	8	4	2-3 (продуктивный)
3	22	12	6	3-4 (творческий)

Одной из особенностей организации конкурсов является комплексный подход, реализуемый в системе занятий-конкурсов профессионального мастерства, которые проводятся по завершении профессионального модуля.

Другой особенностью организации и проведения конкурсов является то, что четверо победителей первого этапа в последующих конкурсах (на 2-м и 3-м курсах) уже не участвуют, а выступают в качестве наставников и консультантов в подготовке последующих конкурсантов, выступают в качестве членов жюри в проведении конкурсов на уровне группы и учебного заведения. Они также оказывают помощь мастеру профессионального обучения при проведении занятий учебной практики, проведении занятий в кружке технического творчества, организации выставок, проведении профориентационной работы.

Таким образом, за три года обучения 6 студентов группы участвуют на высоком (например, – областном) уровне соревнований, 12 обучающихся проходят уровень учебного заведения, а остальные обучающиеся группы участвуют в конкурсах ежегодно².

Об эффективности данной системы организации конкурсов можно судить по результатам участия студентов группы на областном, региональном уровне: например, в одной из экспериментальных групп трое обучающихся побеждали на областных конкурсах с занятием первых мест: 1-й курс – Андрей К. (1 место); 2-й курс – Антон И. (1 место); 3-й курс – Фарит М. (1 место).

В данной, экспериментальной, группе из 25-ти выпускников (выпуска 2007 года) 4 обучающихся получили диплом «с отличием», четверо получили пятый разряд, а двоим из них не удалось сдать итоговый квалификационный экзамен на пятый разряд, ввиду того что ими не был освоен четвертый (высший) уровень профессиональной самостоятельности, что косвенно доказывает важность такого качества как «профессиональная самостоятельность» в профессиональной компетентности выпускника колледжа.

2. Пример: в группе – набор 1 курса – 25 обучающихся; на первом курсе участвуют все 25 обучающихся; затем трое победителей участвуют в конкурсе уровня учебного заведения (УППК). Но на 2-ом и 3-ем курсах сами они в конкурсах не участвуют, а помогают в их организации, готовят других победителей уровня группы. Следовательно, на 2-ом курсе на уровне группы участвуют (25 - 3) 22 обучающихся, а на 3-м курсе (25 - 3) 19 обучающихся. Таким образом, вся группа ежегодно участвует в конкурсе уровня группы.

В контрольных группах, так же, как и в экспериментальных, был достигнут высокий уровень теоретической подготовки, но ни один из выпускников не достиг высокого 5-го квалификационного разряда, поскольку профессиональная подготовка контрольной группы проводилась по традиционным схемам, вне системы дуального творческо-педагогического взаимодействия социальных партнеров.

Конкурсы могут стать эффективной формой творческо-педагогического взаимодействия социальных партнеров, учебных заведений, бизнес сообщества, работников сферы производства, способствуя решению главной задачи системы профессионального образования – формированию новой модели обучения, которая бы преодолела отставание в структуре, объемах и качестве трудовых ресурсов от реальных требований современного производства.

В совместной организации конкурсов определяются также и основные критерии и показатели оценки выполнения конкурсных заданий: качество выполненных работ, уровень теоретической подготовки, применение рациональных приемов труда, соблюдение норм времени на выполнение конкурсного задания, рациональность организации труда и уровень производственной самостоятельности конкурсанта, соблюдение им требований безопасности труда³.

Для реализации комплексного подхода к формированию профессиональной самостоятельности применяется разработанная автором статьи «замкнутая структура» с применением инновационных форм организации обучения, способствующая как приобретению учащимися профессиональных знаний, навыков и умений, формированию и развитию профессионально значимых качеств личности обучающихся, так и системному, поэтапному мониторингу.

Благодаря такой организации процесса формирования профессиональной самостоятельности, за три курса обучения все студенты условной группы из 30 человек достигают 2-го уровня профессиональной самостоятельности, 22 студента – 3-го уровня, 12 обучающихся – 3-го уровня, 6 студентов осваивают наивысший – 4-й сетевой уровень профессиональной самостоятельности (табл. 3).

Таблица 3. Количество участников конкурса внутригруппового и внутриколледжного этапов.

Конкурс Курс	Уровень профессиональной самостоятельности			
	Система занятий-конкурсов <i>Операционный (репродуктивный)</i>	Конкурс уровня группы <i>Тактический (продуктивный)</i>	Конкурс уровня колледжа <i>Стратегический (творческий)</i>	Конкурс уровня области <i>Сетевой (коллективно-творческий)</i>
1	30	30	4	2
2	30	26	8	4
3	30	22	12	6

Вышеизложенная структура организации конкурсов способствует оптимальной реализации лично ориентированного обучения, эффективному формированию профессиональной самостоятельности обучающихся. В процессе конкурсной подготовки и выступления в конкурсе обучающийся четко осознает – всё в его руках, результат в очень многом зависит от него самого. Вместе с тем конкурс способствует формированию

3. Например, творческо-педагогическое взаимодействие Ульяновского профессионально-педагогического колледжа и базового предприятия – ОАО «Ульяновский автомобильный завод» в лице педагога колледжа (мастера производственного обучения) и руководителя практики на заводе заключается в совместной творческой профессиональной подготовке студентов колледжа к конкурсам профессионального мастерства [Гайнеев 2016: 289]. Пред-приятием также предусмотрено поощрение для наставников, принимающих участие в под-готовке студента колледжа к конкурсам: наставник награждается грамотой и денежной премией.

коллектива, воспитанию чувства товарищества, поскольку каждый конкурсант, в зависимости от уровня конкурса (чемпионата), представляет коллектив группы, учебного заведения, региона, а на международном уровне – страну.

Описываемая здесь методика включает в себе возможность классификации по подгруппам, когда более опытные студенты, например, победители конкурсов, «опекают» своих товарищей, которые начинают подготовку к предстоящим конкурсам (табл. 4).

Таблица 4. Формирование профессиональной самостоятельности обучающихся.

Объем профессиональной самостоятельности обучающегося	Тип профессиональной самостоятельности	Уровень деятельности конкурсанта
Полностью самостоятельная деятельность	Сетевой	Страновой/ Международный
Большей частью самостоятельная деятельность	Стратегический	Региональный
Большей частью несамостоятельная деятельность	Тактический	Учебного заведения
Несамостоятельная деятельность	Операционный	Учебной группы

Как видно из таблицы, обучающихся можно разделить на четыре подгруппы с учетом уровня их профессиональной подготовки, что позволяет четко определять цели и задачи, формы и методы обучения как для подгруппы в целом, так и персонально для каждого обучающегося. От уровня деятельности зависит самостоятельность студента: если на первой и второй ступенях участие педагога (мастера производственного обучения) преобладает, то на третьей и четвертой ступенях присутствие педагога постепенно уменьшается и сводится до организационно-консультативной функции, поскольку студент-конкурсант международного уровня работает практически самостоятельно⁴.

Анализ результатов итоговой аттестации контрольной и экспериментальной групп, проведенный в 2007 году, позволил сделать вывод об эффективности развития профессиональной самостоятельности у испытуемых экспериментальной группы в системе конкурсов на профессиональную компетентность: они работают более организованно и рационально, более мобильны, ответственны и самостоятельны в учебно-производственной деятельности, что положительно сказывается на результатах обучения (диаграмма 1).

Сравнительный анализ результатов итоговой аттестации и присвоенных квалификационных разрядов позволяет говорить об эффективности предложенных дидактических условий (система конкурсов) по формированию и развитию профессиональной компетентности обучающихся.

Некоторые выводы. Опыт показывает, что более тесное, «творческо-педагогическое» взаимодействие образовательного учреждения с профильными предприятиями и представителями бизнеса способствует решению главной задачи

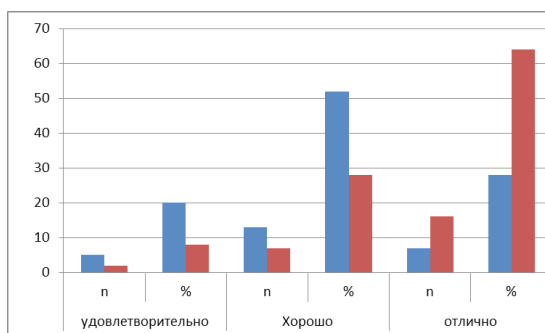


Диаграмма 1. Результаты аттестации испытуемых контрольной (синий цвет) и экспериментальной (красный цвет) групп.

4. Эффективным «движителем», стимулирующим мотивацию саморазвития, могут стать регулярно проводимые конкурсы профессионального мастерства, организованные по типу чемпионатов WorldSkills, с материальным поощрением, широким освещением в СМИ и общественным признанием победителей.

системы профессионального образования – формированию новой модели обучения, которая бы преодолела отставание в структуре, объемах и качестве трудовых ресурсов от реальных требований современного производства.

В ходе многолетнего эксперимента была подтверждена особая роль «конкурсной» модели организации профессионального образования, когда в условиях постоянной подготовки к различным соревнованиям и систематического участия в серии конкурсов разного уровня, в обстановке исключительно самостоятельного выполнения сложных, практикоориентированных учебно-производственных заданий у всех студентов учебной группы в той или иной степени формируется и развивается такое важное качество как профессиональная самостоятельность – основа компетентности будущего квалифицированного рабочего и специалиста.

Источники и литература:

1. Абылова Г. Ж. Социально-педагогические и дидактические аспекты разработки принципа самостоятельности в теории профессионального образования. // Педагогические науки. 2012. № 1. С. 8 – 9.
2. Васильева А. А. Развитие самостоятельности обучающихся в процессе профессиональной подготовки. // Человек и образование. 2013. № 3 (36). С. 151 – 153.
3. Гайнцев Э. Р., Муфтяхитдинов М. З. Аттестация по практикуму в учебных мастерских по стандартам WorldSkills. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 1 (19). С. 147 – 151.
4. Гайнцев Э. Р. Дуальное творческо-педагогическое взаимодействие как инновационное направление в подготовке современного рабочего. В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. Вып. 9. С. 289 – 296.
5. Гнездилова Е. В. Творческая самостоятельность как фактор профессионального становления будущего специалиста. // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2014. № 2 (27). С. 58 – 60.
6. Зарубина О. А. Формирование профессиональной самостоятельности: обзор проблемы. // Современные гуманитарные исследования. 2008. № 2. С. 205 – 208.
7. Концепция развития технологического образования в системе общего образования Российской Федерации. 2016. [Электронный ресурс]. // URL: https://edu.crowdexpert.ru/technology_konception (дата обращения 23.06.2018).
8. Кумарин В. В. Макаренко, которого мы никогда не знали. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.guttmuseum.ru/portal/node/1009> (дата обращения 31.06.2018).
9. Лобанова Н. Н. Развитие самостоятельности студентов в профессиональном обучении – основа становления профессиональной компетенции. // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2014. № 3. С. 56 – 58.
10. Макаренко А. С. О воспитании. М.: Политиздат, 1988. 256 с.
11. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». // Вестник образования России. 2010. № 4. С. 63 – 70.
12. Нетягова О. А. Профессиональная самостоятельность как ведущий фактор востребованности выпускника вуза. // Сборники конференций НИЦ. Социосфера. 2014. № 58. С. 158 – 162.
13. Никонов В. А. Подготовка кадров для оборонно-промышленного комплекса России: проблемы и пути решения. // Заседание комитета по образованию Госдумы РФ от 15 мая 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://komitet8.km.duma.gov.ru/Novosti-Komiteta/item/98091> (дата обращения 23.06.2018).
14. Новиков А. М. Об аспектах и уровнях развития профессиональной культуры специалиста. // Специалист. 2003. № 8. С. 29 – 34.
15. Новоселов С. А. Педагогическая система развития технического творчества в учреждении профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997. 324 с.
16. Осипов П. Н., Прыгин Г. С. Особенности структуры профессионального самосознания студентов с разным уровнем развития эффективной самостоятельности. // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15. № 16. С. 300 – 303.
17. Рычкова А. А. Структура профессиональной самостоятельности будущих инженеров-программистов. // Казанский педагогический журнал. 2009. № 6. С. 84 – 89.

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 530.1

ББК 74.202.4

Использование системы олимпиадных задач по физике в десятом классе общеобразовательной школы

Алтунин Константин Константинович,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и технических дисциплин, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Лушникова Юлия Олеговна,

студентка 5-го курса факультета физико-математического и технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Изложены результаты педагогического эксперимента по апробации системы олимпиадных задач по физике, реализуемой в десятом классе. Функциональная схема педагогического эксперимента включала многоэтапный контроль (входное тестирование в начале педагогической практики, самостоятельная работа через две недели занятий, итоговая контрольная работа с задачами олимпиадного типа). Идея педагогического эксперимента состояла в последовательном и планомерном увеличении сложности предлагаемых членам экспериментальной группы задач и вариантов заданий. Установлено, что выбранная схема увеличения сложности заданий («пирамида успеха») позволяет эффективно отбирать сильнейших в решении олимпиадных задач по физике, активно развивать способности детей, поступательно увеличивать объём теоретических знаний и умений по физике, приобретаемых членами экспериментальной группы. Включение олимпиадных задач способствовало интенсивному усвоению знаний у всех участников эксперимента, а у лучших учеников вызывало желание лидировать. Доказывается, что развитие современной методики обучения учащихся решению олимпиадных задач по физике должно идти в направлении развития творческой составляющей мышления, формирования его креативности и неординарности.

Ключевые слова: физика, олимпиада по физике, олимпиадные задачи, педагогический эксперимент, пирамида успеха.

Using the System of Olympiad Tasks in Physics in the Tenth Year of Secondary School

Altunin Konstantin Konstantinovich,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor Department of Physics and Technical Subjects, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Lushnikova Iuliia Olegovna,

Undergraduate Student, Department of Physical, Mathematical and Technological Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article considers the results of the pedagogical experiment. The particular system of Olympiad tasks in Physics was in the tenth School Year. The functional scheme of the pedagogical experiment included multi-stage control (one test at the beginning of pedagogical practice, self-studying after two weeks of classes, final test with Olympiad tasks). The pedagogical experiment implied a consistent and planned increase in the complexity of tasks and different task variants offered to the members of the experimental group. It is established that the chosen scheme for increasing the complexity of assignments (the «pyramid of success») makes it possible to select effectively the best students, actively develop the abilities of children, progressively increase the amount of theoretical knowledge and skills in Physics acquired by the members of the experimental group. The inclusion of Olympiad tasks contributed to the intensive learning process of all the participants, and the best students had a desire to be the leaders. The article proves that the development of modern methods of teaching students to solve the Olympiad tasks in Physics should develop the creative component of thinking, the formation of its creativity and originality.

Keywords: Physics, Olympiad in Physics, Olympiad tasks, pedagogical experiment, pyramid of success.

1. Введение. В настоящее время проводится много олимпиад по физике и физико-математическим дисциплинам для школьников, преследующих цели привлечения одаренной молодежи к науке, выявления талантливых детей, формирования у школьников компетенций, позволяющих им справляться со стрессовыми условиями экзаменов и соревнований, ставить перед собой амбициозные задачи и другое. В связи с этим приобретает особую актуальность задача создания в отечественном среднем образовании эффективной системы подготовки одарённых школьников к олимпиадам по физике различного уровня, включающей современные формы, средства и методики (например, дистанционные и/или видео курсы, on-line трансляции разборов решений олимпиад и другое).

Фундаментальные основы подготовки по физике закладываются в десятом классе (в классах как профильного, так и углубленного уровней), поэтому именно «предвыпускное» время становится принципиально важным для начала подготовки к олимпиадам по физике различного уровня.

Целью исследования являются разработка и внедрение системы задач как средства развития одарённости школьников при подготовке к олимпиадам по физике в 10-ом классе.

Объект исследования – процесс подготовки школьников к олимпиадам по физике в 10 классе.

Предмет исследования – использование систем задач как средства развития одарённости при подготовке школьников к олимпиадам по физике в 10 классе.

Гипотеза исследования заключается в том, что эффективная подготовка школьников по физике должна включать решение определенного набора олимпиадных задач.

Метод исследования: эксперимент, в ходе которого апробируются конкретные

методические приёмы и способы решения олимпиадных задач по физике в 10 классе при подготовке школьников к участию в олимпиадах.

2. Обзор литературы по системам обучающих задач по физике.

Системам задач, подходам к построению систем задач, а также системам подготовки учащихся к решению задач посвящено достаточно большое количество работ [Генденштейн, Орлов 2011; Громцева 2015; Ланге 1985; Лушникова 2018; Оспенников, Оспенников 2010; Пиняева 2011; Полицинский 2010; Тульчинский 1965; Чьямова, Кычкин 2004]. Рассмотрим лишь некоторые из них.

В статье Оспенникова А. А. и Оспенникова Н. А. «Виды задач по физике и их разнообразие в традиционных и цифровых учебных пособиях по предмету» рассматривается содержание понятия «задача» в педагогической науке, обсуждается проблема видового разнообразия учебных физических задач, представленных в школьных задачниках по физике и цифровых учебных ресурсах, и предложена классификация физических задач на основе информационной модели учебного процесса. Авторы доказывают необходимость обновления видового состава задач в условиях информатизации системы образования [Оспенников, Оспенников 2010].

В коллективной работе Басалова Т.Ф., Прокофьева Н.А. и Петракова Г.А. «Совершенствование формирования профессиональных навыков учителя в рамках курса по выбору «Олимпиадные задачи по физике»» показано, что главной задачей современного образования является воспитание интеллектуально развитой личности, стремящейся к познанию. Авторы верно отмечают, что «олимпиады, являясь одной из общепризнанных форм работы с одарёнными школьниками, способствуют развитию их творческого, нравственного и духовного потенциала. Функции олимпиад – создание условий, при которых пробуждается интерес к изучению физики и техники у большого числа школьников, углубление теоретических знаний и практических умений; реализация идеи непрерывного образования путём подготовки одарённой учащейся молодежи для продолжения обучения в вузах» [Басалов, Прокофьев, Петраков 2010: 118].

Для ликвидации пропасти в школьном курсе физики между «теорией» и «задачами», – обусловленной во многом тем, что задачам отведена не самая приятная для учеников роль проверки усвоения теории, – группой ученых, возглавляемых кандидатом физико-математических наук Львом Элевичем Генденштейном, разработан деятельностный подход при обучении физике с применением «метода ключевых ситуаций» с акцентом на обучение решению задач. Задачи-ключи (часто это задачи на доказательство важных и полезных утверждений) замечательны тем, что при их решении раскрываются важные свойства, общие для многих физических объектов и/или понятий. В целом ряде статей коллектив авторов подвергает всестороннему рассмотрению методы обучения решению задач по физике, в том числе и при подготовке детей к сдаче ЕГЭ [Генденштейн, Кошкина, Левиев, Орлов 2012 (А); Генденштейн, Кошкина, Левиев, Орлов 2012 (Б); Генденштейн, Кошкина, Орлов 2011 (А); Генденштейн, Кошкина, Орлов 2011 (Б); Генденштейн, Кошкина, Орлов 2011 (В); Генденштейн, Кошкина, Орлов 2012 (А); Генденштейн, Кошкина, Орлов 2012 (Б); Генденштейн, Левиев, Орлов. 2012; Генденштейн, Орлов 2011]. Особо отметим методы обучения решению задач по разделу «Динамика», который традиционно считается одним из самых трудных «задачных» разделов школьного курса физики [Генденштейн 2011 (А)].

В статье Пиняевой Т. В. показано, что решение задач относится к практическим методам обучения, предполагает активную мыслительную деятельность ученика и, как составная часть обучения физике, выполняет образовательную, воспитательную, развивающую функции. Образовательная функция заключается в сообщении учащимся определённых знаний, выработке у них практических умений и навыков, в ознакомлении их со специфическими

физическими и общенаучными методами и принципами научного познания [Пиняева 2011: 7].

В научно-практической литературе есть работы, в которых рассматриваются системы упражнений для организации деятельности по конструированию задач по физике [Полицинский 2010: 31], предложен алгоритм количественной оценки сложности задач по физике, когда «сложность задачи» представлена суммой сложности поиска алгоритма решения задачи и сложности вычисления по найденному алгоритму [Тутьчинский 1965], приводится алгоритм вычисления сложностей, не зависящий от уровня обучения (школа, вуз) и конкретного раздела физики [Чьямова, Кычкин 2004: 125; Лушникова 2018].

Несмотря на то, что учителю доступно достаточно много работ, посвященных системам задач, подходам к построению систем задач, а также системам подготовки учащихся к решению задач по физике, до сих пор остается недостаточно изученным вопрос об эффективности той или иной системы; ни в одной исследованной нами работе не говорится о влиянии систем задач и заданий на мотивацию школьников, нет работ о системах задач, стимулирующих желание сильных учеников значительно превосходить своих сверстников.

3. Задачи и задания, использованные в педагогическом эксперименте по внедрению олимпиадных задач по физике в учебный процесс.

В десятом классе существует два типа программ [Мякишев, Буховцев, Сотский 2010]. По одному из них первые месяцы углубленно повторяется механика, и лишь к концу первого полугодия начинается изучение газовых законов. Заканчивается год «электростатикой» и «конденсаторами». Весь остальной материал, – «постоянный ток», «магнитные явления», «переменный ток», «оптика», «атомная и ядерная физика», – изучается в одиннадцатом классе. В настоящее время в большинстве профильных классов следуют первому типу программ.

В тех школах, где в девятом классе велась предпрофильная подготовка, высвобождается дополнительное время (за счёт существенного сокращения часов на повторение механики) и практически сразу начинается изучение молекулярной физики на углубленном уровне. Все второе полугодие отводится на изучение электростатики и законов постоянного тока. Заканчивается год «магнитными явлениями» без изучения «самоиндукции» и «катушек индуктивности». Второй тип программ составлен в целях оптимизации подготовки национальных сборных к международным олимпиадам.

Для входного этапа педагогического эксперимента был разработан тест, включающий следующие задания олимпиадного типа для 10 класса.

1. В холодильнике охлаждается до его температуры пустой стакан и термос. Затем в стакан и термос, извлеченные из холодильника, налили воду, закрыли и поставили в тёплую комнату. Как изменится температура воды в термосе и стакане через 15 мин?

Ответы:

а) в термосе повысится, в стакане не изменится; б) в термосе не изменится, в стакане повысится; в) в обоих случаях повысится; г) в обоих сосудах температура не изменится.

2. На повороте, с радиусом закругления пути $R=50\text{ м}$, со скоростью $v=5\text{ м/с}$ движется локомотив с вагоном. Определите центростремительное ускорение состава локомотива.

Ответы: а) 1 м/с^2 , б) $0,25\text{ м/с}^2$, в) $0,5\text{ м/с}^2$, г) $1,5\text{ м/с}^2$.

3. Космический корабль массой $m=10^6$ кг начинает двигаться вертикально вверх. Сила тяги двигателей космического корабля равна $3 \cdot 10^6$ Н. Найдите ускорение космического корабля.

Ответы: а) 30 м/с^2 , б) 20 м/с^2 , в) 10 м/с^2 , г) 36 м/с^2 .

4. Рассмотрим периодическое движение Земли вокруг Солнца. В какое время скорость движения Земли вокруг Солнца меньше, в июне или в декабре?

Ответы: а) в июне, б) в декабре, в) одинакова в июне и в декабре, г) свой вариант.

5. Небольшое тело скользит без трения по гладкой наклонной плоскости, переходящей в

«мёртвую петлю», с высоты, равной $3R$. На какой высоте h тело оторвётся от «мёртвой петли»?

Ответы: а) 1.7, б) R , в) $R/2$, г) тело не оторвётся от мёртвой петли.

6. Лодка качается на волнах, распространяющихся со скоростью 1,5 м/с. Расстояние между двумя ближайшими гребнями волн равно 6 м. Вычислите период колебаний лодки, находящейся на волнах.

Ответы: а) 9 с, б) 4 с, в) 0.25 с^{-1} , г) 0.25 с.

7. Рассмотрим плоский контур, находящийся в однородном магнитном поле. От чего зависит магнитный поток, пронизывающий площадь плоского контура, помещённого в однородное магнитное поле?

Ответы: а) от модуля вектора магнитной индукции, площади контура и его ориентации; б) только от модуля вектора магнитной индукции и площади контура; в) от силы действия магнитного поля на проводник, длины этого проводника и силы тока в нём; г) от вращения контура, в то время как линии магнитной индукции лежат в плоскости контура.

8. Если расстояние между центрами шарообразных тел увеличить в три раза, то как изменится сила гравитационного притяжения шарообразных тел?

Ответы: а) увеличивается в 3 раза; б) уменьшается в 3 раза; в) увеличивается 9 раз; г) уменьшается в 9 раз.

9. Коэффициент полезного действия тепловой машины составляет 40 %. Тепловая машина получает за цикл от нагревателя 100 Дж. Какое количество теплоты машина отдаёт холодильнику за один цикл?

Ответы: а) 40 Дж; б) 60 Дж; в) 100 Дж; г) 160 Дж.

10. Мальчик подбросил футбольный мяч массой 0,4 кг на высоту 3 м. Насколько изменилась потенциальная энергия мяча?

Ответ: а) 4 Дж; б) 12 Дж; в) 1.2 Дж; г) 7.5 Дж.

Ответы к входному заданию приведены в таблице 1.

Таблица 1. Ответы на тест из задач олимпиадного типа.

Тестовое задание	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10
Правильный ответ	б	в	б	б	г	б	а	г	б	б

На втором этапе в рамках педагогического эксперимента проводилась самостоятельная работа, составленная из олимпиадных заданий для 10 класса.

На третьем этапе в рамках педагогического эксперимента проводилась контрольная работа, также составленная из олимпиадных задач по физике.

Все задачи для второго и третьего этапов были составлены так, чтобы их сложность последовательно нарастала.

4. Результаты педагогического эксперимента по внедрению олимпиадных задач по физике в учебный процесс.

В рамках работы был выполнен педагогический эксперимент по апробации системы олимпиадных задач и внедрению различных форм контроля на основе физических задач олимпиадного типа различного уровня. При составлении олимпиадных заданий были выбраны ключевые темы из разделов «Механика» и «Молекулярная физика», соответствующие программе углубленного изучения физики и программе Всероссийской олимпиады школьников по физике.

Педагогический эксперимент проводился в 10 классе ГБОУ СОШ № 4 в посёлке городского типа Безенчук Самарской области в период с 20 ноября 2017 года по 24 декабря 2017 года. В данной школе имеется только один десятый класс. В этом 10 классе

реализуется программа с профильным изучением физики по учебнику [Мякишев 2010]. В классе 13 человек, из них 7 мальчиков и 6 девочек.

Педагогический эксперимент в контрольной группе проводился в период с 20 ноября 2017 года по 27 декабря 2017 года в средней общеобразовательной школе № 21, в 10 классе, состоящем из 30 учеников. Программа школы предусматривает пять занятий физики в неделю, что соответствует профильной программе обучения физике.

Контрольная и экспериментальная группа занимались по первому типу программ по физике. В контрольном и экспериментальном классах использовался один и тот же учебник [Мякишев 2010].

Функциональная схема педагогического эксперимента, проведенного в экспериментальном классе, предполагает многоэтапный контроль по вариантам из олимпиадных задач на факультативном курсе. Функциональная схема включает в себя проведение входного тестирования в начале педагогической практики, проведение самостоятельной работы через две недели после начала педагогической практики, проведение контрольной работы по задачам олимпиадного типа. Идея педагогического эксперимента состояла в последовательном и планомерном увеличении сложности предлагаемых учащимся задач и вариантов заданий в целом. Выбранная схема увеличения сложности заданий соответствует так называемой «пирамиде успеха», которая позволяет эффективно отбирать лучших/сильнейших в решении олимпиадных задач по физике.

В практической части эксперимента было проведено несколько проверочных мероприятий: тест, самостоятельная работа, контрольная работа из задач олимпиадного типа, которые разбирались на факультативных занятиях по физике.

На выполнение теста отводилось 30 минут. Интерес к выполнению задания был связан с его физическим смыслом, но определялся также и желанием обучающихся получить высокую оценку.

На самостоятельную работу выделялось 30 минут. Задания для самостоятельной работы показались ученикам немного труднее, чем в тесте, но они справились и получили хорошие отметки.

На контрольную работу выделялось 45 минут. С заданием контрольной работы справились все учащиеся класса. Оценки за тест, самостоятельную и контрольную работы представлены в таблице 2.

Таблица 2. Оценки за тест, самостоятельную и контрольную работы.

№	Тест	Самостоятельная работа	Контрольная работа
Ученик 1	5	4	4
Ученик 2	4	4	3
Ученик 3	4	4	4
Ученик 4	5	5	4
Ученик 5	5	4	4
Ученик 6	5	4	4
Ученик 7	5	3	3
Ученик 8	5	5	5
Ученик 9	4	3	4
Ученик 10	3	3	3
Ученик 11	4	3	4
Ученик 12	5	4	4
Ученик 13	5	5	4

Таблица 3. Результаты успеваемости.

	Тест	Самостоятельная работа	Контрольная работа
Успеваемость	100 %	100 %	100 %
Качество знаний	92.3 %	69.2 %	76.9 %
Средний уровень обученности	84 %	63.7 %	60.3 %
Средний балл	4.5	3.9	3.9

Был подсчитан средний уровень обученности, процент качества знаний, успеваемость учащихся по проведённым работам: тест, самостоятельная работа, контрольная работа.

Формулы расчёта среднего уровня обученности учащихся: $U = \frac{n_5 + n_4 + n_3}{N}$ – успеваемость, $K = \frac{n_5 + n_4}{N}$ – качество знаний, $O = \frac{n_5 \cdot 0,64 + n_4 \cdot 0,36 + n_3 \cdot 0,16}{N}$ – обученность, где n_2 – количество двоек, n_3 – количество троек, n_4 – количество четвёрок, n_5 – количество пятёрок, N – общее количество учащихся.

Результаты успеваемости за проверочные работы, проведённые за время педагогической практики, приведены в таблице 3. Можно сделать вывод, что в экспериментальном классе по проведённым олимпиадным заданиям среди учащихся 10 класса выявлено следующее: самым высоким показателем у учащихся является успеваемость и составляет 100 %, показатель по качеству знаний у учащихся составил: за тест – 92,3 %, самостоятельную работу – 69,2 %, контрольную работу – 76,9 %. Высокий показатель степени обученности выявлен у учащихся при прохождении теста (84 %). Средний балл успеваемости за все три работы находится в промежутке от 3,8 до 4,5 баллов.

Проведём сравнение с контрольной группой – 10 классом средней общеобразовательной школы № 21, в которой занятия проходили по обычным задачам разного уровня, то есть без олимпиадных задач и без факультатива по олимпиадным задачам по физике. Результаты успеваемости за проверочные работы в контрольной группе в обычном классе приведены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты успеваемости за проверочные работы в контрольной группе в обычном классе.

Оценки	Тест	Самостоятельная работа	Контрольная работа
2	3	4	8
3	19	14	7
4	8	8	14
5	0	4	1
Средний уровень обученности	41 %	49 %	46 %

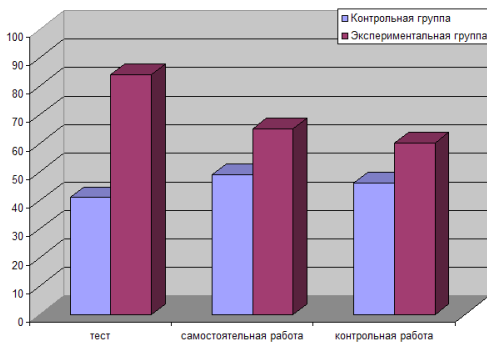


Рис. 3. Сравнение среднего уровня обученности в контрольной и экспериментальных группах.

На рис. 3 представлено сравнение среднего уровня обученности в контрольной и экспериментальных группах.

Данный педагогический эксперимент показал, что усвоение материала, решение задач и применение их на практике у учащихся 10 класса находится на хорошем уровне в экспериментальном классе.

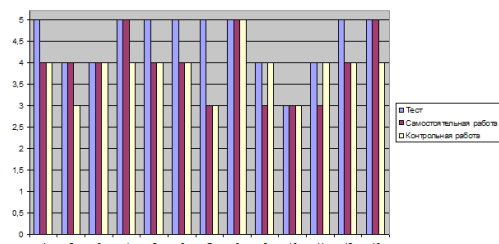


Рис. 4. Гистограмма распределения оценок по тесту, самостоятельной и контрольной работам в экспериментальной группе.

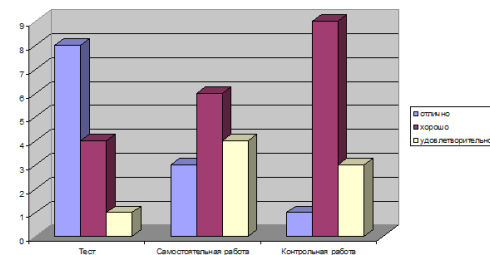


Рис. 5. Гистограмма, характеризующая количество различных оценок, полученных по тесту, самостоятельной и контрольной работам в экспериментальной группе.

На рис. 4 представлена гистограмма распределения оценок по тесту, самостоятельной и контрольной работам из олимпиадных задач и заданий для 10 класса. Из гистограммы видно, что наивысшие оценки учащиеся получили за прохождение теста. На рис. 5 представлена гистограмма, характеризующая количество различных оценок, полученных по тесту, самостоятельной и контрольной работам из олимпиадных задач и заданий для 10 класса. Согласно данной гистограмме оценки «хорошо» и «отлично» получило наибольшее количество учащихся 10 класса за выполнение олимпиадных работ, что ещё раз доказывает их высокий уровень знаний по данному предмету.

На рис. 6 представлена круговая диаграмма, характеризующая распределение средних оценок, полученных по тесту, самостоятельной и контрольной работам из олимпиадных задач и заданий для 10 класса. Средний балл оценок за работы примерно одинаковый, что является хорошим показателем усвоения материала.

На рис. 7 представлена пирамида восхождения на системе олимпиадных задач по физике во время педагогической практики. Пирамида восхождения позволяет выделить наиболее одарённых к решению олимпиадных задач по физике. Был подсчитан критерий χ^2 Пирсона, который проверяет значимость расхождения эмпирических (наблюдаемых) и теоретических (ожидаемых) частот $\chi_n^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$, где O_i - наблюдаемый результат, E_i - ожидаемый результат. Это и есть критерий χ^2 Пирсона.

Если частоты действительно соответствуют ожидаемым, то значение критерия будет относительно небольшим (так как большинство отклонений находится около нуля). Но если критерий оказывается большим, то это свидетельствует в пользу существенных различий между частотами.

На рис. 8 – 10 изображены гистограммы, характеризующие распределение количества оценок за входную проверочную работу, самостоятельную работу и контрольную работу, составленные из задач олимпиадного типа.

Согласно вышеуказанным гистограммам оценок, выявлено следующее: наблюдаемый результат количества оценок за проведённые работы превысил ожидаемый результат, что подтвердило высокий уровень знаний по физике учащихся 10 класса (экспериментальная группа).

Подготовка по обычным задачам, в итоге нацеленная на сдачу ЕГЭ по физике, и подготовка к решению олимпиадных задач по физике вступают в значительные противоречия.

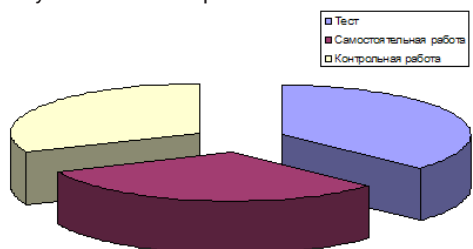


Рис. 6. Круговая диаграмма, характеризующая распределение средних оценок, полученных по тесту, самостоятельной и контрольной работам в экспериментальной группе.

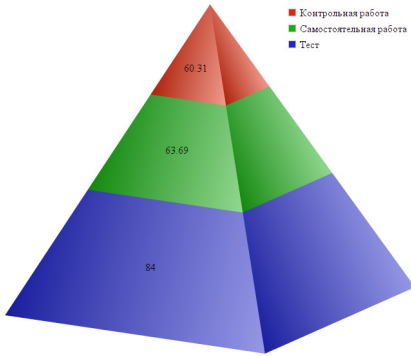


Рис. 7. Пирамида восхождения на системе олимпиадных задач по физике во время педагогической практики в экспериментальной группе.

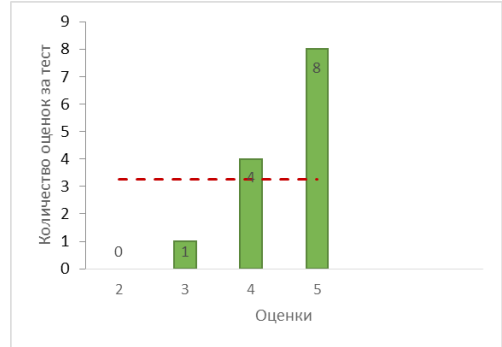


Рис. 8. Гистограмма, характеризующая распределение количества оценок за входную проверочную работу в экспериментальной группе.

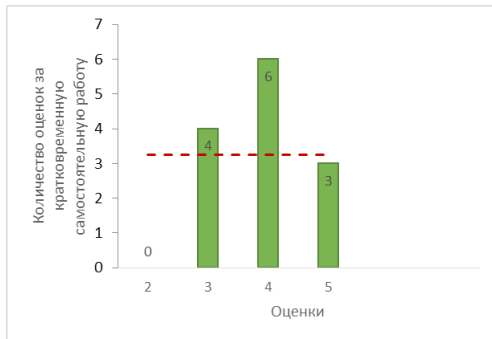


Рис. 9. Гистограмма, характеризующая распределение количества оценок за краткосрочную самостоятельную работу в экспериментальной группе.

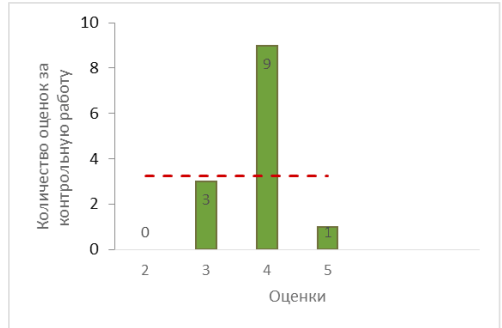


Рис. 10. Гистограмма, характеризующая распределение количества оценок за контрольную работу из задач олимпиадного типа в экспериментальной группе.

Олимпиадная подготовка требует гораздо большего времени и большей самоотдачи как от учителя, так и от ученика.

В проведенном педагогическом эксперименте на каждом этапе контроля сложность предлагаемых детям задач систематически повышалась. В обычном педагогическом эксперименте циклически повторяются блоки контроля одинаковой сложности, поэтому результаты по обычным блокам контроля знаний можно сравнивать на предмет роста. С вариантами контроля, составленными из олимпиадных задач, ситуация оказывается гораздо сложнее, поскольку необходимо учитывать возрастающую сложность отдельных задач и всего варианта контрольной работы.

Проведённый педагогический эксперимент дал хороший результат, поскольку активно развивались способности детей экспериментальной группы, поступательно увеличивался объём теоретических знаний и умений по физике, получаемых ее участниками. Включение олимпиадных задач способствовало интенсивному усвоению знаний, вызывало у лучших учеников желание лидировать. В экспериментальной группе смогли заявить о себе не только сильнейшие ученики, но и все остальные члены группы не получили низкие оценки по результатам контрольной работы, составленной из олимпиадных задач. «Средние» ученики старались равняться на лучших. В экспериментальной группе удалось выделить явного лидера в решении олимпиадных задач, обладающего высокой стрессоустойчивостью и желанием превосходить других.

5. Заключение. В работе исследованы дидактические возможности использования в обучении десятиклассников сложных олимпиадных задач, построенных с максимальным учетом внутривидовых связей. Полученные результаты позволяют нам утверждать, что развитие современной методики обучения учащихся решению олимпиадных задач по физике должно идти в направлении развития творческой составляющей мышления, формирования его креативности и неординарности.

По результатам работы можно сделать следующие выводы:

1) анализ литературы позволил установить актуальность задачи разработки новых систем олимпиадных задач по физике;

2) разработана и внедрена система олимпиадных задач для 10 класса в рамках избранных тем по механике и молекулярной физике;

3) по результатам проведения педагогического эксперимента определена и подтверждена эффективность предложенной авторами методики выявления и подготовки одарённых учеников к олимпиадам по физике.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что полученные выводы вносят вклад в развитие современной теории задачного подхода в обучении физике.

Разработанная система задач на практике показала хорошие результаты при подготовке учащихся к олимпиадам. Предложенная система способствует развитию мышления учащихся, их подготовке к участию в олимпиадах, творческим поискам, воспитывает трудолюбие, настойчивость, волю, целеустремлённость и является хорошим средством контроля над знаниями, умениями и навыками.

В ходе проведённого педагогического эксперимента гипотеза исследования, заключающаяся в необходимости включения решения олимпиадных задач в учебные программы общеобразовательной школы, полностью подтверждена.

Источники и литература:

- Басалова Т. Ф., Прокофьева Н. А., Петракова Г. А. Совершенствование формирования профессиональных навыков учителя в рамках курса по выбору «Олимпиадные задачи по физике». // В сборнике: «Университет XXI века: научное измерение»: материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого: в 2 томах. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2010. С. 118 – 120.
- Генденштейн Л. Э., Кошкина А. В., Левиев Г. И., Орлов В. А. Система обучающих задач по физике, 10 – 11 кл. // Физика. Первое сентября. 2012 (А). № 4. С. 41 – 44.
- Генденштейн Л. Э., Кошкина А. В., Левиев Г. И., Орлов В. А. Система обучающих задач по физике. // Физика. Первое сентября. 2012 (Б). № 9. С. 43 – 45.
- Генденштейн Л. Э., Кошкина А. В., Орлов В. А. Система обучающих задач по физике. // Физика. Первое сентября. 2011 (А). № 15. С. 37 – 41.
- Генденштейн Л. Э., Кошкина А. В., Орлов В. А. Система обучающих задач по физике. // Физика. Первое сентября. 2011 (Б). № 16. С. 37 – 40.
- Генденштейн Л. Э., Кошкина А. В., Орлов В. А. Система обучающих задач по физике. // Физика. Первое сентября. 2011 (В). № 17. С. 37 – 40.
- Генденштейн Л. Э., Кошкина А. В., Орлов В. А. Система обучающих задач по физике // Физика. Первое сентября. 2012 (А). № 1. С. 38 – 42.
- Генденштейн Л. Э., Кошкина А. В., Орлов В. А. Система обучающих задач по физике, 10-11 кл. // Физика. Первое сентября. 2012 (Б). № 3. С. 45 – 48.
- Генденштейн Л. Э., Левиев Г. И., Орлов В. А. Система обучающих задач по физике. // Физика. Первое сентября. 2012. № 6. С. 37 – 40.
- Генденштейн Л. Э., Орлов В. А. Система обучающих задач по физике. // Физика. Первое сентября. 2011. № 13. С. 47 – 50.
- Громцева О. И. Сборник задач по физике: 10-11 классы. М.: Экзамен, 2015. 208 с.
- Ланге В. Н. Экспериментальные физические задачи на смекалку: учебное руководство. М.: Наука. Главная

- редакция физико-математической литературы, 1985. 128 с.
13. Лушникова Ю. О. Подход к решению олимпиадной задачи о состоянии идеального газа в системе двух одинаковых цилиндрических сосудов, соединённых трубками с краном. // Электронный научный журнал «Наука Онлайн». 2018. № 1 (2). С. 116 – 126.
 14. Мякишев Г. Я., Буховцев Б. Б., Сотский Н. Н. Физика. 10 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый и профильный уровни. М.: Просвещение, 2010. 366 с.
 15. Оспенников А. А., Оспенников Н. А. Виды задач по физике и их разнообразие в традиционных и цифровых учебных пособиях по предмету. // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2010. № 6. С. 79 – 89.
 16. Полицинский Е. В. Система упражнений для организации деятельности по конструированию задач по физике. // Развитие мышления в процессе обучения физике. 2010. № 1 (6). С. 31 – 34.
 17. Тульчинский М. Е. Сборник качественных задач по физике. М.: Просвещение, 1965. 236 с.

УДК 373.24
ББК 74.102

Подготовка студентов педагогического колледжа к формированию функциональной математической грамотности младших школьников¹

Поселеннова Наталья Владимировна,

преподаватель Ульяновского педагогического колледжа, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с готовностью будущих учителей начальных классов осуществлять деятельность по формированию и развитию у младших школьников функциональной математической грамотности в современных условиях. Определяется степень изученности проблемы в отечественной научно-педагогической литературе. Подготовка будущего учителя начальных классов к деятельности по формированию у обучающихся функциональной математической грамотности представлена в виде целостной системы, включающей многие элементы. Предложены задания для практических занятий по методике преподавания математики.

Ключевые слова: требования к подготовке студента педагогического колледжа, практико-ориентированный подход, функциональная грамотность, математическая грамотность, математическая компетентность, проектная деятельность, ситуативные задачи, методика преподавания математики.

Preparing Students of Teacher Training College for the Formation of Functional Mathematical Literacy of Primary Schoolchildren

Poselenova Natalia Vladimirovna,

Teacher, Ulyanovsk Teacher Training College, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article deals with the issues related to the readiness of future primary school teachers to carry out activities to formulate and develop functional mathematical literacy in modern conditions. The authors thoroughly study the problem using Russian scientific and pedagogical literature. Preparation of the future primary school teacher for the activity in the formation of functional mathematical literacy is presented in the form of a holistic system that includes many elements. The author suggests tasks for tutorials into Methodology of teaching Mathematics.

Keywords: requirements for the preparation of a student of Teacher Training college, practice-oriented approach, functional literacy, mathematical literacy, mathematical competence, project activity, situational tasks, Methodology of teaching Mathematics.

1. Научный руководитель исследования – Мишина Алевтина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогических технологий дошкольного и начального образования (Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск).

Начальная школа должна сегодня не просто вооружить своего выпускника набором необходимых и достаточных компетенций, а сформировать устойчивую потребность в саморазвитии, самообразовании и творческом самосовершенствовании, подготовить к обучению и развитию на следующих образовательных уровнях [Белошистая, Левитес 2006; Бершадская 2012; 4. Вершинина, Дичинская 2011; Дендюк 2003; Денищева, Глазков, Краснянская 2008; Ивашова 2004; Ягайло 2017]. Все это предъявляет новые требования к профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов [Денищева, Корешкова, Ковалева 2012]. Очевидно, что обучение студентов должно строиться на практико-ориентированном подходе, позволяющем сформировать у будущих педагогов умение сочетать фундаментальные знания и разнообразные практические умения и навыки, способность к творческому решению образовательных и повседневных задач.

Одной из составляющих профессионального уровня будущего учителя начальных классов является умение формировать у школьников не только предметные знания и умения, но и добиваться метапредметных результатов, включающих универсальные учебные действия и функциональную грамотность [Овчинникова 2004; Ситенко 2016; Шкаруба 2015].

Согласно словарю методических терминов и понятий, функциональная грамотность – «способность человека вступать в отношения с внешней средой, быстро адаптироваться в ней» [Лоренц 2018]. Это определение, как отмечает Евтыхова Н. М., перекликается с определением функциональной грамотности А. А. Леонтьева: «Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [Евтыхова 2015].

А. В. Хуторской отмечает, что функциональная грамотность тесно связана с компетенциями, и в числе ведущих компетенций он выделяет ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую компетенции, а также компетенцию личностного самосовершенствования [Хуторской 2003: 116].

По мнению П. И. Фроловой, «функциональная грамотность представляет собой совокупность знаний, умений, навыков, способов самостоятельной деятельности, связанной с процессом восприятия, преобразования информации, способностью решать типовые задачи в различных сферах жизнедеятельности на базе преимущественно практико-ориентированных знаний» [Фролова 2012: 37].

Из сказанного следует, что функционально грамотная личность – это человек, который умеет ориентироваться в современном постоянно изменяющемся мире и действовать в соответствии с общепринятыми нравственными ценностями, общественными ожиданиями и интересами даже в условиях неопределенности.

В качестве основных признаков функционально грамотной личности можно выделить наличие знаний, умений, навыков, понятий и представлений, определённых личностных качеств: самостоятельность, стремление к познанию, умение работать с информацией, решать типовые задачи, взаимодействовать с людьми, адаптироваться к изменяющемуся миру, стремление повышать уровень образования и другое.

Функциональная грамотность есть, в конечном счете, «множество деятельностных проявлений, порождаемых собственным развитием личности» [Фролова 2012: 34]. Исследователями выделяются различные виды функциональной грамотности: грамотность в чтении и

письме, познавательная, этическая, математическая, экономическая, естественнонаучная, компьютерная, экологическая, эстетическая грамотности, грамотность в вопросах семейной жизни, грамотность в вопросах здоровья, правовая или юридическая грамотность и т.д.

Применительно к начальной школе выделяются читательская, языковая, математическая и естественнонаучная грамотности.

В Концепции развития математического образования в Российской Федерации отмечается, что «успех нашей страны в XXI веке, эффективность использования природных ресурсов, развитие экономики, обороноспособность, создание современных технологий зависят от уровня математической науки, математического образования и математической грамотности всего населения, от эффективного использования современных математических методов» [Концепция... 2013].

Задачами «развития математического образования в Российской Федерации являются: модернизация содержания учебных программ математического образования на всех уровнях (с обеспечением их преемственности) исходя из потребностей обучающихся и потребностей общества во всеобщей математической грамотности, в специалистах различного профиля и уровня математической подготовки, в высоких достижениях науки и практики; обеспечение отсутствия пробелов в базовых знаниях для каждого обучающегося...» [Концепция... 2013]. Функциональная математическая грамотность фигурирует и в международной программе оценки качества знаний школьников PISA [Ковалева 2005, 2011]. Г. С. Ковалева рассматривает понятие функциональной математической грамотности как способность человека обнаруживать реальные проблемы, которые следует решать математическими средствами [Ковалева 2011].

Другими словами, математическая грамотность – это способность человека определять и понимать роль математики в окружающем мире, высказывать и обосновывать математические суждения, использовать математику для удовлетворения потребностей в познании, общении, созидании нового.

По мнению Э. Ягайло, наиважнейшей целью математического образования является математическая деятельность. Польский ученый пишет: «Учебная математика – это организованная деятельность, которая охватывает: усвоение информации, полученной из различных источников, непосредственное использование информации, создание субъективно новых для учащегося элементов знания, субъективно новых понятий, утверждений и методов при решении проблем, сформулированных другими учащимися или самим учеником» [Ягайло 2017: 130].

Являясь компонентом функциональной грамотности, математическая грамотность младшего школьника включает в себя:

- понимание роли математических знаний и умений в повседневной жизни и в дальнейшем образовании;
- желание, стремление и умение находить, анализировать и применять математическую информацию в повседневных ситуациях (стоимость, протяженность, масса, время и т.д.);
- способность различать математические объекты (числа, величины, фигуры), устанавливать математические отношения (длиннее – короче, быстрее – медленнее), зависимости (увеличивается, расходует), умение сравнивать, классифицировать;
- способность осуществлять действия по инструкции (алгоритму), решать практические задачи, связанные с измерением, вычислениями, упорядочиванием, формулировать суждения с использованием математических терминов, знаков [Ковалева 2011].

Е.Э. Кочурова, вслед за К.А. Краснянской и Л. О. Денищевой отмечает, что «функциональная математическая грамотность включает в себя математические компетентности, которые

можно формировать через специально разработанную систему задач: 1 группа – задачи, в которых требуется воспроизвести факты и методы, выполнить вычисления; 2 группа – задачи, в которых требуется установить связи и интегрировать материал из разных областей математики; 3 группа – задачи, в которых требуется выделить в жизненных ситуациях проблему, решаемую средствами математики, построить модель решения» [Кочурова 2018].

Другими словами, в процессе математического образования с целью формирования математической грамотности необходимо использовать задания, не только направленные на применение знаний, умений и навыков, но и учитывать связь с личным опытом и потребностями обучающихся, стимулировать ребёнка к осуществлению продуктивной и осознанной деятельности по отношению к объектам реальной действительности.

Т. А. Иванова и О. В. Симонова выделяют следующие компоненты математической грамотности [Иванова, Симонова 2009: 128]:

- владение обучающимися определённым уровнем информации и умение находить, отбирать, интерпретировать, анализировать и оценивать информацию;
- владение действиями, способами, умениями оперировать математическими знаниями, понятиями, алгоритмами;
- владение эвристическими методами и приёмами;
- опыт по применению математических знаний для решения реальных жизненных проблем.

В связи с этим, необходимо обращать внимание студентов педагогического колледжа на то, что на уроках математики недостаточно обучать детей арифметическим вычислительным навыкам, необходимо формировать у младших школьников грамотную математическую речь, умение ставить цели и планировать деятельность по их достижению, высказывать и аргументировать свою позицию, навыки самоконтроля и взаимоконтроля, учить способам получения и передачи новой информации с помощью доступных источников.

По мнению Г. С. Ковалёвой, учащиеся, овладевшие математической грамотностью, способны:

- «распознавать проблемы, которые возникают в окружающей действительности и могут быть решены средствами математики;
- формулировать эти проблемы на языке математики;
- решать проблемы, используя математические факты и методы;
- анализировать использованные методы решения;
- интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы;
- формулировать и записывать результаты решения» [Ковалева 2005: 40].

Следовательно, необходима системная, планомерная работа по формированию у будущего учителя начальных классов готовности к развитию у младших школьников функциональной математической грамотности.

На наш взгляд, готовность будущего учителя начальных классов к формированию у младших школьников функциональной математической грамотности является системным личностным образованием, представляющим собой единство и взаимосвязь математической компетентности, методической компетентности, научно-исследовательских умений в области методики обучения математике младших школьников и рефлексивно-аналитических умений.

Говоря о подготовке студентов педагогического колледжа к формированию и развитию у младших школьников функциональной математической грамотности,

необходимо учитывать, что, как отмечает А. П. Мишина, «готовность самого учителя является частью более крупной и сложной системы – готовности к профессионально-педагогической деятельности» [Мишина 2015]. Именно поэтому в процессе подготовки будущих педагогов к формированию функциональной математической грамотности у обучающихся начальной школы следует выделять две группы результатов: уровень готовности самого студента и уровень овладения функциональной математической грамотностью обучающимися.

Рассматривая процесс подготовки студентов педагогического колледжа к формированию функциональной математической грамотности младших школьников, можно выделить следующие компоненты:

- целевой – осознание и принятие целей и задач начального образования в вопросах формирования функциональной математической грамотности обучающихся;

- мотивационный – стимулирование студентов к овладению профессиональными навыками по формированию функциональной математической грамотности с опорой на нормативно-правовые документы, собственные актуальные потребности и потребности социума;

- содержательный – содержание начального курса математики и методики его преподавания, необходимое для эффективного формирования функциональной математической грамотности как обучающегося начальной школы, так и самого студента педагогического колледжа;

- операционно-деятельностный – овладение методами, формами, средствами деятельностного обучения с позиций формирования функциональной математической грамотности младших школьников;

- контрольно-регулирующий – сочетание самоконтроля студента педагогического колледжа и контроля преподавателя частных методик, мониторинговые исследования;

- рефлексивный – самоанализ, самооценка собственной деятельности по овладению умениями формирования у младших школьников функциональной математической грамотности, определение затруднений и путей коррекции.

Несомненно, говоря об уровне готовности студентов педагогического колледжа к формированию функциональной математической грамотности у младших школьников, необходимо определить её структуру, выделить содержательные компоненты и уровни.

В структуре готовности будущих учителей начальных классов к формированию у младших школьников функциональной математической грамотности можно выделить несколько компонентов:

- математическая компетентность: знание теоретических основ начального курса математики и требований ФГОС НОО к планируемым результатам, грамотная математическая речь, умение определять и выделять теоретическую базу в различных учебниках математики для начальной школы, умение решать нестандартные математические задачи;

- знания о функциональной математической грамотности, особенностях, критериях, способах и приёмах её формирования у младших школьников;

- методическая компетентность: знания об особенностях изучения основных содержательных линий начального курса математики, действующих завершённых предметных линиях и УМК по математике для начальной школы, умения грамотно применять образовательные технологии и педагогические средства в процессе обучения математике младших школьников (в том числе и ИКТ-технологии), умение интегрировать математические знания в другие образовательные области, умение

конструировать математические задачи для обучающихся 1-4 классов;

– умение планировать учебную деятельность и организовывать уроки математики с учётом особенностей детей, методически и педагогически целесообразно отбирать приёмы, формы и технологии формирования функциональной математической грамотности, планировать и организовывать совместную деятельность и деятельность детей в соответствии с особенностями формирования функциональной математической грамотности;

– умения осуществлять поэтапно деятельность по формированию у обучающихся функциональной математической грамотности;

– научно-исследовательские умения в области методики обучения математике младших школьников: умение работать с научной и методической литературой, осуществлять опытно-экспериментальную деятельность, применять методы математической статистики для обработки данных, полученных экспериментальным путём, оформлять в виде научных работ результаты исследований и представлять их на студенческих научно-практических конференциях;

– умение обнаружить, определить недостатки в своей деятельности, несоответствие её цели или условиям, приобрести недостающие знания и внести необходимые коррективы (рефлексивно-аналитические умения).

Выделим три уровня готовности будущих педагогов к формированию функциональной математической грамотности: интуитивный (формирование функциональной математической грамотности младших школьников с опорой на собственный опыт), частично продуктивный (формирование функциональной математической грамотности с опорой на теоретические знания о функциональной математической грамотности и особенностях её формирования у младших школьников) и продуктивный (на основе специальных знаний о функциональной математической грамотности и методике её формирования). Л. В. Вершининой и Л. Е. Дичинской отмечается, что «каждый уровень готовности должен в определённой мере гарантировать развитие умения у младших школьников» [Вершинина, Дичинская 2014].

С целью развития математической компетентности и, прежде всего, умения решать различного рода математические задачи, на занятиях по методике преподавания математики большое внимание уделяется развитию логического мышления студентов педагогического колледжа, поскольку от сформированности логических операций во многом зависит результативность образовательного процесса в целом и профессиональная готовность будущих учителей начальных классов в частности.

Иванова Т.А., Симонова О.В. отмечают, что формирование у обучающихся комплекса логических знаний и умений (сравнения, анализа, синтеза, абстракции, обобщения, конкретизации, сериации и т.д.) является одной из важнейших задач обучения математике не только потому, что это – необходимый компонент математического знания, но и потому, что логические знания и умения позволяют ученику грамотно, корректно оперировать различной информацией» [Иванова, Симонова 2009: 127].

На практических занятиях по методике преподавания математики для развития логических приёмов мышления, логической интуиции, умений применять математические знания, обосновывать суждения можно предложить студентам выполнить задания из курса математики начальной школы, направленные на развитие основных мыслительных операций.

1. Развитие операций анализа и синтеза

а) составление целого из отдельных элементов:

Составь из геометрических фигур домик, самолёт, петишка.

б) определение признаков предмета или узнавание (составление) предмета (объекта) по заданным признакам:

Сколько углов, сторон и вершин у шестиугольника? Что помогло тебе определить количество углов, сторон и вершин?

Составь по краткой записи задачу и реши её.

Собрали с 1-ой яблони - 15 кг

Собрали со 2-ой яблони - ? кг

Всего - 28 кг

в) анализ объекта с точки зрения различных понятий:

Самостоятельно составь по рисунку задачи разного типа и реши их.

Объясни готовое решение задачи.

г) формулирование различных заданий к математическому объекту:

К концу учебного года у Светы осталось 2 чистые тетради в линейку и 5 чистых тетрадей в клетку. Сформулируй к этому условию сначала такой вопрос, чтобы задача решалась приёмом сложения, а потом такой вопрос, чтобы задача решалась приёмом вычитания.

В корзине было 10 яблок. Когда из корзины взяли несколько яблок, в ней осталось 6 яблок. Сколько яблок взяли? Рассмотрю краткую запись и схему к задаче. Объясни, как составлена схема. Реши задачу.

2. Формирование и развитие умения классификации [Шкаруба 2015]

а) описание словами групп в готовой классификации:

Опиши словами каждую группу:

а) 7, 14, 21, 28, 35, 42, 49, 56, 63, 70 (каждое следующее число на 7 больше предыдущего, расположены в порядке возрастания и т.д.)

б) 50, 60, 80, 90, 120, 130, 170, 180

в) год, месяц, неделя, сутки

б) определение признака, по которому произведена классификация:

$$6 \times 8 = 48$$

$$63 + 8 = 71$$

$$59 > 24$$

$$21 : 3 = 6$$

$$34 - 21 = 13$$

$$72 : 9 \times 3 < 50$$

$$56 : 7 = 8$$

$$51 + 17 = 68$$

$$21 : 3 \times 6 > 27$$

произведения и частные, суммы и разности, числовые неравенства

в) классификация объектов по заданному основанию:

На сколько групп можно распределить данные числа по основанию «трёхзначные числа»? Выполни классификацию: 282, 104, 664, 42, 905, 78, 17, 777, 87, 324, 238, 851. (На 4 группы: делящиеся только на 2 – 104, 238; делящиеся только на 3 – 664, 777, делящиеся на 2 и 3 – 282, 324; не делящиеся на 2 и 3 – 851, 905)

г) классификация по самостоятельно выбранному основанию:

На какие группы можно разделить месяцы года? Назови все возможные варианты.

д) нахождение ошибок в классификации:

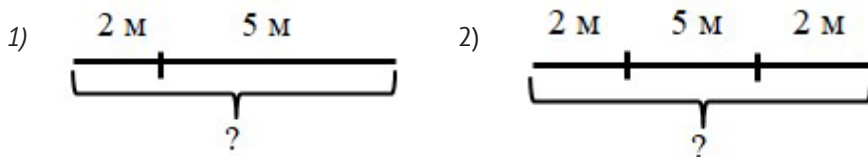
Числа 35, 27, 22, 51, 78, 14, 67, 99, 4 разделили на четные и нечетные. Правильно ли выполнена классификация? Чётные: 22, 78, 14, 67, 4; нечётные: 27, 51, 99.

3. Развитие операции сравнения

а) Выделение признаков или свойств одного объекта.

У Миши было несколько марок. Он подарил две марки другу, и у него осталось 5 марок. Сколько марок было у Миши?

Какая схема подходит к этой задаче?



б) Установление сходства и различия между признаками предметов.

Составь задачи по краткой записи и реши их.

Купили - 15 метров

Купили - ? метров

Израсходовали - 9 метров

Израсходовали - 9 метров

Осталось - ? метров

Осталось - 11 метров

В чём сходство и в чём различие этих задач?

4. Развитие операции обобщения

Найди среди следующих записей уравнения, выпиши их и реши.

Как можно одним словом назвать все эти фигуры?

5. Решение логических задач

Две порции мороженого стоят 6 рублей. Сколько порций мороженого можно будет купить на эти деньги, если цена одной порции мороженого снизится на 1 рубль?

Аня, Боря, Вера и Гена поймали всего 10 рыбок, причём каждый из них поймал разное количество рыбок. Аня поймала больше всех, а Вера – меньше всех. Кто поймал больше рыбок: девочки или мальчики?

6. Решение текстовых задач с использованием приёмов работы над решенной задачей

- решение задач разными способами;
- представление и моделирование ситуации, описанной в задаче с помощью отрезков, рисунка, таблицы, графа, дерева возможностей, диаграмм Эйлера-Венна;
- разбивка текста задачи на значимые части;
- решение задач с недостающими или лишними данными:

У Кати 5 красных кубиков и несколько синих. Сколько всего кубиков у Кати?

- самостоятельное составление задач обучающимися с использованием опорных слов, по данному плану решения, по действиям и ответу, по выражению и т.д.;
- объяснение готового решения задачи;
- изменение вопроса или условия задачи:

У Светы 8 фломастеров, а у Иры на 2 фломастера меньше. Сколько фломастеров у Иры? Измени требование задачи так, чтобы задача решалась в 2 действия.

У Маши в коллекции 11 календариков, у Саши на 3 календарика больше, чем у Маши, а у Олеси столько, сколько у Маши и Саши вместе. Сколько календариков в коллекции Олеси? Измени условие задачи так, чтобы она стала простой или её решение стало короче (длиннее).

- составление разных выражений к задаче или выбор выражений, являющихся решением задачи;
- сравнение задач и их решений;
- составление и решение задач по аналогии, обратных задач, задач по готовому началу или концу;
- выбор способа записи решения задачи (выражением, уравнением, по действиям, с пояснением, с вопросами);

– выбор решения из двух предложенных (верного и неверного) и т.д.

7. Решение нестандартных задач

а) комбинаторные задачи:

В теремок пришли жить звери: Мышка-норушка, Волк-волчище и Лягушка-квакушка. Узнай, кто за кем пришёл, если Лягушка пришла не первой, а Волк пришёл после Мышки и Лягушки. Реши задачу, построив схему.

б) задачи, связанные с величинами:

Серёжа положил две узкие полоски бумаги длиной в 70 см каждая на метровую линейку, одну от начала (от отметки 0), а другую от конца метра (от отметки 100). Определи, сколько дециметров линейки находится под двумя полосками бумаги.

в) задачи с геометрическим содержанием:

Реши задачу с помощью чертежа. На отрезке и на окружности отмечено по три точки. На сколько частей эти точки разделили отрезок и окружность?

г) задачи-шутки:

Что можно приготовить, но нельзя съесть? (домашнее задание)

д) арифметические задачи, требующие особых приёмов решения:

В классе 27 учеников. Сколько в классе девочек и сколько в классе мальчиков, если девочек на 4 человека меньше, чем мальчиков?

е) задачи на планирование действий:

Коротышки из Цветочного города посадили арбуз. Для его полива требуется ровно 1 литр воды. У них есть только два пустых бидона ёмкостью 3 литра и 5 литров. Как, пользуясь этими бидонами, набрать из реки ровно 1 литр воды?

ж) задачи, решаемые с конца:

Торговка, сидя на рынке, соображала: «Если бы к моим яблокам прибавить половину их да ещё десяток, то у меня была бы целая сотня!» Сколько яблок у неё было?

з) задачи на установление взаимно однозначного соответствия между множествами.

Три девочки: Рыжова, Белова, Чернова – держали на руках трёх котят: рыжего, чёрного и белого. Ни одна из девочек не держала котёнка того цвета, от которого образована её фамилия. Белова внимательно разглядывала на руках подруги чёрного котёнка. Какого цвета котёнок находились на руках у каждой из девочек?

При решении различного рода задач студентам предлагается определить, на достижение каких планируемых результатов «работает» та или иная задача, решение каких задач способствует формированию функциональной математической грамотности младших школьников.

Говоря о методической компетентности будущих учителей начальных классов, нельзя не затронуть вопрос использования образовательных технологий и педагогических средств, направленных на развитие познавательной активности обучающихся.

В качестве наиболее продуктивных средств развития функциональной математической грамотности младших школьников можно выделить такие образовательные технологии, как технологии проектной деятельности, проблемного обучения, кейс-технологии, игровые технологии и др.

На занятиях по методике преподавания математики студенты не только знакомятся с основами организации проектно-исследовательской деятельности младших школьников на уроках математики и во внеурочной деятельности математического содержания, но и с удовольствием включаются в собственную проектную деятельность, выполняют индивидуальные и групповые проекты по различным темам (по выбору) в рамках начального курса математики 1-4 классов, разрабатывают сборники нестандартных заданий

математического и геометрического содержания, которые могут быть использованы на уроках математики в начальной школе в ходе прохождения производственной практики.

Таблица 1

Примерное планирование проектной деятельности студентов на учебных занятиях по методике преподавания начального курса математики

№ п/п	Название раздела начального курса математики (НКМ)	Тема проекта
1.	Основные вопросы изучения НКМ	1. Математика вокруг нас. 2. Узоры и орнаменты на посуде. 3. Математика на кухне. 4. Математика в жизни человека. 5. Математика в профессиях.
2.	Нумерация натуральных чисел	1. Как изображали числа в древности. 2. Где используются числа. 3. Числа в литературе (стихи, загадки про числа, считалки с числами, сказки, в названиях, которых есть числа).
3.	Арифметические действия в начальной школе	1. Путешествие в страну знаков.
4.	Геометрический материал в НКМ	1. Симметричное вырезание: аппликация, гирлянда. 2. Симметрия в нашей жизни: коллекция симметричных предметов. 3. Конструирование. 4. Оригами. 5. Занимательная геометрия.
5.	Методика обучения решению задач в начальных классах	1. Задачник по математике. 2. Мир в движении. 3. Логические задачи. 4. Нестандартные задачи 5. Комбинаторные задачи

В ходе выполнения проектов у студентов формируются понимание значения проектной деятельности для формирования функциональной математической грамотности младших школьников, навыки работы над проектом в рамках урока или внеурочного занятия, коммуникативные навыки, стремление к самостоятельной экспериментальной деятельности.

Собранная студентами информация и материал обрабатываются и корректируются вместе с преподавателем, презентуется перед учащимися начальных классов. Ряд проектов выполняется студентами совместно с обучающимися в ходе педагогической практики.

Особое внимание на занятиях по методике преподавания математики уделяется игровым технологиям в обучении младших школьников. В ходе конструирования уроков математики студенты учатся органично включать в урок математические ребусы, головоломки, волшебные и магические квадраты, математические загадки, стихи, игры, направленные на активизацию мыслительных процессов младших школьников, развитие их познавательной активности, наблюдательности, внимания, памяти и интереса к изучению математики. При этом будущие учителя начальных классов учатся планировать и организовывать совместную деятельность и деятельность детей по формированию функциональной математической грамотности, определять, каким образом то или иное игровое, занимательное задание помогает формировать универсальные учебные действия обучающихся.

Особое значение для подготовки будущих учителей начальных классов к формированию функциональной математической грамотности младших школьников имеют

коммуникативные ситуативные задания, в ходе которых студенты осмысливают теоретические основы организации урока математики в начальной школе, осваивают основы будущей профессиональной деятельности, моделируют ситуации, которые могут возникнуть в реальной педагогической практике, и определяют пути их разрешения.

Ситуативные задания включают:

- анализ программ, учебников, тетрадей на печатной основе с позиций формирования функциональной математической грамотности;
- создание возможной ситуации при решении математических задач;
- формулирование проблемы, которая может возникнуть на уроках математики;
- определение проблемных ситуаций и задач при изучении математических тем;
- моделирование и «проигрывание» фрагментов уроков по работе с задачами различных типов, построению алгоритмов, учебных моделей, схем, рисунков, решению геометрических задач и т.д.;
- проектирование компетентностных задач, проектных заданий, инициирующих и развивающих субъектный опыт обучающихся;
- определение способов и приемов формирования функциональной грамотности, направленных на решение разнообразных математических задач.

Очень важно, формулируя условия ситуативных задач для будущих учителей начальных классов, предлагать варианты их эффективного решения, предоставлять студентам возможность самостоятельно найти удачное решение задачи. При этом преподаватель организует, направляет работу студентов по поиску оптимального решения ситуативной задачи, координирует работу в группах или парах, создаёт проблемные ситуации, помогает обсуждать результаты.

В процесс подготовки будущих учителей начальных классов к формированию у младших школьников функциональной математической грамотности необходимо включить:

- 1) обсуждение со студентами содержания, форм и технологий формирования функциональной математической грамотности с целью формирования мотивации профессионального саморазвития;
- 2) переосмысление, рефлексию собственной педагогической деятельности в ходе производственной педагогической практики, собственного опыта по формированию у обучающихся функциональной математической грамотности;
- 3) анализ и проектирование учебных заданий по формированию данных навыков;
- 4) применение на занятиях частично-поискового, исследовательского методов, осмысление нового знания в самостоятельной или групповой работе при освоении теоретических основ начального курса математики с позиций формирования функциональной математической грамотности;
- 5) определение собственного уровня готовности к формированию функциональной математической грамотности;
- 6) включение этапа рефлексии в каждое занятие, определение достигнутого уровня.

Таким образом, процесс подготовки будущего учителя начальных классов к деятельности по формированию у обучающихся функциональной математической грамотности – это целостная система, включающая процесс осмысления самим студентом теоретических основ и освоение практических навыков, рефлексию педагогической деятельности, корректирующие мероприятия, а также обобщение самостоятельного педагогического опыта, приобретение опыта деятельности по проектированию средств формирования функциональной математической грамотности младших школьников, планированию и осуществлению деятельности по её формированию.

Источники и литература:

1. Белошистая А. В., Левитес В. В. Развитие логического и алгоритмического мышления младшего школьника. // Начальная школа плюс до и после. 2006. № 9. С. 15 – 23.
2. Бершадская М. Д. Функциональная грамотность школьников и проблемы высшей школы. // Отечественные записки. 2012. №4 (49). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.strana-oz.ru/2012/4/funkcionalnaya-gramotnost-shkolnikov-i-problemy-vysshey-shkoly> (дата обращения 20.07.2018).
3. Вершинина Л. В., Дичинская Л. Е. Подходы к формированию готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников. // Известия Самарского научного центра РАН. 2014. Т. 16. № 2. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ssc.smr.ru/izv_2014_2.html (дата обращения 20.07.2018).
4. Вершинина Л. В., Дичинская Л. Е. Формирование у младших школьников самоконтроля как универсального учебного действия. // Вестник ЧГПУ. 2011. №10. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-mladshih-shkolnikov-samokontrolya-kak-universalnogo-uchebnogo-deystviya> (дата обращения 20.07.2018).
5. Дендюк Л. Решение текстовых математических задач разными способами в системе развивающего обучения Л. В. Занкова. // Начальная школа. 2003. №5. С. 7 – 11.
6. Денищева Л. О., Глазков Ю. А., Краснянская К. А. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике. // Математика в школе. 2008. № 6. С. 19 – 30.
7. Денищева Л. О., Т. А. Корешкова Т. А., Ковалева Г. С. Готовы ли будущие учителя начальной школы к преподаванию математики? // Начальная школа. 2012. № 5. С. 74 – 81.
8. Евтыхова Н. М. К вопросу о функциональной математической грамотности будущего учителя начальных классов. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 9. С. 81 – 85.
9. Иванова Т. А., Симонова О. В. Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности // Вестник вятского государственного гуманитарного университета. 2009. Том 1. № 1. С. 125 – 129.
10. Ивашова О. А. Роль исследовательской деятельности младших школьников в овладении математической культурой. // Метаметодика. Продуктивный диалог предметных методик обучения. Санкт-Петербург: ООО Редакционно-издательский центр КУЛЬТ-ИНФОРМ-ПРЕСС, 2004. С. 93 – 118.
11. Ковалёва Г. С. PISA-2003: Результаты международного исследования. // Школьные технологии. 2005. №2. С. 37 – 43.
12. Ковалева Г. С. О международной программе PISA-2009 и одном из результатов по критериям «математическая и естественно-научная грамотность». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.in-exp.ru/mo-1-2011/81-favourite-articles/371-pisa-2009kovaleva01-11-03-10.html> (дата обращения 20.07.2018).
13. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/3894> (дата обращения 20.07.2018).
14. Кочурова Е. Э. Формирование математической грамотности младшего школьника на уроках математики. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/12e/12e4910f9577c60ade29a43be2fdafef.pdf> (дата обращения 20.07.2018).
15. Лоренц О. В. Формирование функциональной грамотности школьников. Математика в быту. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/formirovanie-funkcionalnoy-gramotnosti-na-urokahmatematiki-645137.html> (дата обращения 20.07.2018).
16. Мишина А. П. Подготовка учителей начальных классов к развитию у младших школьников навыков самоконтроля. // Поволжский педагогический поиск. 2015. №1(11). С. 51 – 54.
17. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
18. Овчинникова В. С. Методика обучения решению задач в начальной школе: Учебное пособие по курсу «Методика обучения математике» для студентов педагогических факультетов высших учебных заведений и колледжей. М.: Мегатрон, 2004. 67 с.
19. Ситенко О. А. Формирование функциональной грамотности у младших школьников на уроках математики через использование игровой технологии [Электронный ресурс]. URL: <http://kitaphana.kz/ru/2016-02-01-09-14-20/6026-sitenko.html> (дата обращения 20.07.2018).
20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. // Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
21. Фролова П. И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: монография. Омск: СибАДИ, 2012. 196 с.
22. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
23. Шкаруба И. А. Формирование приёма классификации у младших школьников в процессе обучения математике через урок и внеурочную деятельность. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 6. С. 106 – 110.
24. Ягайло Э. Математическая деятельность как важнейшая цель математического образования. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 1(19). С. 130 – 136.

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

УДК 796.355.093.584

ББК 75.1

Хоккей с мячом: методика «коньковой подготовки» в тренировочном процессе спортсменов 12 – 13 лет

Бихузин Эмиль Фидаилевич,

*магистр кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск,
Россия*

Тимошина Ирина Назимовна,

*доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и
безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия*

Аннотация. Высокое спортивное мастерство в хоккее с мячом у спортсменов 12 – 13 лет может быть реализовано только при определенном уровне освоения техники бега на коньках. Формирование навыков бега на коньках и неразрывно связанная с ним физическая подготовка требуют разработки эффективной методики повышения технической подготовленности у юных хоккеистов на основе использования средств и методов «коньковой подготовки» и определения их рационального соотношения в многолетнем тренировочном процессе.

В статье рассматриваются компоненты и структура экспериментальной методики «коньковой подготовки» в годичном цикле тренировочного процесса спортсменов 12 – 13 лет в хоккее с мячом. Предложены многочисленные тесты, определяющие уровень физической и технической подготовленности испытуемых. Полученные результаты педагогического эксперимента позволяют обосновать эффективность разработанной методики и рекомендовать выявленные средства и методы для широкого использования в спортивной подготовке юных хоккеистов.

Ключевые слова: спортивная подготовка в хоккее с мячом, физическая и техническая подготовленность спортсменов 12 – 13 лет, повышение эффективности техники бега на коньках, средства и методы «коньковой подготовки» в тренировочном процессе, успешность соревновательной деятельности юных хоккеистов.

Bandy: Technique of «Skating Training» While Working with 12-13-year-old Athletes

Bikhuzin Emil Fidailevich,

*Master student, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

Timoshina Irina Nazimovna,

Doctor of Pedagogical sciences, Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. Good bandy skills of 12-13-year-old athletes can be showed only within a certain level of skating technique. Both skating skills and physical training require the development of an effective technique used for improving the technical preparedness of young bandy players based to use different means and methods of «ridge training» and determining their rational relationship in the multi-year training process.

The article considers the components and the structure of the experimental technique of «skating training» during the annual cycle of the training process of athletes. Numerous tests are suggested in order to determine the level of physical and technical preparedness. The results of the pedagogical experiment allow us to justify the effectiveness of the developed methodology and recommend the identified tools and methods for wide use in the sports training of young bandy players.

Keywords: sports training, bandy, physical and technical training of athletes, improving the efficiency of skating technique, means and methods of «ridge training», success of the competitive activity of young bandy players.

Введение. Необходимость подробного изучения системы подготовки юных спортсменов-хоккеистов обусловлена перспективой включения банди в программу Зимних Олимпийских игр.

Хоккей с мячом является одним из самых зрелищных и массовых зимних видов спорта. Привлекательным для его любителей является, в первую очередь, скоростной аспект игры. Последним продиктован достаточно высокий уровень требований к «коньковой технике» и «коньковой подготовке» спортсменов. В среднем за игру хоккеисты любых амплуа и при разных темпах игры пробегают более двадцати километров. Хорошая физическая и техническая подготовленность спортсменов сообщает игре высокий уровень. Интенсивность и темп игры в хоккее с мячом во многом зависят от сформированного *навыка* бега на коньках, приобретение которого особенно важно для начинающих спортсменов. Стоит отметить при этом, что бег на коньках не является «естественным навыком» / имеет принципиальные отличия от естественных для человека двигательных локомоций и потому сложен для формирования и освоения [Букатин, Лукашин 2014; Вечеренко, Зиганшин, Павленко, Путилин 2013; Михалкин 2011; Зиганшин, Гумовская 2014].

Возрастной барьер набора детей в хоккей с мячом не превышает 9 – 10 летний возраст. Как правило, в группу начальной подготовки отказываются принимать юношей без навыка владения коньками. Неохотно принимают и детей, приходящих из хоккея с шайбой, объясняя это большой разницей в требованиях к технической подготовке в этих видах спорта [Иванов 2015; Михалкин 2011].

Перспектива включения хоккея с мячом в программу Зимних Олимпийских игр, рост популярности этого вида спорта сказываются на неуклонном росте требований к подготовке юных хоккеистов. Первые всероссийские соревнования «Плетеный мяч» проводятся для спортсменов 11-ти лет, но уже в четырнадцать лет юные хоккеисты принимают участие в Кубке Мира. Тренеры и специалисты отмечают, что несформированный к четырнадцати годам навык бега на коньках не может быть восполнен ни

дополнительными тренировками, ни экспериментальными методиками, и не даст юношам повышать спортивное мастерство в данном виде спорта [Савин 2015].

Не смотря на важность поиска эффективных средств и методов «коньковой подготовки» в тренировочном процессе начинающих хоккеистов, эта тема так и не нашла своего четко определенного места в комплексной системе тренировок юных хоккеистов с мячом. В специализированных учебно-методических пособиях отсутствует описание хорошо апробированных методик непрерывной и всесезонной коньковой подготовки в спортивных школах. Лишь половина тренеров и при том интуитивно использует их в своей деятельности [Сиренко 2015].

В названных обстоятельствах актуальной становится необходимость разработки экспериментальной методики «коньковой подготовки» для юных спортсменов, осваивающих в спортивных школах хоккей с мячом в группах начальной подготовки, методики, которая охватывает все аспекты теоретического обучения и распределения физических нагрузок и учитывает специфические особенности этого вида спорта.

Цель исследования: повышение эффективности техники бега на коньках хоккеистов с мячом 12 – 13 лет.

Объект исследования: тренировочный процесс юных хоккеистов с мячом.

Предмет исследования: методика повышения технической подготовленности хоккеистов с мячом 12 – 13 лет на основе использования средств и методов «коньковой подготовки» в годичном тренировочном процессе.

Гипотеза: применение разработанной методики «коньковой подготовки» повысит техническую и физическую подготовленность спортсменов, даст возможность целенаправленно сформировать у них эффективную технику бега на коньках и улучшит успешность соревновательной деятельности юных хоккеистов.

Задачи исследования:

1. Выявить особенности и уровень значимости «коньковой подготовки» в процессе тренировки юных хоккеистов с мячом.

2. Разработать методику «коньковой подготовки» и экспериментально обосновать эффективность её применения в тренировочном процессе хоккеистов с мячом 12 – 13 лет.

Научная новизна. Определены инструменты и разработана методика формирования навыка эффективного бега на коньках в хоккее с мячом, прояснены аспекты нагрузок «коньковой» подготовки юных хоккеистов в непрерывном цикле тренировки, разработана эффективная методика «коньковой подготовки» хоккеистов с мячом 12 – 13 лет.

Теоретическая значимость. Результаты проведенных исследований дополняют разделы знаний об организации, содержании и методике спортивной подготовки хоккеистов с мячом 12 – 13 лет и позволяют системно и целенаправленно формировать у них навык эффективного бега на коньках.

Практическая значимость. Предложенные средства и методы «коньковой подготовки» позволяют повысить эффективность тренировочного процесса хоккеистов с мячом 12 – 13 лет, создать запас скорости бега на коньках и повысить уровень технической подготовленности юных спортсменов.

Хоккей с мячом называют по-разному: «бенди», «русский хоккей». Этот вид спорта относится к зимним спортивным играм с международным календарём соревнований. Игра проводится на ледяной арене (открытой или закрытой) с участием двух команд, состоящих из десяти полевых игроков и одного вратаря. Игроки двигаются по льду на коньках и с помощью клюшек стремятся поразить ворота соперника, защищая свои.

Ворота защищают голкиперы, не имеющие клюшек. Длительность игры ограничивается двумя таймами по сорок пять минут в обычных условиях, в отдельных случаях в зависимости от решения судей игра проводится в 3 тайма по сорок минут [Таланов 2014; Фатеева, Фатеев 2008; Хоккей с мячом... 2015].

Первые упоминания об играх с клюшками на льду водоёмов встречаются в средневековых текстах. В древнерусских летописях X – XI веков содержатся сведения о ледовых забавах с участием небольшого числа людей, гоняющих палками круглый корнеплод [Сиренко 2015].

В современной России бенди развивается под патронатом Федерации хоккея с мячом РФ. Федерация проводит турниры Чемпионата России в высшей и первой лиге, курирует проведение Кубка России, а также – чемпионаты среди женщин, ветеранов, юниоров и юношей, детей. Также под ее эгидой проходят регулярные чемпионаты по ринк-бенди (мини-версия хоккея с мячом) и ряд других состязаний [Михайлов, Панов 2015].

Средства, методы и подходы к организации спортивной подготовки игроков взаимосвязаны. Скорость бега на коньках, владение приёмами игры обуславливаются, с одной стороны, показателями техники, а с другой – высоким уровнем физической подготовленности спортсменов. Специалисты и тренеры отмечают, что недостаточный уровень физической подготовленности оказывает отрицательное воздействие на морально-волевые качества игроков и делает невозможным совершенствование спортивного мастерства занимающихся. Физически хорошо подготовленная команда обладает богатой вариативной тактикой, а выбор тактики игры зачастую обуславливается скоростью перемещения на площадке и выносливостью хоккеистов [Иванов 2015; Савин 2015; Хоккей с мячом... 2015].

Мастерство в хоккее с мячом во многом определяется тем, какова игровая скорость спортсмена, насколько эффективна его техника бега на коньках. Вариативность тактики в построении обороны и атаки предъявляет высокие требования к маневренности игроков в беге на коньках [Einarsson 2011].

Даже высокий уровень развития ведущих физических качеств: силы, выносливости и скорости не способен компенсировать низкий уровень владения техникой катания на коньках. Передвижение на коньках – основа игры в хоккей. Если «коньковая подготовка» в тренировочном плане юных хоккеистов не занимает важного места, то закрепляются неправильные навыки, которые в дальнейшем тормозят рост спортивных достижений [Шишков 2009].

Специалисты в области коньковых видов спорта рекомендуют начинать обучение катанию на коньках в дошкольном возрасте. Их мнение подкрепляется примерами из практики организации детского спорта в ряде западных стран. Так, в Голландии, Швеции и Норвегии большинство детей дошкольного возраста умеют кататься на коньках достаточно хорошо, и для них даже проводят соревнования на скорость и двигательную координацию. Некоторые ученые предлагают начинать «коньковую подготовку» юных хоккеистов с мячом уже в 4 – 5 лет [Вечеренко, Зиганшин, Павленко, Путилин 2013].

Существующие сегодня методики «коньковой подготовки» нельзя назвать совершенными, особенно это справедливо в вопросе о соотношении средств и методов в разных периодах макроцикла [Зиганшин, Кононенко 2016].

Содержание педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент проводился с июня 2017 г. по март 2018 г. в хоккейном клубе «Волга» г. Ульяновска.

В исследованиях приняли участие две группы спортсменов (по 12 человек в каждой), имеющих одинаковый возраст (12 – 13 лет), физическую подготовленность и квалификацию (1 разряд). В экспериментальной группе для повышения эффективности технической подготовки юных хоккеистов использовалась разработанная нами методика «коньковой подготовки» на основе комплекса специальных упражнений из конькобежного спорта, хоккея с шайбой и фигурного катания. В контрольной группе применялись традиционные методы тренировки преимущественно с упражнениями, выполняемыми в игровой форме с мячом. Объем и интенсивность нагрузки в обеих группах были одинаковыми.

Представляемая в статье экспериментальная методика повышения технической подготовленности хоккеистов с мячом 12 – 13 лет разработана с учетом критически осмысленных данных, почерпнутых из действующих программ, учебной литературы, мнений тренеров и специалистов, а также – наблюдений за тренировками юных хоккеистов с целью выявления и систематизации характерных ошибок в технике бега на коньках и конструирования способов их исправления (Таблица 1, 2).

Таблица 1 – экспериментальная методика «коньковой подготовки» юных хоккеистов с мячом (3-ий год обучения)

Средства и методы	За одно занятие	Май-июнь	Июль-октябрь	Ноябрь-март
Бег на роликовых коньках (км)	5 – 8	60	120	–
Бег на коньках без мяча (км)	5 – 6	–	–	260
Имитация на скользящих досках (мин)	1 – 2 мин по 6 – 8 серий	*	*	–
Упражнения, увеличивающие силу мышц ног (мин)	5 – 7	*	*	–
Применение утяжелителей на голень (% от тренировки)	30	30	40	–
Упражнения на гибкость (мин)	5 – 7	*	*	*
Техническая имитация в парах (мин)	5 – 7	–	–	*

В зависимости от погодных и технических условий, бег на роликовых коньках чередуется (заменяется) катанием на имитационной доске. Получаемая нагрузка существенным образом зависит от качества используемого инвентаря и оборудования (коньков, роликовых коньков, имитационных досок), качества льда и асфальта, обще погодных условий и индивидуальной подготовленности занимающихся.

Бег на коньках без мяча должен составлять не менее 70% от общего времени бега на льду, а именно, в 1-ый год обучения: ноябрь, март – по 20 км, декабрь, январь, февраль – по 40 км ежемесячно, всего за сезон – до 160 км; во 2-ой год обучения: ноябрь, март – по 30 км, декабрь, январь, февраль – по 50 км ежемесячно, всего за сезон – до 210 км; в 3-ий год обучения: ноябрь, март – по 40 км, декабрь, январь, февраль – по 60 км ежемесячно, всего за сезон – до 260 км.

В подготовительном периоде специально-подготовительные упражнения (ходьба и прыжки в полу-приседе, техническая имитация) занимают в специальной разминке не менее 10 минут на каждой тренировке. Темп должен определяться по частоте сердечных сокращений: не выше 180 ударов в минуту к концу выполнения упражнения.

Техническая имитация может проходить по 3 – 4 минуты безостановочно по 3 – 4 серии через полный интервал отдыха. Можно имитировать с отягощениями до 6 % от собственного веса (индивидуально). Бег на роликовых коньках следует включать в тренировки до ноября, т.к. быстрый, в течение 10 – 14 дней, переход на лед позволит поддерживать на

оптимальном уровне и развивать функциональную готовность мышц и резко сократить так называемый «период вкатывания».

Таблица 2 – характерные ошибки в технике бега на коньках и способы их исправления

Ошибки	Причины физиологического характера	Технические способы исправления	Методические указания
Высокая посадка	Слабые мышцы ног, недостаточная гибкость голеностопного сустава, низкая выносливость к статическим позам тела	Сохранять углы посадки	Согнуть колени, «закрыть» коленом ботинок, сидеть ниже
Сваливание стопы вовнутрь	Слабые мышцы голеностопного сустава	Ходьба по снегу, катание по неподготовленному льду	«Держать» стопу
Высоко поднят таз и низко опущены плечи	Слабые мышцы ног, спины	Перераспределить тяжесть тела, сильно выводить бедра вперед, приподнять плечи	Согнуть колени, «закрыть» коленом ботинок, смотреть вперед на 50 м
Развернутое наружу положение колена	Плохая мышечная координация и гибкость	Опустить колено, одновременно отводить ногу назад	Пятку вверх, колено вниз
Постановка свободной ноги далеко от опорной	Слабые мышцы ног не позволяют закончить толчок в смещении	Подводя свободную ногу, касаться ею бедра и голени опорной ноги. Раздельная и техническая имитация, имитационные доски	Колено – к колену, стопа – к стопе
Отсутствие вертикального положения голени в фазе свободного скольжения	Слабые мышцы ног, плохое равновесие, недостаточное смещение	Раздельная и техническая имитация, фиксация положения смещения в парах	Колено – к колену, стопа – к стопе «утюжком»
Недостаточное смещение	Плохая мышечная координация, слабые мышцы ног	Раздельная и техническая имитация, переносы ОЦТ, фиксация положения смещения в парах	Смещение в сторону
Вертикальные колебания при отталкивании	Недостаточная гибкость голеностопного сустава, плохая мышечная координация	Отработка смещения, имитация под горизонтальным ограничителем	Смещение в сторону
При беге по виражу недостаточно согнуты ноги в коленях, нет толчка	Слабые мышцы ног, недостаточная гибкость голеностопного сустава	Имитация в парах с удержанием наклона в вираж, катание на внутренних и наружных ребрах, по «восьмерке», бег, высоко поднимая бедро	Согнуть ноги, ниже сидеть, законченный толчок

Анализ полученных результатов. В экспериментальных исследованиях, направленных на проверку эффективности разработанной методики, исходные средние показатели физического развития и подготовленности в контрольной и экспериментальной группах

отличаются друг от друга незначительно и не имеют достоверных различий.

В обеих группах показатели физического развития до педагогического эксперимента в целом соответствовали аналогичным средним показателям физического развития мальчиков 12 – 13 лет. Показатели становой тяги были на 13%, а кистевой динамометрии – на 20 % ниже «удовлетворительного» уровня физической подготовленности. От «отличного» же уровня они отличались соответственно на 34 % и 39 %. После педагогического эксперимента показатели физического развития в обеих группах выросли пропорционально. Несколько больший прирост показателей веса и поперечных объемов конечностей в экспериментальной группе предположительно можно объяснить сопоставимым приростом показателей силы: хоккеисты этой группы стали в два раза больше подтягиваться. С минимальной разницей между группами выросли показатели становой тяги. Это можно объяснить тем, что на первом этапе эксперимент носил в целом обучающий характер, а нагрузки на укрепление мышц нижних конечностей при правильной технике выполнения могли лишь частично отразиться на изменении показателей становой тяги. Выровнялась диспропорция в показателях динамометрии правой и левой руки, что связано, по-видимому, со спецификой нагрузок в хоккее с мячом, где кистевые удары и передачи выполняются с обеих рук.

Прирост показателей общей физической подготовленности имеет в сопоставляемых группах более существенные различия. Степень прироста средних показателей специальной выносливости на 108 % (бег на 300 м, многоскоки 100 м и приседания на одной) в экспериментальной группе объясняется в первую очередь значительным приростом в тестировании приседания на одной ноге, связанным с целенаправленным укреплением мышц ног участников эксперимента.

Значительные объёмы роликковой подготовки, выполнение части игровых заданий с манжетами-утяжелителями на голеностопном суставе, равными весу ботинка с коньком, систематические приседания, многоскоки, бег по песку и глубокому снегу привели к тому, что хоккеисты стали свободно приседать на одной ноге в среднем по 18 раз, в три раза превысив исходные показатели. Этим же мы предположительно объясняем несколько больший прирост в экспериментальной группе скоростно-силовых показателей. Прирост показателей специальной физической и технической подготовленности не имеет такой наглядной разницы по наблюдаемым группам. Средние показатели скорости бега на коньках различными способами улучшились в контрольной группе на 8,6 %, а в экспериментальной группе – на 11,4 %. Параметры техники владения мячом (удары по воротам, обвод стоек с мячом) улучшились соответственно на 13,6 % и 17,4 %.

Выводы

1. Выявлены особенности и уровень значимости «коньковой подготовки» в процессе тренировки юных хоккеистов, определяющие успех в соревнованиях по хоккею с мячом. К их числу относят технику бега на коньках, маневренность, высокую игровую скорость. Формирование эффективной техники бега на коньках признано одной из самых важных составляющих процесса тренировок хоккеистов, особенно у начинающих, во многом определяющей в дальнейшем успешность спортсменов.

2. Выяснено, что навыки эффективного бега на коньках и непосредственно относящаяся к этому физическая подготовка нуждаются в обширном тренировочном комплексе, использование которого на разных фазах тренировочного процесса юных хоккеистов способно гарантировать оптимальную/искомую скорость бега на коньках.

3. Использование в тренировочном процессе коньков с удлиненным лезвием увеличивает длину скользящего шага в беге по прямой на 10,3 % ($p < 0,05$), а среднюю

Таблица 3 – динамика показателей физического развития и подготовленности в ходе педагогического эксперимента

Параметры	Контрольная группа					Экспериментальная группа				
	До	После	Разница		Р	До	После	Разница		Р
			М±m	Ед.				%	М±m	
Рост (см)	153,3±2,8	161,1±3,0	7,8	5,1	<0,05	150,6±1,9	158±1,3	7,4	4,9	<0,05
Вес (кг)	42,0±0,9	47,8±1,9	5,8	13,8	<0,05	41,5±0,1	49±2,3	7,5	18,1	<0,05
Объем бедра (см)	44,9±0,6	46±1,4	1,1	2,5	<0,05	43,2±0,5	47±1,1	3,8	8,7	<0,05
Объем голени (см)	31,1±0,1	33,1±0,3	2	6,5	>0,05	30,6±0,1	34±0,4	3,4	11,1	>0,05
Объем плеча (см)	22,6±0,4	23,0±0,2	0,4	1,8	>0,05	21,7±0,3	24±0,6	2,3	10,6	>0,05
Экскурсия грудной клетки (см)	7,0±0,1	8,1±0,2	1,1	14,2	<0,05	6,8±0,1	8±0,4	1,2	17,6	<0,05
Становая тяга (кг)	69,6±0,1	84,0±1,3	14,4	20,7	<0,05	70,0±0,1	89±1,8	19	27,1	<0,01
Динамометрия правой кисти (кг)	19,2±0,4	21,8±0,6	1,8	9,4	<0,05	18,2±0,3	22±1,1	3,8	20,9	<0,01
Динамометрия левой кисти (кг)	16,5±0,5	20±1,1	3,5	21,2	<0,05	16,6±0,1	20,5±1,2	3,9	23,5	<0,05
Бег 30 м (с)	5,3±0,06	5,1±0,06	0,2	3,8	<0,05	5,3±0,06	4,9±0,06	0,4	7,5	<0,01
Бег 60 м (с)	10,3±0,2	9,5±0,2	0,8	7,8	<0,05	10,4±0,1	9,1±0,2	1,3	12,5	<0,01
Прыжок в длину с места (см)	179,1±1,3	181,1±0,5	2	1,1	>0,05	180,1±1,1	198,1±5,2	18	10	<0,05
Тройной с места (см)	534±5,2	572±12,1	38	7,1	<0,05	530±2,3	596±5,2	66	12,5	<0,05
Приседания на одной (кол-во раз)	5,0±2,3	6,0±0,4	1	20	>0,05	4,9±2,1	18,0±3,8	13,1	300	<0,01
Подтягивание (кол-во раз)	5,0±2,4	6,0±0,5	1	20	>0,05	5,0±1,7	10,0±1,5	5	100	<0,01
Бег 300 м л/а (с)	64,2±1,3	54,2±2,1	10	15,6	<0,05	63,9±0,3	54,0±1,1	9,9	15,7	<0,05
Бег 3000 м л/а (с)	857±6,8	848±3,2	9	1,1	>0,05	861±3,1	787±3,2	46	5,3	>0,05
Многоголки 100 м (сумма шагов)	71,0±3,1	68,5±2,1	2,5	3,5	>0,05	71,5±1,2	65,2±2,0	6,3	8,8	<0,05
Бег на коньках 60 м (с)	10,1±0,3	9,4±0,3	0,7	6,9	>0,05	10,2±0,1	9,1±0,3	1,1	10,8	<0,05
Бег на коньках 100 м (с)	14,0±1,1	13,4±0,2	0,6	4,3	>0,05	13,8±0,3	12,9±0,2	0,9	6,5	<0,05
Спальный бег 30 м (с)	6,1±0,1	5,7±0,2	0,4	6,6	>0,05	6,1±0,1	5,4±0,2	0,7	11,5	<0,05
Обвод 5-ти стоек с мячом 30 м (с)	6,8±0,5	6,3±0,1	0,5	7,4	>0,05	6,7±0,4	5,7±0,2	1	14,9	<0,05
Бег 50 м, обратно спиной вперед (с)	22,4±0,3	19,1±1,3	3,3	14,7	>0,05	21,9±0,1	18,3±1,1	3,6	16,4	<0,05
Челночный бег (с)	27±0,3	24,9±0,7	2,1	7,8	>0,05	27,3±0,1	23,1±1,2	4,2	15,4	<0,05
Бег «восьмеркой» 2200 м (с)	432±4,6	402±9,6	30	6,9	>0,05	428±0,8	372±14,2	56	13,1	<0,05

скорость – на 4,2% ($p < 0,05$), не препятствуя маневренности перемещений по полю.

Дополнение подготовительного периода упражнениями на роликах способствует улучшению техники бега на коньках и росту мышечной силы нижних конечностей юных хоккеистов, что позволяет повысить среднюю скорость бега разными методами на 7,6 % ($p < 0,05$).

4. Применение в годичном тренировочном процессе разработанной экспериментальной методики «коньковой подготовки», основанной на комплексе специальных упражнений из конькобежного спорта, хоккея с шайбой и фигурного катания позволило сформировать у спортсменов 12 – 13 лет эффективную технику бега на коньках и добиться успешности соревновательной деятельности – спортсмены экспериментальной группы уверенно выигрывали у контрольной группы контрольные соревнования и товарищеские встречи.

Источники и литература:

1. Букатин А. Ю., Лукашин Ю. И. Я учусь играть в хоккей. Энциклопедия юного хоккеиста. М.: Лабиринт Пресс, 2014. 45 с.
2. Вечеренко А. П., Зиганшин О.З., Павленко В.Ф., Путилин А. А. Физическая подготовка юных хоккеистов: Методическое пособие. Хабаровск: ХГПУ, 2013. 22 с.
3. Зиганшин О. З. Гумовская В. М. Подвижные игры в занятиях юных хоккеистов: Методические рекомендации. Хабаровск: ДВГАФК, 2014. 9 с.
4. Зиганшин О. З., Кононенко П. Б. Хоккей с мячом: Программа для детско-юношеских спортивных школ (группы начальной подготовки). Хабаровск: ДВГАФК, 2016. 38 с.
5. Иванов А. А. Педагогический контроль общей и специальной физической подготовленности юных хоккеистов на учебно-тренировочном этапе подготовки в ДЮСШ: автореф. дис... канд. пед. М., 2015. 22 с.
6. Михайлов В. В, Панов Г. М. Тренировка конькобежца-многоборца. М.: ФИС, 2015. 168 с.
7. Михалкин Г. Хоккей для начинающих. М.: Астрель, 2011. 63 с.
8. Савин В. П. Исследование техники бега на коньках: Методические разработки. М.: ГЦОЛИФК, 2015. 36 с.
9. Сиренко Ю. И. Актуальные проблемы развития современного русского хоккея. // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и Олимпизма в Сибири. Омск: СибГУФК, 2015. С. 105–107.
10. Таланов И. М. Хоккей с мячом: Программа для спортивных секций КФК и спортивных клубов. М.: Физкультура и спорт, 2014. 18 с.
11. Фатеева О. А., Фатеев Г. В. Программа для ДЮСШ и СДЮШОР (группа начальной подготовки и учебно-тренировочные группы). Иркутск: Папирус, 2008. 132 с.
12. Хоккей с мячом: Правила соревнований. М.: Прейскурант, 2015. 46 с.
13. Шишков И. Ю. Структура и динамика подготовленности высококвалифицированных спортсменов в хоккее с мячом: автореф. дис... канд. пед. Наук. Малаховка, 2009. 23 с.
14. Einarsson K. Bandy teknik, taktik, traning. Stockholm, 2011. 38 p.

УДК 7.092, 796.92.093.642, 37.037.2
ББК 75.1

Методика спортивной подготовки квалифицированных биатлонистов в подготовительном периоде на основе применения аппарата искусственной гипоксии

Галушкин Иван Владимирович,

магистр кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

Илькин Алексей Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

Аннотация. Исследуется проблема использования в тренировочном процессе нетрадиционных средств и методов повышения результативности соревновательной деятельности квалифицированных спортсменов. Авторы рассматривают возможность повышения эффективности процесса спортивной подготовки в биатлоне посредством использования аппарата искусственной гипоксии. Представлены результаты экспериментальной апробации методики с использованием модернизированных технических и инновационных научных средств, особых (на основе применения аппарата нормобарической гипоксии – тренажера для дыхания «Карбоник» профессора Куликова В. П.) и традиционных методов тренировки спортсменов в биатлоне. По результатам педагогического эксперимента делается вывод, что достигнутый уровень гипоксического действия аппаратов искусственной гипоксии значительно улучшает работоспособность и функциональные возможности организма спортсменов, занимающихся биатлоном, повышает эффективность тренировок и улучшает результаты соревновательной деятельности биатлонистов.

Ключевые слова: биатлон, тренировочный процесс квалифицированных спортсменов-биатлонистов в подготовительный период, методика спортивной подготовки на основе применения аппаратов искусственной гипоксии, современные спортивные технологии, эффективность тренировок и соревновательной деятельности.

Technique of Training Skillful Biathlonists Using the Device of Artificial Hypoxia

Galushkin Ivan Vladimirovich,

Master student, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov

Ilkin Aleksei Nikolaevich,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Sports Disciplines and Physical Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov

Abstract. The article considers the problem of using non-traditional means and methods of training in order to increase the effectiveness of competitive activities of skillful athletes. The authors deal with the possibility of increasing the effectiveness of biathlon training throughout the usage of the artificial hypoxia device. The article provides the results of experimental approbation of the technique implementing the use of modernized technical and innovative scientific tools, specific methods based on the use of the device of normobaric hypoxia (the respiration simulator «Karbonik» designed by professor V. P. Kulikov) and traditional methods of training athletes in biathlon. The conclusion is based on the results of the pedagogical experiment, the achieved level of hypoxic action of the artificial hypoxic device significantly improves the working capacity and functional capabilities of biathletes, it improves the effectiveness of their training and also improves the results of competitive activities of athletes.

Keywords: biathlon, training process of skillful athletes in the preparatory period, method of sports training based on the usage of artificial hypoxia device, modern sports technology, effectiveness of training and competitive activities.

Введение. В настоящее время биатлонный спорт очень популярен и вызывает огромный интерес у россиян всех возрастов и социальных классов. Миллионы зрителей с волнением наблюдают за выступлениями сборной России на соревнованиях различного уровня. Но уровень подготовки отечественных биатлонистов пока не позволяет нашей стране занять лидирующее положение в мире по этому виду спорта и сформировать позитивный имидж российского биатлона.

На основании результатов многочисленных исследований доказана эффективность применения аппаратов искусственной гипоксии (АИГ) в различных видах спорта [Pupis, Korcok 2007; Hamlin, Hellemans 2007; Katayama, Matsuo, Ishida, Mori, Miyamura 2003; Serebrovskaya 2002], а также в циклических видах спорта [Афонякин 2003], к каковым относится биатлон¹.

Специалисты и тренеры отмечают, что сочетание средств традиционной подготовки и элементов современных спортивных технологий, таких как технологии гипоксического воздействия, приводит к повышению показателей развития специальной физической подготовленности у спортсменов и, как следствие, к достижению ими более высоких спортивных результатов [Колыхматов 2014; Коломейчук 2014]. Несмотря на это, до настоящего времени методика проведения тренировок с применением АИГ *при подготовке спортсменов-биатлонистов* не получила широкого применения из-за недостаточного теоретического обоснования и отсутствия методических рекомендаций, проверенных практическим экспериментом.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности тренировок и соревновательной деятельности квалифицированных биатлонистов с использованием нетрадиционных методов тренировочного процесса, в частности, – с применением АИГ.

Цель исследования – повышение уровня работоспособности и функциональных

1. Исследования в области интервальной гипоксии проводились в Советском Союзе с 30-х годов XX столетия. В 1930-х годах была разработана концепция повторной гипоксической тренировки и использовались следующие методы: многократные пребывания в высокогорных лагерях в течение нескольких недель, регулярные полеты на самолете, обучение в высотных камерах и обучение путем ингаляции с низким содержанием кислорода в газовых смесях. Периодическая гипоксическая тренировка широко использовалась и продолжает использоваться для акклиматизации к высоте; для лечения различных клинических заболеваний, включая хронические заболевания легких, бронхиальную астму, гипертонию, сахарный диабет, болезнь Паркинсона [Serebrovskaya 2002: 205].

возможностей организма квалифицированных спортсменов-биатлонистов на основе использования аппаратов искусственной гипоксии во время подготовительного периода.

Задачи исследования:

1. Проанализировать актуальные данные использования аппаратов искусственной гипоксии в практике спорта высших достижений.
2. Разработать методику спортивной подготовки биатлонистов на основе применения аппаратов искусственной гипоксии в подготовительный период и экспериментально проверить её эффективность.

Научная новизна. Теоретически и экспериментально обоснована целесообразность использования аппаратов искусственной гипоксии (тренажёр «Карбоник» профессора Куликова В. П.) в подготовительном периоде тренировочного процесса квалифицированных биатлонистов, как дополнительного средства улучшения работоспособности и функциональных возможностей организма занимающихся.

Нетрадиционные методы развития физического и функционального потенциала спортсмена, в частности, использование гипоксии для воздействия на организм, всегда представляли для тренеров и специалистов особый интерес. Но недостаточная изученность связи между феноменом гипоксии и функциональными возможностями спортсменов в различных видах спорта препятствует широкому распространению этих методов. Последним было обусловлено наше намерение подвергнуть специальному исследованию применение аппаратов искусственной гипоксии на тренировках биатлонистов.

Гипоксия (от греч. «*hypo*хiа») – функциональное состояние организма, возникающее в результате недостаточного снабжения тканей кислородом или нарушения использования его тканями.

Наибольшее применение гипоксического воздействия имеет место при проведении тренировок в условиях среднегорья и высокогорья, поскольку оказывает благоприятное воздействие как на спортсменов высокой квалификации, так и на начинающих [Исаев 2014; Ростовцев 2015].

Адаптация к гипоксии способствует улучшению бескислородных процессов энергетического обеспечения, проходящих в организме за счёт ферментов окислительных и восстановительных процессов. Эта особенность позволяет спортсмену успешнее развивать такие качества, как выносливость и скоростная выносливость, повышает работоспособность его организма.

В настоящее время наибольшее применение на практике получили два метода нормобарической гипоксической тренировки. Первый подразумевает нахождение спортсмена в замкнутом пространстве (специальном помещении, барокамере, палатке), куда подаётся воздух с пониженным содержанием кислорода. Второй подразумевает, что спортсмен будет определённое время производить дыхание через маску с чередованием воздуха с уменьшенной и нормальной концентрацией кислорода.

В своём исследовании мы использовали тренажёрный комплекс, разработанный профессором В. П. Куликовым (ТК «Карбоник»). В основу работы комплекса положен принцип повышения содержания углекислого газа во вдыхаемом воздухе и уменьшения кислорода в воздухе альвеолярном.

Курс тренировки на ТК «Карбоник» состоял из 21 занятия, проводимого ежедневно перед первой тренировкой.

Первые дыхательные тренировки с применением ТК «Карбоник» испытуемые биатлонисты проводили в течение 15–20 минут с насыщенностью воздуха углекислым газом – 7–8%, кислородом – 11–12%.

В первые 5 минут осуществления дыхания рекомендуется постепенное увеличение концентрации углекислого газа и уменьшение кислорода.

Вначале насыщенность воздуха углекислым газом и кислородом находилась на уровне 5–6% и 15–17% соответственно, что соответствовало положению метки на уровне цифры «500». Этот уровень поддерживался на протяжении первой минуты и тридцати секунд. На третьей минуте изменялось положение заслонки до уровня «750», при котором значения были 6–7% и 13–15%. И только с пятой минуты метка на заслонке устанавливалась в положение «1000», а соотношение становилось равно 7–8% и 11–13%.

Завершение тренировки сопровождалось постепенными обратными действиями.

В процессе проведения занятий на ТК «Карбоник» проводился педагогический контроль за состоянием биатлонистов. При возникновении беспокоящих спортсмена симптомов гипоксии происходил перевод уровня воздействия на более низкий.

Содержание педагогического эксперимента. В педагогическом эксперименте приняли участие 16 квалифицированных спортсменов-биатлонистов (кандидаты в мастера спорта и мастера спорта) в возрасте от 21 года до 23 лет. Испытуемые были распределены на две однородные группы: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). Все спортсмены были проинформированы о задачах, используемых методиках и дали добровольное согласие на участие в исследовании, которое проводилось на базе биатлонного центра «Заря» (Ульяновская область) в течение подготовительного периода с мая по ноябрь 2017 года.

После распределения все спортсмены тренировались по единому тренировочному плану. Его содержание предусматривало рациональное сочетание развивающих, ударных, поддерживающих, восстановительных и подводящих микроциклов, с учетом уровня подготовки и поставленных перед биатлонистом спортивных задач.

Педагогический эксперимент проводился в одинаковых тренировочных условиях для обеих групп, что проявлялось не только в содержании тренировок, но и в использовании одного вида инвентаря, одинаковых условий проживания и питания. Но в тренировочном процессе экспериментальной группы согласно разработанной нами методике использовались аппараты искусственной гипоксии.

На протяжении всего исследования определялась динамика показателей физической работоспособности и функционального состояния организма спортсменов.

В таблице 1 приведены суммарные показатели тренировочной нагрузки, распределенной по интенсивности и характеру направленности на разных этапах первого периода подготовительной работы квалифицированных спортсменов-биатлонистов. У спортсменов КГ вместо занятий на ТК «Карбоник» было увеличено время на холостой тренаж.

Таблица 1. Тренировочная нагрузка на весенне-летнем этапе подготовительного периода

Показатели	Месяцы			Общий объем
	май	июнь	июль	
кол-во тренировочных дней	25	24	26	75
кол-во тренировок	37	38	41	116
кол-во трен. часов	57	104	117	278
кол-во контр. тренировок	0	1	2	3

кол-во соревнований	0	0	0	0
Бег, км	135	243,5	199	577,5
Имитация, км	0	16	29	45
Ходьба, км	135	30	8	173
Велосипед, мин	415	360	60	835
Роллеры, км	0	300	417,4	717,4
ООЦН, км	258	589,5	673,4	1520,9
ОФП, час	10	10	11	31
Силовой тренажер, час	3	5	5	13
Холостой тренаж, час	4,5	8	11	23,5
Тренажёр «Карбоник» (час)	4	8,5	4	16,5

Второму этапу соответствует летне-осенний период тренировочного процесса (с августа по середину ноября). На данном этапе подготовительного периода происходит увеличение интенсивности при выполнении тренировочных нагрузок. В большей степени это касается циклических упражнений, улучшающих показатели специальной выносливости биатлонистов (табл. 2).

Таблица 2. Тренировочная нагрузка на летне-осеннем этапе подготовительного периода

Показатели	Месяцы				Общий объем
	август	сентябрь	октябрь	ноябрь	
кол-во тренировочных дней	26	18	19	24	87
кол-во тренировок	42	22	24	38	126
кол-во трен. часов	118	68	77	103	366
кол-во контр. тренировок	1	1	1	3	6
кол-во соревнований	0	0	0	1	1
Бег, км	206	110	50	36	402
Имитация, км	17	10	14	0	41
Ходьба, км	70	5	20	26	121
Велосипед, мин	180	60	0	0	240
Роллеры, лыжи, км	399,7	261	290	625	1575,7
ООЦН, км	692,7	286	375	728	2081,7
ОФП, час	8	6	10	7	31
Силовой тренажер, час	5	3	5	5	18
Холостой тренаж, час	7	5	7	6	25
Тренажёр «Карбоник» (час)	8,5	0	8	6	22,5

В ходе тренировок мы исходили из общепринятого положения о том, что для развития общей и специальной выносливости биатлониста необходимо использовать весь разнообразный арсенал тренировочных средств: бег и ходьба по пересечённой местности, передвижение на лыжероллерах и лыжах, имитационные упражнения с амортизаторами, круговая и силовая тренировка, др.

Анализируя полученные результаты, представленные в таблицах 3, 4, 5, можно утверждать, что за счёт формирования более совершенных адаптационных механизмов под влиянием акклиматизации к гипоксическим воздействиям АИГ по предложенной методике произошёл значительный рост функциональных возможностей организма биатлонистов ЭГ, что подтверждается и результатами контрольных тестирований.

Таблица 3. Динамика показателей развития общей выносливости за время педагогического эксперимента

Кросс по стадиону 3 км (минуты:секунды)				
Группы	До пед. эксперимента	После пед. эксперимента	Достоверность различий	Темпы роста (%)
ЭГ	9:21±16,3	9:09±8,7	<0,05	-2,1
КГ	9:26±12,2	9:18±16,1	<0,05	-1,4

Наиболее существенные изменения были зафиксированы у спортсменов-биатлонистов экспериментальной группы – улучшился результат на 2,1%, что составляет 12 секунд. При этом следует отметить повышение общей выносливости у всех испытуемых.

Таблица 4. Динамика показателей развития специальной выносливости за время педагогического эксперимента

Спринт на лыжероллерах 10 км (минуты: секунды)				
Группы	До пед. эксперимента	После пед. эксперимента	Достоверность различий	Темпы роста (%)
ЭГ	19:57±34,1	18:41±19,2	<0,05	-10,2
КГ	20:00±26,3	19:13±22,0	<0,05	-7,9

Как видно из таблицы 4, наиболее значительное и статистически значимое изменение показателя времени преодоления дистанции 10 км на лыжероллерах наблюдается у спортсменов-биатлонистов ЭГ. По результатам итогового тестирования, у испытуемых данной группы улучшение спортивных результатов, являющихся интегральным показателем развития специальной выносливости, произошло на 10,2%, что составило 1 минуту и 16 секунд по отношению к исходным данным ($p < 0,05$).

Улучшился показатель времени преодоления дистанции 10 км на лыжероллерах и у биатлонистов КГ – на 7,9% (47 секунд) от исходных величин. Значимость роста этого показателя оказалась статистически достоверной ($p < 0,05$). Мы выявили, что у всех испытуемых КГ произошёл положительный сдвиг показателей развития специальной выносливости.

В ходе преодоления дистанции 10 км на лыжероллерах было отмечено положительное влияние экспериментальной методики на эффективность тренировочного процесса. Так, 7 биатлонистов из состава ЭГ значительно улучшили свои результаты, закончив преодоление дистанции в числе первых десяти спортсменов, показавших лучшее время, и только 3 спортсмена КГ смогли добиться заметного улучшения своих спортивных результатов, заняв 5, 7 и 10 места.

Улучшение функциональных возможностей организма спортсменов-биатлонистов также положительно отразилось на результатах стрелковой подготовки.

Таблица 5. Динамика результатов стрелковых показателей за время педагогического эксперимента

Стрелковые показатели на спринтерской гонке 10 км								
Группы	1-ый огневой рубеж				2-ой огневой рубеж			
	Попадания (%)		Время стрельбы(с)		Попадания (%)		Время стрельбы(с)	
	Нач.	Кон.	Нач.	Кон.	Нач.	Кон.	Нач.	Кон.
ЭГ	85,4	91,6	24,7	22,8	90,2	95,3	21,8	21,1
КГ	83,1	87,1	25,2	24,4	88,3	89,9	22,4	21,9

Как видно из таблицы 5, в стрелковых показателях также произошли положительные сдвиги. Увеличилась точность стрельбы и время нахождения на рубеже, включающее в себя изготовку, стрельбу и уход с огневого рубежа. Если проводить сравнительную

характеристику ЭГ и КГ, то можно увидеть, что изменения, произошедшие в контрольной группе, несколько лучше, чем в экспериментальной группе.

Таким образом, при стрельбе лёжа (1-ый огневой рубеж) разница в приросте показателя попаданий составила 2,2%, а при стрельбе из положения стоя (2-ой огневой рубеж) эта разница составила 4,5%. Временные промежутки выполнения стрелкового упражнения также сократились: лежа разница показателей между группами составила 0,8 с, а стоя эта разница равна 0,2 с.

Подводя итоги проведенных тестов, можем сделать вывод, что улучшения стрелковых качеств произошло также у всех спортсменов, участвующих в педагогическом эксперименте, но в экспериментальной группе эти изменения имеют более выраженный характер, чем в контрольной.

Результаты нашего педагогического эксперимента согласуются с мнением различных специалистов, изучавших проблему реализации нетрадиционных средств спортивной подготовки на основе искусственного гипоксического воздействия на организм спортсменов [Исаев 2014; Ковылин, Волков 2015; Колчинская 2008; Коломейчук 2014, Малеев 2016; Pupis, Korcok 2007; Lippi, Franchini, Salvagno, Guidi 2006]. Они отмечают, что подобные изменения в организме спортсменов в ответ на предложенные режимы тренировочных занятий с использованием АИГ носят положительный характер, являются обязательным фактором повышения тренированности и, как следствие, спортивных результатов.

Опрос спортсменов-биатлонистов экспериментальной группы показал, что уже в начале второго этапа подготовительного периода все испытуемые отметили улучшение своего субъективного самочувствия, связанного со сном, настроением, работоспособностью, активностью, мотивацией.

Выводы

1. Методически заданное использование тренажёрного комплекса «Карбоник» в сочетании с традиционной методикой подготовки спортсменов-биатлонистов приводит к существенному, по сравнению с контрольной группой, улучшению показателей развития общей и специальной выносливости спортсменов, к повышению защитных функций иммунной системы, к положительному изменению субъективного самочувствия.

2. Развитие общей и специальной выносливости позволило спортсменам экспериментальной группы меньше уставать во время прохождения контрольной дистанции и эффективнее восстанавливать нормальное функционирование дыхания, а также концентрацию перед выполнением стрелкового упражнения, что закономерно позволило им показать более высокие проценты соотношения попаданий и промахов при стрельбе из положения лежа и стоя как во время тренировочного процесса, так и во время соревнований.

3. При равном соотношении стартов в областных и всероссийских соревнованиях годовичного спортивного цикла 2017–2018 годов спортсмены экспериментальной группы завоевали 9 призовых мест в различных видах программы соревнований, в то время как биатлонисты контрольной группы оказывались в призёрах лишь 4 раза. Положительная динамика выступлений спортсменов экспериментальной группы отмечалась во всех дисциплинах соревнований, а у биатлонистов контрольной группы в основном улучшение результатов происходило в спринтерских дистанциях.

Источники и литература:

1. Афонякин И. В. Применение интервальной гипоксической тренировки для повышения анаэробной работоспособности пловцов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 21 с.
2. Исаев А. П. Локально-региональная мышечная выносливость в системе подготовки и адаптации бегунов и лыжников-гонщиков в условиях равнины и среднегорья: монография / А. П. Исаев, В. В. Эрлих, В. Б. Ежов. Челябинск: ЮУрГУ, 2014. 286 с.
3. Ковылин М. М., Волков М. М. Интервальная гипоксическая тренировка для повышения выносливости велосипедистов высшей квалификации. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2011. № 2. С. 49 – 50 .
4. Коломейчук О. В. Развитие специальной физической подготовленности высококвалифицированных самбистов на основе интервальной гипоксической тренировки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2014. 25 с.
5. Колчинская А. Э. Интервальная гипоксическая тренировка в спорте высших достижений. // Спортивная медицина. 2008. № 1. С. 9 – 24.
6. Кольхматов В. И. Развитие специальной выносливости высококвалифицированных лыжников-гонщиков, специализирующихся в спринтерских видах гонок, в годичном цикле подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2014. 24 с.
7. Малеев Д. О. Возможности нормобарической гипоксии в повышении функциональных резервов организма лыжников-гонщиков высокой квалификации. // Лечебная физкультура и спортивная медицина. 2016. № 4. С. 4 – 9.
8. Ростовцев В. Л. Применение вспомогательных средств в подготовке спортсменов высокой квалификации. // Вестник спортивной науки. 2015. № 1. С. 15 – 20.
9. Hamlin M. J., Hellems J. Effect of intermittent normobaric hypoxic exposure at rest on haematological, physiological, and performance parameters in multi-sport athletes. // Journal of Sports Sciences. 2007. № 25 (4) P. 431 – 441.
10. Katayama K., Matsuo H., Ishida K., Mori S., Miyamura M. Intermittent hypoxia improves endurance performance and submaximal exercise efficiency. // High Altitude Medicine & Biology. 2003. № 4 (3). P. 291 – 304.
11. Lippi, G., Franchini M., Salvagno G.L., Guidi, G.C. (2006). Intermittent hypoxic training: doping or what? // European Journal of Applied Physiology. 2006. № 2. P. 411 – 412.
12. Pupis M., Korcok P. Hypoxia as a Component of Sport Training. Praha: Danska Bystrica, 2007. 98 p.
13. Serebrovskaya T. V. Intermittent hypoxia research in the former soviet union and the commonwealth of independent States: history and review of the concept and selected applications. // High Altitude Medicine & Biology. 2002. № 3 (2). P. 205 – 221.

Сведения об авторах

Абрамов В. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: wwabramow@yandex.ru

Алтунин К. К.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: kostya_altunin@mail.ru

Артебякина Н. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: bna_81@mail.ru

Бихузин Э. Ф.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: tin443051@mail.ru

Гайнеев Э. Р.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

Галушкин И. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: likost@mail.ru

Гусева Ю. С.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: shadrina2007@mail.ru

Гусельцева М. С.,

ФГАУ «ФИРО»,
125319, Россия, г. Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1
E-mail: mguseltseva@mail.ru

Данилов С. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432017, Россия, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Иванова Н. С.,

Софийский университет им. Св. Климента Охридского,
1504, Республика Болгария, г. София, бульвар «Царь Освободитель», 15
E-mail: neli_ivanova@abv.bg

Илькин А. Н.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: likost@mail.ru

Колесникова Е. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: tatjana.kot@inbox.ru

Котлякова Т. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: tatjana.kot@inbox.ru

Кудашова Т. В.,

ГОУ ТО «Заокская школа для обучающихся с ОВЗ»,
301000, Россия, Тульская область, Заокский район, пос. Заокский, ул. Гагарина, д. 1 б
E-mail: kudashovs@yandex.ru

Лизинский В. М.,

ФГБ НУ «Институт стратегии развития образования РАО»,
105062, Россия, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Лушникова Ю. О.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: kostya_altunin@mail.ru

Мальцева А. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Матвеева С. Ю.,

МБДОУ № 18,
432042, Россия, г. Ульяновск, ул. Ефремова, д. 8
E-mail: matsveta2006@yandex.ru

Поселеннова Н. В.,

ОГ БП ОУ «Ульяновский педагогический колледж»,
432046, Россия, г. Ульяновск, ул. Димитрова, д. 7
E-mail: nataljaposenennowa1978@yandex.ru

Стожарова М. Ю.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: stogmarin@mail.ru

Тимошина И. Н.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: tin443051@mail.ru

Шадрина Л. Г.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь В. И. Ленина, 4/5
E-mail: shadrina2007@mail.ru

Шустова Л. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432017, Россия, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Our authors

Abramov V. V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: wwabramow@yandex.ru

Altunin K. K.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: kostya_altunin@mail.ru

Artebiakina N. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: bna_81@mail.ru

Bikhuzin E. F.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: tin443051@mail.ru

Gajneev Eh. R.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

Galushkin I. V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: likost@mail.ru

Guseva Iu. S.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: shadrina2007@mail.ru

Guseltseva M. S.,

Federal Institute of Educational Development,
125319, Russia, g. Moskva, ul. Cherniakhovskogo, d. 9, str. 1
E-mail: mguseltseva@mail.ru

Danilov S. V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432017, Russia, g. Ulyanovsk, ul. 12 sentyabrya, d. 81
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Ivanova N. S.,

Sofijskij universitet im. Sv. Klimenta Ohridskogo,
1504, Respublika Bolgariya, g. Sofiya, bulvar Tsar Osvoboditel, 15
E-mail: neli_ivanova@abv.bg

Ilkin A. N.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: likost@mail.ru

Kolesnikova E. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: tatjana.kot@inbox.ru

Kotliakova T. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: tatjana.kot@inbox.ru

Kudashova T. V.,

Zaorskaya shkola dlya obuchayushchihsya s ovz,
301000, Russia, Tulskeya oblast, Zaorskij rajon, pos. Zaorskij, ul. Gagarina, d. 1-b
E-mail: kudashovs@yandex.ru

Lizinskii V. M.,

Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAE,
105062, Russia, g. Moskva, ul. Makarenko, d. 5/16
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Lushnikova Iu. O.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: kostya_altunin@mail.ru

Maltseva A. P.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Matveeva S. Iu.,

MBDOU-18,
432042, Russia, g. Ulyanovsk, ul. Efremova, d. 8
E-mail: matsveta2006@yandex.ru

Poselenova N. V.,

Ulyanovskij pedagogicheskiy kolledzh,
432046, Russia, g. Ulyanovsk, ul. Dimitrova, d. 7
E-mail: nataljaposenowa1978@yandex.ru

Stozharova M. Iu.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: stogmarin@mail.ru

Timoshina I. N.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: tin443051@mail.ru

Shadrina L. G.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, 4/5
E-mail: shadrina2007@mail.ru

Shustova L. P.,

Ulyanovsk State Pedagogical University,
432017, Russia, g. Ulyanovsk, ul. 12 sentyabrya, d. 81
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция журнала «Поволжский педагогический поиск» принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (13.00.00 – педагогические науки, 07.00.00 – исторические науки и археология, 10.00.00 – филологические науки). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

Требования к присылаемым статьям

Статья предоставляется в электронном виде по адресу angelamaltseva99@yandex.ru (формат *.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более 15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).

Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различие дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различием кавычек внешних и внутренних («... «...» ...»). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте www.elibrary.ru), а также на её распространение на иных платформах.

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс Каталога Агенства «Роспечать» 70842.

