

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 4 (30)

2019

№ 4 (30)
2019

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

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

Адрес учредителя

Россия, 432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС 77-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Цена: 250 руб.

Главный редактор

Мальцева А. П., д-р филос. наук, доц.

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., канд. пед. наук.

Редакционная группа

Корректор: Мальцева А. П.
Переводчик: Дьяконова О. О.
Компьютерная верстка: Сибяева В. Р.

Адрес редакции

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

Адрес типографии

Россия, 432071, г. Ульяновск, 6-й Пластова, д. 13, корп. 2
Тел./факс: (8422) 44-05-32

Подписано в печать 14.12.2019

Отпечатано: 19.12.2019

Формат 70×100/16.

Усл. печ. л. 9,98

Тираж 500 экз.

Заказ № 762

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, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 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.

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 ФИРО РАНХиГС "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 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

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.

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.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ средового 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)

Мировое педагогическое сообщество в поиске решений актуальных научных проблем 8

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Хьюитт Л., Пирсон М. Р. (США, Школьный Округ Капистрано; США, г. Фуллертон)

Педагогические техники снижения частоты случаев агрессивного поведения учащихся с ограниченными возможностями здоровья 12

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Беляева О. А. (Россия, г. Ярославль)

Школа юного педагога: опыт создания условий для профессионального самоопределения школьников 20

Гребенюк Т. Б. (Россия, г. Калининград)

Педагогика индивидуальности в свете современных трендов непрерывного образования 26

Конбекова Л. Т. (Россия, г. Москва)

Опыт организации профильных классов в гимназии Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина 33

Котельникова Н. М. (Россия, г. Ульяновск)

Модель организации лицейских классов как компонент непрерывного инженерного образования в пространстве технического университета 38

Мангер Т. Э. (Россия, г. Тамбов)

Вариативность моделей организации лицейских классов, форм и методов общего образования в пространстве профильных и классических университетов 42

Щеткина И. С. (Россия, г. Омск)

Специфика лицейских классов в условиях профильного (педагогического) университета 47

Основина В. А., Семенова Л. В. (Россия, г. Ульяновск)

Сетевой проект профильного обучения старшеклассников «Распределенный лицей» Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова 57

Алтунин К. К., Серова Д. В. (Россия, г. Ульяновск)
Использование лекционно-семинарской системы на уроках физики в университетских классах 67

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Золотарева Т. А., Кольцова А. Н. (Россия, г. Ульяновск)
Семантическое поле «Здоровье» в гендерном аспекте
(на материале женских и мужских англоязычных журналов) 73

Парочкина М. М. (Россия, г. Москва)
Работа с художественным текстом как средство формирования коммуникативной компетенции у студентов, изучающих русский язык как иностранный 80

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Касаткина Н. А., Узалукова В. В. (Россия, г. Ульяновск)
Совершенствование техники исполнения элементов сложности в спортивной аэробике 90

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ

Белоногова Л. Н., Царева О. Ю. (Россия, г. Ульяновск)
Система работы по социализации будущих специалистов социальной сферы посредством формирования профессионально-ценностных ориентаций 97

Глухова Н. В., Кокин В. А., Фролов Д. А. (Россия, г. Ульяновск)
О применении балльно-рейтинговой системы в Ульяновском государственном педагогическом университете: опыт использования и перспективы модернизации 106

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

Марсакова Н. В. (Россия, г. Ульяновск)
К юбилею Ученого и Педагога Людмилы Дмитриевны Назаренко. 116

Анохина И. А. (Россия, г. Ульяновск)
К 80-летию Ученого и Учителя Нины Владимировны Полтавцевой 123

Сведения об авторах 132

CONTENTS

THE WORD OF THE EDITOR-IN-CHIEF

Maltseva A. P. (Russia, Ulyanovsk) World Pedagogical Community Searching for Solutions to Solve Priority Scientific Issues	8
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

SPECIAL PEDAGOGY

Hewitt L., Pierson M. R. (USA, Capistrano Unified School District; USA, Fullerton) Reducing the Frequency of Aggressive Behaviors for Students with Disabilities	12
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

GENERAL EDUCATION WITHIN A UNIVERSITY

Beliaeva O. A. (Russia, Yaroslavl) School of a Young Teacher. Creating Conditions for Professional Self-determination of School-children	20
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Grebeniuk T. B. (Russia, Kaliningrad) Personality Pedagogy in Terms of Modern Trends in Life-long Education	26
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Konbekova L. T. (Russia, Moscow) Organizing Profession-oriented Classes in the Gymnasium of Russian State University named after A.N. Kosygin	33
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Kotelnikova N. M. (Russia, Ulyanovsk) Model of Lyceum Classes as a Component of Life-long Engineering Education in a Technical University	38
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Manger T. E. (Russia, Tambov) Different Models of Lyceum Classes, Forms and Methods of Comprehensive Education within Subject-oriented and Classical Universities	42
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Shchetkina I. S. (Russia, Omsk) Specifics of Lyceum Classes in a Subject-oriented (Pedagogical) University.	47
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Osnovina V. A., Semenova L. V. (Russia, Ulyanovsk) Network Project of Subject-oriented Training for High School Students «Distributed Learning Lyceum» in Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov	57
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Altunin K. K., Serova D. V. (Russia, Ulyanovsk) Using a System of Lectures and Seminars during Physics Lessons in University High School.	67
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

PHILOLOGICAL STUDIES

Zolotareva T. A., Koltcova A. N. (Russia, Ulyanovsk)
Semantic Field 'Health' in Gender Aspect on the Material of Women's and Men's English-language Magazines 73

Parochkina M. M. (Russia, Moscow)
Literary Text as a Means of Developing Communicative Competence among Students Studying Russian as a Foreign Language. 80

PEDAGOGY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Kasatkina N. A., Uzalukova V. V. (Russia, Ulyanovsk)
Improving Techniques of Performing Complexity Elements in Sports Aerobics (Russia, Ulyanovsk). 90

UNIVERSITY EVERYDAY LIFE

Belonogova L. N., Tsareva O. Iu. (Russia, Ulyanovsk)
Socialization of Future Specialists in the Social Sphere through the Formation of Professional and Value Orientations 97

Glukhova N. V., Kokin V. A., Frolov D. A. (Russia, Ulyanovsk)
Point-rating System in Ulyanovsk State Pedagogical University. Experience of its Use and Prospects for its Updating 106

OUR ANNIVERSARIES

Marsakova N. V. (Russia, Ulyanovsk)
Anniversary of Liudmila D. Nazarenko, a Great Scientist and Teacher 116

Anokhina I. A. (Russia, Ulyanovsk)
Commemorating the 80th Anniversary of Nina V. Poltavtseva (Scientist and Teacher) . . 123

Our Authors. 132

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

УДК 371

ББК 74.2

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-8-11

Мировое педагогическое сообщество в поиске решений актуальных научных проблем

Мальцева Анжела Петровна,

ORCID ID 0000-0002-8777-6156, доктор философских наук, главный научный сотрудник, главный редактор научного журнала «Поволжский педагогический поиск», Crossref Ambassador, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Главный редактор научного журнала объясняет логику комплектования очередного выпуска, представляет обзор статей номера, отмечает наиболее интересные публикации, объявляет новые рубрики, знакомит читателя с работами гостей международной конференции, проведенной в стенах университета.

Ключевые слова: Поволжский педагогический поиск, научный журнал, обзор статей № 4(30) 2019, непрерывное образование, всероссийская научно-практическая конференция, лицейские классы, университетские классы, профильное школьное обучение, специализированные учебно-научные центры, предвуниверситетский, комплекс непрерывного педагогического образования, профильная научная смена, малая академия, общее образование внутри университета.

World Pedagogical Community Searching for Solutions to Solve Priority Scientific Issues

Maltseva Angela P.,

ORCID ID 0000-0002-8777-6156, Doctor of Philosophical sciences, Chief Researcher, Editor-In-Chief, scientific journal «Volga region pedagogical search», Crossref ambassador, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The Editor-In-Chief of the scientific journal explains the logic of completing the content of the new issue, presents an overview of the articles of the issue, notes the most interesting publications, announces new sections and acquaints the readers with the scientific works of guests of the international conference held at the university.

Keywords: Volga region pedagogical search, scientific journal, review of articles No. 4 (30) 2019, continuing (lifetime) education, national Russian scientific and practical

conference, lyceum classes, university classes, subject-oriented school education, specialized educational and scientific centers, preuniversity, system of continuing pedagogical education, specialized scientific session, small academy, general education within a university.

Главная тема, которая объединяет все статьи номера – поиск решений актуальных научных проблем (обучения, воспитания, передачи опыта и т.п.), осуществляемый представителями мирового педагогического сообщества в условиях системного кризиса капитализма (см. об этом, например: [Есть ли будущее у капитализма 2015; Мальцева 2018]), рентного общества (см. об этом, например: [Фишман, Мартыанов, Давыдов 2019]), эпохи перемен (см. об этом, например: Mobilis in mobili 2018). Образование стремительно становится четырехмерным [Фадель, Бялик, Трилинг 2018], научное знание – открытым [Open Science Definition 2019]. Как не потерять в этой сутолоке Вызовов человека? Как сохранить индивидуальность / воспитать личность ребенка в условиях все возрастающих неопределенности, сложности, разнообразия? Какие компетенции нужны для того, чтобы преуспеть в эпоху цифровизации и сохранить при этом здоровье и счастливое самоощущение? Так или иначе, в той или иной степени, прямо или опосредованно авторы журнала задумываются над этими и другими вопросами.

Наши американские коллеги (Хьюитт Линдси, Пирсон Мелинда Р.) делятся с нами результатами исследования, посвященного стратегиям и технологиям работы с детьми с эмоциональными и поведенческими расстройствами, расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, а также – методам работы с детьми, склонными к агрессивному поведению. Статья ценна своими практическими рекомендациями, которыми могут воспользоваться специалисты, живущие в любой точке планеты.

В разделе «Филологические исследования» размещена интересная статья, посвященная поиску различий и сходств в понимании индивидуального здоровья в гендерном аспекте (Золотарева Т. А., Кольцова А. Н.) Обладает научной новизной представленная в одной из статей номера авторская методика формирования коммуникативных умений и навыков на занятиях по русскому языку как иностранному в ходе работы с произведениями художественной литературы (Парочкина М. М.)

В разделе физико-математических исследований публикуется работа по определению эффективности применения лекционно-семинарской системы при изучении теоретического материала и решении задач на уроках физики в старших классах при «лицейском» формате обучения (Алтунин К. К., Серова Д. В.)

Раздел «Педагогика физической культуры и спорта» содержит статью об авторской методике совершенствования техники исполнения разноструктурных элементов сложности в спортивной аэробике (Касаткина Н. А., Узалукова В. В.)

Рассуждая о применении балльно-рейтинговой системы в Ульяновском государственном педагогическом университете, авторы статьи выходят на проблемный уровень, вот почему выводы, полученные в ходе локального исследования, могут быть интересны российскому университетскому сообществу (Глухова Н. В., Кокин В. А., Фролов Д. А.) Очень отраднo наблюдать не частые пока попытки ученых и педагогов высшей школы проявлять инициативу «снизу» в решении важных вопросов управления качеством учебного процесса.

Обращаю внимание читателя на статью о проектировании процесса социализации будущих специалистов социальной сферы посредством формирования у них

профессионально-ценностных ориентаций (Белоногова Л. Н., Царева О. Ю.) Актуальность эксперимента определяется острой потребностью современного общества в выпускниках организаций высшего образования, являющихся профессионалами-личностями, сочетающими в себе высокую профессиональную компетентность и качества высоко-нравственной личности.

В номер впервые включена рубрика «Наши юбиляры», посвященная анализу вклада в развитие педагогики двух замечательных ученых (Л. Д. Назаренко и Н. В. Полтавцевой).

Большая часть номера посвящена феномену «университетских классов», представленному в вопросах и ответах недавно прошедшей Всероссийской научно-практической конференции «СОВРЕМЕННЫЕ ТRENДЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЦЕЙСКИХ КЛАССОВ В ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА». В течение двух дней участники конференции обсуждали методологию и практику становления сложного явления в отечественном образовании – «университетских классов».

Обращаясь к истории возникновения и создания таких специализированных форм профильного школьного обучения, ректор УлГПУ им. И.Н. Ульянова Тамара Владимировна Девяткина предложила присутствующим вспомнить, что «еще в 1963 году были созданы физико-математические школы-интернаты при крупнейших вузах СССР, которые в конце 80-годов были перепрофилированы в специализированные учебно-научные центры или СУНЦы, получившие авторитет и известность в системе образования и эффективно работающие и по сей день. Некоторые вузы, в том числе и наш университет, в 90-е годы предпринимали попытки повторить этот опыт. У кого-то это получилось, но в основном – без особого успеха.

Новый импульс в своём развитии тема создания университетских классов получила совсем недавно. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» позволил высшим учебным заведениям осуществлять программы общего школьного образования и обучать детей по стандартам нового поколения, причем не только по традиционным школьным предметам. В том же 2013 году многие крупные столичные университеты вошли в проект «Московский предуниверситарий».

Сегодня порядка двадцати вузовских лицеев и гимназий, предуниверситариив и профильных школ Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Томска, Новосибирска, Нижнего Новгорода, Красноярска и Уфы уже вошли в топ-500 лучших школ России, а точнее – заняли в этом рейтинге лидирующие позиции. Всего же в настоящий момент по всей стране действует более 30-ти университетов, которые создали учебно-научные центры для школьников, открыли собственные школы и классы и уже накопили интересный опыт работы, который нуждается в осмыслении.

Когда в 2014 году интеллектуалы нашего педагогического университета работали над стратегией развития вуза совместно с коллегами из Института образования Высшей школы экономики, то выбрали путь создания на базе вуза комплекса непрерывного педагогического образования, который бы по возможности охватил все уровни и формы образования: от детского сада до факультета повышения квалификации педагогов. За пять лет удалось создать собственный детский сад «У-Знайки», открыть университетские 10 – 11 профильные классы, реализовать проект распределенного лицея УлГПУ для 25 школ Ульяновской области и Республики Татарстан, сформировать работающую систему из 15-ти Малых академий дополнительного образования и летних профильных школ на базе научных лабораторий и центров университета, встроить в вузовскую систему бывший областной ИПК, ныне – факультет образовательных технологий и непрерывного образования.

Все это создавалось для того, чтобы в максимальной степени «погрузить»

преподавателей и студентов вуза в жизнь современной школы, ведь без этого невозможно качественно готовить будущих учителей. Но по мере реализации проекта были получены и другие эффекты. Например, стало понятно, что детский сад помогает не только готовить по-новому воспитателей, но и «педагогически просвещенных» родителей, является своеобразным образцом для создаваемых частных детских садов и центров раннего развития ребенка.

Университетские классы вывели нас на взаимодействие с организаторами заключительных этапов Всероссийских олимпиад школьников. За эти годы вуз принял пять Олимпиад и готов принимать еще, потому что обмен опытом работы с одаренными детьми у лучших вузовских и школьных педагогов России – это бесценно. Дополняя работу университетских классов Малыми академиями и летними школами, мы вывели наших педагогов на возможности организации профильных научных смен во Всероссийских детских центрах и сотрудничеству с «Сириусом». Создав распределенный лицей, получили возможности тиражирования своих практик обучения и воспитания. Понимая, что начинающий учитель нуждается в методической и организационно-психологической поддержке, создали на факультете непрерывного образования Центр сопровождения молодых педагогов.

Открытие университетских классов, как и все новое в нашем образовании, сталкивается с целым рядом организационно-правовых, финансовых и иных видов проблем и нерешенных вопросов. Пока каждый вуз ищет способы их решения, в основном, самостоятельно. И в этом смысле конференция в Ульяновском государственном педагогическом университете – одна из первых в российском образовательном пространстве дискуссионных площадок, посвященных развитию структур общего образования внутри университета».

Проведение конференции было поддержано Российским фондом фундаментальных исследований и Правительством Ульяновской области, проект № 19-413-731003. На приглашение к участию откликнулись коллеги из российских вузов Калининграда, Омска, Москвы, Казани, Костромы, Калуги, Кирова, Йошкар-Олы, Пензы, Тулы, Тамбова, Ярославля. На страницах нашего журнала мы публикуем некоторые статьи участников конференции. Читателю рубрики следует учесть при этом, что авторы этих текстов могут быть отнесены к условной категории практиков, которым важно поделиться с коллегами результатами анализа своей повседневной практической работы в «университетских классах».

Источники и литература:

1. Есть ли будущее у капитализма? Сб. статей И. Валлерстайна, Р. Коллинза, М. Манна, Г. Дерлугьяна, К. Калхуна. / Пер. с англ. под ред. Г. Дерлугьяна. М.: Изд-во Института Гайдара, 2015. 320 с.
2. Мальцева А.П. Кризис капитализма и образование (на основе анализа концепций И. Валлерстайна и Р. Коллинза). // Поволжский педагогический поиск. 2018. No 3(25). С. 8 – 15. DOI 10.33065/2307-1052-2018-3-25-8-15
3. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха. М.: Издательская группа «Точка», 2018. 240 с.
4. Фишман Л. Г., Мартянов В. С., Давыдов Д. А. Рентное общество: в тени труда, капитала и демократии. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 416 с.
5. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен. / Под общ. Ред. А. Асмолова. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. 546 с.
6. Open Science Definition. // FOSTER. // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fosteropenscience.eu/foster-taxonomy/open-science-definition> (дата обращения 20.10.2019).

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376

ББК 74.5

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-12-19

Педагогические техники снижения частоты случаев агрессивного поведения учащихся с ограниченными возможностями здоровья¹

Хьюитт Линдси,

ORCID ID 0000-0002-6300-1030, M.S., STARS специалист по образованию, начальная Школа Ф. Дж. Рейли, Объединенный Школьный Округ Капистрано, Миссия Вьехо, Калифорния, США

Пирсон Мелинда Р.,

Ph.D., профессор и заведующая департаментом специального образования в педагогическом колледже Калифорнийского государственного университета, Государственный университет Калифорнии, г. Фуллертон, США

Аннотация. Вспышки агрессивного поведения, проявляемые инвалидами, по-прежнему являются предметом озабоченности семей, школ и общества. Студенты с эмоциональными / поведенческими расстройствами, расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, как правило, испытывают наибольшие трудности в регулировании своего поведения. Материальный ущерб, травмы персонала/сверстников, неспособность адаптироваться в обществе и высокая стоимость услуг по уходу – неполный перечень проблем, которые приходится решать склонным к агрессивному поведению людям с ограниченными возможностями и их семьям. В данной статье рассматриваются исследования, посвященные поиску способов улучшения поведения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в школьных и общественных условиях. Представлены конкретные стратегии, которые включают в себя обучение позитивному поведению с помощью социальных историй, обучение социальным навыкам в группах и использование социальных историй с видеомоделированием для улучшения поведения. Исследования рассматриваются и представлены таким образом, чтобы преподаватели во всем мире могли реализовать лучшие способы поддержки студентов со значительными поведенческими проблемами и их семей.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение детей с ОВЗ, обучение социальным навыкам, обучение позитивному поведению, студенты с ограниченными возможностями здоровья, технология социальных историй, педагогическое вмешательство, видеомоделирование в терапевтических целях.

1. Перевод с английского – А. П. Мальцева

Reducing the Frequency of Aggressive Behaviors for Students with Disabilities

Hewitt Lindsay,

*ORCID ID 0000-0002-6300-1030, M.S., STARS Education Specialist,
Philip J. Reilly Elementary School, Capistrano Unified School District, USA*

Pierson Melinda R.,

*Ph.D., Chair, Department of Special Education
California State University, Fullerton, USA*

Abstract. Aggressive outbursts displayed by individuals with disabilities continues to be an area of concern for families, schools, and society. Students with emotional/behavioral disorders, autism spectrum disorder, and intellectual disabilities tend to have the most difficulty regulating their behaviors. Property damage, staff/peer injury, failure to adjust in the community, and high cost services are poor outcomes for individuals with disabilities and their families where aggressive behavior is present. This article examines the research around the interventions that are possible when working on improving the behavioral outcomes for students with disabilities in school and community settings. Specific strategies will be outlined which include teaching positive behavior through social stories, teaching social skills in group settings, and using social stories with video modeling to improve behavior. Current research is examined and presented so that educators around the world can learn and implement the best ways to support students with significant behavioral issues and their families.

Keywords: Aggression, social skills training, positive behavior, students with disabilities.

Введение. Агрессия среди молодежи переросла в национальную проблему [Coleman 2001], что сформировало социальный заказ на исследования агрессивного поведения детей в учебных заведениях [Wehby & Symons 1996]. В надежде уменьшить частоту агрессивного поведения учащихся, школы выработали специальные стратегии управления классами, чтобы создать в учебной среде позитивную атмосферу [Coleman 2001]. Однако такие системы регуляции поведения не являются адекватными в случаях агрессивного поведения студентов с интеллектуальной недостаточностью (intellectual disability, ID), расстройством аутистического спектра (autism spectrum disorder, ASD) или расстройством эмоционального поведения (emotional behavior disorder, EBD).

Николз, Кришольм, Аткинсон определили, что дети с синдромом Дауна, которые имеют склонность к агрессивному поведению, на всем протяжении школьного обучения демонстрируют усиление агрессии. Материальный ущерб, травмы, причиненные персоналу/сверстникам, неспособность адаптироваться в коллективе и высокая стоимость услуг становятся дополнительными проблемами, которые приходится решать людям с синдромом Дауна, когда они не в состоянии контролировать свою агрессию [Niccols, Chrisholm, Atkinson 2011]. Что же касается детей с аутизмом, агрессивное поведение среди них еще более распространено. В ходе исследования 2014 года установлено, что, в зависимости от критериев, используемых в процессе сбора данных, распространенность агрессивного поведения, проявляемого лицами с ASD, колеблется от 8% до 68% от всех зафиксированных случаев агрессии в американском обществе, что приводит к частым жалобам родителей и финансовым трудностям, повышает уровень стресса, испытываемого семьями, и требования к опекунам [Hill, Zuckerman, Hagen, Kriz, Duvall, Santen,

Nigg, Fair, Fombonne 2014]. Наконец, у детей с расстройством эмоционального поведения (EBD) агрессивное поведение является определяющей характеристикой [Wehby, Symons 1996].

Плохие результаты, влияющие как на самих людей с ASD, ID или EBD, так и на их отношения с другими, были получены во всех трех рассматриваемых здесь группах. В свете этой информации представляется важным разработать и передать всем заинтересованным сторонам эффективные стратегии воздействия на поведение, помогающие учащимся с ASD, ID или EBD стать активными членами сообществ и развивать полноценные отношения с другими людьми.

Обзор результатов исследования. В попытке серьезно скорректировать поведение учащихся многие школьные округа начали применять систему поддержки позитивного поведения на территории кампуса. Занятия по обучению корректному поведению включают поощрения ожидаемого поведения и игнорирование поведения неадекватного. Эта система широко используется как в общеобразовательных, так и в специальных учебных классах. Но в специальных классах случаи агрессивного поведения студентов с эмоциональным расстройством поведения (EBD), умственной отсталостью (ID) и расстройством аутистического спектра (ASD) встречаются чаще. Это метание предметов, крики, проклятия, укусы и удары. Во многих случаях в классах специального образования одной только системы поддержки позитивного поведения для подавления агрессивных всплесков недостаточно. Целью данного обзора исследований является изучение различных социальных техник педагогического вмешательства и определение наиболее эффективной стратегии педагогического воздействия для снижения агрессивного поведения лиц с ASD, EBD и ID.

Особенности эмоциональных / поведенческих расстройств. В Соединенных Штатах Америки термин эмоционального/поведенческого расстройства (EBD) определяется в Законе об улучшении образования лиц с ограниченными возможностями (The Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA – 2004) как состояние, при котором в течение длительного периода времени проявляется одна или несколько специфических характеристик, в значительной степени отрицательно влияющая на эффективность образования [Lerner & Johns 2012]. Эти пять характеристик включают: неспособность учиться, которая не может быть объяснена интеллектуальными, сенсорными или медицинскими факторами; неспособность строить или поддерживать удовлетворительные межличностные отношения со сверстниками и учителями; неадекватные типы поведения или проявления чувств в нормальных обстоятельствах; общее настроение несчастья или депрессии; тенденция к появлению физических симптомов или страхов, связанных с личными или школьными проблемами [Lerner, Johns 2012]. Для предоставления специальных образовательных услуг в категории EBD в поведении учащегося должен присутствовать один или более из пяти перечисленных признаков. Обычно у таких детей наблюдаются расстройства внимания, агрессия, импульсивность, тревога, депрессия, шизофрения и связанная с этим неуспеваемость по учебным предметам.

Характеристики расстройства аутистического спектра (Autism Spectrum Disorder, ASD). Еще одна инвалидность, которая может заявлять о себе проблемным поведением, – ASD. Аутизм – это общий термин для широкого спектра расстройств. ASD характеризуется дефицитом социальных навыков, речи и невербальной коммуникации [DSM-5 Diagnostic Criteria 2013]. Многие люди с ASD демонстрируют ритуальное или повторяющееся поведение. Группа нейробиологических расстройств влияет на способность ребенка взаимодействовать, общаться, играть, воображать и учиться. Термин включает

в себя слово “спектр”, потому что ASD влияет на каждого человека по-разному. Ни один индивид с ASD не является точно таким же, как другой человек с таким же диагнозом. У людей с ASD также могут быть проблемы, требующие врачебной помощи (судороги, нарушения сна, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, беспокойство и фобии) [DSM-5 Diagnostic Criteria 2013].

Особенности умственной отсталости (Intellectual Disability, ID). ID – это очень распространенная инвалидность, которая возникает до достижения ребенком 18-летнего возраста. ID характеризуется значительными ограничениями в интеллектуальной деятельности и в адаптивном поведении. Агрессивное поведение является серьезной проблемой, с которой сталкиваются люди с ID [Chaib, Crocker 2014]. Имбригтс, Дайден и Шредер описывают агрессивное поведение как серьезную и распространенную поведенческую проблему для людей с ID. Авторы определяют агрессивное поведение как поведение, приводящее к повреждению объектов или любое словесное или физическое действие, направленное против другого лица с целью физически или психологически навредить ему. Такое поведение оказывает негативное влияние на благополучие опекунов и персонала. Установлено, что взрослые с ID чаще всего проявляют агрессивное поведение во время социальных мероприятий, а также что существует устойчивая связь между агрессивным поведением и дефицитом социальных навыков [Embregts, Didden, Schreuder 2009]. Агрессивное поведение индивидов с интеллектуальными нарушениями в адаптивном поведении приводит к нарушениям в их социальных взаимодействиях [Chaib, Crocker 2014].

При рассмотрении трудностей, с которыми сталкиваются люди с EBD, ASD и ID, агрессивное поведение относят к наиболее значимой проблеме. У представителей всех трех групп агрессивное поведение было связано с ухудшением отношения к сверстникам и плохими социальными результатами. Поскольку люди с EBD, ASD и ID испытывают трудности именно в сфере социальных отношений, обучение социальным навыкам, таким как “социальные истории”, “групповая терапия социальных навыков” и “видеомоделирование”, может стать наилучшим средством снижения агрессивного поведения.

Согласно исследованиям, учащиеся с EBD, ASD и ID демонстрируют неадаптивное агрессивное поведение чаще, чем дети с обычным развитием. Как уже говорилось, специальные педагогические технологии шаг за шагом обучают детей социальным навыкам, учат восприятию сверстников через принятие перспективной позиции. Освоение навыка принятия “перспективной позиции” помогает людям с EBD, ASD и ID понимать людей прежде, чем реагировать агрессивно. Основное внимание в данной статье уделяется исследованию связи между освоением социальных навыков учащимися с EBD, ASD и ID и их агрессивным поведением.

Обучение социальным навыкам через социальные истории. Кэрол Грей разработала разнотипные социальные истории, чтобы дать людям с ASD возможность интерпретировать и реагировать на свое окружение в различных социальных ситуациях [Ozdemir 2008]. Истории используются, чтобы учить детей с ASD понимать социальные ситуации. Это короткие, индивидуализированные истории, которые интенсифицируют процесс приобретения социального опыта. Они могут быть использованы для объяснения изменений в обычной рутинной жизни, для объяснения типичных случаев из жизни, для обучения академическим, социальным, адаптивным навыкам и в ситуациях проблемного поведения [Ozdemir 2008].

“Социальная история” – это специально организованное педагогическое воздействие (вмешательство), направленное на решение ряда социальных проблем, связанных

с воспитанием и обучением детей с ASD [Scattone, Wilczynski, Edwards, Rabian 2002]. Социальная история пишется в легко доступном ребенку формате. Социальные истории могут помочь уменьшить уровень жесткости в привычной для индивида среде или послужить правилом, которое ребенок может применить к конкретной социальной ситуации. Авторы указанной статьи определяли эффективность использования метода социальных историй для снижения вызывающего поведения детей с ASD, не знакомых с системой управления планируемым поведением. Вызывающее поведение трех детей включало опрокидывание стула и падения на пол, пристальный взгляд на женщин на переменах и крик во время уроков математики. Все три участника продемонстрировали снижение деструктивного поведения, но степень улучшения варьировалась для каждого ребенка. Ученые обнаружили, что наибольшее положительное изменение поведения при использовании метода социальных историй произошло в случае агрессивного поведения (ребенок, опрокидывавший стулья). Положительные результаты, полученные в ходе исследования, не могут не радовать, поскольку метод социальных историй удобен в использовании, воздействие ненавязчиво и может быть нацелено на конкретную проблему ребенка с ASD [Scattone, Wilczynski, Edwards, Rabian 2002].

В трех изученных нами исследовательских статьях авторы говорят о том, что социальные истории удобны, ненавязчивы и полезны при обучении социальным навыкам студентов с ASD. Авторы первого исследования [Scattone, Wilczynski, Edwards, Rabian 2002] обнаружили, что применение метода социальных историй для воздействия на поведение студентов с ASD, обучавшихся в автономном классе (отдельно от здоровых детей), снижает частоту деструктивного поведения, но результаты от ребенка к ребенку варьировались. Во втором исследовании [Ozdemir 2008] было выявлено, что у студентов с ASD, которые учатся в общеобразовательном классе, снижается частота некорректного поведения. В третьем исследовании поведения детей с ID [Gul 2016] было установлено, что социальные истории вместе с видеомоделированием оказались эффективной педагогической стратегией.

Обучение социальным навыкам в группах. Обучение социальным навыкам может проводиться с использованием различных стратегий. Одна из исследовательских стратегий – обучение в группах. Исследования показывают, что дети, участвующие в интерактивных групповых мероприятиях по обучению психоэмоциональным навыкам, демонстрируют улучшение во владении этими навыками. В группах по обучению социальным навыкам индивиды учатся тому, как выглядит желаемое поведение, узнают, почему оно важно, происходит моделирование искомого поведения, осваивается роль в замещающем поведении или новый навык. В групповых установках цели разбиваются на составные части. Дети могут обсудить и придать смысл желаемому навыку. Групповые обсуждения очень важны, поскольку это дает возможность сразу практиковать новые навыки без давления и обсуждать связанные с социальными навыками ограничения поведения.

В исследовании, проведенном Османом, Рамли, Газаланом, Веем и Шахиди (2015), 25 детей с EBD были направлены в психологическую клинику для участия в групповом тренинге со своими родителями и другими лицами с эмоциональными и поведенческими проблемами. Групповая работа было сосредоточена на двух основных моментах – поведенческих проблемах и тревожности. Педагогическое воздействие включало освоение поведенческого алгоритма “Остановись – Подумай – Сделай” (Stop – Think – Do), включенного в программу обучения социальным навыкам, в которой используются систематические исследования, основанные на фактических данных. Методика оказалась успешной.

Родители сообщили, что программа оправдала их ожидания, и что они замечают изменения и улучшения в психологическом функционировании своих детей [Othman, Ramlee, Ghazalan, Wei, Shahidi 2015].

Были рассмотрены три исследовательские статьи, посвященные использованию группового формата для обучения социальным навыкам. Все три исследования проводились за пределами государственной школы. В двух исследованиях рассматривались стратегии групповой терапии для студентов с ASD. Третье исследование использовало стратегию педагогического вмешательства для студентов с EBD. Общим для всех трех изученных нами исследований было участие в экспериментах родителей. Натуралистическое исследование в амбулаторном учреждении позволило авторам сделать вывод о способности студентов к обобщению навыков [Deckers et al. 2016], тогда как авторы другого исследования на базе школы были в состоянии заключить лишь то, что у студентов появились новые социальные навыки [Laugeson et al. 2014]. Все три исследования содержат свидетельства положительного воздействия педагогического вмешательства на поведение детей с ASD.

Обучение социальным навыкам с использованием видеомоделирования. Дети с EBD испытывают трудности в регуляции своего поведения, особенно – во взаимодействии со сверстниками [Kern, Wacker, Mace, Falk, Dunlap, Kromrey 1995]. Для улучшения социальных навыков детей с EBD в качестве педагогического воздействия использовались видеозаписи. Эти видеозаписи включают самонаблюдение, самооценку и отсроченное подкрепление. Кроме того, учащиеся получают вознаграждение за правильное взаимодействие со сверстниками и за правильную оценку их поведения. В этом исследовании оценивалось, какой из трех наборов техник приведет к улучшению взаимодействия со сверстниками: сравнивались эффекты при использовании только вознаграждений (за правильное поведение и правильную оценку поведения других), вознаграждения и обсуждения, а также вознаграждения, обсуждения и самооценки с использованием видеозаписи [Kern, Wacker, Mace, Falk, Dunlap, Kromrey 1995].

Социальные навыки являются ключевым компонентом при оценке поведения человека. Социальные навыки затрагивают несколько областей функционирования индивида, поэтому дефицит в этих областях может негативно сказаться на личности, привести к изоляции ребенка от сверстников, школьной дезадаптации и делинквентности [Matson, Smiroldo, Bamburg 1998]. Студенты с ID часто демонстрируют много неприемлемых в классе форм поведения [Bilias-Lolis, Chafouleas, Kehle, Bray 2012]. Ученые уже располагают положительными результатами обучения технике самоконтроля детей с небольшими психическими расстройствами и задержками в развитии, однако исследования с привлечением учащихся с ID до этого не проводились. В указанной выше статье содержатся результаты исследования влияния педагогической техники самостоятельного моделирования на поведение детей с ID. Ученые использовали технику самостоятельного моделирования для коррекции поведения детей. В ходе эксперимента участники (три молодых человека в возрасте от 12 до 21 года) просматривали видеозапись их собственного правильного поведения в разных обстоятельствах. Каждый участник посещал одну и ту же среднюю школу и был зачислен в отдельный класс. Каждый квалифицировался для получения специального образования по диагнозу ID. Участники не попали в общеобразовательную школу из-за их неприемлемого поведения, которое включало несоблюдение правил, громкую речь, крики, высказывания, направленные на учителей или одноклассников, ненормативную лексику, игру с предметами во время занятия, физическую агрессию (шлепки, толчки, насильственное отнятие

предметов) или отказ смотреть туда, куда просит учитель. После проведения занятий с применением видеозаписи все три участника показали значительное снижение некорректного поведения. Ученые обнаружили, что использование непрофессиональных видеозаписей в качестве позитивной поддержки социально одобряемого поведения привело к уменьшению числа случаев плохого поведения, в среднем от 17% до 26% у каждого из трех участников [Biliias-Lolis, Chafouleas, Kehle, Bray 2012].

Исследования показывают, что человек с ID может иметь дефициты в областях интеллектуального функционирования, концептуальных, социальных и практических навыков, а также адаптивного поведения [Gul 2016]. Необходимо, чтобы люди научились преодолевать дефицит социальных навыков. Это возможно благодаря систематическому обучению. Техники видеомоделирования и социальных историй считаются незаметно действующим, увлекательным для ребенка и при этом эффективным способом исправления его поведения [Gul 2016].

Основным дефицитом ASD является нарушение социальной коммуникации [Radley, Handling, Arak 2016]. При всей изученности обучения навыкам поведения при помощи видеомоделирования эта техника не часто используется в школьных условиях Соединенных Штатов. Авторы указанной статьи стремились ответить на следующие вопросы: есть ли доказательства функциональных корреляций между реализацией программы социальных навыков, осуществляемой школьным персоналом, и демонстрацией детьми дошкольного возраста с ASD искомого поведения, и есть ли доказательства сохранения улучшений в течение шести недель после завершения программы? Наконец, они стремились определить, считают ли учителя и родители, что реализация в школьных условиях программы по моделированию социальных навыков действительно улучшает социальное функционирование ребенка в школе и дома [Radley, Handling, Arak 2016].

Нами были рассмотрены четыре статьи, посвященные исследованиям эффективности педагогического воздействия при помощи видеомоделирования. В каждом опыте видеотехника использовалась по-разному, но во всех случаях студенты показали снижение агрессивного или разрушительного поведения. В трех из четырех исследований участники смотрели видеозапись собственного обычного поведения, снимали на видео других детей с ID, демонстрировавших хорошее поведение, и смотрели на самих себя в роли правильно ведущих себя детей. Затем студентам было предложено следить за собой, используя метод самоконтроля. Каждое исследование связывает видеомоделирование с другой стратегией, например, с положительной похвалой: так, в исследовании [Kern et al. 1995] видеомоделирование сочеталось с самоконтролем; в работе [Gul 2016] видеомоделирование сочеталось с социальной историей; в статье [Radley et al. 2016] рассказывается об использовании метода видеомоделирования в ходе групповой терапии с участием детей с ASD и обычно развивающихся студентов, что делает данное исследование уникальным.

Вывод. Анализ рецензируемых научных статей, посвященных исследованию эффективности обучения стратегиям снижения дезадаптивного поведения, показал, что наилучшие результаты при обучении детей с ASD технологиям самоконтроля были достигнуты при использовании методов социальных историй и видеомоделирования. Videомоделирование обычно использовалось в работе с детьми с EBD и ID, в то время как социальные истории использовались для учащихся с ASD. Во всех случаях педагогического вмешательства с целью формирования социальных навыков у детей с психическими и умственными проблемами наблюдалось уменьшение числа случаев неприемлемого поведения. Было также отмечено, что дети с удовольствием читают

социальные истории и смотрят видео. Таким образом, представленные в этой статье педагогические технологии могут быть рекомендованы преподавателям во всем мире при работе с “трудными” детьми.

Источники и литература:

1. Biliias-Lolis E., Chafouleas S. M., Kehle T. J., Bray M. A. Exploring the utility of self-modeling in decreasing disruptive behavior in students with intellectual disability. // *Psychology in The Schools*. 2012. № 49 (1). P. 82 – 92.
2. Chaib L. S., Crocker A. G. The role of personality in aggressive behaviour among individuals with intellectual disabilities. // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2014. № 58 (11). P. 1015 – 1031.
3. Coleman J. K. A controlled evaluation of the effects of classroom coping skills training on children's aggressive and externalizing behaviors. // *Dissertation Abstracts International*. 2001. № 61. P. 38 – 36.
4. Deckers A., Muris P., Roelofs J., Arntz A. (2016). A Group-Administered Social Skills Training for 8- to 12-Year-Old, High-Functioning Children with Autism Spectrum Disorders: An Evaluation of Its Effectiveness in a Naturalistic Outpatient Treatment Setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), P. 3493 – 3504.
5. DSM-5 Diagnostic Criteria. (2013, July 29). Retrieved May 11, 2018. // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis/dsm-5-diagnostic-criteria> (дата обращения 15.10.2019).
6. Embregts P. M., Didden R., Huitink C., Schreuder N. (2009). Contextual variables affecting aggressive behaviour in individuals with mild to borderline intellectual disabilities who live in a residential facility. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(3), P. 255 – 264.
7. Gull S. O. (2016). The Combined Use of Video Modeling and Social Stories in Teaching Social Skills for Individuals with Intellectual Disability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), P. 83 – 107.
8. Hill A. P., Zuckerman K. E., Hagen A. D., Kriz D. J., Duvall S. W., van Santen J., Nigg J., Fair D., Fombonne E. Aggressive behavior problems in children with autism spectrum disorders: Prevalence and correlates in a large clinical sample. // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2014. № 8 (9). P. 1121 – 1135.
9. Kern L., Wacker D., Mace F., Falk G., Dunlap G., Kromrey J. D. Improving the peer interactions of students with emotional and behavioral disorders through self-evaluation procedures: A component analysis and group application. // *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1995. № 28 (1). P. 47 – 59.
10. Laugeson E. A., Ellingsen R., Sanderson J., Tucci L., Bates S. The ABC's of Teaching Social Skills to Adolescents with Autism Spectrum Disorder in the Classroom: The UCLA “PEERS” Program. // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2014. № 44 (9). P. 2244 – 2256.
11. Lerner J. W., Johns B. H. Learning disabilities and related disabilities: strategies for success (13th ed.). Australia: Cengage Learning, 2015.
12. Matson J. L., Smirardo B. B., Bamburg J. W. (1998). The relationship of social skills to psychopathology for individuals with severe or profound disabilities. // *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 1998. № 23(2). P. 137.
13. Niccols A., Milligan K., Chisholm V., Atkinson L. (2011). Maternal sensitivity and overt aggression in young children with Down syndrome. // *Brain and Cognition*. 2011. № 77 (2). P. 153 – 158.
14. Othman A., Ramlee F., Ghazalan S. M., Wei W. K., Shahidi R. M. Effects of a brief cognitive-behavioural and social skills group intervention for children with psychological problem: A pilot study. *International Medical Journal*. 2015. № 22 (4). P. 241 – 245.
15. Ozdemir, S. (2008). The Effectiveness of Social Stories on Decreasing Disruptive Behaviors of Children with Autism: Three Case Studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), P. 1689 – 1696.
16. Radley K. C., Hanglein J., Arak M. School-Based Social Skills Training for Preschool-Age Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism: The International Journal of Research and Practice*. 2016. № 20 (8). P. 938 – 951.
17. Radley K. C., O'Handley R. D., Battaglia A. A., Lum J. K., Dadakhodjaeva K., Ford W. B., McHugh a. B. (2017). Effects of a Social Skills Intervention on Children with Autism Spectrum Disorder and Peers with Shared Deficits. // *Education and Treatment of Children*. 2017. № 40 (2). P. 233 – 262.
18. Scattone D., Wilczynski S., Edwards R., Rabian B. Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2002. № 32 (6). P. 535.
19. Unicom B., Colyvas K., Harrison E., Hewat S. Assessment of reliable change using 95% credible intervals for the differences in proportions: A statistical analysis for case-study methodology. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2015. № 58 (3). P. 728 – 739.
20. Wehby J., Symons F. Revisiting Conceptual Issues in the Measurement of Aggressive Behavior. // *Behavioral Disorders*. 1996. № 22(1). P. 29 – 35

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

УДК 371.842

ББК 88.42

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-20-25

Школа юного педагога: опыт создания условий для профессионального самоопределения школьников¹

Беляева Ольга Алексеевна,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Россия

Аннотация. В статье обобщен опыт практической деятельности по созданию условий для профессионального и образовательного самоопределения школьников в Школе юного педагога. Обоснован возрастающий запрос общества к учреждениям профессионального образования, от которых ждут сопровождения профессионального выбора старшеклассников; анализируется совокупность задач, которые могут быть решены в подобном объединении в современных образовательных условиях. Представлено разнообразие методов и форм работы, ориентированных на повышение уровня готовности старшеклассников к выбору профессии и стимулирование их интереса к сфере педагогической деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное самоопределение, методы профессиональной ориентации, старшеклассник.

School of a Young Teacher. Creating Conditions for Professional Self-determination of School-children

Beliaeva Olga A.,

Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russia

Abstract. The article summarizes the experience of creating conditions for professional and educational self-determination of schoolchildren at the School of a Young Teacher as vocational educational institutions are expected to accompany the professional choice of high school students. The article presents a variety of methods and forms of work aimed at increasing the level of readiness of high school students to choose a profession as well as stimulating their interest in the field of pedagogical activity.

Keywords: psychological and pedagogical support, professional self-determination, methods of career orientation, high school student.

1. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Правительства Ульяновской области, проект № 19-413-731003.

В Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования фиксируются требования ориентации современной школы на удовлетворение совокупности индивидуальных, общественных и государственных потребностей. Индивидуальные потребности личности раскрываются через понятия личностной, социальной и профессиональной успешности и предполагают акцент на развитие индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей человека, связаны с развитостью универсальных и практических трудовых умений, готовностью к выбору профессии. Государство нацеливает школу на формирование конкурентоспособной личности, что невозможно без фундаментальной общекультурной подготовки, включения в учебный курс элементов профессионального образования, прикладной и практической ориентации общего образования [Концепция...2008]. Учреждения общего и профессионального образования должны быть ориентированы на системную работу со школьниками, на создание условий для их профессионального и личностного самоопределения.

Психолого-педагогическое сопровождение школьников в процессе их самоопределения – сложная, полифункциональная проблема, продуктивное решение которой возможно лишь в том случае, если объединяются ресурсы всех субъектов образовательного процесса, создается определенная система их отношений [Беляева 2011, Чистякова 2004]. При этом опыт практической деятельности показывает, что традиционные для учреждений общего образования направления профориентационной работы создают лишь ситуацию выбора для школьника, но остается неясным, каким образом и когда непосредственно осуществляется выбор и самоопределение сначала образовательного, а затем и профессионального будущего, как происходит поиск оснований этого выбора, с кем обсуждаются его результаты и проводится анализ последствий того или иного шага, сделанного учащимся. Во многих случаях остается неразрешенным главный вопрос, стоящий перед выпускником школы: обоснованный, грамотный, реалистичный, соотносящийся с индивидуальными особенностями, склонностями и потенциалом выбор профилирующего направления обучения на уровне среднего общего образования или в профессиональном учебном заведении [Беляева 2011, Ковалева 2006].

В подобной ситуации повышается запрос на оказание «адресной» помощи школьнику, находящемуся в ситуации сложнейшего жизненного выбора из целого ряда альтернативных вариантов и построения первоначальных планов собственной профессионально-образовательной траектории. Такая поддержка может быть предложена школьникам как в системе общего и дополнительного, так и в учреждениях среднего и высшего профессионального образования. Одной из организационных форм подобной работы, традиционно осуществляющейся на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, является Школа юного педагога.

Школа юного педагога является структурным элементом системы методической работы кафедры педагогики и психологии начального обучения педагогического факультета ФГБОУ ВПО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского», ее деятельность направлена на приобщении учащихся старших классов общеобразовательных школ, гимназий и лицеев к основам психолого-педагогической науки с целью расширения их общегуманитарного кругозора и помощи в выборе будущей педагогической профессии [Карпова, Невзорова 2017]. Задачами, которые ставятся в работе со школьниками, являются:

- профессиональная ориентация школьников;
- подготовка абитуриентов, ориентированных на получение педагогического образования, к основам профессиональной деятельности;

- творческое развитие личности школьников, приобщение их к культуре высшей школы;
- мотивация к выбору выпускниками школ г. Ярославля и Ярославской области педагогических специальностей в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского;
- выявление индивидуальных интересов при выборе педагогических специальностей;
- ознакомление учащихся с учебно-воспитательным процессом вуза и получение ими первоначальных знаний в области психолого-педагогической науки,
- популяризация психолого-педагогических знаний в молодёжной среде, формирование психолого-педагогической компетентности молодёжи;
- учебная и научно-методическая помощь учащимся в организации и выполнении проектных и исследовательских работ, формировании исследовательских умений, привитие навыков исследования психолого-педагогических источников и изучения научной литературы;
- обеспечение условий для творческой самореализации и развития коммуникативных и организаторских способностей учащихся;
- создание условий для эффективного использования свободного времени молодёжью.

При разработке программы по созданию в Школе юного педагога психолого-педагогических условий, ориентированных на профессионально-образовательное самоопределение учащихся, прорабатывается ряд требований к отбору содержания и форм работы со школьниками. Связанные с возрастной спецификой психолого-педагогического статуса старшеклассников, эти позиции определяют следующие ориентиры в работе:

- содействие формированию принципиально новых форм произвольного регулирования деятельности, связанных с развитием у старших школьников прогностических навыков (умения предвидеть, просчитать возможные последствия достижения определенных целей, оценить имеющиеся для достижения целей ресурсы и др.);
- отклик на избирательность интересов и изменение иерархии мотивов самообразования школьников, в которых определяющими выступают жизненные перспективы;
- учет усложняющихся требований обучающихся к системе межличностных отношений: стремление к установлению партнерского типа взаимодействия, активность в социальных контактах, некоторое эмоциональное постоянство, готовность в определенной мере принимать на себя и нести ответственность за решения, касающиеся других людей [Битянова 2000].

Логика работы со школьниками строится в несколько этапов. Первый – адаптационный, направленный на знакомство с университетом и педагогическим факультетом, с его историей и традициями, со студенческой жизнью, учебной и внеучебной работой и педагогическим коллективом. Осуществляется он в формате Дня открытых дверей университета и совместном со студенческим активом занятии на педагогическом факультете. Второй этап – основной. В его рамках организуется серия встреч в течение учебного года: часть из них ориентирована исключительно на группу обучающихся Школы, а часть представлена в виде приглашений к посещению лекционных занятий преподавателей университета, студенческих праздников, концертов, конференций и круглых столов. Завершающий этап подразумевает подведение итогов, обмен мнениями о результатах работы, обоснование решения вопроса о выборе направления дальнейшего профильного или профессионального образования.

Основным акцентом в работе признается создание условий для профессионально-образовательного самоопределения старшеклассников, проявляющих определенный

интерес к сфере педагогической деятельности.

Профессиональное самоопределение для старшеклассника может рассматриваться как ключевая проблема, в рамках решения которой реализуется целый комплекс важнейших личностных задач. Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что в целом самоопределение есть выявление и утверждение своих особенностей, возможностей, своей собственной позиции, становящихся необходимым условием и основанием построения разного уровня взаимоотношений и взаимодействий [Фельдштейн 2004]. И. С. Кон в своих работах, посвященных психологии подростков и юношества, утверждает, что самоопределение как психологическое явление возникает именно на рубеже старшего подросткового и юношеского возраста [Кон 1989]. Л. И. Божович уточняет, что личностное самоопределение старшего подростка и юноши осуществляется одновременно, с одной стороны, как конкретное определение профессии, а с другой – как неконкретные поиски смыслов существования. Самоопределение осуществляется через деловой выбор профессии и через общение, лишенное конкретности искания смысла своего существования [Божович 1968].

Мы склонны рассматривать деятельность Школы юного педагога в контексте содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения Н. С. Пряжникова, центром которой признается ценностно-нравственный аспект, развитие самосознания и потребность в профессиональной компетентности, а сущность определяется как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения [Пряжников 1999].

Любое занятие в Школе организуется фактически как групповая консультация, поскольку именно режим консультации позволяет в большей степени ориентироваться на «запрос» со стороны школьников, учитывать их индивидуальные особенности и ожидания. Встречи проводятся в формате малых групп, с применением спектра активных и интерактивных методов работы, направленных на активизацию субъектной позиции каждого из участников.

Используемые методы работы, ориентированные на решение профориентационных задач, могут быть распределены в несколько основных групп.

Информационно-справочные, «просветительские» методы: использование справочной литературы, профессиональной рекламы и агитации; экскурсии школьников по учебному заведению, факультетам, музею ЯГПУ; встречи со специалистами, преподавателями и студентами педагогического университета и т. п. Информирование направлено на формирование у школьников системы четких представлений о педагогической деятельности, социально-экономических и психологических условиях деятельности педагогов, о требованиях, предъявляемых профессией педагогического профиля, к человеку, ее выбирающему.

Методы профессиональной психодиагностики и оценки профпригодности – применяются с целью изучения индивидуальных особенностей, профессионально-значимых качеств, профессиональной пригодности, прогностической характеристики возможностей подростков в овладении педагогической профессией. В режиме групповой работы в качестве вариантов обязательной диагностики (некоего диагностического минимума) определяются следующие позиции: оценка направленности личности, характера интересов по предмету и по целям труда, профессиональной мотивации. Все диагностические процедуры предлагаются в форме самодиагностики, строятся на принципе активности самих учащихся в процессе самопознания, постоянном анализе полученных результатов, осознания их значимости для собственного развития, профильного образовательного

и в целом профессионального самоопределения. Функция ведущего при этом – оказание помощи в интерпретации полученных данных, в соотнесении между собой и связи результатов различных методик диагностики, в построении прогноза относительно предполагаемого профессионального выбора, в некоторой экспертизе соответствия получаемых результатов требованиям педагогического труда. Кроме стандартизированных тестовых процедур очень информативными оказываются беседы-интервью с участниками занятий, наблюдение, обмен мнениями, мини-профессиональные пробы, использование различных игровых и тренинговых ситуаций и т. д. При необходимости продолжением групповой работы может стать углубленная личностная диагностика в рамках индивидуальной консультации.

Коррекционно-развивающая работа, методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения: предлагаются задания на построение цепочки основных ходов, различных вариантов действий для достижения цели, используются различные схемы альтернативного выбора; проводятся дискуссии, обсуждаются проблемные вопросы, анализируются и конкретные ситуации, и притчи; ведется работа в режиме «мозгового штурма». Неотъемлемой частью каждого занятия становятся элементы рефлексивного анализа, позволяющие формировать умения самоанализа и объективной оценки сложившейся ситуации и собственного поведения.

Методы морально-эмоциональной поддержки школьников: занятия с элементами социально-психологического тренинга, профориентационные и профконсультационные активизирующие методы (игры); личный пример студентов и преподавателей; «профпропаганда», направленная на формирование положительной мотивации к выбору старшекласниками специальностей педагогического профиля, в которых общество в настоящее время испытывает серьезную потребность.

Согласно данным ежегодного опроса выпускников Школы, занятия, которые проводятся в тренинговом режиме, с применением элементов ролевого моделирования, а также совместные обсуждения и дискуссии получают наибольший эмоциональный отклик, вызывают наибольший интерес и являются наиболее информативными.

При оценке характера влияния занятий на ситуацию старшеклассника, занятого профессиональным выбором, выделяются следующие рейтинговые позиции:

1. Помощь в определении будущей профессии.
2. Обретение уверенности в себе, собственной позиции в ситуации выбора профилирующего направления обучения.
3. Расширение кругозора.
4. Помощь в развитии коммуникативных навыков (умение излагать мысли, отстаивать свое мнение, слушать собеседника, принимать чужую позицию, выслушивать критику и одобрение и т. д.).
5. Расширение круга общения.

В целом по результатам работы отмечается рост уровня готовности участников занятий к совершению профессионального и образовательного выбора, что становится важным условием принятия ими более взвешенного, обоснованного решения о направлении обучения после школы. Рост уровня готовности связан со стремлением к осознанию учеником собственных индивидуально-психологических особенностей, способных стать основанием для определения профессионально-образовательных перспектив, открытостью к новой информации, более гибким реагированием на меняющиеся условия, большей самостоятельностью и принятием ответственности за совершаемые выборы [Беляева 2011].

Таким образом, работа Школы юного педагога на протяжении нескольких лет выступает важным элементом профориентационной работы вуза со школьниками Ярославского региона, и подобный формат деятельности может быть признан продуктивным инструментом формирования основ личностного и профессионального самоопределения, проектирования личной перспективы современных подростков.

Источники и литература:

1. Беляева О. А. Рассогласованность позиций участников образовательного процесса как фактор профильного выбора старшеклассников: автореферат дис. ... канд. псих. наук. Ярославль, 2011. 23 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 2000. 298 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
4. Карпова Е. В., Невзорова А. В. Школа юного педагога как комплексное средство формирования профессиональных педагогических компетенций будущих учителей начальных классов. // Дошкольное и начальное образование: расширение образовательной среды. Материалы международной конференции педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2017. С. 22 – 27.
5. Ковалева Т. М. Организация профильного обучения в старшей школе: основы тьюторского сопровождения. // Завуч. 2006. № 8. С. 111 – 121.
6. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 225 с.
7. Концепция сопровождения профессионального самоопределения учащихся в условиях непрерывности образования. // [Электронный ресурс]. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/Pri1_7.pdf (дата обращения 09.09.2019).
8. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Российская академия образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. 39 с.
9. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения. М.: МГППИ, 1999. 108 с.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). // [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos.ru> (дата обращения 09.09.2019).
11. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. 672 с.
12. Чистякова С. Н. Проблемы и риски самоопределения старшеклассников в выборе профиля обучения. // Профильная школа. 2004. № 5(8). С. 5 – 10.

УДК 371, 378
ББК 88.3

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-26-32

Педагогика индивидуальности в свете современных трендов непрерывного образования¹

Гребенюк Татьяна Борисовна,

*доктор педагогических наук, профессор-консультант Института образования,
Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград, Россия*

Аннотация. Описываются проблемы, с которыми сталкиваются представители педагогики индивидуальности в ходе цифровизации образования и популяризации модели непрерывного образования. Автор анализирует данные о развитии разных сфер личности учащихся в условиях реализации новых трендов в образовании и приходит к выводу о том, что применение новых средств обучения и воспитания развивает лишь некоторые психические сферы и их составляющие. По-прежнему остается проблемой целостное развитие индивидуальности, особенно отстают в своем развитии сфера саморегуляции и экзистенциальная сфера. Доказывается актуальность концептуального положения педагогики индивидуальности о необходимости обучения детей и молодежи способам самопознания собственной индивидуальности, что позволит им осмысленно занять позицию самоопределения и самореализации в жизни.

Ключевые слова: индивидуальность человека, педагогика индивидуальности, современные тренды образования, проблема формирования целостной индивидуальности, позиция самоопределения, целостное развитие человека.

Personality Pedagogy in Terms of Modern Trends in Life-long Education

Grebeniuk Tatiana B.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor-consultant of the Institute of Education, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Abstract. The article discusses the problems, which representatives of personality pedagogy face during digitalization of education and popularization of life-long education. The author analyzes the data on the development of different spheres of a personality of students within new trends in education and concludes that the use of new teaching and upbringing tools develops only some mental areas and their components. The integral development of an individual remains a problem, the sphere of self-regulation and the existential sphere are especially lagging behind in their development. The article states the relevance of the conceptual position of

1. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Правительства Ульяновской области, проект № 19-413-731003.

personality pedagogy on the need to educate children and teens as it may allow them to meaningfully take the position of self-determination and self-realization in life.

Keywords: individuality of a person, personality pedagogy, modern educational trends, problem of forming a holistic individuality, position of self-determination, holistic development of a person.

Основное предназначение непрерывного образования состоит в целостном развитии человека как личности на протяжении всей его жизни. Одна из целей непрерывного образования – развитие способностей обучающегося и его потребностей, расширение возможностей в разностороннем саморазвитии. Именно при таких установках можно реализовать главную функцию, заключающуюся в формуле «учиться на протяжении всей жизни».

Сути непрерывного образования, представленной выше, в полной мере отвечает педагогика индивидуальности, родоначальником которой является профессор Олег Семенович Гребенюк (1937 – 2003). Педагогика индивидуальности зарождалась в 90-е годы прошлого столетия, когда педагогическое сообщество стало ориентироваться на новые педагогические цели в соответствии с утверждавшейся в системе образования гуманистической парадигмой с ценностями индивидуальности, личности, индивидуальных психических и личностных качеств [Гребенюк, Любишина 2014].

Педагогика индивидуальности представляет собой область знания, решающую проблемы психологии (закономерности и механизмы развития индивидуальности) и педагогики (управление развитием индивидуальности, средства и условия ее формирования). Индивидуальность в педагогике – это понятие, характеризующее сферы психики (интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции) как *цели педагогической деятельности* [Гребенюк, Гребенюк 2000; Гребенюк 2017; Гребенюк 2017а; Педагогика индивидуальности... 2019; 9. Педагогика индивидуальности в схемах и таблицах 2019]. В таблице 1 представлена краткая содержательная характеристика психических и личностных компонентов сферы индивидуальности человека.

Таблица 1. Психические и личностные компоненты сфер индивидуальности человека

Индивидуальность	Сфера	Личность
Потребности и мотивы деятельности, динамические свойства (обобщенность, изменчивость, генерализация, перенос), предметная избирательность как свойство мотивации	Мотивационная	Идейно-нравственная направленность (бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; отношение к своим обязанностям и др.)
Процессы мышления, внимания, памяти и др., свойства и качества ума (оперативность, системность, креативность и др.)	Интеллектуальная	Объем, глубина, действенность знаний о нравственных ценностях и др.
Чувства, эмоции и эмоциональные состояния (тревожность, страх, радость и др.), оценка и самооценка, способность проявлять отношение к себе и другим и др., способность управлять своими эмоциями	Эмоциональная	Нравственные переживания, связанные с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, любовь к людям, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатия, стыд и др.

Индивидуальность	Сфера	Личность
Волевые процессы и качества (настойчивость, преодоление трудностей, целеустремленность и др.).	Волевая	Нравственно-волевые устремления в реализации нравственных поступков: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов и др.
Способности, умения и навыки в любом виде деятельности, в общении, поведении (коммуникативные умения, способности к взаимодействию, организаторские, конструктивные, технические и др. умения)	Предметно-практическая	Способность совершать нравственные поступки, проявление честного и добросовестного отношения к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм и др.
Способность познать себя, сравнить с окружающим миром; осмысление собственных ценностей, выработка представлений о себе как субъекте познания, наличие «Я-концепции», позиция в деятельности, общении и т.д.	Экзистенциальная	Сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, забота о красоте тела, речи, души; понимание морали в себе, смысл жизни и др.
Способности рефлексировать, соотнести цель деятельности с условиями и собственными возможностями, наметить программу исполнительских действий, проконтролировать и оценить, корректировать (регулировать) и т.д.	Саморегуляция	Нравственная правомерность выбора: осознанность выбора, совестливость, самооценка, самокритичность, умение соотнести свое поведение с поведением других, добропорядочность, самоконтроль, рефлексия, ответственность в социальных ситуациях

Одно из концептуальных положений педагогики индивидуальности заключается в том, что необходимо формирование и развитие **целостной индивидуальности** обучающегося в педагогическом процессе (как педагогическая задача) – иначе, развитие всех его психических сфер **в единстве**. Для системы высшего образования эта задача имеет не меньшее значение, чем для среднего образования. По данным специальных исследований Т. Б. Гребенюк, Л. В. Меньшиковой, А. В. Трохимец и др., индивидуальность студентов – будущих педагогов характеризуется дисгармоничностью сфер, что выражается в преимущественном развитии познавательных процессов и мотивации учения, и, с другой стороны, в слабом развитии регулятивных процессов, экзистенциальной и эмоциональной сфер, способности к саморазвитию. По нашим данным, к выпускному курсу интеллектуальная сфера будущих педагогов при традиционном подходе к обучению в целом практически не развивается, то есть профессионально важные качества (гибкость, креативность, оперативность, системность педагогического мышления, педагогическое воображение, прогнозирование и др.) настолько слабы, что не обеспечивают становление современной профессиональной позиции будущего педагога. В мотивационной сфере не получает своего развития такой важный компонент, как стремление к овладению психологическим аспектом своей будущей профессиональной деятельности. В эмоциональной сфере изменения касаются причин повышенной тревожности, но самоявление сохраняется. Особенно слабо представлены в индивидуальности студента саморегуляция (за счет слабого развития умений регулировать собственные эмоциональные, познавательные, мотивационные и другие состояния) и экзистенциальная сфера (отсюда неуверенность в себе, неадекватная самооценка, отсутствие собственной учебной и профессиональной позиции и др.) Но если мы принимаем мысль о том, что развитие

индивидуальности ребенка во многом зависит от развития индивидуальности педагога как целостности, то развитие целостной индивидуальности будущего педагога остается на сегодня актуальной проблемой [Гребенюк 2017а].

Одна из идей – обеспечить развитие индивидуальности студента за счет усиления профессиональной направленности учебной деятельности. Сама эта идея не является новой, но появление новых технологий обучения привносит новизну в рассмотрение содержания и способов реализации этого направления.

Сегодня основной тенденцией развития образования стала его цифровизация, создающая такие тренды непрерывного образования, как порционное онлайн обучение, способствующее удержанию внимания к изучаемому предмету; виртуальная и дополненная реальность, порождающие иммерсионные эффекты; использование медиа материалов, заметно обогащающих обучение и способствующих его индивидуализации, и др.

Цифровые технологии, с одной стороны, обеспечивают реализацию тех же функций образовательного процесса, что известны давно, а именно: стимулируют познавательный интерес, обеспечивают развитие познавательных процессов за счет информационной наглядности и способов работы с ней, развивают активность и самостоятельность и др. При этом реализация этих функций происходит на более высоком уровне организации учебно-познавательной деятельности, что вселяет надежду на усиление развивающей функции образования в мире цифры. С другой стороны, цифровые технологии, как это следует из анализа опыта их применения, обеспечивают гораздо больший эффект развития обучающегося. Основная причина этого – в сочетании цифровых технологий с условиями их применения. К внешним условиям относят геймификацию, использование девайсов в обучении, командное выполнение заданий и др. Внутренними условиями выступают, как известно, уровни обученности, развитости и воспитанности. Цифровые технологии способствуют осуществлению все возрастающего желания человека саморазвиваться, самореализовываться, прежде всего, в профессиональной деятельности [Тамарская 2017].

Специалисты отмечают, что вовлечение обучающихся в образовательные игры не только повышает мотивацию достижения – знания, полученные во время вовлеченного обучения, усваиваются лучше. Также во время игры намного быстрее и проще выполняется командная работа, развивается коммуникабельность, креативность участников. Все это имеет отношение к функционированию таких психических сфер как интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, предметно-практическая. Но происходит ли при этом развитие экзистенциальной сферы и сферы саморегуляции как чрезвычайно актуальных в настоящее время?

Данный вопрос возник не случайно. Во-первых, в педагогике индивидуальности ставится задача формирования целостной индивидуальности, для которой характерно гармоничное развитие всех психических сфер. Во-вторых, достижение искомого результата требует применения в образовательном процессе такого комплекса психолого-педагогических средств, которые оказывают воздействие одновременно на все психические сферы. Применение современных средств цифровизации, компьютеризация образования, приобщение детей к робототехнической деятельности, как оказалось, не могут решить эту проблему. В подтверждение можно привести данные обследования школьников 12 – 13 лет, занимающихся в системе дополнительного образования робототехникой (здесь и далее речь идет об исследовании, проведенном под научным руководством автора этой статьи). О степени развитости сферы саморегуляции и

экзистенциальной сферы детей можно судить по следующим фактам: практически никто из обследованных школьников не берет на себя ответственность за принятие решения, их усилия направлены на игровую форму участия в подготовке и проведении соревнований, большинство не пытаются проявлять креативность при создании технических объектов. Только 15% школьников оценили свои способности как высокие. При этом общение в команде, в коллективной творческой деятельности по разработке и реализации проекта, как правило, координируется руководителем, а не самими участниками. Все это говорит о слабом развитии у детей экзистенциальной сферы и сферы саморегуляции. В целом развитие сфер индивидуальности (а точнее, проявление психических свойств и качеств) школьников оказалось различным и неустойчивым. Дети возраста 12 – 13 лет воспринимают занятия робототехникой как возможность провести увлекательно время для удовлетворения своих потребностей в игре. Для них на первом месте стоит сам игровой процесс, результат интересен только в случае, если действия по созданию робота оказываются удачными. Характеризуя в общем проявление индивидуальности этими школьниками, следует отметить, что сферы саморегуляции и экзистенциальная сфера настолько слабы, что на вопросы «Связываешь ли ты занятия робототехникой с выбором профессии?» или «Как ты относишься к робототехнике?» школьники не смогли дать осмысленных, четких ответов. Указанный факт может быть объяснен тем, что дети не были ориентированы на деятельность по самопознанию собственной индивидуальности, у них не сформированы умения определять свои психические состояния, свои возможности в ходе анализа и оценки различных образовательных ситуаций, нет способности выбора решения, умения отстаивать позицию и др. Вывод здесь один: необходимо учить детей, формировать у них специальные компетенции в области развития индивидуальности человека.

Практика показывает, что опытный педагог стремится к тому, чтобы школьники испытывали потребность в познании, например, в поиске знаний, объясняющих им принципы создания и механизмы действия роботов, технологии конструирования и пр. Однако этого недостаточно для развития индивидуальности школьника. Важно, чтобы школьник относился к робототехнической деятельности, к работе с использованием цифровых технологий и пр. не только как к игре, а как к средству саморазвития и самореализации своих индивидуальных и личностных качеств в новой для себя деятельности. Педагог должен предусмотреть специальные мероприятия, направленные на формирование у детей понимания важности развития у себя таких свойств и качеств психики, которые позволят относиться к робототехнической, проектной, поисковой, командной и другой деятельности, выполняемой при помощи планшета, iPod, MP3-плеера, электронной книги, цифрового фотоаппарата, смартфона, коммуникатора и прочих гаджетов и виджетов, как к средству собственного личностного роста.

Опыт обучения школьников самопознанию имеется, хотя он носит локальный характер. В практике гимназии № 32 города Калининграда педагогически организованное самопознание было реализовано через программу психолого-педагогического сопровождения на этапе перехода учащихся из начальной школы в среднее звено. Программа предусматривала самоисследования младшими подростками индивидуальности на основе адаптированных характеристик сфер, с использованием специально разработанных рабочих тетрадей. Интерпретация полученных результатов обеспечивала психологическую безопасность учащихся в атмосфере безоценочного принятия индивидуальных особенностей каждого ребенка. Каждая сфера рассматривалась как ресурс, который приводит к успеху, либо как потенциал, который может стать ресурсом в

случае его развития. Исследования, направленные на познание своей индивидуальности, сопровождались реализацией адаптационных проектов: «Наши новые учителя», «Чем пятиклассник отличается от ученика начальной школы», «Что мы можем сделать сами для улучшения нашей школьной жизни». Занимаясь исследованием, подросток получает много знаний о себе: своей *мотивационной сфере* (почему я выбрал это направление: интересно получить новые знания; выбрал то, что легче дается; нравится этот учитель), *интеллектуальной сфере* (трудно ли было формулировать цель, задачи, гипотезу, работать с литературой, делать выводы и т.д.), *сфере саморегуляции* (как я планировал работу, укладывался ли в сроки и т.д.), *волевой сфере* (какие волевые качества помогали преодолевать возникающие в процессе работы трудности), *предметно-практической сфере* (чему я научился, о каких своих способностях узнал), *эмоциональной сфере* (какие чувства испытывал чаще всего, когда занимался исследованием), *экзистенциальной сфере* (что в этой работе для меня было самым главным, в чем ценность работы) [Гончарова 2017]. Подробнее об этом опыте см.: [Гончарова 2013; Гончарова 2013а; Исследовательские работы учащихся... 2013].

Поскольку в концепции педагогики индивидуальности педагогический процесс рассматривается как развитие и саморазвитие индивидуальности, то, познавая себя и стремясь к саморазвитию, школьник приобретает *системное метапредметное человековедческое знание*, являющееся основой любых универсальных компетенций, востребованных профессиями будущего [Тамарская 2017].

Вместе с этим возникает вопрос: ведется ли специальная подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях цифровизации образовательных процессов и нацеленной на формирование и развитие сфер индивидуальности обучающихся?

В последние двадцать лет образовательная практика испытывает сильнейшие перегрузки в связи с открытиями новых аспектов в содержании и процессе обучения и воспитания. Учебные планы вузов ежегодно обновляются, появляются новые программы, модули и др., и при этом вузы не успевают полностью удовлетворять чрезвычайно быстро изменяющиеся запросы со стороны заказчика образовательных услуг. Достаточно назвать предстоящую смену профессий, чтобы понять, насколько сложным будет переход к реализации принципа профнаправленности в обучении для будущих педагогов. В этих условиях развитие сферы саморегуляции и экзистенциальной сферы студентов становится особенно необходимым: поскольку мы не знаем, какие профессии появятся в будущем, мы должны формировать у студентов педагогических вузов универсальные компетенции, более того, развивать у будущих учителей готовность к постоянному саморазвитию и изменению в условиях неопределенности.

Проведенные автором статьи многочисленные теоретические и эмпирические исследования показывают, что современные тренды непрерывного образования не только не противоречат задаче формирования и развития целостной индивидуальности обучающегося, но и переводят эти задачи в разряд первостепенных.

Источники и литература:

1. Гончарова И. И. Самопознание и самореализация школьников на основе идей педагогики индивидуальности. // Педагогика индивидуальности: достижения и перспективы развития: Материалы научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Олега Семеновича Гребенюка, основателя научной школы «Педагогика индивидуальности» / Под науч. ред. Т. Б. Гребенюк; сост. В. П. Вейдт. Калининград: Издательство Калининградского областного института развития образования, 2017. С. 74 – 79.
2. Гончарова И. И. Педагогический опыт формирования представлений о своей индивидуальности у

младших подростков в учебно-воспитательном процессе. // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/111-10575> (дата обращения: 31.10.2013).

3. Гончарова И. И. Формирование представлений о своей индивидуальности у младших подростков: Методическое пособие для учителей, педагогов-психологов, классных руководителей. / Науч. ред. Т. Б. Гребенюк. Черняховск: Издательство ГОУ СПО КРСПК, 2013(а). 90 с.
4. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие. Калининград: Калининградский ун-т, 2000. 572 с.
5. Гребенюк Т. Б. Перспективы развития педагогики индивидуальности (вместо заключения). // Педагогика индивидуальности: достижения и перспективы развития: Материалы научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Олега Семеновича Гребенюка, основателя научной школы «Педагогика индивидуальности» / Под науч. ред. Т. Б. Гребенюк; сост. В. П. Вейдт. Калининград: Издательство Калининградского областного института развития образования, 2017. С. 168 – 173.
6. Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности студента – будущего педагога: Монография. Германия: Издательский дом «LAP LAMBERT Academic Publishing», 2017(а). 87 с.
7. Исследовательские работы учащихся в области психологии: Сборник эмпирических материалов. / Сост. И. И. Гончарова. Черняховск: Издательство ГОУ СПО КРСПК, 2013. 149 с.
8. Гребенюк Т. Б., Любишина С. А. Педагогика индивидуальности М.: Академия естествознания, 2014. // [Электронный ресурс]. URL: <https://monographies.ru/en/book/view?id=238>. (дата обращения: 31.10.2013).
9. Педагогика индивидуальности: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. 2-е изд., доп. М.: «Издательство ЮРАЙТ», 2019. 410 с.
10. Педагогика индивидуальности в схемах и таблицах: Учебное пособие / сост. Т. Б. Гребенюк, С. В. Несына; под общ. ред. Т. Б. Гребенюк. Казань: Бук, 2019. 110 с.
11. Тамарская Н. В. Педагогика индивидуальности для будущего образования. // Педагогика индивидуальности: достижения и перспективы развития: Материалы научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Олега Семеновича Гребенюка, основателя научной школы «Педагогика индивидуальности» / Под науч. ред. Т. Б. Гребенюк; сост. В. П. Вейдт. Калининград: Издательство Калининградского областного института развития образования, 2017. С. 17 – 21.

УДК 371
ББК 74.2

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-33-37

Опыт организации профильных классов в гимназии Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина¹

Конбекова Любовь Тимуровна,

методист по учебной работе гимназии РГУ имени А. Н. Косыгина, Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина, г. Москва, Россия

Аннотация. Автор описывает практику работы с учащимися университетских классов РГУ им. А. Н. Косыгина, определяет несомненные преимущества профильного образования, описывает трудности и актуальные проблемы работы гимназии при университете, делится опытом их решения. Перечисляются приоритетные направления в развитии профильных классов гимназии РГУ им. А. Н. Косыгина.

Ключевые слова: непрерывное образование, профильное обучение, профильные классы, ранняя профилизация, университетские классы, гимназия.

Organizing Profession-oriented Classes in the Gymnasium of Russian State University named after A.N. Kosygin

Konbekova Liubov T.,

Methodologist, Gymnasium of Russian State University named after A.N. Kosygin, Russian State University named after A.N. Kosygin, Moscow, Russia

Abstract. The author describes the process of working with students of university high school classes of Russian State University named after A.N. Kosygin. The author defines the advantages of subject-oriented education, describes the difficulties and urgent problems of a university gymnasium, shares the experience in solving them. The priority areas in the development of subject-oriented classes are enlisted.

Keywords: life-long education, subject-oriented training, subject-oriented classes, early profiling, university high school classes, gymnasium.

В рамках Пилотного проекта Департамента образования города Москвы (Постановление Правительства Москвы от 28 августа 2013 г. № 566-ПП) в структуре РГУ им. А. Н. Косыгина созданы профильные классы, цель которых обеспечить систему непрерывного образования (школа – ВУЗ), дать возможность получить расширенное образование по отдельным предметам с учетом интересов, способностей и уровня подготовки учащихся.

Спустя очень короткое время после выхода Постановления, уже в 2013 году приступила

1. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Правительства Ульяновской области, проект № 19-413-731003.

к работе Гимназия РГУ им. А. Н. Косыгина, имея в своем составе полноценный десятый класс и штат высококвалифицированных педагогов-предметников, что показало высокий интерес к обучению на базе ВУЗа со стороны московских школьников и их родителей. В текущем учебном году в составе Гимназии РГУ им. А. Н. Косыгина уже 11 классов: шесть выпускных одиннадцатых и шесть десятых профильных классов. Численность школьников, желающих поступить в гимназию, с каждым годом растет: от 18 человек в 2013 – 2014 учебном году, 77 человек в 2014 – 2015, 125 – в 2015 – 2016, 164 – в 2016 – 2017, 192 – в 2017 – 2018, 225 – в 2018 – 2019, до 273 учащихся в настоящее время.

При организации профильного обучения в гимназии мы ориентировались на следующие законы и стандарты: [Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования], [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»], учитывали опыт других вузов, а также экспертное мнение [Дмитриев 2019; Хорькова 2019].

Общепринято считать, что профильные классы:

- обеспечивают социализацию личности;
- предоставляют учащимся оптимальные условия для получения среднего общего образования;
- осуществляют профилизацию в соответствующей области знаний;
- организуют учебно-познавательную деятельность учащихся, способствующую формированию профессионально-ориентированной личности;
- обеспечивают углубленное овладение знаниями и умениями по профилирующим дисциплинам;
- создают условия для развития творческих способностей учащихся через включение их в исследовательскую и опытно-экспериментальную деятельность по профильному предмету в соответствии с интересами и склонностями;
- организуют дополнительную подготовку по выбранному профилю во внеучебной деятельности;
- позволяют эффективно определиться в будущей профессии.

Постоянно проводимые в гимназии опросы родителей и учащихся позволяют с большой уверенностью утверждать, что к несомненным преимуществам профильного образования можно отнести следующее:

Лучшая подготовка по профильным предметам и, как следствие, раннее освоение профессии. Если школьник с детства мечтал стать, например, ветеринаром, то углубленное изучение биологии в классе с естественнонаучным профилем даст знания и навыки для работы по этой специальности.

Раннее формирование чувства принадлежности к профессиональному сообществу. Что может быть лучше, чем учиться в компании единомышленников?! Имея в товарищах по гимназии конкурентов за будущие рабочие места, ребенок относится к учебе ответственнее, у него развивается критическое мышление, а также самокритичность.

Самотивация и большее желание учиться. Когда в расписании число «любимых» предметов значительно превышает число «нелюбимых», учиться легче, есть возможность значительно сэкономить свои силы, а за счет сконцентрированности на достижении меньшего количества целей добиться быстрого прогресса в освоении избранных учебных предметов.

Легкость перехода к Вузовской системе обучения. Профильное образование, в ходе которого читаются лекции, ведутся практические занятия и курсы по выбору, похоже на систему преподавания в ВУЗе. Школьника, закончившего класс с профильным обучением в университете, ждут меньшие трудности при адаптации к университетской жизни.

Легкость поступления в ВУЗ. Усваивая знания по необходимым предметам, учащийся профильного класса повышает свои шансы на поступление в желанный университет. Особенно это актуально для гимназии при университете, в котором реализуется система «школа – ВУЗ» и где к учебному процессу привлекаются доценты и профессора.

В гимназии РГУ им. А. Н. Косыгина обучение ведется на базе университета, срок – 2 года, для учащихся с московской пропиской – на бюджетной основе. По окончании выдается аттестат о среднем общем образовании.

Приём в Гимназию РГУ им. А. Н. Косыгина. При приёме документов проводится очное анкетирование с целями выявления способности ребенка к творчеству и поддержки в дальнейшем его интеллектуального и личностного развития. После подачи документов проводятся вступительные испытания по математике и русскому языку. В процессе отбора проверяется уровень обученности поступающих, качество знаний, умений и навыков, способность к самостоятельной работе, наличие мотивации к получению знаний, в том числе и посредством самообразования. Зачисление осуществляется приказом ректора/ курирующего проректора. Основанием для издания приказа служит заключение Приемной комиссии о рекомендации к зачислению на основании успешного прохождения вступительных испытаний, оформленное протоколом. При наличии вакантных мест Приемная комиссия Гимназии организует дополнительный набор с проведением экзаменов и подведением итогов по той же процедуре, что и при основном наборе.

Обучающиеся, освоившие в полном объеме образовательную программу учебного года, по решению Педагогического совета, оформленному протоколом, переводятся в следующий класс приказом ректора РГУ/курирующего проректора.

Как и на любом факультете РГУ им. А. Н. Косыгина, в Гимназии проводятся Дни Открытых дверей, где будущим ученикам подробно рассказывается о Гимназии как Предвуниверсарии университета, об особенностях обучения в ней и о тех преимуществах, которые они получают, учась здесь.

Помимо общеобразовательной программы в рамках элективных курсов проводится профильное обучение, в ходе которого гимназисты получают углубленные знания по предметам, которые они будут сдавать в форме ЕГЭ при поступлении в ВУЗ, а также готовятся к вступительному испытанию по рисунку и композиции. Высокий уровень подготовки в Гимназии позволяет выпускникам поступить в РГУ им. А. Н. Косыгина или в любой другой ВУЗ России. Уровень обученности учащихся позволяет им поступать на бюджетные места в такие ВУЗы, как МГУ, МГТУ им. Баумана, РУДН, ВШЭ, Академию им. Строганова, Академию имени Сурикова, РНИМУ имени Пирогова, МИПК имени Федорова, Академию имени Сеченова, МЭИ, РХТУ имени Менделеева.

Надо сказать, что в высшие учебные заведения поступают более 90 % выпускников. По данным приемной комиссии, в наш университет в прошлом учебном году подали документы более шестидесяти процентов выпускников гимназии, из них 83 % поступили на бюджетные места.

Учительский состав гимназии – 25 человек, из них пятеро закончили аспирантуру, три учителя имеют дипломы победителей олимпиад МГУ. Учителя гимназии имеют 1-ю и высшую квалификационную категории и работают по ФГОС СОО. Композицию, технологию и рисунок ведут преподаватели РГУ им. А. Н. Косыгина. Ежегодно учителя РГУ им. А. Н. Косыгина совершенствуют свой профессиональный уровень на курсах повышения квалификации в ВУЗах: МГПУ, ЦНХО, ГБОУ ДПО «КБР ЦНПР»; принимают участие в научных конференциях, метапредметной олимпиаде «Московский учитель», участвуют в семинарах и совещаниях для учителей-предметников, проводимых методическим центром

ДОГМ, выставках, выступают на педагогических советах гимназии. Часто учителя сами являются лекторами повышения квалификации. Например, Киселева Н. Ю. и Конбекова Л. Т. работали на курсах повышения квалификации «Проведение обучающих мероприятий для Российских центров науки и культуры по вопросам организации и проведения ЕГЭ». В текущем учебном году педагоги гимназии приняли участие в Московской международной выставке «Образование и карьера», в образовательных выставках «Навигатор поступления» и «Московский день профориентации и карьеры».

В 2018 году гимназия выпустила 89 учащихся, среди которых 15 выпускников получили аттестат с отличием и 11 человек награждены Департаментом образования медалями «За особые успехи в обучении»; в 2019 году гимназия выпустила 110 учащихся, среди которых 11 выпускников получили аттестат с отличием и 8 человек награждены Департаментом образования медалями «За особые успехи в обучении».

Главная цель педагогического коллектива гимназии – воспитание всесторонне-развитой личности, максимальное вовлечение учащихся в жизнь гимназии и общества. Приоритетными являются следующие направления работы: культурно-нравственное, художественно-эстетическое, гражданско-патриотическое, профориентационная деятельность, спортивно-оздоровительная работа. Гимназисты участвуют в олимпиадах, конкурсах и спортивных соревнованиях, побеждают в городской олимпиаде по ИЗО, получают дипломы победителей и участников Всероссийской олимпиады для школьников «Умники России», Всероссийской олимпиады центра «Айда»,

Всероссийского форума молодых исследователей «Дизайн и искусство – стратегия проектной культуры XXI века» (ДИСК – 2018). В рамках предмета технологии ребята создают и шьют коллекции одежды и участвуют в конкурсах: «Неделя детской моды», «3 Д БУМ», «Дизайнер будущего», «Точка RU». Учащиеся представили свои коллекции одежды и получили четыре диплома за сохранение традиций отечественной культуры, преданность народному творчеству, высокое профессиональное мастерство и активное участие в культурной программе Всероссийской выставки – ярмарки авторских изделий «РусАртСтиль». 16 гимназистов в рамках мероприятия «Инженерные каникулы» выезжали в подмосковный лагерь. Команда участников из 8 человек заняли третье место в номинации «Мода поколения Z».

Очень важно отметить, что ребята принимают активное участие и во внутривузовских конкурсах. Так, команда гимназии награждена дипломом победителя в турнире по волейболу в рамках студенческих соревнований «Битва институтов», один гимназист награждён дипломом за участие в музыкальном конкурсе «РГУ ищет таланты», четыре человека награждены дипломами победителей в конкурсе «Студент года». Гимназисты принимают активное участие в Университетских субботах РГУ им. А. Н. Косыгина.

Учащиеся гимназии выезжают на экскурсии по Москве, на ювелирный завод «Эстет», в галерею Ильи Глазунова, Исторический музей, Московский Кремль, а также посещают другие города – Калугу, Владимир, Санкт-Петербург, Константиново (музей - заповедник С.А. Есенина) и прочее.

К таким датам как «День учителя», «Новый год», «23 февраля» и «8 марта», «День Победы» ученики 10-х, 11-х классов гимназии готовят и проводят внеклассные мероприятия, которые позволяют им раскрыть свои творческие способности.

Большое внимание в гимназии уделяется профориентационной работе с учащимися. Так, в 2019 году для десятиклассников гимназии директорами институтов РГУ им. А. Н. Косыгина проведены ознакомительные беседы, способствующие профессиональному самоопределению учащихся, а для выпускников гимназии были организованы экскурсии на кафедру «Искусство костюма и моды» Института искусств университета; также

учащиеся с удовольствием посетили мастер - классы, проведённые институтами лёгкой промышленности, социальной инженерии, дизайна, искусств. В текущем году для учащихся были проведены лекторий «День Конституции РФ», Военно - историческая викторина «День защитника Отечества», лекторий «Жизнь и творчество А. Н. Косыгина», семинар – форум «Москва многоликая и разноязычная».

Особое внимание в гимназии уделяется физической подготовке детей. Гимназисты 10-х классов ежегодно посещают теоретические и практические занятия в ДОСААФ. В рамках спортивно - оздоровительных мероприятий проводятся спортивные соревнования между учащимися старших классов по волейболу, спортивная прогулка на лыжах в парке «Сокольники».

Ежегодно в рамках Дня самоуправления учащиеся 11 классов проводят уроки по различным предметам.

Актуальные проблемы и пути их решения. Учащиеся гимназии испытывают значительные затруднения с усвоением знаний по предмету «математика». В первый год работы гимназии многие одаренные в творческом плане дети испытывали сложности со сдачей вступительного экзамена по математике даже на базовом уровне. Данная ситуация связана с тем, что большинство учащихся – «гуманитарии», основную часть времени посвящающие изучению «свободных искусств». В настоящее время, если при вступительных испытаниях дети не справляются с заданиями по математике, их не зачисляют. Учащиеся, испытывающие затруднения, находятся под особым контролем: два раза в месяц они пишут контрольные работы по математике, также отслеживается посещаемость дополнительных занятий, проводимых в малых группах (кураторы отслеживают посещение учащимися дополнительных занятий по подготовке к ЕГЭ, что дает хороший результат).

В силу возраста гимназисты не могут правильно выбрать профиль обучения. Для решения данной проблемы введен элективный курс «Профессиональное самоопределение». Этот учебный курс позволяет учащимся посещать разные университеты, знакомиться со специальностями и специалистами «на местах». Кроме того, в гимназию приходят представители разных университетов.

Приоритетными направлениями в развитии гимназии РГУ им. А. Н. Косыгина в настоящее время являются: развитие кадрового потенциала ОУ (финансовая поддержка молодых специалистов (выплата премий), повышение квалификации педагогических кадров, профессиональная переподготовка педагогических кадров, повышение средней заработной платы педагогических работников); переход к индивидуализации образовательного процесса на основе широкого использования средств ИКТ; оснащение ОУ учебным и учебно-лабораторным оборудованием, необходимым для реализации ФГОС основного общего образования; реализация программы профильного обучения; создание условий для взаимодействия с учреждениями дополнительного образования; участие во внутренних вузовских конкурсах («Декоративно-прикладное искусство», «Шаг в будущее», «РГУ ищет таланты» и другое).

Источники и литература:

1. Дмитриев Н.А. Теоретическая модель сетевого взаимодействия «школа – вуз» в системе профессионального образования. [Электронный ресурс]. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-model-setevogo-vzaimodeystviya-shkola-vuz-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya>. (дата обращения 11.10.2019).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс]. // URL: <http://минобрнауки.ru/> (дата обращения 20.09.2019).
3. Федеральный закон от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. // URL: <http://mo73.ru/> (дата обращения 11.10.2019).
4. Хорькова Н. А. Организация предпрофильной подготовки и профильного обучения в школе (из опыта работы). // Открытый урок. Первое сентября. [Электронный ресурс]. // URL: <http://urok.1sept.ru/статьи/609508/> (дата обращения 11.10.2019).

УДК 371
ББК 74.2

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-38-41

Модель организации лицейских классов как компонент непрерывного инженерного образования в пространстве технического университета¹

Котельникова Наталия Михайловна,

*директор МБОУ Лицей при УлГТУ, Ульяновский государственный технический университет,
г. Ульяновск, Россия*

Аннотация. Автор обосновывает эффективность организации образовательного пространства Лицея при Ульяновском государственном техническом университете, включающего сетевую форму реализации образовательных программ, широкий ассортимент образовательных предложений со стороны университета, условия для формирования индивидуальных образовательных маршрутов лицеистов во внеурочной деятельности и дополнительном образовании, проектную работу в группах с участием инженеров промышленных предприятий, прохождение лицеистами практики на предприятиях города и области.

Ключевые слова: непрерывное инженерное образование, профильные классы, раннее профориентирование, Лицей при университете, университетские классы технического университета.

Model of Lyceum Classes as a Component of Life-long Engineering Education in a Technical University

Kotelnikova Natalia M.,

*Headmaster, Lyceum at Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk State Technical University,
Ulyanovsk, Russia*

Abstract. The author substantiates the effectiveness of organizing the Lyceum at Ulyanovsk State Technical University. The Lyceum includes a network form for the implementation of educational programs, a wide range of educational offers from the university, the conditions for the formation of individual educational routes for high school students in extracurricular activities, project work in groups including industrial engineer enterprises, internship at the enterprises of the city and region.

Keywords: life-long engineering education, subject-oriented classes, early career guidance, Lyceums at the university, university high school classes at a technical university.

1. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Правительства Ульяновской области, проект № 19-413-731003.

Ульяновская область является регионом с высоким промышленным потенциалом. В связи с этим потребность региона в квалифицированных инженерных кадрах с каждым днем возрастает. Вместе с тем, в последние годы наблюдается снижение качества знаний школьников по профильным для инженерного образования дисциплинам, поэтому высшее техническое образование становится доступным далеко не каждому выпускнику школы. Именно поэтому в 2015 году руководством Ульяновского государственного технического университета было принято решение о создании сети лицеев и лицейских классов в Ульяновской области. Лицеи и лицейские классы являются частью системы непрерывного инженерного образования, единого образовательного и социокультурного пространства «школа – ВУЗ».

В настоящий момент в состав сети лицеев и лицейских классов входят 22 общеобразовательных учреждения: 5 лицеев (г. Ульяновск, г. Димитровград, р.п. Вешкайма, п. г. т. Тереньга Ульяновской области), 14 школ с лицейскими классами (г. Ульяновск, Ульяновская область, Чувашская Республика), 3 участника сетевого лицейского взаимодействия (г. Ульяновск, Ульяновская область).

Основные направления совместной работы сети лицеев и лицейских классов при УлГТУ:

- повышение качества подготовки лицеистов по профильным для инженерного образования предметам;
- работа с одаренными детьми;
- профориентация старшеклассников;
- работа ППС УлГТУ с педагогическими кадрами лицеев;
- развитие корпоративной культуры в системе «Лицей – ВУЗ».

Если говорить о моделях организации взаимодействия в системе «Школа (лицей) – УлГТУ», то все они разные, зависят от конкретных особенностей образовательной организации (школы, лицей), потребностей образовательной организации, географического расположения школ и лицеев, других факторов.

Основными моделями организации взаимодействия школ с Ульяновским государственным техническим университетом являются:

- Модель «Сетевая форма реализации образовательных программ»;
- Модель «Школа – ВУЗ» как единое образовательное и социокультурное пространство»;
- Модель «Кластер «Школа – ВУЗ – Предприятие»»;
- Модель «Научно – методическое сопровождение ВУЗом профильной подготовки в школах»;
- Модель «ВУЗ как центр профориентации по техническим специальностям».

МБОУ Лицей при УлГТУ – уникальное образовательное учреждение города Ульяновска, в котором реализуются в большей или меньшей степени все перечисленные выше модели. Ульяновский городской лицей при УлГТУ был основан в 1991 году по инициативе Ульяновского политехнического института для подготовки учащихся к получению образования в техническом вузе. До 2008 года Лицей располагался в Политехническом университете, а в 2008 году обрел свое здание. На протяжении 28 лет МБОУ Лицей при УлГТУ, успешно решает поставленную задачу – более 50 % выпускников становятся студентами УлГТУ, занимая бюджетные места. Около 90 % выпускников поступают в ВУЗы на технические специальности.

Следует отметить, что подготовка конкурентоспособных абитуриентов, получающих высокие результаты ЕГЭ по физике, математике и информатике, не является основной

задачей лицея. Миссия лицея – формирование готовности обучающихся к получению непрерывного инженерного образования, развитие и самореализация каждого ребенка, воспитание патриотов России и Ульяновской области.

Непрерывное инженерное образование – многокомпонентная система [Балашов 2018]. Свою задачу в этой системе Лицей видит в создании организационно – педагогических условий для осознанного выбора обучающимися инженерных специальностей, для формирования готовности выпускников к техническому образованию и последующему развитию профессиональных компетенций на протяжении жизни.

Реализация этой задачи возможна только в образовательном пространстве, включающем и лицей, и технический ВУЗ, и предприятия.

Когда мы говорим об образовательном пространстве технического университета, мы имеем в виду не только и не столько физическое пространство. Речь идет, прежде всего, о сетевой форме реализации образовательных программ, о наличии большого выбора «образовательных предложений» со стороны УлГТУ, о возможности формирования индивидуальных образовательных маршрутов для лицеистов во внеурочной деятельности и дополнительном образовании.

Образовательное пространство Лицея при УлГТУ включает, в первую очередь, Ульяновский государственный технический университет, его возможности и ресурсы. Кроме этого, мы взаимодействуем с другими техническими ВУЗами для решения поставленных задач: лицеисты участвуют в олимпиадах и научно – практических конференциях инженерной направленности ведущих технических ВУЗов России («Физтех» (МИФИ), ИТ (ИТМО), «Высшая проба» (ВШЭ), «Ломоносов» (МГУ), Физико – математическая олимпиада (МИЭТ) и др.). Лицеисты принимают участие в сменах для одаренных детей по математике и информатике в образовательном центре «Сириус», а учителя физики и математики в 2019 году прошли в «Сириусе» курсы повышения квалификации. Лицей при УлГТУ является партнером всероссийского проекта «Яндекс. Лицей» и площадкой для обучения учащихся 8 – 9 классов региона. Предприятиями – партнерами лицея являются Концерн Военно-космической обороны «Алмаз – Антей», Ульяновский механический завод, ИТ- компании SimbirSoft, MediaSoft, Учебный центр «Мастер IT» и др.

В настоящий момент в лицее обучается 1100 человек, из них 650 старшеклассников (13 десятых и 13 одиннадцатых классов). В рамках сетевой формы реализации образовательных программ лицеисты имеют возможность заниматься проектной деятельностью в университетских лабораториях, имеют доступ в научную библиотеку УлГТУ, Региональный технологический центр промышленного интернета в машиностроении, к объектам культурной и социальной инфраструктуры университета.

В 2018 году УлГТУ начал реализацию масштабного проекта «Высшая инженерная школа», направленного на решение приоритетных задач, стоящих перед региональной и российской экономикой [Официальный сайт...], [Инвестиционный портал...]. В 2019 году в проект включен МБОУ Лицей при УлГТУ, в котором создана «Инженерная школа».

Проект «Инженерная школа» в Лицее при УлГТУ включает разработку новых образовательных программ с углубленным изучением физики, математики и информатики, программ внеурочной деятельности и дополнительного образования технической и ИТ-направленности, формирование новой образовательно – промышленной модели (кластера) «лицей-ВУЗ-предприятие», программу повышения качества лицейского образования и развития инновационной деятельности, совершенствование инфраструктуры лицея.

Старт «Инженерной школе» в 2019 – 2020 учебном году в Лицее был дан открытием «Инженерного класса высоких технологий». Долгосрочный проект «Инженерные классы

высоких технологий» базируется на сотрудничестве МБОУ Лицей при УлГТУ, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный технический университет» и АО «Ульяновский механический завод», входящего в Концерн ВКО «Алмаз – Антей». Целью проекта является подготовка молодых специалистов высокого уровня для предприятий военно – космической обороны со школьной скамьи.

Дополнительная профильная подготовка в инженерных классах высоких технологий (ИКВТ) будет осуществляться профессорско – преподавательским составом УлГТУ по специальной программе, включающей занятия по физике, математике, инженерной графике с использованием специального лабораторного оборудования и информационно-обучающих ресурсов. Дополнительная профориентационная работа включает экскурсии обучающихся ИКВТ на завод, «профессиональные пробы» под руководством специалистов Ульяновского механического завода, выполнение проектных работ в группах, включающих лицеистов, инженеров УМЗ и преподавателей лицея. Проект предполагает получение выпускниками ИКВТ лицея высшего технического инженерного образования, последующее трудоустройство выпускников на предприятиях Концерна воздушно – космической обороны, в том числе на Ульяновском механическом заводе.

Образовательно – промышленная модель «лицей-ВУЗ-предприятие» – это новая для лицея и перспективная модель организации взаимодействия с ВУЗом и промышленными предприятиями. Мы считаем, что формирование мотивационной, психологической, абитуриентской готовности лицеистов к техническому образованию, к осознанному выбору инженерных специальностей и последующему развитию профессиональных компетенций на протяжении жизни, к работе на благо Ульяновской области и Российской Федерации – достойная задача для всего педагогического коллектива МБОУ Лицей при УлГТУ.

Источники и литература:

1. Балашов Д. И. Непрерывное инженерное образование в исследованиях последних пяти лет. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № V1. // [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2018/186004.htm> (дата обращения 25.08.2019).
2. Официальный сайт Губернатора и правительства Ульяновской области. 2006 – 2019. // [Электронный ресурс]. URL: <https://ulgov.ru/news/index/permlink/id/51204/>(дата обращения 25.08.2019).
3. Инвестиционный портал Ульяновской области. Корпорация развития Ульяновской области: 2019. // [Электронный ресурс]. URL: www.ulregion.com/invest/(дата обращения 25.08.2019).

УДК 371
ББК 74.2

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-42-46

Вариативность моделей организации лицейских классов, форм и методов общего образования в пространстве профильных и классических университетов¹

Мангер Татьяна Эдуардовна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры профильной довузовской подготовки, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия

Аннотация: Статья посвящена организации образовательного пространства университетских профильных классов. Сформулированы общие принципы взаимосвязи школы и университета. Представлены три модели профильного обучения. Продемонстрированы стратегия и динамика развития модели «Школа – ВУЗ» в соответствии с современными требованиями к образованию. Обосновывается эффективность модели, при которой профильные классы становятся структурным подразделением классического вуза: модель обеспечивает непрерывность и преемственность профессионального образования, предоставление высококачественных образовательных услуг, поступление выпускников в престижные вузы России, гарантирует образование с набором компетенций, релевантных вызовам сложного, непрерывно меняющегося, непредсказуемого мира цифровой эпохи.

Ключевые слова: профильное образование, университетские профильные классы, классический университет, модель «Школа – ВУЗ».

Different Models of Lyceum Classes, Forms and Methods of Comprehensive Education within Subject-oriented and Classical Universities

Manger Tatiana E.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Subject-oriented Pre-University Training, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia

Abstract. The article discusses the educational space of subject-oriented high school classes in universities. The general principles of the relationship between a school and a university are formulated. Three models of specialized training are presented. The article shows the strategy and dynamics of the development of the model “School – University” in accordance with modern requirements for education. The effectiveness of the model is substantiated. Subject-oriented high school classes become a structural

1. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Правительства Ульяновской области, проект № 19-413-731003.

unit of a classical university: the model ensures the continuity of professional education and guarantees education with a set of competencies relevant to the challenges of the complex, constantly changing, unpredictable digital world era.

Keywords: subject-oriented education, subject-oriented high school classes, classical university, model “School – University”.

Задача развития профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы определена запросом школьников и их родителей на изменение качества подготовки к следующей образовательной ступени – среднему профессиональному или высшему образованию. Переходя из среднего образовательного учреждения в университет, школьники не имеют опыта учения в новых обстоятельствах. Возникает противоречие между знаниями, навыками, стереотипами, соответствующими статусу школьника, и знаниями, навыками, ценностями и культурой, требующимися для успешного функционирования в новом статусе студента. В ходе взаимодействия средних и высших образовательных учреждений создается база для разрешения данного противоречия [Петухова, Минина 2017; Логутова 2014; Филиппова 2017].

В системе «Школа – ВУЗ» могут быть разрешены многие задачи: повышения качества образования, организации условий для его непрерывности, самоопределения в ходе поиска призвания, правильного выбора профессии. Реализация идеи и принципов непрерывного образования позволяет обучать каждого молодого человека с учетом его индивидуальности, психо-физиологических особенностей, склонностей и способностей. Основной целью данной программы является предоставление качественного профильного довузовского образования через развитие сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса на основе идей непрерывности и преемственности профессионального образования и индивидуальной образовательной траектории с учетом приоритетных проектов в образовании.

В соответствии с целью определены задачи профильного образования:

1. Содействие развитию многопрофильного образования с учетом потребностей региона;
2. Обеспечение качественного перехода университетских профильных классов на выполнение нового Федерального государственного стандарта СОО;
3. Организация согласованности действий участников образовательного процесса, направленных на достижение стратегической цели развития университетских профильных классов;
4. Повышение качества образования через повышение уровня профессиональной компетентности учителя;
5. Максимальный учет индивидуальных потребностей учащихся университетских профильных классов;
6. Совершенствование системы мониторинга как средства получения объективной информации о состоянии педагогического процесса и эффективного управления развитием университетских профильных классов;
7. Развитие цифровой образовательной среды университетских профильных классов;
8. Обеспечение социально-психологической безопасности образовательной среды;
9. Совершенствование системы работы с одаренными детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Выстраиваемая указанным образом образовательная система направлена на максимальное раскрытие индивидуальных способностей обучающихся в соответствии с

их интересами и склонностями через предоставление возможности выбора образовательных программ; нацелена на формирование у обучающихся профессиональной ориентации и устойчивого интереса к профессиональной деятельности.

В России профильное образование реализуется на базе наиболее престижных вузов страны. Существуют три модели профильного обучения в системе непрерывного образования «Школа – ВУЗ»:

А) Наличие профильных классов в школах, закрепленных за вузом. Высшая школа на базе общеобразовательной организации осуществляет усиленную подготовку по профильным предметам. Занятия по профильным предметам ведутся вузовскими преподавателями. Учебные планы профильных классов согласованы с учебными планами вуза. Такая модель осуществляется, например, Псковским государственным университетом, Донским государственным техническим университетом, Первым Московским государственным медицинским университетом имени Сеченова и др.

Б) Существование профильных классов в виде подготовительных курсов для желающих. Подготовка осуществляется в виде курсов, дающих углублённые знания по предметам. В отдельных случаях подготовительные курсы сочетаются со вступительными испытаниями, требующими особой подготовки. Слушатели курсов, как правило, имеют преимущество перед другими абитуриентами. Подобную модель реализуют, например, Заочная физико-техническая школа МФТИ, профильный класс Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций СПбГУ, Высшая школа экономики и др.

В) Функционирование профильных классов как структурного подразделения вуза. Именно такая модель характерна для Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина. Стратегическая цель развития университетских профильных классов в классическом университете состоит в создании современной образовательной среды, способствующей всестороннему развитию личности обучающегося, росту его академической успешности, развитию духовно-нравственной культуры, достижению оптимального уровня социализации, физического здоровья и эмоционального благополучия. Университетские профильные классы ТГУ имени Г. Р. Державина входят в десятку лидеров региональной системы среднего общего образования. Показатели внешней оценки качества образования (ЕГЭ) – выше средних оценок по региону. Большинство успешных выпускников университетских профильных классов продолжает обучение в Тамбовском государственном университете. Высока результативность участия учащихся университетских профильных классов в олимпиадах и конкурсах муниципального, регионального и общероссийского уровней: они становятся победителями и призёрами данных мероприятий.

Системное использование передовых технологий, высокотехнологичного оборудования, ресурсов современной образовательной среды делает обучение интересным и увлекательным, университетские профильные классы являются центром не только обязательного образования, но и самоподготовки.

В университетских профильных классах преподают доктора наук, кандидаты, члены экспертной комиссии ЕГЭ, заслуженные работники образования. Этот фактор, несомненно, является показателем эффективности образования и создает предпосылки к увеличению степени инновационного развития образования. Преподаватели университетских профильных классов реализуют инновационные подходы в образовательной деятельности, регулярно повышают свой профессиональный уровень. Что немаловажно, активное участие в составлении и реализации программы развития университетских профильных классов принимают родители.

Основная функция университетских профильных классов заключается в предоставлении каждому, и учащемуся, и педагогу, условий, необходимых для реализации интеллектуальных и творческих способностей, формирования потребности в непрерывном самообразовании, активной гражданской позиции, культуры здоровья, способности к социальной адаптации. По отношению к родителям функция классов состоит в вовлечении их в совместную образовательную и воспитательную деятельность. И наконец, по отношению к социуму стратегия университетских профильных классов реализуется в подготовке будущей научной, деловой, педагогической и политической элиты города.

Университетские профильные классы позволяют их организаторам чутко реагировать на постоянно меняющиеся запросы современного общества, составлять учебные программы так, чтобы у студентов развивались прикладные навыки, критическое мышление, способность работать в командах, проектное мышление, готовность работать в высоко конкурентных средах.

Развитие информационного общества предполагает более тесное сотрудничество между учителями, большую самостоятельность учебных заведений при принятии решений, увеличение цикла планирования (учебной программы, предметных программ, учебных проектов). Все большее значение обретают методы интенсивного обучения, приоритетным из которых выступает проектная деятельность. Меняются и формы обучения: кроме увеличения объемов индивидуальной работы много времени необходимо уделять обучению учащихся сотрудничеству и командному взаимодействию, решению проблемных задач, важными становятся аутентичный контекст, дискуссии, развитие рефлексии, субъектности. Все большее значение в педагогическом процессе приобретают технологии развития интегративных и комплексных умений, развивающих сознательное отношение учащихся к процессу обучения, навыки работы в условиях неопределенности. Учебная среда становится шире, выходит за границы школы, в виртуальное пространство. Организация обучения в форме университетских классов позволяет выполнять все вышеперечисленные требования к образованию.

Одной из основных задач в реализации программ образования в университетских профильных классах является использование инновационных методов и технологий, который включают, во-первых, интеллектуальное и эмоциональное вовлечение школьников в образовательный процесс. Во-вторых, обеспечивают соразмерную и своевременную поддержку школьников с высокими способностями. В-третьих, способствуют устранению перегрузки учителей рутинными задачами, высвобождению их времени для творческой и воспитательной работы.

Кроме того, переход к инновационным методам и технологиям – это в любом случае преодоление ограниченности доступных в школьном обучении образовательных ресурсов. Учитель университетских классов может выбирать из широкого набора цифровых образовательных технологий. Инновации ведут к перестройке методик общеобразовательной школы, позволяют внедрять игровые, проектные, соревновательные и коллективные методики на основе использования цифровых инструментов. «Они несут разработку, апробацию и переход к массовому использованию принципиально новых цифровых учебно-методических комплексов (ЦУМК), частично или полностью замещающих традиционные учебники. Построенные на технологиях искусственного интеллекта и экспертных систем, эти комплексы «подстраиваются» под основные индивидуальные особенности обучающихся, обеспечивая успешное освоение материала основной, отстающей и опережающей группами учеников, учащимися с выраженными особенностями восприятия (например, преимущественно образное и преимущественно логическое

мышление). Также на базе цифровых комплексов обеспечивается создание и использование системы объективной оценки и обратной связи по всем предметам школьного цикла: как для текущей оценки, так и для итоговой аттестации, как обязательной, так и добровольной. При использовании этих комплексов обеспечивается создание, регулярное обновление и продвижение облачных образовательных ресурсов для школьников, родителей, педагогов (базы данных, видеоматериалы, обучающие игры, онлайн-тесты, сценарии уроков)» [Иванов, Малинецкий, Сиренко 2018].

Одной из приоритетных форм работы в университетских классах становится проектная деятельность. Ее особенность состоит в том, что ученики решают комплексную проблему, включающую в себя целый ряд задач. Ученикам предлагается открытый проект (он может быть инженерным, исследовательским, инновационным), реальный кейс из науки, бизнеса или промышленности, нуждающийся в решении. Это повышает поисковую активность ребят, усиливает мотивацию к учению, интенсифицирует процесс усвоения знаний, приобщает к будущей профессии.

Анализ опыта работы университетских классов Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина позволяет утверждать, что профильное обучение не только обеспечивает непрерывность и преемственность профессионального образования, предоставление высококачественных образовательных услуг, поступление выпускников в престижные вузы России, но и гарантирует образование с набором компетенций, релевантных Вызовам сложного, непрерывно меняющегося, непредсказуемого мира цифровой эпохи.

Источники и литература:

1. Иванов В. В., Малинецкий Г. Г., Сиренко С. Н. Новая индустриализация Союзного государства и образовательная стратегия. Стратегические приоритеты. 2018. № 4 (20). С. 102 – 135.
2. Логутова Е. В. «Университетские (профильные) классы» как условие эффективной профессиональной ориентации учащихся. // Проблемы и перспективы образования в XXI веке: Сборник статей IV-ой Международной научно-практической конференции. Ставрополь: Логос, 2014. С. 38 – 42.
3. Петухова Т. П., Минина И. В. Об опыте реализации университетских информационно-технологических классов. // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2017. Т. 13. № 2. С. 194 – 201.
4. Филиппова Т. В. «Университетский (профильный) класс» как профессионально-образовательная траектория обучающихся в вузе. // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. ПГУ: Издательство ПГУ, 2017. № 6. С. 217 – 220.

УДК 371
ББК 74.2

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-47-56

Специфика лицейских классов в условиях профильного (педагогического) университета¹

Щеткина Ирина Серафимовна,

*директор Академического лицея, Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются исторические причины открытия в образовательных организациях высшего образования структурных подразделений, реализующих программы общего образования. Ставится проблема взаимодействия министерств и ведомств по вопросам организации лицейских классов и обеспечения их деятельности в пространстве университета. На примере Академического лицея ОмГПУ подробно рассматривается вопрос об особенностях и преимуществах профильного обучения.

Ключевые слова: единое образовательное пространство, профильное обучение, лицейские классы в профильном университете, модель «Школа – Вуз», предвуниверситарий, предвуниверсарий.

Specifics of Lyceum Classes in a Subject-oriented (Pedagogical) University

Shchetkina Irina S.,

Director of the Academic Lyceum, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Abstract. The article discusses the historical reasons for opening high school classes in educational institutions of higher education. The article states the problem of the interaction between ministries and departments to which the institutions belong. Using the example of the Academic Lyceum, the author discusses the issues of subject-oriented training.

Keywords: unified educational space, subject-oriented training, lyceum classes in a subject-oriented university, model "School - University", pre-university.

История вопроса. Основным отличием советской системы образования от современной является то, что процесс получения общего образования и, соответственно, итоговая аттестация в школе были отделены от процедуры поступления в высшие учебные заведения. Для решения вопросов профориентации в вузах работали службы довузовской подготовки, а для поддержки талантливых школьников существовала система кружков по направлениям и общеобразовательные школы с углубленным изучением отдельных

1. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Правительства Ульяновской области, проект № 19-413-731003.

предметов, например, физико-математические. Это приводило к тому, что только около 20 % выпускников школы в дальнейшем поступали в высшие учебные заведения.

Исключение составляли специализированные школы, созданные при высших учебных заведениях по Постановлению Совета Министров СССР от 23 августа 1963 г., № 905 «Об организации специализированных школ – интернатов физико-математического и химико-биологического профиля». Государству нужны были высокообразованные кадры: «В связи с возрастающими требованиями народного хозяйства, науки и высшей школы к специалистам в области естественных наук и необходимостью повышения качества подготовки молодежи, проявившей способности к овладению математикой, физикой, химией и биологией, Совет Министров Союза ССР постановляет: 1. Признать целесообразным организовать в порядке опыта при некоторых государственных университетах специализированные школы-интернаты физико-математического и химико-биологического профиля с трехлетним сроком обучения. Установить, что специализированные школы-интернаты находятся в ведении министерств просвещения союзных республик, и что в каждой из этих школ может быть один или два профиля подготовки» (...) Установить, что специализированные школы-интернаты наряду с общим средним образованием должны обеспечивать повышенную подготовку учащихся по профилирующим дисциплинам и профессиональную подготовку, соответствующую специализации школы-интерната. Отбор кандидатов в эти школы-интернаты производится соответствующими университетами совместно с органами народного образования из числа учащихся, наиболее успешно окончивших неполную среднюю городскую или сельскую общеобразовательную школу и проявивших способности к овладению естественными науками, на основе конкурсных экзаменов по профилирующим дисциплинам и собеседований ученых с поступающими, с учетом рекомендаций педагогических советов школ» [Постановление... 1963].

Школы были открыты при Московском, Ленинградском, Новосибирском и Киевском государственных университетах. Учебный процесс обеспечивался вузовскими преподавателями и сотрудниками научных институтов: «Для преподавания профилирующих дисциплин, специальных курсов, проведения семинаров и лабораторных работ в специализированных школах-интернатах привлекать профессоров и преподавателей соответствующих государственных университетов и научных сотрудников научно-исследовательских учреждений, засчитывая их преподавательскую работу в этих школах-интернатах в нагрузку по основной работе» [Постановление... 1963].

Реформа Российского образования, присоединение России к Болонскому процессу с разделением высшего образования на бакалавриат и магистратуру, появление новых образовательных стандартов создаёт необходимость введения новых, независимых способов оценки знаний школьников, выпускные и вступительные испытания начинают проводиться в тестовой форме, превратившись в итоге в единый государственный экзамен – ЕГЭ. Основные преимущества ЕГЭ – пресечение коррупции в школах и вузах, обеспечение эффективной проверки знаний выпускников, облегчение доступа к высшему образованию детям из регионов [Федеральный закон... 2000; Федеральный закон... 2012; Постановление... 2001].

ЕГЭ не только практически решило вопросы географической доступности регионов к высшему образованию на всей территории России, но и способствовало резкому оттоку молодёжи в города. Вопросы коррупционной составляющей решались в ходе технологических изменений в процедуре ЕГЭ. Но возникли новые проблемы – качества образования при обилии негосударственного сектора в системе образования. На смену вузовским подготовительным курсам приходит коммерциализированная разветвленная система подготовки к сдаче ЕГЭ [Постановление... 2001; Постановление... 2002].

На фоне массового высшего образования стремительно падает уровень школьного образования, увеличивается разрыв между знаниями, которые дает школа, и знаниями, которые требуются для освоения университетских курсов, в результате чего весь первый курс вузы вынуждены «доводить» вновь прибывших ребят до уровня требований к первокурснику. Наиболее остро указанное противоречие проявляется в технических и педагогических вузах: количество и уровень подготовки сдающих ЕГЭ по физике и математике, химии, биологии и информатике не обеспечивали должной конкуренции и требующегося вузам качества абитуриентов. Решение проблемы увидели в создании единого образовательного пространства «Школа – Вуз – Предприятие». Но здесь возникла новая проблема, поскольку вуз – это федеральная или региональная организация, а школа – муниципальная или (очень редко) региональная образовательная организация [Федеральный закон... 2000; Федеральный закон... 2012].

Начинается поиск вузами новой модели довузовской подготовки и профориентации [Щеткин 2011; Щеткин 2018; Щеткин 2019]. Возникает система «подшефных», профильных классов в школах. Вуз договаривается с муниципалитетом и руководством школы, чтобы она стала «базовой» для данного вуза, решается вопрос с организацией дополнительного образования в школе и на базе вуза, проводится корректировка учительского состава и образовательных программ. На работу в школе для ведения отдельных предметов принимаются преподаватели вуза. В результате статус школы повышается, увеличивается ее контингент, а соответственно и финансирование [Приказ... 2016; Фиофанова, Елютин 2019].

Ряд вузов лицензируют программы общего образования, тем самым пытаются решить вопрос подготовки для себя «профильных кадров». Сначала данный набор производится в 10 – 11 классы, но через некоторое время вузы понимают, что готовить «своего» абитуриента необходимо раньше, и начинают набор в младшие классы: в 7-е, 8-е, 9-е. Но остается проблема «межбюджетных» отношений, из-за которой региональные системы образования не могут компенсировать затраты федеральных образовательных организаций на общее образование, как они это делают для негосударственных организаций [Приказ... 2010].

Государство в лице Субъектов Федерации в той или иной мере также начинает включаться в этот процесс. Так, Правительство Москвы инициирует проект по финансированию организаций высшего образования, лицензировавших программы общего образования [Постановление... 2013; Приказ... 2010]. Появляются термины: «предуниверситарий» и «предуниверсарий», подразумевающие наличие в вузе не только классов общеобразовательной школы, но и целой системы подготовки и ориентации учащихся на «свою» отрасль через систему профильных классов и систему дополнительного образования учителей, учащихся и их родителей. Наиболее ярким примером является Высшая школа экономики (ВШЭ), которая поддерживает развитие системы образовательных округов через развитие системы профильных классов и комплексов («Образовательный квартал»), имея в своей структуре базовый и распределенный лицей [Фиофанова, Елютин 2019]. Показательна также деятельность предуниверситария Сеченовского медицинского университета, МФТИ, СГУ, МГПУ [10].

Академический лицей ОмГПУ. Омский государственный педагогический университет открыл на своей базе Академический лицей, пытаясь решить комплекс вопросов, связанных с подготовкой профильных кадров и обеспечением «профильными ресурсами» отработку новых технологий в педагогической деятельности (лицей как база практик) [Щеткин 2006; Щеткин 2011; Щеткин 2018]. Академический лицей создан как структурное подразделение Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический

университет» приказом ректора университета, образовав единый университетский учебный комплекс (образовательную вертикаль) [Академический лицей ОмГПУ]. На сегодня Лицей имеет бессрочную лицензию. При аккредитационной проверке 2019 года более чем пятнадцатилетняя деятельность лицея получила положительную оценку, следующая проверка будет только через 12 лет, в 2031 году (интересно, что все остальные программы университета аккредитованы на 6 лет) [Щеткин 2019].

Материальная база Академического лицея. Лицей располагается на площадях университета, являясь его структурным подразделением, для него выделено обособленное место расположения, в отдельном здании. Лицей располагает 10 закрепленными за ним собственными классами. В качестве специализированных кабинетов используются аудитории методики преподавания по предметам (физика, химия, биология, информатика, математика, география, иностранный язык), расположенные в основном университетском корпусе, соединённом с лицеем переходом. Лицей использует в учебном процессе как свой компьютерный класс, так и компьютерные классы университета. На уроках физической культуры используются спортивные объекты и спортивные залы университета. Библиотека ОмГПУ обеспечивает доступ обучающихся как в читальные залы университета, так и к абонементу, для получения печатной литературы и учебников. Также все обучающиеся имеют доступ к электронной библиотечной системе. Университетская столовая обеспечивает обучающихся горячим питанием. Качество приготовления пищи находится под постоянным контролем студенческого профсоюза. В жизни Академического лицея были моменты увеличения и спада контингента, связанные с изменением внутренней политики по отношению к Лицею, но в последнее время наблюдается устойчивый рост числа обучающихся (Рис.1, Рис. 2).

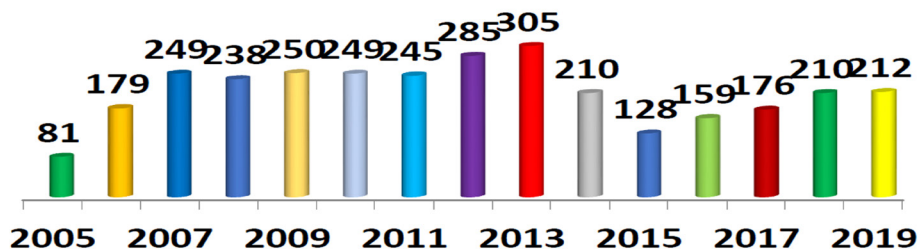


Рис. 1. Контингент обучающихся Академического лицея по годам.

Особенности учебного процесса в Академическом лицее. В основу учебного процесса был положен персонифицированный подход, согласно которому все элементы обучения определяются и строятся исходя из интересов, потребностей и устремлений лиц, вовлеченных в учебную деятельность; обучающийся сам выбирает и выстраивает индивидуальный образовательный маршрут (Рис. 2, и Рис.3).



4

Рис. 2. Выбор индивидуального образовательного маршрута.



5

Рис. 3. Выстраивание индивидуального образовательного маршрута.

Инновационной идеей является преобразование лица в образовательную организацию, позволяющую расширять доступность качественного персонифицированного обучения большому числу субъектов. Развитие лица происходит по следующим направлениям:

- «Инвестиционная привлекательность образования»;
- «Доступность лицейского образования для ребенка»;
- «Академический лицей – ресурсный центр методической и учебной работы в педагогическом сообществе города Омска и области»;
- «Академический лицей – база для инновационной научно-методической работы преподавателей методических кафедр по всем общеобразовательным предметам (психологии, информатики, физики, биологии)» (Рис. 4).

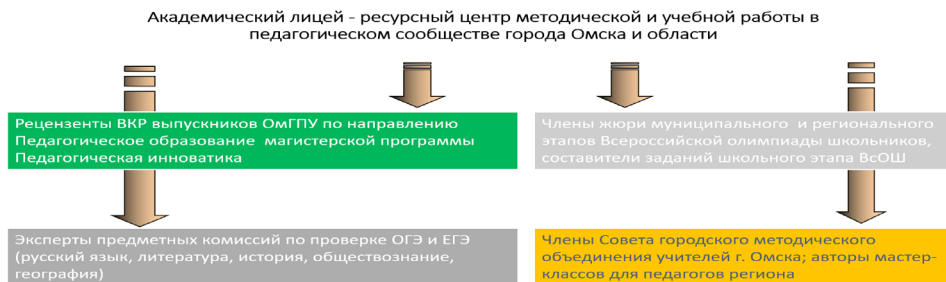


Рис. 4. Академический лицей – ресурсный центр методической и учебной работы в педагогическом сообществе города Омска и области.

В лицее проводят научную и исследовательскую работу аспиранты и магистранты ОмГПУ; «Лицей – база педагогических практик студентов». Традиционно студенты вуза проходят на базе лицея активную педагогическую практику. Каждый год в качестве помощника классного руководителя и учителей предметников работают студенты – психологи, информатики, биологи, химики (Рис. 5);



Рис. 5. Академический лицей – структурное подразделение ФГБОУ ВО «ОмГПУ».

Лицей – это еще и интегративная модель довузовской подготовки и профориентационной работы в Университете (Рис. 6).

Лицей как интегративная модель довузовского образования

Учитель лицея - вуз

- Участие учителей в научно-практических конференциях и семинарах ОмГПУ
- Занятия для студентов по программе дополнительного образования в Центре профессиональной адаптации и трудоустройства студентов и выпускников ОмГПУ (подготовка репетиторов по учебным предметам)
- Организация и проведение всероссийских телекоммуникационных проектов с использованием ресурсов образовательного портала ОмГПУ «Школа»
- Руководство педагогической практикой студентов и магистрантов ОмГПУ

Ученик лицея - вуз

- Экскурсии в музей истории и археологии ОмГПУ и планетарий
- Посещение лекций преподавателей вуза
- Участие в Фестивале наук, проводимом факультетами вуза
- Выступление с исследовательскими работами на студенческих конференциях
- Участие в тренингах, проводимых преподавателями кафедры психологии и педагогики

Рис. 6. Академический лицей как интегративная модель довузовской подготовки.

Образовательный процесс осуществляется в соответствии с уровнями общеобразовательных программ основного общего и среднего (полного) общего образования. Поступают в лицей практически все желающие с 7 по 11 класс, прошедшие вступительное тестирование (собеседование). Организация учебного процесса в Лицее приближена к вузовской: занятия проходят парами, что сокращает число предметов для ежедневной подготовки и позволяет обучающимся глубже погрузиться в изучаемую тему, решает конкретные задачи здоровьесбережения (предупреждение переутомления, профилактика нарушений зрения, оптимизация физической нагрузки), а в дальнейшем помогает быстрой адаптации к обучению в вузах. Задачами образования являются развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающихся, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе дифференциации обучения. В дополнение к обязательным предметам вводятся предметы по выбору самих обучающихся в целях реализации интересов, способностей и возможностей личности. Лицей самостоятелен в выборе системы оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации обучающихся.

В Академическом лицее разработана следующая схема организации контроля качества учебного процесса:

- входной, текущий и итоговый контроль знаний; максимальное количество оценок (в течение всего года по всем предметам учебного плана идет обязательный, без исключений (пропуски по болезни и т.п.) тематический контроль в тестовом режиме, приближенном к формату ЕГЭ);

- использование активных форм обучения (деловые игры, групповое обучение, конференции, проектная деятельность и др.);

- система дополнительных и репетиционных занятий для учащихся, которым необходима помощь в ликвидации пробелов в знаниях (дополнительные курсы выравнивающей подготовки по предметам, выбранным учащимися (2 часа);

- организация промежуточного и итогового контроля в виде зимней и летней сессий: (10 и 11 класс сдают обязательные предметы (математика, русский язык) и предметы по выбору (три предмета в соответствии с выбранным профилем); 7, 8 и 9 класс – обязательные предметы (математика, русский язык) и два предмета по выбору учащегося (предпрофильная подготовка) [Академический лицей ОмГПУ].

Кадровый состав Академического лицей ОмГПУ. Профессионализм педагогов позволяет им добиваться высоких результатов в работе с обучающимися. В составе лицея 16 штатных учителей, из них 38 % – учителя высшей категории, 31 % – учителя первой категории. Учителя русского языка, математики, истории, географии – эксперты по проверке ЕГЭ.

Воспитательный процесс. Воспитательная система Лицея основана на интеграции урочной и внеурочной деятельности, взаимодействии Лицея с культурными и общественными организациями и объединениями (музеи, библиотеки, театры Омска, Городской совет города Омска). В 2014 – 2015 учебном году Академический лицей получил статус кандидата в ассоциированные школы ЮНЕСКО. Наша цель – создание единого воспитательного пространства, приобщающего подрастающее поколение к общечеловеческим ценностям.

Мероприятия лицея включены в общеуниверситетский план воспитательной работы и проходят совместно со студентами университета. Интеграция лицейцев в вуз посредством профориентационной работы занимает значительную долю воспитательных мероприятий. В рамках предпрофильной подготовки проводятся встречи учащихся 8

– 9 классов с людьми самых разнообразных педагогических и не педагогических профессий, которыми можно овладеть в стенах университета. Помощь в организации таких встреч оказывают деканы факультетов и заведующие кафедрами. А для учащихся 10 – 11 классов ежегодно проводятся ознакомительные встречи с представителями всех факультетов ОмГПУ.

Выпускники. По окончании лицея в ОмГПУ поступает небольшой процент выпускников. Намечилась тенденция поступления выпускников лицея в вузы Европейской части России и в зарубежные университеты (Рис. 7, Рис. 8). Качество полученного в Академическом лицее образования создает широкий спектр возможностей для поступления в высшие учебные заведения. Обучение в Лицее используется выпускниками как социальный лифт.

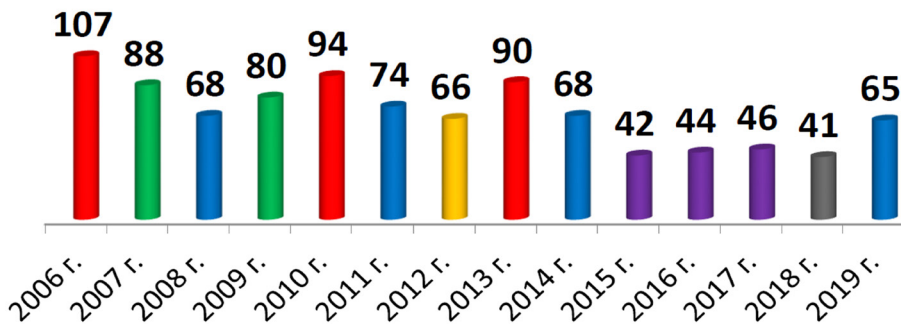


Рис. 7. Контингент выпускников Академического лицея по годам.

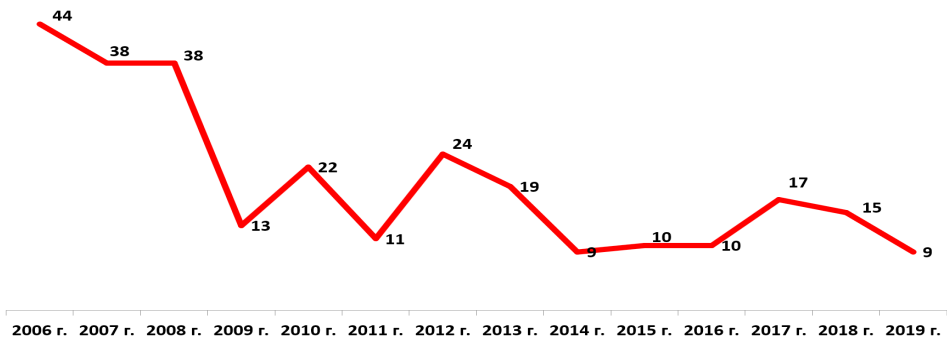


Рис.8. Динамика поступления выпускников лицея в ОмГПУ (в %).

Вместо заключения. Проблемы взаимодействия министерств и ведомств по вопросам организации лицейских классов и обеспечения их деятельности в пространстве

университета. Обучение в лицее платное (за счёт родителей или их законных представителей): региональная система образования не может компенсировать затраты федеральных образовательных организаций на общее образование, как это делается для негосударственных организаций, появляется проблема «межбюджетных» отношений. Вопрос финансирования программ общего образования в федеральных вузах остается на сегодняшний день открытым. Практически во всех субъектах, кроме Москвы и Татарстана, обучение проходит за счет средств родителей. Считаю, что необходим федеральный механизм для решения вопроса финансирования федеральных образовательных организаций при реализации ими программ общего образования. Региональный бюджет не может перечислить деньги федеральному учреждению на осуществление программ общего образования, если получает федеральную дотацию на эти же нужды, а так как практически все субъекты дотационные, то это проблема имеет федеральный масштаб. Для негосударственного сектора эта проблема не актуальна.

Источники и литература:

1. Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования» (с изменениями и дополнениями) от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ. // [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/181929/#ixzz5GCTV339R> (дата обращения 15.10.2019).
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). // [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/(дата обращения 15.10.2019).
3. Постановление Совета Министров СССР «Об организации специализированных школ – интернатов физико-математического и химико-биологического профиля» от 23 августа 1963 г., № 905 // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=25310#02697199130247172> (дата обращения 15.10.2019).
4. Постановление Правительства РФ «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» от 16 февраля 2001 г. № 119 // [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/182981/paragraph/17:2> (дата обращения 15.10.2019).
5. Постановление Правительства РФ «Об участии образовательных учреждений среднего профессионального образования в эксперименте по введению единого государственного экзамена» от 5 апреля 2002 г. № 222 // [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/184335/paragraph/14:5> (дата обращения 15.10.2019).
6. Постановление Правительства Москвы от 28 августа 2013 г. № 566-ПП «О проведении в городе Москве пилотного проекта по организации профильного обучения в федеральных государственных образовательных организациях высшего образования, расположенных на территории города Москвы (с изменениями на 5 апреля 2017 года)» // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mos.ru/dogm/>(дата обращения 15.10.2019).
7. Приказ Министерства образования, науки и инновационной политики Новосибирской области г. Новосибирск, от 12 мая 2016 г. № 1296 «О специализированном классе общеобразовательной организации» // [Электронный ресурс]. URL: <http://minobr.nso.ru/>(дата обращения 15.10.2019).
8. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении порядка определения платы для физических и юридических лиц за услуги (работы), относящиеся к основным видам деятельности федеральных бюджетных учреждений, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации, оказываемые ими сверх установленного государственного задания, а также в случаях, определённых федеральными законами, в пределах установленного государственного задания» от 20 декабря 2010 г. № 1898 // [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12181843/>(дата обращения 15.10.2019).
9. Фиофанова О. А., Елютин С. О. Новые образовательные практики в вузах: предуниверсарий. [Электронный ресурс]. URL: http://hetoday.org/magazine/2014/archive_09_14.html (дата обращения 15.10.2019).
10. Фиофанова О. А. Организация предуниверсария НИЯУ МИФИ. / Аналитическая сессия в НИЯУ МИФИ. // [Электронный ресурс]. URL: <http://rideo.tv/fiofanova/>(дата обращения 15.10.2019).
11. Щеткин И. М. К вопросу: «О создании муниципальных образовательных комплексов». // Непрерывное образование: региональный аспект, взаимодействия с работодателями: Сборник материалов 2-й Всероссийской научно-практической конференции. Приложения. Научный редактор проф. Косарев Н. П., ответственный за выпуск проф. Носырев М. Б. Екатеринбург: Изд-во УГТУ, 2006. С.31 – 34.
12. Щеткин И. М. К вопросу о кадровой ситуации в системе образования Сибири. // Образование Омской

области. 2011. № 4 (27). С. 23 – 29.

13. Щеткин И. М. Развитие системы предвуниверсариев в вузах Российской Федерации. // Педагогический профессионализм в образовании. Сборник научных трудов XIII Международной научно-практической конференции. Под редакцией Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой. 2018. С. 39 – 46.
14. Щеткин И. М. К вопросу: «О кадровом обеспечении системы образования Омской области». // Наука и общество: проблемы современных исследований. XIII Международная научно-практической конференция: сборник статей в 2-х частях. Ч. 2. / Под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева. Омск: Изд-во ОмГА, 2019. С. 104 – 115.
15. Академический лицей ОмГПУ. // [Электронный ресурс]. URL: <http://omgpu.ru/directory/lyceum>. (дата обращения 15.10.2019).

УДК 371
ББК 74.2

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-57-66

Сетевой проект профильного обучения старшекласников «Распределенный лицей» Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова

Основина Валентина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Семенова Людмила Валерьевна,

директор Центра довузовской подготовки, аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Проанализировав практику реализации профильного обучения в стране, авторы выявляют проблемы ресурсного обеспечения реализации образовательных программ. Утверждается, что в условиях ограниченных ресурсов общеобразовательных организаций актуальным является реализация сетевых проектов профильного обучения старшекласников на базе университетов. В статье раскрывается методология и технология реализации сетевого проекта профильного обучения старшекласников в системе научно-образовательного комплекса УлГПУ им. И.Н. Ульянова. Представлены цели, задачи, механизмы реализации сетевого проекта «Распределенный лицей» УлГПУ, ресурсное обеспечение деятельности (нормативно-правовое, кадровое, программно-методическое, учебно-лабораторное, научно-методическое), указаны практические эффекты взаимодействия университета с партнерскими школами распределенного лицея.

Ключевые слова: профильное обучение старшекласников, распределенный лицей, проблемы организации распределенных лицеев, сетевое взаимодействие школы и университета, научно-образовательный комплекс университета, университет и школа, ресурсное обеспечение деятельности университетских классов.

Network Project of Subject-oriented Training for High School Students «Distributed Learning Lyceum» in Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov

Osnovina Valentina A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Semenova Liudmila V.,

Director of the Center for Pre-University Training, Postgraduate Student, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. On analyzing the experience of implementing subject-oriented training in Russia, the authors identify problems of resource support for the implementation of educational programs. It is argued that in the conditions of limited resources of educational organizations, the implementation of network projects of subject-oriented training for high school students on the basis of universities is definitely relevant. The article discloses the methodology and technology for implementing the network project in Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov. The article shows the goals, objectives and mechanisms of Distributed Learning Lyceum in Ulyanovsk State Pedagogical University, its resource support for activities (regulatory, human resources, software, educational, laboratory, scientific and methodological).

Keywords: subject-oriented training for high school students, distributed learning lyceum, problems of organizing distributed learning lyceums, network interaction between a school and a university, university research and educational complex, university and school, resource support for the activities of university high school classes.

В последние годы появились федеральные нормативные правовые документы, регламентирующие государственную политику в сфере общего образования. Среди них Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон...], Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования всех уровней [Федеральный государственный образовательный стандарт...], Национальный проект «Образование». Государство ставит перед педагогической общественностью задачи обеспечения современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства.

Основные идеи, цели и задачи национального проекта «Образование» раскрываются в федеральных проектах «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Современная образовательная среда», «Учитель будущего», «Новые возможности для каждого».

Согласно Указу президента, Правительству Российской Федерации к 2024 году в системе общего образования необходимо обеспечить достижение следующих целей и целевых показателей: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций; внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология»; формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся; создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество

и доступность образования всех видов и уровней; внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций (Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»).

Среди мер, обеспечивающих государственные гарантии качественного образования, выделяется отработка системы профильного обучения в старших классах, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.

В разные годы, предшествующие выходу федеральных государственных документов, регламентирующих государственную политику в системе развития профильного обучения, ученые исследовали преимущества профильного обучения, продумывали стратегию модернизации содержания общего образования в связи с идеей непрерывного образования [Бердашкевич, Тихомирова 2011; Пинский 2001; Пинский 2002; Пинский 2019]. Так А. А. Пинским [Пинский 2002] были разработаны модели внутришкольной и сетевой организации профильного обучения на уровне старшей школы, модель предпрофильной подготовки в основной школе. Реализация предложенных моделей организации профильного обучения осуществлялась средствами введения профильных и элективных курсов. Профильные курсы – курсы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля. Элективные курсы могут «поддерживать» изучение основных профильных курсов или служат для внутрипрофильной специализации обучения и для построения индивидуальной образовательной траектории старшеклассника.

ФГОС СОО продолжает развитие принятых в начале 2000 годов моделей профильного обучения и предлагает принципиально новые подходы к организации профильного обучения за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса. Система профильного обучения, представленная в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (далее – ФГОС СОО) и конкретизированная в Примерной основной образовательной программе среднего общего образования [Примерная основная образовательная программа ...], предусматривает достижение принципиально новых для российского образования целей: – становление и развитие личности обучающегося в ее самобытности и уникальности, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению; – достижение выпускниками планируемых результатов: компетенций и компетентностей, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями обучающегося старшего школьного возраста, индивидуальной образовательной траекторией его развития и состоянием здоровья. ФГОС СОО предлагает принципиально новые подходы к организации содержания и технологиям обучения по следующим профилям: технологический, естественно-научный, гуманитарный, социально-экономический, универсальный.

По каждому профилю ФГОС СОО определены учебные предметы, изучаемые на базовом и углубленном уровне. «*Технологический профиль* ориентирован на производственную, инженерную и информационную сферы деятельности, поэтому в данном профиле для изучения на углубленном уровне выбираются учебные предметы и элективные курсы преимущественно из предметных областей «Математика и информатика» и «Естественные науки». *Естественно-научный профиль* ориентирует на такие сферы деятельности, как медицина, биотехнологии и др. В данном профиле для изучения на углубленном уровне выбираются учебные предметы и элективные курсы преимущественно из предметных областей «Математика и информатика» и «Естественные

науки». *Гуманитарный профиль* ориентирует на такие сферы деятельности, как педагогика, психология, общественные отношения и др. В данном профиле для изучения на углубленном уровне выбираются учебные предметы преимущественно из предметных областей «Русский язык и литература», «Общественные науки» и «Иностранные языки». *Социально-экономический профиль* ориентирует на профессии, связанные с социальной сферой, финансами и экономикой, с обработкой информации, с такими сферами деятельности, как управление, предпринимательство, работа с финансами и др. В данном профиле для изучения на углубленном уровне выбираются учебные предметы преимущественно из предметных областей «Математика и информатика», «Общественные науки». *Универсальный профиль* ориентирован, в первую очередь, на обучающихся, чей выбор «не вписывается» в рамки заданных выше профилей. Он позволяет ограничиться базовым уровнем изучения учебных предметов, однако ученик также может выбрать учебные предметы на углубленном уровне» [Карпова 2016].

Профильное обучение, в представленной ФГОС СОО модели, создает условия повышения качества общего образования за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса, позволяет более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, обучать старшеклассников в соответствии с их интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильное обучение направлено на реализацию лично ориентированного образовательного процесса и предполагает обучение старшеклассников по индивидуальным образовательным траекториям.

Модель профильного обучения, заложенная в ФГОС СОО, ориентирует на принципиально новые подходы и к проектированию учебного плана профиля. «При проектировании школой учебного плана профиля следует учитывать, что профиль является способом введения учащихся в ту или иную общественно-производственную практику. Это комплексное понятие, не ограниченное ни рамками учебного плана, ни заданным набором учебных предметов, изучаемых на базовом или углубленном уровне, ни образовательным пространством школы. Учебный план профиля строится с ориентацией на будущую сферу профессиональной деятельности, с учетом предполагаемого продолжения образования обучающихся, для чего необходимо изучить намерения и предпочтения обучающихся и их родителей (законных представителей)» [Примерный учебный план...]. Это принципиально новое понимание специфики профильного обучения, вводимое ФГОС СОО. Следует отметить, что актуальными для руководителей школ являются управленческие аспекты организации образовательной деятельности, которые раскрываются в работах П. И. Третьякова [Третьяков 2009; Школа... 2007] и Т. И. Шамовой [Шамова 2006]. Прежде всего, это управление школой с ориентацией на конечные результаты и условия их достижения.

Для нас представляется актуальной проблема профильного обучения учащихся школ с ориентацией на будущую педагогическую деятельность. Заявленные в ФГОС СОО технологический, естественнонаучный, гуманитарный, социально-экономический, универсальный профили могут выступать способами введения учащихся в ту или иную область педагогической профессии (учитель технологии, математики, физики, биологии, химии и т.д.).

Переход на ФГОС СОО выявил ряд серьезных проблем, затрудняющих реализацию представленной в Стандарте модели профильного обучения:

– «малоэффективные изменения в структуре, содержании и организации образовательного процесса;

- невозможность в полной мере учитывать интересы, склонности и способности учащихся;
- недостаточное ресурсное обеспечение для образования старшеклассников в соответствии с их интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [Хорькова 2019];
- отсутствие у учащихся и их родителей эффективных механизмов ориентации на будущую сферу профессиональной деятельности, с учетом предполагаемого продолжения образования;
- «стихийность процессов интеграции образовательных организаций общего и профессионального педагогического образования на региональном и муниципальном уровнях и объективная необходимость создания единого проектного механизма по формированию будущей профессиональной деятельности педагога, востребованной потенциальным работодателем» [Теоретическая модель...].

На указанные проблемы (прежде всего, малоэффективности изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса) указывают не только «практики», но и «теоретики»: М. М. Поташник и М. В. Левит [Поташник, Левит 2016], А. Г. Асмолов [Асмолов 2016], В. Д. Шадриков [Шадриков, Кузнецова, Дикова 2016].

В качестве механизма решения указанных выше проблем реализации модели профильного обучения ФГОС СОО, направленной на формирование будущей профессиональной деятельности педагога, нами разработан и три года успешно реализуется проект сетевого взаимодействия вуза со школами-партнерами «Распределенный лицей УлГПУ». Распределенный лицей УлГПУ создан с целью объединения усилий УлГПУ и общеобразовательных организаций по достижению высокого уровня профильной подготовки учащихся 10 – 11 классов, по профессиональной ориентации старшеклассников, стремящихся к развитию и самореализации, к продолжению образования на факультетах УлГПУ, по поиску и привлечению наиболее талантливых абитуриентов в УлГПУ.

Распределенный лицей УлГПУ представляет собой добровольное взаимодействие на основе договора о сотрудничестве УлГПУ и общеобразовательных организаций, вошедших в распределенный лицей УлГПУ, которым присваивается статус школы-партнера УлГПУ. На базе школы-партнера УлГПУ создаются университетские классы распределенного лицея УлГПУ. Университетский класс распределенного лицея УлГПУ – это профильный класс, созданный на базе школы-партнера и реализующий образовательную программу профильного обучения во взаимодействии с УлГПУ.

При определении целей деятельности распределенного лицея УлГПУ за образец была взята организация работы в Распределенном Лицее Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» [Положение о Распределенном Лицее Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»]. Основной целью деятельности распределенного лицея УлГПУ является продвижение идей, направленных на развитие современного образования и подготовку абитуриентов – выпускников общеобразовательных организаций, владеющих компетенциями, необходимыми для успешного обучения в организациях высшего образования. Распределенный лицей УлГПУ выполняет следующие задачи: – создает благоприятные условия для всестороннего развития личности; организует активную учебно-познавательную деятельность учащихся распределенного лицея УлГПУ, формирует готовность у учащихся к саморазвитию и непрерывному образованию; – создает условия для участия учащихся распределенного лицея УлГПУ во всероссийских, региональных и муниципальных интеллектуальных соревнованиях, в том числе в олимпиадах,

проводимых самим Университетом; – способствует повышению эффективности образовательного процесса в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов в школах распределенного лица УлГПУ; – осуществляет внедрение современных образовательных технологий и включение учащихся распределенного лица УлГПУ в проектную и учебно-исследовательскую деятельность под руководством преподавателей, аспирантов и студентов УлГПУ; – реализует программы воспитания учащихся через включение их в социально-значимую деятельность (шефство, благотворительность, волонтерство и пр.); – организует участие руководящих и педагогических работников в мероприятиях (семинарах, конференциях, симпозиумах, тематических консультациях, круглых столах и пр.) по проблемам профильного обучения, организуемых УлГПУ. В состав распределенного лица может войти любая школа, подавшая заявку в УлГПУ, имеющая положительную рекомендацию Координационного совета УлГПУ. Состав учителей университетских классов школ-партнеров УлГПУ формируется из числа педагогических работников, работающих в данных школах и прошедших обучение по программам повышения квалификации УлГПУ. При необходимости преподаватели УлГПУ, ведущие профильные предметы, могут работать в университетских классах распределенного лица УлГПУ. В распределенном лице УлГПУ действует единая система повышения квалификации педагогических работников. С этой целью УлГПУ вместе со школами-партнерами организуют лекции, конференции, семинары, стажировки для руководящих и педагогических работников распределенного лица УлГПУ, консультации, в том числе по исследовательским проектам.

Ожидаемые результаты проекта: – эффективное сопровождение профессионального самоопределения учащихся партнерских школ; – высокий уровень подготовки учащихся по профильным предметам; – обеспечение учебного процесса авторскими программами преподавателей университета; – обеспечение вариативной части учебного процесса партнерских школ университетскими кадрами; – участие лицеистов партнерских школ в социокультурной жизни университета; – доступ лицеистов к информационным и интеллектуальным ресурсам университета; – адаптация учащихся к вузовской среде; – вовлечение в учебно-проектную работу лицеистов в Малых детских академиях, Летних профильных школах; – получение дополнительного образования учащимися с использованием ресурсов университета.

В настоящее время в состав распределенного лица на договорной основе входят 9 общеобразовательных организаций г. Ульяновска, 14 общеобразовательных организаций Ульяновской области и 2 общеобразовательные организации Республики Татарстан, открыты 45 университетских классов с количеством учащихся более 800 человек.

Формальная сторона обучения в университетских классах УлГПУ была задана с учетом опыта организации подобной работы в УлГТУ [Профессиональное самоопределение... 2016]. Обучение в университетских классах УлГПУ начинается с 10-го класса и осуществляется по учебным планам, обеспечивающим профильную подготовку учащихся по профилям: естественно-научный, гуманитарный, социально-экономический, технологический, универсальный. Обязательная часть учебного плана профильных классов реализуется в основном педагогами школ-партнеров. Проведение элективных курсов осуществляется преподавателями университета на основе технологий концентрированного обучения (погружения), дистанционного обучения и иных форм обучения на согласованных сторонами условиях. Занятия по элективным курсам организуются как на базе школы, так и на базе университета с использованием аудиторий и лабораторий УлГПУ. В 2018 – 2019 гг. 42 преподавателя университета по запросам школ-партнеров

вели обучение по 43 профильным элективным курсам по разработанным авторским программам.

В рамках реализации проекта активно осваиваются сетевые формы взаимодействия университета со школами - партнерами. Спектр их достаточно широк: проведение элективных курсов для учащихся университетских классов преподавателями вуза и педагогами школ на базе университета и партнерских школ; повышение квалификации и переподготовка школьных педагогов, их участие в конкурсах, семинарах и научно-практических конференциях; вовлечение лицеистов в проектную и учебно-исследовательскую деятельность через дополнительное образование для детей, выявление среди них одаренных и талантливых; научно-методическое сопровождение профильного обучения с педагогическими командами школ-партнеров.

Для профессиональной ориентации учащихся распределенного лицея, ознакомления их с условиями обучения, освещения студенческой жизни в течение учебного года Университет проводит цикл открытых мероприятий: посвящение в лицеисты УлГПУ; Выставка малых детских академий; День открытых дверей УлГПУ им. И.Н. Ульянова; Открытая университетская олимпиада «Симбирский уникум», Выставка площадок летнего профильного отдыха; Региональный конкурс школьных проектов «Горизонты открытий», Выпуск «Распределенный лицей – шаг в будущее». Каждую субботу учащимся, родителям и педагогам распределенного лицея предоставляется возможность посетить одну из университетских кафедр, сотрудники которой рассказывают о своей деятельности, организуют выставки научных и студенческих работ, дают мастер-классы, читают лекции.

Распределенный лицей является площадкой для прохождения учебных и производственных практик студентов университета направления подготовки «Педагогическое образование», «Психологическое образование». У руководителей распределенного лицея появилась возможность привлечь молодых специалистов на работу в свои школы.

Проект «Распределенный лицей» реализуется в условиях тесного сотрудничества с Институтом развития образования, факультетом образовательных технологий и непрерывного образования. Университет совместно с Институтом развития образования ежегодно проводит региональные интеллектуальные игры «Во всех науках мы сильны: Смарт- поколение». Игры являются элементом системы поиска и поддержки одаренных детей.

Факультет образовательных технологий и непрерывного образования постоянно оказывает помощь руководителям партнёрских школ и их педагогам в организации повышения квалификации, выездных практических занятий (семинаров, стажировок) на базе школ-партнёров, обеспечивает участие педагогов в научно-практических конференциях, семинарах, выставках, конкурсах, проводимых на базе университета.

В рамках сотрудничества с партнерскими школами привлекается студенческий сектор «Вектор Профи» для оказания помощи обучающимся и их родителям в целенаправленном и осознанном выборе профессии.

Достаточно важным и востребованным является научно-методическое обеспечение реализации проекта, осуществляемое специалистами университета. В рамках научно-методического обеспечения реализации проекта «Распределенный лицей УлГПУ» решаются следующие задачи: – оказание научно-методической помощи в разработке ООП СОО, рабочих программ базовых и профильных предметов, элективных курсов; – содействие школам - партнерам УлГПУ в реализации современных подходов в проведении мониторинговых процедур по выявлению и оценке эффективности реализации

образовательных программ, в мониторинге качества образования в профильных лицейских классах; – организация курсов повышения квалификации педагогов лицейских классов; – оказание консалтинговых услуг руководителям школ-партнеров по актуальным вопросам управления процессами профильного обучения в соответствии с требованиями ФГОС СОО.

Наиболее востребованными у руководителей школ-партнеров являются консалтинговые услуги (научно-методическое консультирование). Спектр их достаточно широк: 1. Преемственность в организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся начальной, основной и старшей школы; 2. Нормативно-правовое обеспечение организации профильного обучения в соответствии с ФГОС СОО; 3. Создание и организация функционирования в ОО ВСОКО; 4. Обеспечение преемственности в реализации ООП НОО, ООП ООО и ООП СОО; 5. Оказание методической помощи в проведении мониторинговых исследований по выявлению эффективности работы профильных классов. В ходе консалтинга по предложенным методикам и заявленным проблемам организуется работа управленческой команды.

Подводя первые итоги проделанной работы по реализации указанных задач и намечая новые, можно сказать следующее: проведенная работа позволила выявить ряд серьезных проблем в организации профильного обучения в школах-партнерах. В совокупности все проблемы замыкаются на качестве разработки Основной образовательной программы среднего общего образования и ее наполнении. Успешная работа распределенного лица немыслима без оригинальных, теоретически обоснованных, постоянно обновляемых с учетом новых открытий в области педагогической и психологической науки, «профильных» наук, рабочих программ профильных предметов, элективных курсов по выбору, курсов внеурочной деятельности; дидактических материалов, обеспечивающих организацию профильного обучения на системно-деятельностной основе и формирование умений, необходимых для включения учащихся в проектную и учебно-исследовательскую деятельность; оценочных материалов для выявления и оценки образовательных результатов с позиций требований ФГОС СОО. Требуется также доработка нормативных локальных актов, регламентирующих реализацию Основной образовательной программы среднего общего образования: Положение о профильных классах, Положение об элективном курсе «Индивидуальный проект», Положение об организации проектной и учебно-исследовательской деятельности, Положение о системе оценивания образовательных результатов учащихся.

С учетом выявленных в ходе работы проблем мы видим необходимость в продолжении работы по реализуемым в настоящем учебном году направлениям научно-методической работы и определяем для себя новые цели/ ставим новые задачи:

– создание творческих лабораторий педагогов по каждому профилю для освоения технологий обучения на системно-деятельностной основе, а также – системы оценивания образовательных достижений учащихся в соответствии с требованиями ФГОС СОО (системно-деятельностный, комплексный и уровневый подходы);

– создание сетевого механизма оценки образовательных достижений учащихся профильных классов распределенного лица.

Анализ первых трех лет работы Лицея, результатов проведенных научно-методических мероприятий показывает, что системный подход к организации научно-методического обеспечения проекта «Распределенный лицей» УлГПУ позволяет повышать профессиональный уровень педагогов, работающих в профильных классах, а главное – повышать качество образовательных результатов учащихся лицейских классов

распределенного лица. Своеобразным подтверждением этому стала проведенная в марте 2019 года научно-практическая конференция педагогов распределенного лица «Профильное обучение в условиях сетевого взаимодействия: первый опыт, проблемы и пути решения». Программа включала выступления руководителей университета и преподавателей школ-партнеров по актуальным проблемам профильного обучения в условиях сетевого взаимодействия, работу интерактивной выставки нормативно-правового и программно-методического обеспечения реализации профильного обучения, составление сборника материалов научно-практической конференции. Участники конференции согласились в том, что профилизация образования в рамках проекта положительно сказывается как на уровне оказываемых учащимся образовательных услуг, так и на качестве знаний, получаемых лицеистами.

Отдельно стоит заметить, что взаимодействие университета с партнерскими школами распределенного лица позволяет своевременно обнаруживать, ставить и решать проблемы, помогает «апробировать новые образовательные технологии в профориентации учащихся, привлечь в вуз абитуриентов с высоким уровнем познавательной мотивации, укрепить имидж университета как инновационного образовательного центра» [Профессиональное самоопределение учащихся ... 2016].

Источники и литература:

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2016. 159 с.
2. Бердашкевич А. П., Тихомирова Н. В. Образовательные стандарты и непрерывное образование. // Народное образование. 2011. № 2. С. 16 – 19.
3. Битянова М. Р., Меркулова Т. В. Чему мы учим, или УУД как содержание. // Директор школы. 2015. № 10. С. 43 – 50.
4. Дмитриев Н. А. Теоретическая модель сетевого взаимодействия «школа – вуз» в системе профессионального образования. [Электронный ресурс]. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-model-setevogo-vzaimodeystviya-shkola-vuz-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения 20.09.2019).
5. Карпова О. С. Советы по разработке учебного плана в общеобразовательном учреждении на основе ФГОС среднего общего образования. // Учебный год. 2016. № 3. С. 40 – 42. [Электронный ресурс]. // URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29298146_67382638.pdf (дата обращения 20.09.2019).
6. Пинский А. А. Новая школа: Основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования. Москва: Издательство Высшей Школы Экономики, 2002. 86 с. [Электронный ресурс]. // URL: <http://oash.info/library/view/124> (дата обращения 20.09.2019).
7. Пинский А. А. Предпрофильная подготовка в 9-х классах: на пороге эксперимента. [Электронный ресурс]. // URL: http://mou-osh3.narod.ru/36_predprpodgot.htm (дата обращения 20.09.2019).
8. Пинский А. А. Стратегия модернизации содержания общего образования. М.: Мир книги, 2001. 104 с. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.1060.ru/upload/fm/pinskiy/strateg.pdf> (дата обращения 20.09.2019).
9. Положение о Распределенном Лицее Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». [Электронный ресурс]. // URL: [https://www.hse.ru/data/2018/03/20/1164259127/+Положение о РЛ.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/03/20/1164259127/+Положение%20о%20РЛ.pdf) (дата обращения 20.09.2019).
10. Положение о Распределенном Лицее Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». [Электронный ресурс]. // URL: [https://www.hse.ru/data/2018/03/20/1164259127/+Положение о РЛ.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/03/20/1164259127/+Положение%20о%20РЛ.pdf) (дата обращения 20.09.2019).
11. Поташник М. М., Левит М. В. Жизнь до ФГОС и после. // Директор школы. 2016. № 5. С. 46 – 54.
12. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. [Электронный ресурс]. // URL: <http://fcosreestr.ru/> (дата обращения 20.09.2019).
13. Примерный учебный план среднего общего образования. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.irgo.ru/index.php?file=759392.pdf> (дата обращения 20.09.2019).
14. Профессиональное самоопределение учащихся и профориентация: тенденции развития и инновационный потенциал: сборник материалов городской научно-практической конференции: 08 декабря 2016 г. / под общ. ред. Т. Б. Табардановой, Л. Х. Давлетшиной. Ульяновск: ЦентрОСИ, 2016. 195 с. [Электронный ресурс]. // URL: <http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2016/231.pdf> (дата обращения 20.09.2019).

15. Третьяков П. И. Школа: Управление качеством образования по результатам. М.: Издательство «УЦ Перспектива», 2009. 492 с.
16. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». [Электронный ресурс]. // URL: <https://habr.com/ru/post/358166/> (дата обращения 20.09.2019).
17. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс]. // URL: <http://минобрнауки.ru/> (дата обращения 20.09.2019).
18. Федеральный закон от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. // URL: <http://mo73.ru/> (дата обращения 20.09.2019).
19. Хорькова Н. А. Организация предпрофильной подготовки и профильного обучения в школе (из опыта работы). // Открытый урок. Первое сентября. [Электронный ресурс]. // URL: <http://urok.1sept.ru/статьи/609508/> (дата обращения 20.09.2019).
20. Шадриков В. Д., Кузнецова И. В., Дикова М. Д. О профессиональной компетентности современного педагога. // Образовательная политика. 2016. № 1. С. 9 – 17.
21. Шамова Т. И. Управление образовательными системами. М.: Академия, 2006. 384 с.
22. Школа: Проектирование развития образовательной среды. Под ред. П. И. Третьякова. М.: МИОО: Московские учебники, 2007. 272 с.

УДК 530.1
ББК 74.202.4

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-67-72

Использование лекционно-семинарской системы на уроках физики в университетских классах

Алтунин Константин Константинович,

Web of Science Researcher ID I-5739-2014, Scopus Author ID 57201126207, ORCID ID 0000-0002-0725-9416, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и технических дисциплин, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Серова Дарья Вячеславовна,

магистрант факультета физико-математического и технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Описано проведение и представлены результаты педагогического эксперимента по апробации лекционно-семинарской системы на уроках физики в десятом классе университетских классов. Доказывается, что лекционно-семинарская система обучения эффективнее по сравнению с традиционной методикой обучения физике в отношении формирования умения решать задачи. Выполнена статистическая обработка результатов педагогического эксперимента по апробации лекционно-семинарской системы на уроках физики в десятом классе университетских классов.

Ключевые слова: физика, лекционно-семинарская система, общеобразовательная школа, инновационные методы обучения, университетские классы.

Using a System of Lectures and Seminars during Physics Lessons in University High School

Altunin Konstantin K.,

Web of Science Researcher ID I-5739-2014, Scopus Author ID 57201126207, ORCID ID 0000-0002-0725-9416, Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Department of Physics and Technical Disciplines, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Serova Daria V.,

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

Abstract. The article describes the results of a pedagogical experiment on testing the lecture and seminar system during Physics lessons in university high school. It is proved that lecture and seminar training system is more effective than the traditional method of teaching Physics. The authors performed the statistical processing of the results of the pedagogical experiment under discussion.

Keywords: Physics, lecture and seminar system, comprehensive school, innovative teaching methods, university high school.

Одной из приоритетных задач современного школьного образования становится обучение и воспитание наиболее подготовленных учащихся в предметной области физико-математических наук. Значение работы по планомерной подготовке учащихся в предметной области физико-математических наук трудно переоценить в связи с характерными особенностями социально-экономического развития страны, приводящими к острой необходимости подготовки значительного числа инженерных кадров самого высокого уровня для всех отраслей промышленности и информационной отрасли.

В данной статье описывается результат внедрения лекционно-семинарской системы на уроках физики в десятом классе университетских классов. **Цель исследования** состоит в определении эффективности применения лекционно-семинарской системы при изучении теоретического материала и решении задач на уроках физики в 10 классе университетских классов. **Задачей исследования** является проведение педагогического эксперимента по выяснению эффективности использования лекционно-семинарской системы на уроках физики в десятом классе университетских классов. **Объектом исследования** является процесс обучения физике в 10 классе университетских классов. **Предметом исследования** является процесс усвоения учащимися 10 класса университетских классов теоретического материала и формирования у них умения решать задачи по физике в ходе применения лекционно-семинарской системы. **Гипотеза исследования** заключается в том, что лекционно-семинарская система на уроках физики в десятом классе общеобразовательной школы является эффективнее по сравнению с традиционной методикой обучения физике в отношении формирования умения решать задачи.

Методические вопросы решения задач по физике могут быть отнесены к группе достаточно разработанных [Каменецкий, Орехов 1971; Каменецкий, Солодухин 1982; Орехов, Усова 1980; Резников, Шамаш, Эвенчик 1974; Шаповалов 2001; Разумовский, Браверман 1993; Елизаров 1962]. Креативные методы и эвристические приёмы решения сложных и нестандартных задач по физике рассматривались в работах [Абросимов 2006; Дегтярев 2009; Красин 2008; Красин 2009; Ильясов 1992]. Общие вопросы педагогики в методике преподавания были рассмотрены в [Бордовская 2000; Латынина 2008; Слостенин 2009; Харламов 2000]. Хорошая система из разноуровневых задач по физике приводится в [Балаш 1983]. Важные методические аспекты системы задач по физике рассматривались в работе [Кокин 2012]. Компьютерная интерактивная система решения задач по физике рассматривалась в работе [Лазарев, Кузько, 2013]. Установлено, что у школьников, участвующих в физических олимпиадах различного уровня, заметно повышается познавательный интерес к физике, вырабатывается умение решать оригинальные и нестандартные физические задачи, появляется опыт участия в соревнованиях, развиваются способности к физико-математическому творчеству, повышается

физико-математическая культура [Козырева 2004].

Педагогический эксперимент по физике проводился в период с ноября по декабрь 2018 года в 10 «В» классе университетских классов при ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова». Суть педагогического эксперимента по физике состояла во внедрении лекционно-семинарской системы в классе с углубленным изучением физики. При традиционной форме организации учебного процесса урок состоит из контроля домашнего задания, краткого объяснения теоретического материала, ограниченного 10 минутами, решения задач или выполнения лабораторной работы, записи задания для домашней работы. Традиционная форма организации учебного процесса не позволяет учителю систематично и планомерно сосредоточиться на каком-то одном виде деятельности. Предложенная схема педагогического эксперимента состоит в планомерной реализации лекционно-семинарской системы, используемой традиционно в университете, при обучении физике в школе. В отличие от традиционной формы обучения физике, применяемой в общеобразовательной школе, использование лекционно-семинарской системы позволяет учителю систематически и планомерно сосредотачиваться либо на объяснении нового теоретического материала, либо на организации взаимодействия при решении физических задач на практическом занятии, либо организовать планомерный контроль при проведении самостоятельной работы в сочетании с устным опросом. Согласно намеченной схеме педагогического эксперимента планировалось реализовать лекционно-семинарскую систему в рамках преподавания темы «Статика» из школьной программы углубленного изучения физики в 10 классе.

В начале педагогического эксперимента была проведена входная диагностика с целью определения остаточных знаний учащихся по статике. Первые два урока были отведены под вводную лекцию по теме «Статика». Основной формой работы учащихся во время лекции было составление опорного конспекта и участие в эвристических беседах по обсуждаемым вопросам и примерам. Домашнее задание состояло в дополнительном изучении параграфов, соответствующих изученному теоретическому блоку, восполнении опорного конспекта и решении базовых физических задач. После проведения лекционного занятия проводились уроки практического типа, включающие решение различных физических задач с увеличивающимся уровнем сложности. Физические задачи для практических занятий подбирались в соответствии с календарно-тематическим планированием. Следует заметить, что проведение уроков в форме занятий практического типа позволяет опрашивать большее количество учеников, в том числе из средних и слабых групп. За счёт опроса слабых учеников удавалось добиться необходимого уровня понимания при решении стандартных физических задач. Кроме того, активно использовались индивидуальные задания избранным ученикам с последующей проверкой на уроке. Тем самым удавалось вовлечь в учебный процесс большее, чем при традиционной форме обучения, количество учеников. Элементы семинара были реализованы на комбинированных уроках в форме опроса большинства учеников класса и решения физических задач у доски. На другом уроке элементы семинара реализованы в форме самостоятельной работы в сочетании с последующим опросом учеников.

В университетских классах физико-математического профиля и технологического профиля лабораторные работы по физике выполняются в рамках отдельной учебной дисциплины.

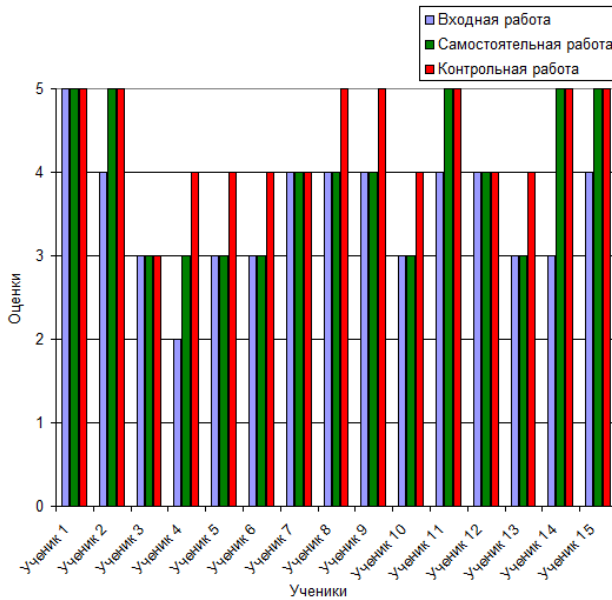


Рис. 1. Распределение оценок учеников на входной, самостоятельной и контрольной работах, проведённых в экспериментальной группе во время педагогического эксперимента.

На рис. 1 представлена гистограмма, характеризующая распределение оценок учеников на входной, самостоятельной и контрольной работах, проведённых в экспериментальной группе во время педагогического эксперимента. На рис. 2 представлена гистограмма, характеризующая распределение количества оценок учеников на входной, самостоятельной и контрольной работах, проведённых в экспериментальной группе во время педагогического эксперимента.

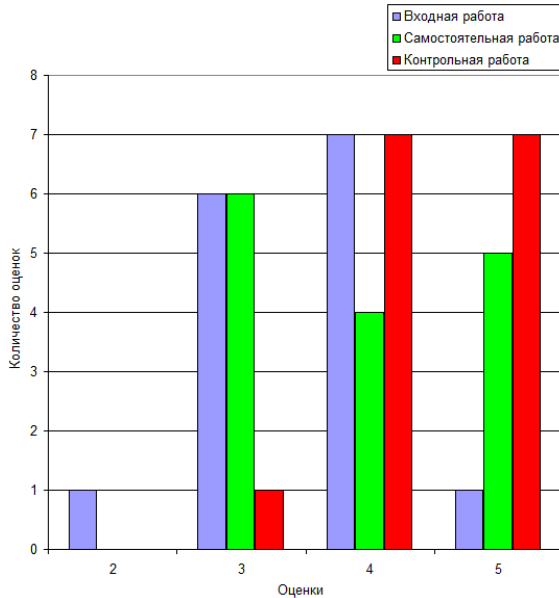


Рис. 2. Распределение количества оценок учеников на входной, самостоятельной и контрольной работах, проведённых в экспериментальной группе во время педагогического эксперимента.

В качестве контрольной группы педагогического эксперимента, проведенного в период с 20 ноября 2017 года по 27 декабря 2017 года, был выбран 10 класс средней общеобразовательной школы № 21 в составе 30 учеников. По программе в данном классе было пять часов физики в неделю, что соответствует профильной программе обучения физике. В контрольной группе проводилась контрольная работа по данной теме. На рис. 3 представлена гистограмма, характеризующая значения степени обученности учащихся учеников на входной, самостоятельной и контрольной работах, проведенных в контрольной и экспериментальной группах во время педагогического эксперимента.

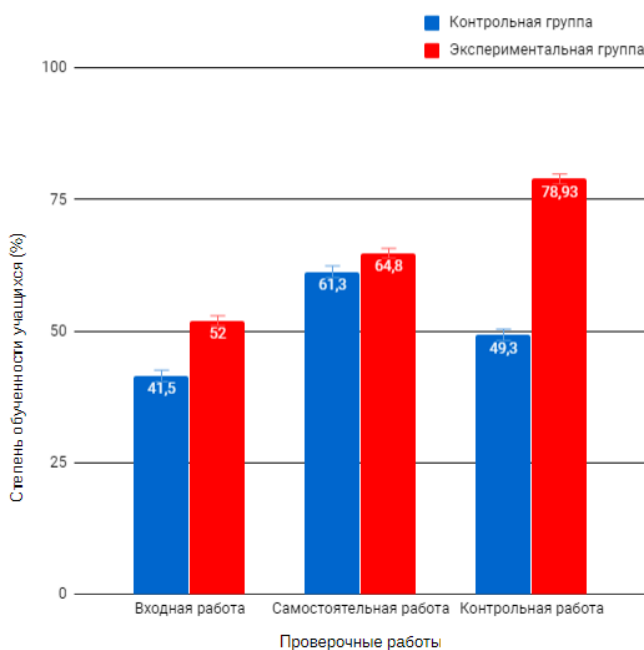


Рис. 3. Степень обученности учащихся учеников на входной, самостоятельной и контрольной работах, проведенных в контрольной и экспериментальной группах во время педагогического эксперимента.

При подготовке к итоговой контрольной работе в экспериментальной группе на уроках обобщающего повторения разбирались и решались различные типы задач, включающие комбинированные задачи. Судя по результатам проведенных практических работ, значение степени обученности учащихся находится в диапазоне оптимального уровня. Применение лекционно-семинарской системы настраивает учеников сначала на концентрированное восприятие теоретического материала. За счет углубленного изучения теории в ходе прослушивания лекций ученики более целенаправленно подходят к решению задач и применению физических законов при решении задач. Поэтому можно говорить об эффективности применения лекционно-семинарской системы в классах с углубленным изучением физики в школе.

Вывод: в экспериментальной группе ученики экспериментальной группы из университетских классов демонстрируют более высокие результаты по всем видам проверочных работ по физике. Использование лекционно-семинарской системы в классах с углубленным изучением физики способствует интенсификации учебного процесса в старших классах общеобразовательной школы и более осмысленному изучению материала, приобретению навыков самоорганизации и превращению систематических знаний в системные, помогает

развитию познавательной деятельности обучаемых и устойчивого интереса к физике.

Обсуждение. В ходе эксперимента доказана эффективность использования лекционно-семинарской системы на уроках физики в десятом классе университетских классов старшей школы. Применение лекционно-семинарской системы на уроках физики в десятом классе университетских классов старшей школы позволяет эффективно продвигаться от уровня различения физических понятий до уровня совершенных теоретических знаний, умений и практических навыков, переноса физических закономерностей на жизненные ситуации. Эффективность продвижения при изучении физики была установлена в результате сравнения экспериментальной и контрольной групп во время проведения педагогического эксперимента. Проведённый педагогический эксперимент по применению лекционно-семинарской системы на уроках физики в десятом классе общеобразовательной школы показал, что такая система эффективнее по сравнению с традиционной методикой обучения физике в отношении накопления и развития физико-математических знаний учащимися. Выдвинутая в работе гипотеза исследования, состоящая в большей эффективности применения лекционно-семинарской системы на уроках физики в десятом классе общеобразовательной школы по сравнению с традиционной методикой обучения физике, полностью подтверждена.

Источники и литература:

1. Абросимов Б. Ф. Способы и методы поиска решения задач: учебно-методическое пособие. Москва: Экзамен, 2006. 287 с.
2. Балаш В. А. Задачи по физике и методы их решения. Москва: Просвещение, 1983. 434 с.
3. Бордовская Н. В. Педагогика. СПб.: Питер, 2000. 401 с.
4. Дегтярев С. Н. Креативные методы и эвристические приёмы решения физических задач. Тюмень: ТОГИРРО, 2009. 28 с.
5. Елизаров К. Н. Вопросы методики преподавания физики в средней школе : пособие для учителей. Москва: Учпедгиз, 1962. 240 с.
6. Ильясов И. И. Система эвристических приёмов решения задач. Москва: Издательство Российского открытого университета, 1992. 138 с.
7. Каменецкий С. Е., Орехов В. П. Методика решения задач по физике в средней школе. Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1971. 448 с.
8. Каменецкий С. Е., Солодухин Н. А. Модели и аналогии в курсе средней школы: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1982. 96 с.
9. Козырева Н. А. Педагогическое сопровождение одарённых детей. // Успехи современного естествознания. 2004. № 5. С. 55 – 58.
10. Кокин В. А. Система задач по физике. // Вестник Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. 2012. № 7. С. 272 – 278.
11. Красин М. С. Решение сложных и нестандартных задач по физике. Эвристические приёмы поиска решений. М.: ИЛЕКСА, 2008. 360 с.
12. Красин М. С. Система эвристических приёмов решения задач по физике. Теория, методика, примеры: учебно-методическое пособие. Калуга: Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, 2009. 147 с.
13. Лазарев А. Н., Кузько А. Е., Дремов Е. Н. Компьютерная интерактивная система решения задач по физике. // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 1. С. 114 – 121.
14. Латынина Д. Н. История педагогики. Воспитание и образование в России. Москва: Издательский дом «Форум», 2008. 315 с.
15. Орехов В. П., Усова А. В. Методика преподавания физики в 8 – 10-х классах средней школы. Часть 2. Москва: Просвещение, 1980. 350 с.
16. Разумовский В. Г. Браверман Э. М. Урок физики в современной школе (творческий поиск учителя). Москва: Просвещение, 1993. 288 с.
17. Резников Л. И., Шамаш С. Я., Эвенчик Э. Е. Методика преподавания физики в средней школе: механика: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1974. 238 с.
18. Сластенин В. А. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 2009. 512 с.
19. Усова, А. В., Бобров А. А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. М.: Просвещение, 1988. 111 с.
20. Харламов И. Ф. Педагогика. Москва: Высшая школа, 2000. 356 с.
21. Шаповалов А. А. Размышления при решении физических задач. Барнаул: Издательство БГПУ, 2001. 150 с.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 80,81

ББК 80,81

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-73-79

Семантическое поле «Здоровье» в гендерном аспекте (на материале женских и мужских англоязычных журналов)

Золотарева Татьяна Александровна,

кандидат филологических наук, заведующая кафедрой английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Кольцова Ангелина Николаевна,

студентка факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена сопоставлению и анализу лексических единиц семантического поля здоровья в аспекте мужского и женского восприятий. Анализируется наполняемость семантического поля «Здоровье» в мужском и женском понимании индивидуального здоровья. Определяются сходства и различия в наполнении исследуемых семантических полей в современном английском языке.

Ключевые слова: понятие здоровья, семантическое поле, гендер, журнальный дискурс, женское понимание здоровья, мужское понимание здоровья, понятие индивидуального здоровья, гендерные аспекты культуры, язык и культура, языковая картина мира.

Semantic Field 'Health' in Gender Aspect on the Material of Women's and Men's English-language Magazines

Zolotareva Tatyana A.,

Candidate of Philological Sciences, Head of the English Department, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Koltcova Angelina N.,

Student, Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article deals with the analysis and comparison of lexical units of the semantic field "Health" in the aspect of male and female perception. Under analysis is the content of the semantic field "Health" in the male and female understanding of

individual health. The similarities and differences in the content of the studied semantic fields in the modern English language are demonstrated.

Keywords: concept of health, semantic field, gender, magazine discourse, women's understanding of health, men's understanding of health, concept of individual health, gender aspects of culture, language and culture, linguistic picture of the world.

Понимание языка как системы в современной лингвистике ярче всего представлено в концепции полевой модели языка. Её описание и исследование остается одной из актуальных задач современного языкознания, о чем свидетельствует большое количество работ по данной теме.

Настоящее исследование предполагает изучение ключевых особенностей в представлении понятия здоровья в гендерном аспекте и его вербализации в английском журнальном дискурсе посредством построения и сопоставления женского и мужского семантических полей (в дальнейшем СП) «Здоровье». В ходе работы мы опирались на труды как отечественных, так и зарубежных исследователей в области семантического поля и гендера, таких как В. С. Агеев, М. В. Гаранович, И. С. Кон, И. В. Костикова, Е. Д. Аксенова, Г. Ю. Бухтоярова, Чунминг Гао (Chunming Gao), Бин Ху (Bin Xu) и др. Новизна проведенного исследования обусловлена актуальностью проблемы системного описания лексики через построение и анализ семантического поля (в данном случае СП «Здоровье»). Данная структурная языковая организация позволяет изучать многообразные аспекты лексических единиц, отражающих определенный фрагмент языковой картины мира. Анализ лексики со значением «здоровье» дает возможность выявить представления носителей языка (в данном случае мужчин и женщин в сопоставительном аспекте) об этой важнейшей составляющей жизни человека. Несмотря на значительное число работ, написанных по данной теме (см., например: [Аксенова 2007; Буракова 2007; Бухтоярова 2010; Иванова 2012]), важным остается вопрос определения места лексики, относящейся к теме здоровья, как лексики, отражающей гендерную специфику, в системе английского языка. В основе проведенного исследования лежала следующая **гипотеза**: несмотря на наметившуюся в современном мире тенденцию к сближению полов и универсализации, можно предположить, что в отношении к индивидуальному здоровью у мужчин и женщин сохраняются определённые различия, что отражается в специфике использования лексики, вербализирующей понятие здоровья.

Объектом настоящей работы являются лексемы, репрезентирующие понятие «здоровье» в английском языке, **предметом** исследования – системная организация и семантическая специфика лексических единиц, связанных с обозначением здоровья, в гендерном аспекте. **Цель** исследования – описание особенностей вербализации понятия «Здоровье» в женском и мужском восприятии через исследование и сопоставление лексических единиц семантического поля «Здоровье» в женских и мужских журналах.

Степень изученности. Несмотря на наличие целого ряда диссертационных исследований, монографий и статей, посвященных концепции полевой модели языка (см., например: [Лаптева, Уразгалиева 2016; Иванова 2012; Chunming Gao, Bin Xu 2013]), а также гендерной лингвистике (см., например: [Зиновьева 2017; Вань Минь 2018; Токарева 2005; Костикова 2005; Annandale, Hunt 1990; Mróz, Robertson 2015; Griffiths, Murray, Touyz 2015; Spencer, Rehman 2015]), вследствие противоречивости теории семантического поля многие семантические зоны английского языка и их связь с гендером еще не получили исчерпывающего описания. Между тем, это необходимо сделать для выявления особенностей системной организации лексики, в которой отражаются представления носителей языка о различных предметах, явлениях, отношениях. Именно поэтому интерес ученых к изучению семантических полей языка не ослабевает. Проблемы, связанные с закономерностями

построения семантических полей, выявлением полного пласта лексических репрезентантов того или иного поля, описанием их гендерной специфики, ждут своего разрешения.

В рамках данного исследования в качестве рабочего определения СП было взято определение А. А. Уфимцевой, рассматривающей семантическое поле как иерархическую структуру множества лексических единиц, объединенных общим значением и определяющих в языке ту или иную понятийную сферу [Уфимцева 2010: 136].

Для построения семантического поля был использован метод компонентного анализа (см., например: [Стадильская 2012: 113, Найда 1983: 61 – 84]), суть которого сводится к тому, что каждая лексическая единица может быть разделена на мельчайшие далее нерасчленимые компоненты – семы, идентифицирующие и дифференцирующие, благодаря чему были выявлены лексические единицы, составившие семантическое поле «Здоровье» («Health»), и метод построения «семантической сети», автором которой является О. М. Буракова [Буракова 2007: 85]. Алгоритм последнего можно описать следующим образом:

1. Изображение ядра в центре;
2. Выписывание из словарной дефиниции всех лексических единиц, употребленных для толкования ядра;
3. Выписывание лексем, используемых для толкования слов, которые описывают ядро;
4. Изображение полученных лексем на схеме.
5. Расширение сети происходит до повторения лексем или их очевидного выхода в другие семантические поля.

Источником материала исследования послужили современные британские журналы. В общей сложности анализу подверглись 6 журналов: 4 женских (Health & Fitness UK (February 2019), Good Health UK (February 2019), Women's Health UK (January 2019), Health & Wellbeing UK (February 2019) и 2 мужских (Men's Health UK (January 2019), Healthy For Men (January 2019) с общим количеством 340 и 320 страниц соответственно.

Данный выбор был обусловлен, во-первых, тематикой журналов (Health and wellbeing); во-вторых, страной издания (The United Kingdom): для чистоты проведения исследования были рассмотрены журнальные источники одной англоязычной страны; в-третьих, датой выхода в печать (January – February, 2019) с целью получения актуальной информации.

Методом сплошной выборки были выявлены лексические единицы, имеющие в своем значении искомые семы, и определена частотность их употребления. Полученная картотека насчитывает 114 лексических репрезентантов, 50 из них – в 718 журнальных высказываниях в женских изданиях, и 64 – в 1173 журнальных высказываниях в мужской периодике.

В ходе работы были построены 2 семантических поля «Здоровье» (см. Рисунок 1 и Рисунок 2) и проведен их сравнительный анализ с целью выявления особенностей структуры и наполнения данных семантических полей, отражающих мужское и женское восприятие индивидуального здоровья. Вслед за другими исследователями (см., в частности: [Боровикова: 4]) в структуре полей были выявлены ядро, ближняя, дальняя и крайняя периферии.

Ядром обоих семантических полей является существительное «health».

В ближнюю периферию мужского поля вошли такие компоненты, как healthy, testosterone, calorie, to improve, energy, diet, sleep, fitness, strength, mental health, workout, weight, exercise, stress, depression, training и др.

Дальняя периферия сформирована такими лексическими единицами, как symptom, wellbeing, strong, fit, active, nutrition, to boost, lifestyle, to train, immune system, recovery, treatment, metabolism и др.

Крайнюю периферию составляют лексемы illness, condition, disorder, mental illness, a boost, sexual drive, unhealthy, to recover, alcohol, diagnosis, stressful, dietary, to treat и др.

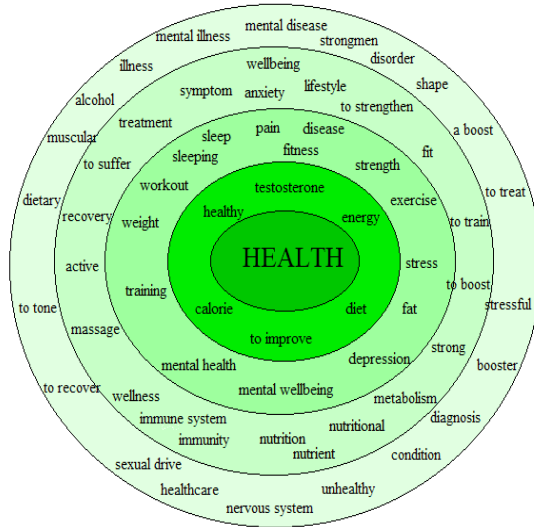


Рис. 1. Семантическое поле «Здоровье» («Health») в аспекте мужского понимания.

В ближнюю периферию женского поля вошли такие компоненты, как wellbeing, sleep, diet, weight, healthy, mental health, mental wellbeing, mental strength, mental illness и др.

Дальняя периферия сформирована такими лексическими единицами, как energy, symptom, condition, disease, pain, muscles, calorie, lifestyle, immune system, stress и др.

Крайнюю периферию составляют лексемы metabolism, fats, nutrition, strength, fitness, illness, exercise, workout, sport, shape, ill health, dysfunction, diagnosis, depression, dietary, unhealthy, nutritional, hygiene, balanced, health-conscious, strong, fit, to suffer, to diagnose, to prescribe, active, happy и др.

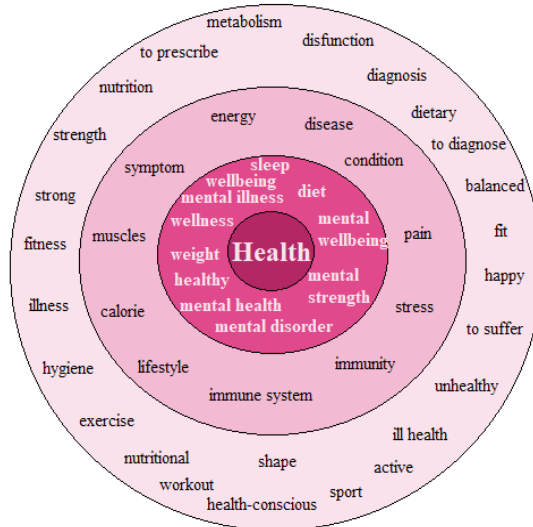


Рис. 2. Семантическое поле «Здоровье» («Health») в аспекте женского понимания.

Сопоставление результатов, полученных в ходе анализа отобранного материала, позволило установить, что исследуемые семантические поля обладают сходной структурой и идентичным ядром, представленным существительным «health». Последнее может объясняться универсальностью исследуемого понятия. Некоторое сходство компонентов, наполняющих поля, выявленное при анализе текстов, объясняется изменением образа жизни современного человека независимо от его гендерной принадлежности: популяризацией здорового образа жизни, пропагандой спорта, правильного питания, сбалансированного режима труда и отдыха, повышенным вниманием к превентивно-профилактическим мерам по отношению к индивидуальному здоровью. Так, лексические единицы «healthy», «diet», «mental health», «mental wellbeing», «weight» представлены высокой частотностью употребления как в журналах, предназначенных для мужчин, так и для женщин, и формируют ближнюю периферию исследуемых полей (см. Таблицу 1). Однако лексемы «testosterone», «energy», «exercise», «training», «workout» представлены более широко в мужских журналах и составляют ближнюю периферию мужского поля. По-видимому, данный факт объясняется тем, что мужчины в отношении своего индивидуального здоровья большее внимание уделяют именно физической форме. Значительную роль в жизни мужчины играет гормон тестостерон, уровень которого во многом определяет мужское здоровье и который отвечает практически за все основные функции организма представителей мужского пола, что делает логичным вхождение существительного «testosterone» в ближнюю периферию анализируемого поля. В журналах, адресованных женщинам, данный компонент не был зафиксирован. Словосочетание «mental strength», напротив, достаточно часто встречается в женской периодике и отсутствует в мужской, что, как представляется, доказывает большую значимость психологической устойчивости для женщин, их ориентацию на сохранение энергии и развитие способности адаптироваться к различным ситуациям. Всё это обеспечивает повышенную выживаемость женского организма. Можно предположить, что для современного мужчины, постоянно подвергающегося стрессовым воздействиям и различного рода перегрузкам, более актуальна тема, раскрывающая болезни психического характера, описывающая способы избавления от стресса и других психических расстройств, которые стали бичом XXI века.

Еще одно различие в составах семантических полей становится очевидным при анализе употребления лексемы «symptom». Данная лексическая единица чаще встречается в женских журналах, что, возможно, объясняется следующим: представительницы прекрасного пола бережнее относятся к здоровью как индивидуальному, так и всех членов семьи, и регулярно проводят превентивно-профилактические меры по его сохранению и поддержанию. В то же время в мужских журналах гораздо чаще можно встретить глагол «to improve», из чего можно сделать вывод, что среди мужчин не распространено профилактическое поведение в отношении собственного здоровья, и, как следствие, представители мужского пола гораздо чаще доводят состояние своего здоровья до того момента, когда его требуется улучшать. По этой же причине, как представляется, именно в мужской периодике частотность употребления однокоренных слов «to recover» и «recovery» выше, чем в женской. Лексические единицы «alcohol», «sexual drive» также встречаются только в мужских журналах, что, по всей вероятности, можно объяснить большей значимостью обозначаемых понятий для представителей мужского пола.

В Таблице 1 представлен полный перечень компонентов исследуемых полей.

Таблица 1.

Семантическое поле «Здоровье» в мужском понимании	Семантическое поле «Здоровье» в женском понимании
Ядро	
Health	Health
Ближняя периферия	
healthy, testosterone, calorie, to improve, energy, diet, sleep, sleeping, pain, disease (a treatment for, to prevent), fitness, strength, mental health, mental wellbeing, workout, weight, exercise, stress (to recognize, to prevent), depression (to be diagnosed with, to beat, to battle), training, fat	wellbeing, wellness, sleep, diet, weight, healthy, mental health, mental wellbeing, mental strength, mental illness (to prevent), mental disorder (to recognize, to fight)
Дальняя периферия	
symptom (to treat, to spot, to check out), wellbeing, wellness, strong, fit, active, nutrition, nutrient, nutritional, to boost, anxiety, lifestyle, to train, to suffer (with health changes, from health issues), to strengthen, immune system, immunity, recovery, treatment, metabolism, massage	energy, symptom (to jot down, to help with, to cause, to struggle with, to ease), condition, disease (to reduce the risk of, a treatment for, to prevent) , pain (to relieve, to ease, to fight) , muscles, calorie, lifestyle, immune system, immunity, stress (to cope with, to reduce, to eliminate)
Крайняя периферия	
illness (to exclude, to prevent, to fend-off) , shape, condition, disorder (to battle, a treatment of, the prevention of), mental illness (to minimize the risk of), mental disease (to treat) , a boost, booster, sexual drive, to tone, unhealthy, to recover, alcohol, muscular, diagnosis, stressful, healthcare, dietary, strongman, to treat, nervous system	metabolism, fats (unhealthy, healthy, too much in your diet), nutrition, strength, fitness, illness (to manage, to fight against, to prevent), exercise, workout, sport, shape, ill health (to support in times of, to treat, to recognize the signs of), dysfunction (immune system, to prevent), diagnosis, depression (to be diagnosed with, to lower the risk of, to reduce symptoms of, to ward off, to prevent), dietary, unhealthy, nutritional, hygiene, balanced, health-conscious, strong, fit, to suffer (from headaches, before your health begins, with the winter blues), to diagnose, to prescribe, active, happy

Итоги проведенной работы позволяют сделать следующий вывод: несмотря на определенные общие элементы и некоторое сходство, в лексическом наполнении исследуемых полей чётко прослеживаются различия. Последние, по-видимому, могут быть объяснены отражением в языке сохраняющихся различий в приоритетах мужчин и женщин в отношении своего здоровья. Таким образом, выдвинутая гипотеза нашла своё подтверждение, поставленная в работе цель была достигнута.

Полученные данные нельзя считать исчерпывающими. Проведение сравнительно-сопоставительного исследования на материале различных типов дискурса может способствовать построению более масштабных СП, выявлению большего корпуса признаков и, соответственно, получению более полного представления о возможных различиях и сходствах в понимании индивидуального здоровья в гендерном аспекте.

Источники и литература:

1. Аксенова Е. Д. Лингвокультурологический анализ концептосферы «здоровье человека» в русской паремии-ологии: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Москва, 2007. 260 с.
2. Боровикова Н. А. Полевые структуры в системе языка. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1989. 197 с.
3. Буракова О. М. Методика лингвистического описания концепта через построение семантического поля. // Вестник МДПУ. Серия: филология. 2007. № 1. С. 84 – 89.
4. Бухтоярова Г. Ю. Отображение феноменов болезнь и здоровье в русской языковой картине мира: диссертация кандидата филологических наук. Москва, 2010. 257 с.
5. Вань Минь. Гендерный стереотип в языковом сознании носителей китайского языка (при сопоставлении с данными носителей русского языка): автореферат на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Пермь, 2018. 22 с.
6. Зиновьева Е. С. Роль гендерно маркированных лексических единиц в конструировании маскулинности и феминности в дискурсе гендерно ориентированных глянцевого журналов (на материале английского и русского языков). // Universum: Филология и искусствоведение. 2017. № 12 (46). // [Электронный ресурс]. URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/5313> (дата обращения 17.10.2019).
7. Иванова А. А. Функционирование лексико-семантического поля «мечта» в английском национальном коммуникативном стиле. // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2012. № 6. Вып. 64. С. 65 – 68.
8. Костикова И. В. Введение в гендерные исследования М.: Аспект Пресс, 2005. 255 с.
9. Лаптева М. Л., Уразгалиева О. А. Особенности построения лексико-семантического поля концепта «сотрудничество» в политическом дискурсе. // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2016. № 3. С. 56 – 59.
10. Найда Ю. А. Процедуры анализа компонентной структуры референционного значения. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XIV. М.: Прогресс, 1983. С. 61 – 84.
11. Стадульская Н. А. Компонентный анализ значения слова как способ выявления содержания концепта. // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 32. С. 112 – 117.
12. Токарева Е. Н. Специфика выражения оценки в гендерном дискурсе (на материале современного английского языка): диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Уфа, 2005. 208 с.
13. Уфимцева А. А. Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка). М.: КомКнига, 2010. 288 с.
14. Annandale E., Hunt K. Masculinity, femininity and sex: an exploration of their relative contribution to explaining gender differences in health. // Sociology of Health & Illness. 1990. № 12. P. 24 – 46.
15. Chunming Gao, Bin Xu. The application of semantic field theory to English vocabulary learning. // Theory and practice in language studies. 2013. Vol. 3. № 11. P. 2030 – 2035.
16. Mróz L. W., Robertson S. Appetite. Gender relations and couple negotiations of British men's food practice changes after prostate cancer. // Appetite. 2015. № 84. P. 113 – 119. DOI: 10.1016/j.appet.2014.09.026.
17. Griffiths S., Murray S. B., Touyz S. Extending the masculinity hypothesis: An investigation of gender role conformity, body dissatisfaction, and disordered eating in young heterosexual men. // Psychology of Men & Masculinity. 2015. №16(1). P. 108 – 114.
18. Spencer R. A., Rehman L. Understanding gender norms, nutrition, and physical activity in adolescent girls: a scoping review. // International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. 2015. № 12:6. DOI 10.1186/s12966-015-0166-8.

УДК 37.02

ББК 81.2

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-80-89

Работа с художественным текстом как средство формирования коммуникативной компетенции у студентов, изучающих русский язык как иностранный

Парочкина Мария Михайловна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русистика», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современного образования, ориентированного на формирование у учащихся ключевых компетенций, важнейшей из которых является коммуникативная компетенция. Рассматриваются вопросы, связанные с выработкой коммуникативных умений и навыков на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) в ходе работы с произведениями художественной литературы. Предложена авторская методика работы с рассказом Е. Гришковца «О парижанках», включающая «предтекстовые», «притекстовые» и «послетекстовые» задания.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативные навыки, коммуникативные умения, художественный текст, русский язык как иностранный, обучение, предтекстовые задания, притекстовые задания, послетекстовые задания, методическая разработка.

Literary Text as a Means of Developing Communicative Competence among Students Studying Russian as a Foreign Language

Parochkina Maria M.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Russian Philology, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of modern education, focused on the formation of key competencies, the most important of which is the communicative competence. The article considers the issues related to the development of communicative skills when studying Russian as a foreign language (RCT) and working with fiction literature. The author presents her technique of working with Grishkovets's story "About Parisians", which includes including "pre-text", "text" and "post-text" tasks.

Keywords: communicative competence, communicative skills, literary text, Russian as a foreign language, training, pre-text tasks, text tasks, post-text tasks, methodological development.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся, которая призвана стать одним из важнейших результатов учебного процесса, невозможно представить без использования на занятиях по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) текстов художественной литературы. К вопросу применения художественных текстов в качестве средства обучения РКИ обращались такие известные советские и российские исследователи, как Л. В. Щерба, В. Н. Бачерикова, А. Н. Васильева, Н. В. Кулибина, Л. С. Журавлева, Т. Е. Печерица, С. К. Фоломкина, Н. С. Новикова, О. М. Щербакова, И. И. Яценко. Несмотря на то, что работа с художественными произведениями обладает огромным методическим потенциалом, в последние годы они все меньше используются в практике преподавания РКИ. Это, во-первых, связано с трудностями, которые вызваны самой сущностью художественных текстов, понимание которых требует не только хорошего владения языком, но и знания русской действительности, истории и культуры, а во-вторых, с тем, что «в последние два десятилетия основное внимание в требованиях к результатам языкового образования стало уделяться овладению теми жанрами речи, которые входят в практическую деятельность людей определенной области их профессиональной работы» [Ворожцова, Урсегова 2015: 151].

Цель этой статьи – рассмотреть основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты и педагог при изучении русского языка с использованием художественных текстов, и предложить возможные пути их решения, а также представить авторскую методику работы с художественным произведением, способствующую успешному формированию коммуникативных навыков и умений.

Автор статьи уже обращалась к проблеме формирования коммуникативной компетенции учащихся [Парочкина, Жилейкина 2018], под которой я, вслед за М. Р. Львовым, понимаю «термин, обозначающий знание языка (родного и неродного), его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека. Коммуникативная компетенция приобретается в результате естественной речевой деятельности и в результате специального обучения» [Львов 1999: 92 – 93]. Практическую базу коммуникативной компетенции составляют речевые умения в пассивных (слушание и чтение) и активных (говорение и письмо) видах речевой деятельности, для формирования которых художественные тексты являются прекрасным материалом.

Одной из наиболее распространённых проблем, с которыми сталкивается преподаватель в ходе работы с художественным текстом в иностранной аудитории, является проблема отбора текстов для чтения, т.к. они должны быть не только сюжетно занимательными и интересными, но и, как справедливо пишет И. А. Зайцева, «значимы в лингвокультурологическом и лингвострановедческом аспектах» [Зайцева 2019], а также социально нейтральны. Правильно подобранный текст дает учащимся мотивацию к изучению русского языка, поскольку делает урок лично значимым. И классическая литература, и литература современная обладают достоинствами, но значительным преимуществом текстов современных авторов перед классическими является то, что они написаны современным языком и содержат в себе множество фактов о сегодняшней жизни в России, давая возможность иностранным студентам познакомиться с «контекстом русской жизни <...>, узнать, как живут русские люди, как выстраивается их повседневность, их привычки...» [Ворожцова, Урсегова 2015: 152]. Чтение художественных текстов позволяет иностранцу проживать ситуации, которые в реальной жизни он

может встретить нечасто, но которые, тем не менее, важны для формирования коммуникативной компетенции.

Еще одной трудностью, с которой сталкивается педагог, является адаптация художественного текста. Я придерживаюсь мнения тех, кто считает, что необходимо читать аутентичные тексты, т.к. только они способны представить богатство и выразительность русского языка в полной мере. Но в связи с тем, что полноценное освоение неадаптированных художественных текстов возможно только на продвинутом уровне знания языка, на начальном этапе погружения в новый для иностранных граждан язык адаптации не избежать. Но и в этом случае она должна быть сведена к минимуму, с ориентацией на общеупотребительную нейтральную лексику и грамматический материал, который в данный момент изучается студентами, чтобы не нарушать принцип преемственности в подаче программного материала.

Кроме всего сказанного, важнейшей причиной, по которой преподаватели нередко отказываются от использования при обучении языку художественных текстов, является их эстетическая «природа», в связи с которой студенту приходится преодолевать дополнительные сложности понимания образного языка литературного произведения. Эта проблема решается, если перед началом чтения познакомить студентов с изобразительно-выразительными средствами русского языка: метафорой, олицетворением, эпитетом, сравнением и т.д.), обращая их внимание на такое значимое для русского языка явление, как полисемичность слова. Данная работа требует от преподавателя большой предварительной подготовки. Так, при объяснении метафоры рекомендуется использовать наглядность (фото, картинки и пр.), а при определении эпитетов, построенных чаще всего на метафорическом переносе, предлагаются задания, где требуется сравнить прилагательное (причастие) в его прямом и переносном значениях. Например, *холодная погода – холодные глаза, тяжелая сумка – тяжелый характер*. Также предлагается учащимся самостоятельно создать тот или иной образ с использованием выразительных средств русского языка. Например, подобрать эпитеты к слову. Так, *глаза* (прекрасные, чудесные, восхитительные, «глубокие, лучистые» (Л. Н. Толстой), «бархатные» (М. Ю. Лермонтов)). Еще один вид заданий заключается в том, что студентам необходимо описать эмоции, возникающие от того или иного образа. Это задание может сопровождаться демонстрацией описания эмоций мастерами художественного слова. Например, у А. П. Чехова в рассказе «В суде» находим такую характеристику эмоционального состояния героя, вызванного обидой и раздражением: «*Он замигал глазами, и на скулах его выступили красные пятна*» [Чехов 1970: 43].

Неотъемлемой частью словарной работы при подготовке к чтению или в ходе него является работа с фразеологизмами. Идиоматические выражения, отражая в себе образную картину народа, его менталитет, становятся важным источником страноведческой информации, поэтому их изучение формирует не только коммуникативную, но и культурную компетенцию инофона. Так, преподаватель может предложить сопоставить русские фразеологизмы с похожими выражениями в родном языке студента или задание типа «Собери фразеологизм», когда записанные на отдельных листочках части фразеологизмов должны быть собраны в целое. Также важным моментом при изучении идиоматических выражений является необходимость научить иностранных студентов отличать фразеологизмы от омонимичных им свободных сочетаний слов. Формированию этого навыка способствует задание на определение, какие из предложенных сочетаний являются фразеологизмами, а какие нет. Например, *сесть в лужу – сесть за стол; покраснеть как рак – покраснеть, как яблоко*. В качестве закрепления

материала может предлагаться задание – составить мини текст на определенную тему с употреблением изученных идиоматических выражений.

Но наибольшие трудности, на наш взгляд, возникают у учащихся в ходе развития письма и говорения, представляющих собой основные виды речевой деятельности, которые связаны с порождением устных и письменных текстов. Последние, в свою очередь, как известно, являются как одним из основных результатов, к которому должен прийти учащийся, так и основным средством при обучении языку. Таким образом, создание полноценного, правильного с лексико-грамматической, логической и стилистической точек зрения текста на неродном языке – это определяющий показатель коммуникативной компетенции инофона. Работа над такими жанрами, как письмо или сочинение – рассуждение по тематике, связанной с прочитанным художественным текстом, дает прекрасную возможность для формирования таких коммуникативных навыков и умений, как умение продуцировать письменный текст, относящийся к разговорной или публицистической сферам общения; навык оперирования информативным материалом текста с учетом целей реальной коммуникации; умение аргументированно доказывать свое мнение; умение давать личностную оценку, комментировать, используя элементы оценочного характера; умение сознательно выбирать уместные для данного высказывания языковые средства и др. Интересной, на мой взгляд, представляется работа с неполными предложениями, характерными для разговорной речи, когда студентам предлагается восстановить недостающие члены предложения, используя языковую догадку или контекст. Также увлекательным может быть задание на трансформацию конструкций, присущих разговорному стилю, в книжные.

Для формирования навыков говорения в процессе работы над художественным текстом рекомендуется выполнять задания следующих типов: построение монологического высказывания, диалог (при чтении диалога в самом литературном произведении интересны в первую очередь задания на трансформацию прямой речи в косвенную), пересказ с трансформациями, создание речевой ситуации, которая требует высказывания по теме. Необходимо отметить, что перед озвучиванием речевой ситуации следует представить учащимся коммуникативное задание, в котором определяется, что они должны сделать в данном случае: согласиться с чем-то или возразить, задать вопрос по какой-либо теме, дополнить, аргументировать увиденное, оценить увиденное / услышанное и т.д. Это делается с той целью, что само создание речевой ситуации не может обеспечить коммуникацию, и лишь коммуникативное задание дает толчок к речепорождению.

В своей статье, посвященной формированию у иностранных учащихся коммуникативных навыков и умений в процессе работы над научно-учебными текстами, мы писали, что работа над речевым материалом при обучении говорению состоит из 3-х этапов: «1. Этап, включающий формирование лексических и грамматических навыков. Материал по лексике и грамматике на данном этапе берется из текста... <...> 2. «Текстовый» этап работы <...>, на котором происходит совершенствование таких коммуникативных навыков, как навык воспроизводства русской речи, навык интервьюирования и ведения устного опроса... <...> 3. Послетекстовый этап – «этап развития речевых умений», который включает в себя создание заданий (коммуникативных ситуаций)...» [Парочкина, Жилейкина 2018: 36]. Данная методика актуальна и для работы с художественными текстами.

На наш взгляд, целесообразно в качестве предтекстового задания выполнять следующий вид работы: прочитать отрывок из текста без предварительной работы над возможными незнакомыми словами и конструкциями. В первую очередь подобные

задания тренируют у учащихся языковую «догадку», ориентируя на самостоятельное определение значения неизвестных слов с использованием когнитивных стратегий типа анализа контекста с опорой на знакомые слова, анализа корней и аффиксов лексемы или ее принадлежности к той или иной части речи, а также анализа с опорой на синтаксическую структуру предложения.

В целом работа с художественными текстами позволяет формировать следующие коммуникативные умения во всех видах речевой деятельности. *Говорение*. А) монологическая речь: строить сообщения по заданной теме на основе прочитанного; давать комментарий фактам из прочитанного/услышанного, приводя аргументы, формулируя выводы. Б) диалогическая речь: запрашивать информацию; выражать свое мнение по обсуждаемой проблеме. *Аудирование*: понимать основное содержание текста, воспринимаемого на слух; выборочно понимать необходимую информацию; отделяя главную информацию от второстепенной; используя контекстуальную или языковую догадку, объяснять незнакомые слова, содержащиеся в воспринимаемом на слух тексте. *Чтение*: понимать основное содержание текста, отделяя главную информацию от второстепенной; выборочно понимать необходимую информацию, опираясь при толковании незнакомых слов на знания значений словообразовательных элементов, контекст, а также используя внутритекстовые сноски, словари или лингвострановедческие справочники; целиком понимать текст при работе с несложными аутентичными текстами. *Письмо*: делать выписки из текста с целью их дальнейшего использования при построении монолога/диалога; составлять план/тезисы устного или письменного сообщения; составлять небольшие письменные высказывания с опорой на образец (например, письмо или сочинение-рассуждение).

Ниже представлена авторская методика работы с рассказом Евгения Гришковца «О парижанках», который в других вариантах имеет название «О француженках» и представляет собой трансформацию интервью одному известному журналу в художественный текст. Предложенная система заданий к рассказу направлена на усвоение и закрепление нового лексического и грамматического материала, на контроль понимания текста учащимися и активизацию их речевых навыков и умений. Методическая разработка предназначена для иностранных студентов, обучающихся в вузах и имеющих языковую подготовку не ниже второго – ТРКИ-2 (B2) – сертификационного уровня. Материал разработки рекомендован для изучения под руководством преподавателя.

Предтекстовые задания

Задание 1. Прочитайте краткую биографию Евгения Гришковца.

Евгений Валерьевич Гришковец родился 17 февраля 1967 года в городе Кемерово. По окончании средней школы он поступил в Кемеровский государственный университет, где изучал филологию. Не окончив университет, Е. Гришковец уходит служить в армию на Тихоокеанский флот. Пройдя военную службу, в 1988 г. будущий сценарист, драматург и писатель вернулся к учёбе. С 1988 по 1990 гг. Евгений Гришковец занимался в студии и играл в театре пантомимы при университете. В 1990 году он организовал театр «Ложа», в котором работал как режиссёр, сценарист и актёр, и где за 7 лет было поставлено 10 спектаклей. В 1998-ом году Гришковец переехал в Калининград. В это же время в Москве поставлен его первый моноспектакль «Как я съел собаку», удостоенный в 1999 г. национальной театральной премии «Золотая маска» в номинациях «Новация» и «Приз критиков». Проживая в Калининграде, Гришковец часто бывает на гастролях как городах России, так и Европы, принимает участие во многих престижных фестивалях. Кроме пьес, Гришковец пишет книги и записывает музыкальные альбомы. Главными темами его

произведений являются любовь, дружба, жизненные ценности, поиск духовных ориентиров (по материалам сайта «Википедия») [Гришковец... 2019].

Задание 2. Что вы узнали из биографии Е. Гришковца? Коротко расскажите о жизненном и творческом пути Е. Гришковца.

Задание 3. Прочитайте первый абзац текста «О парижанках» без словаря. Сформулируйте главную мысль. Коротко передайте содержание отрывка в устной форме.

Задание 4. Прочитайте новые слова и выражения. При необходимости обратитесь к словарю.

Лавка, подвиг, жест.

Кудрявый, неряшливый, конопатый, вульгарный.

Кокетничать, делать укладку (= укладывать волосы), совершать подвиг, отлично выглядеть.

Задание 5. А. Объясните, какие корни входят в данные ниже слова и с помощью каких суффиксов эти слова образованы (при необходимости обратитесь к словарю).

Жизнестойкость, сумасшествие.

Б. Приведите свои примеры образования слов с помощью данных суффиксов.

Задание 6. А. Выделите в данных словах приставки. Определите их значение (при необходимости обратитесь к словарю).

Накопиться, набросать, налить

Поцарапанный, помятый, повесить, поехать

Б. Приведите свои примеры образования слов с помощью данных приставок.

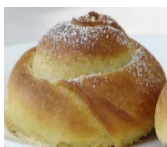
Задание 7. Познакомьтесь с фразеологизмами (при необходимости обратитесь к словарю). Подберите устойчивые выражения со сходным смыслом из вашего языка.

1. Жизнь стукнула. 2. Махнуть на себя рукой (варианты: махнуть на него (неё, нас, них, вас) рукой). 3. Весь в себе. 4. Жизнь не сахар. 5. Забыть раз и навсегда. 6. Уметь себя вести (вариант: не уметь себя вести).

Задание 8. Определите, какие из предложенных словосочетаний являются фразеологизмами.

1. Жизнь не сахарный песок – жизнь не сахар. 2. Уметь себя вести – уметь себя проводить. 3. Жизнь стукнула – жизнь его ударила. 4. Махнуть на него ладонью – махнуть на него рукой.

Задание 9. Познакомьтесь с метафорами.



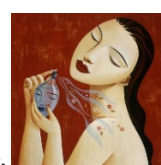
1.



2.



3.



4.

1. Булка – хлеб, часто сладкий (= булочка).

2. Булка – полная девушка или женщина (*разг.*).

3. Шлейф – длинный, волочащийся подол женского платья.

4. Шлейф – след парфюма, который хорошо чувствуется в отдалении.

Задание 10. Познакомьтесь с эпитетами.

Очаровательная квартирка, *заботливая* бабушка, *извиняющие* глаза, *чудесные* отношения, *крепкая* семья, *въедливый*, *капризный*, *ревнивый* мужчина.

Задание 11. Подберите синонимы и антонимы к следующим словам (при необходимости обратитесь к словарю). Составьте с ними словосочетания.

Откровенный, помятый, неряшливый, юный, крепкий.

Скрывать, запретить, возмущаться, расставаться.

Задание 12. Замените деепричастные и причастные обороты конструкциями-синонимами.

1. Она сразу начинает с тобой общаться, *глядя куда-то в сторону, параллельно говоря по телефону*.

2. За ней лёгкий шлейф аромата, и, *зная московскую жизнь*, думаешь, сейчас она пройдёт чуть-чуть, и там её будет ждать машина с водителем.

3. Постоянно разговаривает, курит, ругается, *открыв окно*, с таксистами, много смеётся, пьёт вино.

4. За ней лёгкий шлейф аромата, *соответствующего времени года*.

5. У нас так много женщин, *махнувших на себя рукой*, в любом возрасте, что это просто какая-то национальная катастрофа.

Задание 13. Восстановите пропущенный член предложения в выделенных предложениях.

1. Зачем мне нужно было укладывать волосы, интересоваться, какой салон хороший, *какой – не очень*. 2. Но не выглядят француженки при этом пожилыми после того, как жизнь их стукнула. *Лучше*.

! Обратите внимание, что подобные пропуски членов предложения являются отличительной особенностью разговорной речи. Смысл фразы легко понять из контекста.

Задание 14. Прочитайте вслух рассказ Е. Гришковца «О парижанках».

Когда я говорю о французских женщинах, в голове сразу возникает образ женщины за сорок. Иногда сильно за сорок. Юных красивых женщин в Париже вы не увидите. Об этом нужно забыть раз и навсегда. Нужно ехать к университету, чтобы посмотреть на юных. Молодых в основном видишь в мотоциклетных шлемах, на каком-то мотороллере. Это, наверное, красиво, но лучше бы они шлемы не снимали. Под ним что-то ненакрашенное кудрявое. Очаровательное, замотанное шарфом, в свитере непонятного размера, с сумкой через плечо... Кто-то из моих знакомых парижанок объяснила: «А зачем мне нужно было до 30 лет вообще делать макияж? Укладывать волосы, интересоваться, какой салон хороший, какой – не очень. Я и так была молодая. Даже конопатая. На 20 кило больше – такая булка, но я была молодая и всегда могла найти себе любые приключения».

Мне очень нравится парижское утро, когда парижанка выходит из дома. Строишь на эту женщину – где она делала укладку – непонятно. Она идет несколько озабоченно. Вся в себе. Не смотрит по сторонам. За ней лёгкий шлейф аромата, соответствующего времени года. И, зная московскую жизнь, думаешь, сейчас она пройдёт чуть-чуть, и там её будет ждать машина с водителем. Он выйдет, откроет дверцу... Но она подходит к какому-нибудь маленькому «Пежо» или «Ситроену», немножко поцарапанному и помятому, совсем не последней модели. В нём небрежно набросаны журналы, свертки, газеты. Садится в машину и поехала. И она прекрасна. У неё, возможно, есть взрослый сын. Такой взрослый, что не ожидаешь такого взрослого от неё. У неё есть любимый внук или несколько внуков. Она очень весёлая, но не самая заботливая бабушка, потому что у неё всегда какие-то дела в её конторке, или маленьком магазинчике, или маленькой театральной кассе. Но обязательно что-то маленькое и такое же очаровательное, как она сама. У неё очаровательная квартирка – чистая, но неряшливая. Там может быть слишком много всего накопилось, и все набросано. Новые шторы куплены, а старые ещё не сняты. Вот что-то такое чудесное. Она сразу начинает с тобой общаться, глядя куда-то в сторону, параллельно говоря по телефону. Она предлагает тебе сесть. Тут же наливает кофе и что-то кому-то объясняет и при этом делает в твою сторону

извиняющиеся глаза и какой-нибудь очаровательный жест. Точно так же, как она не сняла старые шторы, а новые уже повесила, у неё есть новый друг, а со старым она ещё не рассталась. У них чудесные отношения. Они могут вместе ужинать.

Я видел и довольно крепкие парижские семьи, но для меня это скорее редкость. При этом дети, друзья... Она юна. Постоянно разговаривает, курит, ругается, открыв окно, с таксистами, много смеется, пьёт вино. Она все время находится в общении. Не кокетничает. Нет, это другое. У нас улыбка женщины незнакомому мужчине у лифта будет воспринята либо как сумасшествие, либо как команда к действию. А там она со всеми разговаривает вот так: со знакомым продавцом в лавке, где она покупает кофе или фрукты, со знакомыми в любимом кафе, где она каждое утро пьёт кофе или обедает. Она разговаривает громко. Помните, в парижских кафе нет музыки никогда. Там шум голосов. Там музыка не нужна. Там нужно перекрикивать друг друга, от этого громкость повышается постоянно. И это здорово. Это лучшая музыка Парижа.

Это чудо какое-то, а не женщины. Я уж не говорю про пожилых привлекательных женщин, которых у нас почти нет. Парижанки не машут на себя рукой никогда. У нас так много женщин, махнувших на себя рукой, в любом возрасте, что это просто какая-то национальная катастрофа. Жизнестойкости в наших женщинах, наверное, не меньше. Но они выглядят по-другому. Ведь у всех у них, у парижанок, у которых взрослые дети, старый друг и новый друг, жизнь не сахар. Французские мужчины, может быть, выглядят получше, получше умеют себя вести, но не лучше наших: ещё более жадные, еще более капризные, еще более эгоистичные, вьедливые и ревнивые. Наши женщины, конечно, более жизнестойкие. Наверное. Но не выглядят француженки при этом пожилыми после того, как жизнь их стукнула. Лучше. У них, наверное, есть традиция – не махнуть на себя рукой. А у нас женщина, хорошо выглядящая после 50 лет, либо совершает подвиг, либо, по мнению окружающих, выглядит вульгарно. А француженки возраст не скрывают и не демонстрируют. Они всё-таки исходят из того, что лучше быть откровенной женщиной, которая отлично выглядит в свои 50, чем плохо выглядящей в 30. Они с возрастом не расстаются [Гришковец 2019].

Притекстовые задания

(Выполняются в ходе чтения текста, дополняются лингвострановедческим комментарием преподавателя).

Задание 1. Обратите внимание на антитезу (=противопоставление).

У нее очаровательная квартира – чистая, но неряшливая.

Новые шторы куплены, а старые ещё не сняты.

Она очень весёлая, но не самая заботливая бабушка.

Задание 2. Обратите внимание на парцелляцию (=разделение одного предложения на несколько самостоятельных высказываний). С какой целью автор использует этот приём?

Она идет несколько озабоченно. Вся в себе. Не смотрит по сторонам.

Она все время находится в общении. Не кокетничает. Нет, это другое.

Но не выглядят француженки при этом пожилыми после того, как жизнь их стукнула. Лучше.

Наши женщины, конечно, более жизнестойкие. Наверное.

Послетекстовые задания

Задание 1. А. Найдите в тексте сложноподчиненные предложения. Объясните, в каких смысловых отношениях находятся части этих предложений (временные, причинные, сравнительные и т.д.). С помощью каких союзов выражаются данные смысловые отношения?

Б. Составьте сложные предложения с союзом *что* так, чтобы придаточные части имели изъяснительное, определительное и целевое значения.

Задание 2. Коротко расскажите о своем друге (знакомом, родственнике), используя выученные фразеологизмы (см. предтекстовое задание 7).

Задание 3. Выпишите из текста наиболее значимую информацию для ответа на вопрос «Каковы главные черты женщины-парижанки?».

Задание 4. По каким критериям автор сравнивает французских и русских женщин? (Используйте конструкции сравнения: *кто сравнивается с кем; кто похож на кого чем; кто отличается от кого чем; в то время как; тогда как; если..., то*).

Задание 5. Как вы понимаете выражение «Улыбка будет воспринята как команда к действию?»

Задание 6. Спросите своего одноклассника, какие качества он (она) ценит в женщинах? Попросите его (её) привести 2 – 3 аргумента в пользу того или иного качества.

Задание 7. Какая русская женщина-актриса / политик / писатель / бизнесмен является, на Ваш взгляд, наиболее ярким воплощением русской женщины? Свой ответ аргументируйте.

Задание 8. Напишите письмо своему другу или подруге о вашей поездке в Россию. Поделитесь с ним (с ней) своими впечатлениями о русских женщинах, сравнив их с женщинами из Вашей страны. Используйте следующие слова и выражения:

Дорогой / Дорогая... Пишет тебе (кто?).

Я недавно приехал(-а) из ... / Я сейчас живу в России и ...

Я поражаюсь и восхищаюсь + Тв.пад. (= тем, что / как...)

Я удивляюсь + Дат.пад. (= тому, что / как...)

Мне кажется, ...

С наилучшими пожеланиями, ... / Целую, ... / Обнимаю / До скорой встречи ... / Твой (твоя)...

Задание 9. Составьте назывной план текста. К каждому пункту плана выпишите ключевые слова.

Задание 10. С опорой на план кратко перескажите текст.

Итак, работа с предложенным текстом позволяет формировать следующие коммуникативные навыки и умения:

– навыки работы со словарем (предтекстовые задания 4,5,6,7,11);

– навык морфемного членения слова, ведущий к формированию таких умений, как а) сравнение слов с целью установления их семантико-структурной общности или различия; б) анализ слова по составляющим его морфемам с учетом их взаимодействия в слове; в) абстрагирование семантического значения морфем от лексического значения слова и др. (предтекстовые задания 5,6);

– навыки работы с информацией, такие как сжатие или трансформация отдельных смысловых участков текста (предтекстовое задание 12);

– навыки распознавания простых и сложных предложений по структуре и видам связи, а также самостоятельного конструирования сложных предложений (послетекстовое задание 1);

– навык беглого чтения (предтекстовые задания 1,3,14);

– навыки смыслового членения связного текста и составления плана назывного типа (послетекстовое задание 9);

– навык оперирования информативным материалом текста с учетом целей реальной коммуникации (послетекстовые задания 3,4);

- умение продуцировать монологическое высказывание (предтекстовые задания 2,3; послетекстовые задания 2,4,5,10);
- умения вести диалог и аргументированно доказывать свое мнение (послетекстовое задание 4,5,6,7);
- умения продуцировать письменный текст, относящийся к разговорной сфере, давать личностную оценку, аргументировать свою точку зрения, комментировать, используя элементы оценочного характера (послетекстовое задание 8);
- умение сознательно выбирать из текста уместные для последующего высказывания языковые средства (послетекстовые задания 2,3,4);
- умение чувствовать и понимать образный язык художественного произведения, выразительные средства, создающие художественный образ, развивать образное мышление учащихся (предтекстовые задания 7,8,9,10,11; притекстовые задания 1,2);
- умение воссоздавать художественные образы литературного произведения, развивать ассоциативное мышление и творческое воображение учащихся (послетекстовое задание 4,8);
- умение понимать эмоционально-смысловой замысел произведения (предтекстовые задания 7,8,9,10,11; притекстовые задания 1,2; послетекстовые задания 3,4,5).

Таким образом, мы видим, что работа с художественными текстами и правильно подобранная система заданий к ним способствуют планомерному формированию у иностранных учащихся компетентных речевых навыков и умений, что в результате позволяет решать коммуникативные задачи в различных сферах жизни.

Источники и литература:

1. Ворожцова И. Б., Урсегова Е. Б. Обучение чтению художественной литературы на русском языке как иностранном: деятельностный подход, читательские и речевые практики. // Вестник Удмуртского университета 2015. Т. 25. Вып. 3. С. 151 – 157.
2. Гришковец Е.В. О парижанках. // [Электронный ресурс]. URL: <https://odnovremenno.com/archives/524> (дата обращения: 17.10.2019).
3. Гришковец Евгений Валерьевич. // [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Гришковец_Евгений_Валерьевич (дата обращения: 17.10.2019).
4. Зайцева И. А. К вопросу о методике работы над художественным текстом на уроке РКИ. // [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/147/41296/> (дата обращения: 17.10.2019).
5. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 1999. 272 с.
6. Парочкина М. М., Жилейкина А. В. Работа с научно-учебным текстом на занятиях РКИ как основа формирования коммуникативной компетенции учащихся технических вузов. // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 4. С. 34 – 39.
7. Чехов А. П. В суде. // Собрание сочинений в восьми томах. Т.3. М.: Изд-во «Правда», 1970. С. 37 – 43.

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

УДК 37.025.6

ББК 75.19

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-90-96

Совершенствование техники исполнения элементов сложности в спортивной аэробике

Касаткина Наталья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Узалукова Виктория Валерьевна,

магистрант факультета физической культуры и спорта, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Проведенное исследование обобщает научно-методический материал по проблеме рационального использования средств и методов обучения элементам сложности в спортивной аэробике, адекватных уровню подготовленности занимающихся и специфике избранного вида спорта с целью повышения продуктивности тренировочной и соревновательной деятельности гимнасток. В ходе эксперимента уточнены организационно-педагогические условия повышения эффективности процесса технической подготовки на этапе спортивного совершенствования в спортивной аэробике; доказана необходимость адаптации процесса обучения технике выполнения разноструктурных элементов сложности к требованиям вариативности и модальности соревновательных упражнений спортсменов высокой квалификации. Комплексная методика, разработанная авторами, основывается на рациональном подборе специальных двигательных заданий для решения задач закрепления и совершенствования у девушек 15 – 17 лет навыков исполнения разноструктурных элементов сложности, предусматривающих их выполнение в вариативных, усложненных и необычных условиях, в ускоренном темпе, с музыкой и без, с повышенными требованиями к технике исполнения элементов сложности, а также в целой произвольной программе или ее относительно законченной части. Доказывается, что авторская методика оказывает положительное воздействие на технику исполнения разноструктурных элементов сложности спортивной аэробики, способствуя повышению уровня технической подготовленности гимнасток в целом.

Ключевые слова: спортивная аэробика, элементы сложности, техника исполнения, организационно-педагогические условия технической подготовки, комплексы двигательных заданий.

Improving Techniques of Performing Complexity Elements in Sports Aerobics

Kasatkina Natalia A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Uzalukova Viktoria V.,

Master Student, Department of Physical Culture and Sports, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The study summarizes the scientific and methodological material on the problem of the rational use of means and methods of teaching complexity elements in sports aerobics. These methods being adequate to the level of training and the specifics of the chosen sport may increase the productivity of the training and competitive activities of gymnasts. During the experiment the organizational and pedagogical conditions for increasing the efficiency of the technical training process were clarified. The article proves the necessity of adapting the process of teaching the techniques of performing different complexity elements to the requirements of the variability and modality of competitive exercises of highly qualified athletes. The complex methodology developed by the authors is based on the rational selection of special motor tasks used to fix and improve the skills of performing different structural elements and their implementation in varied, complicated and unusual conditions, such as an accelerated pace, without music, with increased requirements for the technique of execution of the complexity elements. It is proved that the authors' methodology has a positive effect on the technique of performing different complexity elements, helping to increase the level of technical preparedness of gymnasts in general.

Keywords: sports aerobics, elements of complexity, performance technique, organizational and pedagogical conditions of technical training, complexes of motor tasks.

Актуальность. Зрелищность и специфика спортивной аэробики проявляется в сложной координации и высоких требованиях к точности и выразительности движений, что определяет необходимость их безукоризненного техничного исполнения в соревновательном упражнении. Одной из важных составляющих соревновательной композиции спортивной аэробики являются элементы сложности из различных структурных групп, которые могут объединяться в комбинации и повышать итоговую соревновательную оценку, даже сотые доли которой могут играть решающую роль в борьбе за призовое место [Сомкин 2001; Аэробная гимнастика... 2016]. Стремление заработать высокие баллы за соревновательную программу предопределяет необходимость включать в нее элементы с высокой ценностью и выполнять их с высоким качеством, не допуская в их исполнении даже мелкие ошибки [Гришина 2017]. Поэтому проблема повышения качества исполнения всех разноструктурных движений в спортивной аэробике, и особенно элементов сложности, составляющих основную трудность композиции с точки зрения рациональной техники и улучшения их функциональных показателей, а также с позиций эстетики их восприятия, является актуальной и инициирует поиск новых, эффективных способов обучения таким движениям.

Цель исследования: повышение качества исполнения элементов сложности в спортивной аэробике на этапе спортивного совершенствования у девушек 15 – 17 лет.

Гипотеза исследования: применение комплексов специальных двигательных заданий, предусматривающих вариативность и модальность их выполнения, при соблюдении в процессе технической подготовки на этапе спортивного совершенствования ряда организационно-педагогических условий, обеспечит повышение качества исполнения разноструктурных элементов сложности гимнастками 15 – 17 лет, занимающихся спортивной аэробикой.

Достижение поставленной цели исследования потребовало решить задачи по выявлению эффективных средств и методов повышения технического мастерства в спортивной аэробике, а также по разработке методики совершенствования техники выполнения элементов сложности в спортивной аэробике у девушек 15 – 17 лет на этапе спортивного совершенствования и выявлению организационно-педагогических условий ее результативной реализации на практике.

Методы и организация исследования. В ходе исследовательско-экспериментальной работы применялись: анализ научно-методической литературы и структуры соревновательных упражнений, педагогический эксперимент, тестирование, метод экспертной оценки, методы математической статистики.

В педагогическом эксперименте, проведенном на базе отделения спортивной аэробики МБУ ДО ДЮСШ «Волга» г. Ульяновска, принимали участие 20 девушек 15 – 17 лет (по 10 в контрольной и экспериментальной группах), занимающиеся спортивной аэробикой на этапе спортивного совершенствования в ГСС (группах спортивного совершенствования) второго года обучения и имеющие разрядный уровень – КМС. Экспериментальная группа занималась по разработанной нами методике совершенствования техники исполнения элементов сложности: комплексы двигательных заданий, предусматривающих варьирование условий выполнения упражнений, применялись 3 – 4 раза в неделю в первой половине основной части тренировочного занятия и сочетались между собой в зависимости структуры совершенствуемых элементов.

Результаты исследования и обсуждение. Этап совершенствования спортивного мастерства, а также возраст 15 – 17 лет благоприятны для сознательного овладения всеми компонентами технического мастерства, в основе которого лежит освоение ведущих для избранного вида спорта двигательных-координационных качеств и формирование рациональной техники исполнения разноструктурных соревновательных упражнений спортивной аэробики, освоения элементов аэробики высокой сложности, акробатики и соединений из них [Крючек, Терехина, Медведева 2018]. Кроме того, в конкурентоспособных упражнениях квалифицированных спортсменов должны присутствовать так называемые «модальные» элементы [Аркаев, Сучилин 2004] – усложнение уже известных ранее элементов, либо относительно новые их модификации, содержащие в себе некоторый риск и моменты оригинальности и неожиданности.

Все это предполагает необходимость формирования у спортсменок способности успешно решать самые разнообразные двигательные задачи, что требует близкого к виртуозному владения фундаментальными двигательными умениями выполнения соревновательных упражнений – потенциала для освоения более сложных движений и сложно координированных действий, характеризующих высокое спортивное мастерство [Назаренко, Касаткина 2016]. Поэтому необходимо сразу обучать гимнасток рациональной технике выполнения движений, создав такие условия, при которых они с первых попыток смогли бы выполнять движения с наименьшим количеством ошибок.

Такие условия возможны при постановке узких двигательных задач путем применения подводящих упражнений и методических приемов варьирования и усложнения выполнения базовых движений [Поздеева, Пшеничникова 2008].

Двигательные задания с использованием различных методов применялись нами для решения задач закрепления и совершенствования навыков исполнения разноструктурных элементов сложности и предусматривали их выполнение в «затрудненных» и необычных условиях, в ускоренном темпе, с музыкой и без, идеомоторно, с повышенными требованиями к технике исполнения элементов сложности, а также – отработку элементов сложности в целой произвольной программе или ее относительно законченной части. Так, например, для совершенствования обязательного элемента сложности структурной группы В «Упор углом ноги врозь с поворотом на 360° » нами применялся следующий комплекс двигательных заданий: выполнение с отягощением (по 300 – 400 г на каждой ноге); с поворотом на большее количество оборотов (540° , 720° и т.д.); в связке с переходами на пол и с пола; выполнение упора углом ноги врозь с поворотом на 360° в «неудобную» сторону; выполнение связки из упоров углом ноги врозь с поворотом на 360° (поворот на 360° , удерживание 5 с, поворот на 360°); выполнение связки из упоров углом ноги врозь с поворотом на 360° на скамейке с продвижением в различных направлениях (упор углом ноги врозь с поворотом на 360° , 4 шага, упор углом ноги врозь с поворотом на 360° и т.д.); выполнение упоров углом ноги врозь с поворотом на 360° с фиксацией по 3 – 5 с исходного положения, конечного положения, исходного и конечного положений; сочетание углов с поворотами в одну и в другую сторону для достижения неожиданной смены направления движений и перехода к выполнению следующего элемента (выполнение комбинации – поворот в правую сторону на 360° , не опускаясь, поворот в левую на 360°); выполнение упора углом как конечного движения и положения различных акробатических элементов (перекаты, кувырки, стойки на руках со сходом силой), контрастного по своему характеру с данным упражнением, и переход в поворот на 360° и более; соревнование «Кто прокрутит больше кругов?» и т.д.

Подобные комплексы двигательных заданий были разработаны и для других обязательных и дополнительных элементов сложности, входящие в соревновательную программу спортсменок данной возрастной группы. Они предусматривают варьирование условий выполнения упражнений, применение в первой половине основной части тренировочного занятия и сочетание между собой в зависимости структуры совершенствуемых элементов. Например, комплексы для совершенствования обязательного и дополнительного элементов группы А использовались в сочетании с двигательными заданиями для группы С с приземлениями в шпагат и в упор лежа; комплексы для совершенствования обязательного и дополнительного элементов группы В использовались в сочетании с двигательными заданиями для группы D; а комплексы для совершенствования обязательного и дополнительного элементов группы С, с приземлением в ноги, сочетались с комплексами для совершенствования обязательных и дополнительных элементов группы D. Раз в неделю в конце основной части тренировочного занятия применялись двигательные задания комплексного воздействия для элементов сложности всех структурных групп (на синхронность и выработку коллективного ритма, а также с изменением темпо-ритмовых параметров данного элемента; на скорость реакции и стартовую быстроту выполнения элементов, с переходом к следующему движению в момент наибольшей скорости для повышения динамичности соревновательной программы; на выполнение с максимальной

амплитудой движений, с различной интенсивностью и использованием возможно большей части пространства, с использованием эстетических элементов для оформления элемента сложности с целью повышения зрелищности и формирования навыков артистичного выполнения данных движений). В качестве методических приемов работы над техникой элементов сложности в тренировочные занятия нами включались также следующие задания:

- изменение ритмической структуры двигательного действия в зависимости от условий его выполнения;
- выявление особенностей изменения ритмического рисунка моторного акта при увеличении или уменьшении скорости его выполнения;
- применение средств срочной информации и обратной связи;
- использование зрительных и слуховых ориентиров и специальных разметок;
- выполнение технически сложных двигательных действий на специальных тренажерах.

В процессе реализации экспериментальной методики, направленной на повышение технического мастерства спортсменок, для усиления эффективности ее положительного воздействия нами обеспечивались следующие **организационно-педагогические условия**, обусловленные физиологическими закономерностями функционирования организма, принципами спортивной тренировки и обще дидактическими принципами сознательности, активности, наглядности, доступности, постепенности, последовательности выполнения упражнений и индивидуализации: – соответствие показателей общей и специальной физической подготовленности структурной сложности и функциональным параметрам осваиваемых элементов трудности; – формирование у спортсменок навыков объективной самооценки уровня спортивной подготовленности и управления двигательными действиями; – рациональная последовательность усвоения сложных по структурному содержанию элементов; – экономизация выполнения элементов различной сложности и формирование навыков рационального дыхания; – обеспечение систематического педагогического контроля.

В многолетней системе подготовки гимнасток этап спортивного совершенствования имеет сложную структуру и содержание, определяющие успешность спортивной карьеры гимнасток, а выявленные организационно-педагогические условия значительно повышают эффективность тренировочного процесса и способствуют увеличению показателей технического мастерства в спортивной аэробике [Касаткина, 2015; Крючек, Терехина, Медведева 2018]. Это подчеркивает большую значимость определения особенностей структурного содержания соревновательной деятельности избранного вида спорта, поскольку учет их ведущих компонентов позволяет значительно повысить эффективность соответствующей технической подготовки и в целом усовершенствовать исполнительское мастерство спортсменок [Поздеева, Пшеничникова 2008].

Для определения эффективности использования экспериментальной методики нами проводилась контрольное сравнительное тестирование до и после эксперимента. В качестве контрольных тестов были использованы элементы 4 групп сложности: четыре из них являются обязательными для программы юниоров (15 – 17 лет); три других выбраны как наиболее часто встречающиеся в соревновательных упражнениях девушек-спортсменок данной возрастной группы и используемые в соревновательных упражнениях всеми спортсменками, и КГ и ЭГ.

1. А – Геликоптер в шпагат/в упор венсон (Helicopter to Split/to Wenson);
2. В – Упор углом ноги врозь с поворотом на 360° (Straddle Support 1/1 turn);

3. С – Прыжок согнувшись ноги врозь (Straddle Jump);
4. D – Безопорная Либела в вертикальный шпагат (Free Illusion to Vertical Split);
5. С – прыжок согнувшись с поворотом на 360° с приземлением в упор лежа (Pike Jump 1/1 turn to PU);
6. D – поворот на одной ноге на 360° в вертикальный шпагат (1/1 Turn to Vertical Split);
7. С – прыжок в шпагат с поворотом на 360° с приземлением в шпагат (Split Jump 1/1 turn to Split).

Увеличение рассматриваемых нами показателей произошло как в контрольной, так и в экспериментальной группах (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Анализ показателей уровня технической подготовленности спортсменок 15–17 лет после педагогического эксперимента, (M±m, баллы)

№ п/п	Контрольное упражнение (тесты)	Группа	M±m	t расчет.	Достоверность различия(p) ЭГ и КГ	Прирост (%)
1	А – геликоптер в шпагат/в упор венсон	КГ	0,25±0,03	t=3,49	p<0,05	21,9
		ЭГ	0,10±0,03			62,9
2	В – упор углом ноги врозь с поворотом на 360°	КГ	0,29±0,03	t=3,26	p<0,05	9,4
		ЭГ	0,15±0,03			57,1
3	С – прыжок согнувшись ноги врозь	КГ	0,30±0,03	t=3,61	p<0,05	18,9
		ЭГ	0,17±0,02			54,1
4	D – безопорная либела в вертикальный шпагат	КГ	0,27±0,03	t=3,32	p<0,05	29,9
		ЭГ	0,11±0,03			73,2
5	С – прыжок согнувшись с поворотом на 360° с приземлением в упор лежа	КГ	0,36±0,05	t=4,28	p<0,05	10,0
		ЭГ	0,22±0,03			47,6
6	D – поворот на одной ноге в вертикальный шпагат	КГ	0,29±0,03	t=4,17	p<0,05	19,4
		ЭГ	0,14±0,02			60,0
7	С – прыжок в шпагат с поворотом на 360° с приземлением в шпагат	КГ	0,27±0,03	t=3,48	p<0,05	18,2
		ЭГ	0,15±0,04			54,5

Примечание. Количество испытуемых: ЭГ – 10, КГ – 10.

Однако более значительный прирост результатов за период эксперимента наблюдался в ЭГ, где выявлены статистически достоверные различия после эксперимента во всех тестах на техническую подготовленность. Прирост качества выполнения обязательных элементов сложности групп А, В, С, D спортсменками ЭГ составил соответственно 62,9%, 57,1%, 54,1%, 73,2%, что по сравнению с КГ больше на 41%, 47,7%, 35,2%, 43,3% соответственно. Подобная динамика прослеживается и в других контрольных упражнениях.

Более выраженное повышение результатов в тестах по технической подготовленности в ЭГ обусловлено, по-видимому, тем, что применялись комплексы упражнений и заданий, формирующих вариативность и – в то же время – надежность технических навыков выполнения элементов сложности соревновательных упражнений. Разнообразные средства, предусмотренные экспериментальной методикой, применялись также в

условиях, отражающих специфику вида спорта, что способствовало формированию у спортсменов «тонких» умений и навыков в восприятии и оценке временных, пространственных и динамических характеристик движений [Касаткина, Разумова, Назаренко 2015; Мошенская, Бодренкова 2015]. В то же время это, повышало у них интерес к выполнению заданий, что имело большое значение для повышения качества выполнения элементов сложности соревновательных произвольных программ.

Таким образом, применение комплексов двигательных заданий при соблюдении определенных организационно-педагогических условий, не увеличивая общего времени тренировки, не меняя ее структуру и не превышая обычного количества элементов сложности на занятиях, позволило повысить эффективность тренировочного процесса и спортивное мастерство занимающихся. Экспериментальная методика, оказывая положительное воздействие на становление внешних и внутренних компонентов техники исполнения разноструктурных элементов сложности спортивной аэробики, эффективна для повышения уровня технического мастерства гимнасток в целом.

Источники и литература:

1. Аркаев Л. Я., Сучилин Н. Г. Как готовить чемпионов. М.: Физкультура и Спорт, 2004. 328 с.
2. Аэробика: теория и методика: учеб. для студ. учреждений высш. образования / Е. С. Крючек, Р. Н. Терехина, Е. Н. Медведева и др./ под ред. Е. С. Крючек. М.: Издательский центр «Академия», 2018. 192 с.
3. Аэробная гимнастика: правила соревнований FIG 2017 – 2020. М.: Международная федерация гимнастики, 2016. 256 с.
4. Гришина М. В. Современные тенденции развития спортивной аэробики. // Юбилейный сборник нач.-метод. трудов сотр. каф. теории и методики гимнастики, посв. 85-летию со дня ее основания. М.: РГУФКСМиТ, кафедра теории и методики гимнастики, 2017. С. 106 – 108.
5. Касаткина Н. А. Модель совершенствования технической подготовленности в спортивной аэробике. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2015. №2 (35). С. 46 – 53.
6. Касаткина Н. А., Разумова Л. В., Назаренко Л. Д. Повышение технической подготовленности занимающихся спортивной аэробикой (девочки 12 – 14 лет) на основе формирования мыслительных процессов: монография. Ульяновск: УлГПУ, 2015. 136 с.
7. Мошенская Т. В., Бодренкова И. А. Специальная скоростно-силовая подготовка как основа повышения технического мастерства в спортивной аэробике. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2015. № 12. С. 67 – 73.
8. Назаренко Л. Д., Касаткина Н. А. Концепция формирования виртуозности движений в подготовке высококвалифицированных спортсменов. // Теория и практика физической культуры. 2016. № 6 (16). С. 72 – 75.
9. Поздеева Е. А., Пшеничникова Г. Н. Совершенствование исполнительского мастерства в спортивной аэробике: учеб.-метод. пособие. Омск: Изд-во СибГУФК, 2008. 104 с.
10. Сомкин А. А. Спортивная аэробика. Классификация упражнений и основные компоненты подготовки высококвалифицированных спортсменов: монография. СПб.: СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2001. 222 с

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ

УДК 371.134

ББК 74.01

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-97-105

Система работы по социализации будущих специалистов социальной сферы посредством формирования профессионально-ценностных ориентаций¹

Белогова Людмила Николаевна,

ORCID ID 0000-0002-0840-2034, Scopus Author ID 57190182073, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Царева Ольга Юрьевна,

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

Аннотация: В статье представлена авторская программа по социализации будущих специалистов социальной сферы через формирование у них профессионально-ценностных ориентаций. Рассмотрены индикативные показатели эффективности программы и раскрыта система работы по формированию профессионально-ценностных ориентаций. Описывается эксперимент, в ходе которого получено подтверждение гипотезы о корреляции между успешной профессиональной социализацией студентов и их систематическим вовлечением в подготовку и проведение социально-значимых мероприятий в масштабах факультета, университета, города и области.

Ключевые слова: специалист социальной сферы, профессионально-ценностные ориентации, самореализация молодежи, профессиональное становление, воспитание активной жизненной позиции, формирование социальной ответственности молодежи.

Socialization of Future Specialists in the Social Sphere through the Formation of Professional and Value Orientations

Belonogova Liudmila N.,

ORCID ID 0000-0002-0840-2034, Scopus Author ID 57190182073, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

1. Исследование выполнено при поддержке внутривузовского гранта УлГПУ им. И.Н. Ульянова для молодых ученых.

Tsareva Olga lu.,

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

Abstract. The article presents the author's program suitable for socialization of future specialists in the social sphere. The program may be used to form professional and value orientations. The article describes effectiveness indicators and the system of forming professional and value orientations. The article describes the experiment and a successful confirmation of the hypothesis about the correlation between successful professional socialization of students and their systematic involvement into socially significant events.

Keywords: specialist in the social sphere, professional and value orientations, self-realization of youth, professional formation, forming a pro-active approach to life, forming social responsibility of youth.

Актуальность исследования. Система социальных ценностей всегда отражается на процессах самоопределения, социализации и самореализации молодежи в жизни. В связи с этим необходимо особо выделять аспекты не только личностных ценностей, но и ценностей профессиональной деятельности, что позволяет говорить о всестороннем развитии целостной личности, об органичной взаимосвязи ценностных ориентаций человека.

Актуальность исследования самореализации личности в процессе получения профессионального образования обусловлена необходимостью изучения возможностей успешного взаимодействия личности с образовательной средой. Самореализацией называется стремление человека к развитию своих способностей для выполнения значимой для него деятельности и профессиональных обязанностей. Многие ученые исследуют условия, которые способны помочь личности реализовать свой потенциал в процессе учебной деятельности и профессионального становления [Никитина 2009, Бушкова-Шиклина 2018, Дубровин 2005, Мударисов 2016, Оганян 2014, Подымова 2017].

В современных исследованиях социализация рассматривается как процесс, который осуществляется в двух направлениях – становление человека как личности и становление человека как субъекта деятельности. Конечным эффектом этой социализации является образование индивидуальности [Петровский 2016].

На процесс социализации личности влияют её смысложизненные, ценностные ориентации, являющиеся важнейшими элементами внутренней структуры личности, которые закреплены жизненным опытом человека, совокупностью его переживаний и отделяют значимое, существенное для данного человека, от незначимого и несущественного [Нартов 2015]. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своеобразную ось сознания, которая обеспечивает устойчивость личности, преобладание определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности интересов и потребностей. В связи с этим ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, регулирующим и детерминирующим поведение личности [Ежкова 2017].

С учетом вышеизложенных идей была сформулирована гипотеза исследования: проектирование процесса социализации будущих специалистов социальной сферы посредством формирования у них профессионально-ценностных ориентаций будет эффективным при следующих условиях:

1. определение понятия профессионально-ценностных ориентаций, достижение

- терминологической договоренности со всеми участниками дискурса – студентами и преподавателями, участвующими в эксперименте;
2. учет особенностей процесса социализации будущих специалистов социальной сферы;
 3. использование социально-педагогических и социально-психологических технологий;
 4. разработка и внедрение проекта по эффективной социализации будущих специалистов социальной сферы посредством формирования профессионально-ценностных ориентаций.

Описание эксперимента. Базой исследования стал Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова. В исследовании по диагностике участвовали студенты направления подготовки «Социальная работа», «Менеджмент в социальной сфере» факультета педагогики и психологии – 126 человек, в возрасте от 18 до 24 лет.

На констатирующем этапе проводилась диагностика с использованием четырех методик:

1. Методика «ценностные ориентации» (М. Рокич);
2. Тест «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского;
3. Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. Л. Климова;
4. Методика описания себя «Кто я есть» и «Я через 5 лет» И. Кона.

Тест Милтона Рокича «Исследование ценностных ориентаций» позволил установить направленность личности и определить ее отношение к окружающему миру, к себе самому, к другим людям, ключевые мотивы поступков, основу «философии жизни». В рамках исследования испытуемым было предложено 2 списка ценностей (терминальных и инструментальных) по 18 в каждом. На основании анализа результатов можно отметить, что существуют ценности, которые студенты выбирают как наиболее значимые для себя, и ценности, которые они чаще всего ставят на последнее место. Так, в списке терминальных ценностей на первое место по значимости 37% респондентов ставят материальное обеспечение, на втором месте (35%) – здоровье (физическое и психическое). Далее следует выделить такие ценности как «наличие хороших и верных друзей» и «любовь». Это объясняется особенностями возрастного периода (юность и ранняя молодость), когда на первый план выходит потребность в близких отношениях для построения семьи. Наибольшую роль здесь играет семья. Семейные традиции, пример родителей, рассказы родителей и родственников о своей работе и профессии могут оказывать самое существенное влияние (как положительное, так и отрицательное) на отношение к труду и сам профессиональный выбор молодого человека. Анализ ответов показывает, что студенты придают большую значимость конкретным ценностям, нежели абстрактным. Такие ценности как «творчество», «познание», «жизненная мудрость», «активная жизненная позиция» удостоились наименьшего внимания со стороны опрошенных. Это значит, что студенты на данном этапе игнорируют те ценности, которые необходимы в их успешной социализации в будущей профессиональной деятельности. Проанализировав выборы в отношении инструментальных ценностей, отметим, что самыми значимыми для респондентов оказались *смелость* (24 %) и *ответственность* (32 %), 20% испытуемых отмечают *независимость*, то есть способность действовать решительно. Такая ценность как *рационализм* значима для 20% опрошенных, *образованность* – для 26 %. Важно отметить, что будущие работники социальной сферы предпочли отнести к наименее значимым ценностям *чуткость, честность, терпимость, аккуратность*

– самые необходимые ценности для успешной социализации будущих работников социальной сферы.

Тест оценки уровня общительности, коммуникативности В.Ф. Ряховского предоставляет возможность определить уровень коммуникабельности человека. Исходя из полученных в результате тестирования данных, было выявлено, что существуют проблемы в развитии коммуникативных способностей у студентов. 38 % опрошенных в достаточной степени общительны. Однако 13 % студентов совсем некоммуникабельны. 3 % среди опрошенных чрезмерно коммуникабельны, у них отсутствует сдержанность, уважительное отношение к людям.

Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. Л. Климова предназначен для определения интересов и склонностей человека. В основе методики лежит предложенная Е. А. Климовым классификация профессий по предмету труда, на который они направлены: «человек – техника», «человек – человек», «человек – знаковая система», «человек – природа», «человек – художественный образ». Исходя из полученных после опроса данных, нами было выявлено, что 52 % опрошенных относят себя к группе профессий «человек – человек», 19 % – к профессиям, связанным с различными живыми организмами, 15 % среди предметов труда выбрали для себя технические системы, вещественные объекты, материалы и виды энергии, 19 % опрошенных связывают себя с искусством, видят в себе профессиональные умения, связанные с этой сферой деятельности, 13 % студентов успешно владеют «цифрой», естественными или искусственными языками.

Методика И. Кона описания себя: «Кто я есть» и «Я через 5 лет». Студентам было предложено написать сочинения на темы «Кто я есть» и «Я через 5 лет». Целью этой методики является выявление содержательных компонентов самосознания и наиболее актуальных его параметров. Анализ сочинений будущих работников социальной сферы показал, что на первое место выходят личностные качества, а не профессиональные. Более полная картина складывается у студентов в отношении совокупности моральных, физических, интеллектуальных качеств, личных интересов и склонностей, нежели представления о своем профессиональном «Я».

Применение рассмотренных выше методик позволило объективно и всесторонне изучить ценностные ориентации студентов направления подготовки «Менеджмент в социальной сфере». Полученные данные исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о необходимости внедрения социальной программы с использованием различных упражнений. Данные методик дали возможность сформулировать ряд своевременных и эффективных мер в работе со студентами.

Таким образом, для успешного проектирования процесса социализации будущих специалистов социальной сферы посредством формирования профессионально-ценностных ориентаций необходимо повысить уровень значимости абстрактных терминальных ценностей, альтруистических ценностей, этических ценностей, ценностей общения. Важно сформировать у будущих работников социальной сферы конкретное представление о своем профессиональном «Я», повысить уровень мотивации к профессии социального работника и привить важные профессиональные умения и навыки.

Программа по социализации будущих специалистов социальной сферы посредством формирования профессионально-ценностных ориентаций.

Современное общество остро нуждается в выпускниках организаций высшего образования, являющихся профессионалами-личностями, сочетающими в себе высокую профессиональную компетентность и качества высоко нравственной личности. Новое

поколение должно понимать сложные процессы, происходящие в мире, среди которых немало вызывающих тревогу и нуждающихся в противодействии. Социальная миссия образовательных организаций связана с обязанностью и возможностью искать действительные причины испытываемых страной и людьми трудностей. Они способны и должны вносить вклад в разработку жизнеспособных стратегий, средств и технологий повышения качества жизни людей в ближайшей и долгосрочной перспективах.

Одним из основных критериев эффективной деятельности высшего учебного заведения является доля его выпускников, трудоустроившихся по специальности. В связи с этим основной задачей педагогического вуза является подготовка ориентированного на успешную деятельность выпускника с устойчивой мотивацией и гражданской позицией, готового к преодолению трудностей в предстоящей деятельности определенными профессионально значимыми личностными качествами и компетенциями. Однако ситуация в современном образовании свидетельствует о трудностях профессиональной социализации молодых специалистов, что проявляется в кадровом дефиците в социальной сфере. На фоне постепенного выхода из демографической ямы и увеличения количества обучающихся эта ситуация может привести к кадровому коллапсу, что требует скорейшего разрешения проблемы закрепления молодых специалистов в образовательных организациях и оказания им непосредственной помощи в процессе профессиональной социализации [Отчет 2013].

Профессионально-личностная образованность социального работника, его совесть предписывают ему занимать нравственную и социально ответственную позицию в жизни. Здесь и возникает потребность во внедрении профессионально-ценностных ориентаций в процесс обучения будущих специалистов социальной сферы. Привитие профессионально-ценностных ориентаций способствует формированию цивилизованного сознания, воспитанности, обученности и развитости у профессионала-личности. Именно профессионально-ценностные ориентации не позволяют социальному работнику, профессионалу-личности, выходить за рамки, задаваемые его добровольно взятой на себя ответственностью перед людьми.

Цель программы: социализация будущих специалистов социальной сферы посредством формирования профессионально-ценностных ориентаций.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) Повышение уровня ценностных ориентаций у будущих специалистов социальной сферы;
- 2) Повышение уровня коммуникативной деятельности;
- 3) Повышение уровня положительной мотивации у будущих специалистов социальной сферы к осуществлению профессиональной деятельности;
- 4) Повышение уровня профессиональных умений у будущих специалистов социальной сферы.

Реализация программы может способствовать решению ряда психологических и социальных проблем, усовершенствовать процесс социализации будущих специалистов социальной сферы посредством формирования у них профессионально-ценностных ориентаций.

Рассмотрим индикативные показатели эффективности программы:

- 1) Уровень ценностных ориентаций у будущих специалистов социальной сферы. Данный показатель выражает позитивную или негативную значимость для личности определенных социальных явлений или объектов. Ценностные ориентации выступают как определенная направленность человека на те или иные ценности. Каждому человеку

присуща особенная, уникальная система ценностей, ориентируясь на которую он совершает какие-либо действия.

2) Уровень коммуникативной деятельности. Коммуникативная деятельность – сложная и многогранная система общения и взаимодействия людей. Данный индикативный показатель характеризуется обменом информацией, интенсивностью общения между участниками коммуникативных действий, рефлексией в общении.

3) Уровень положительной мотивации у будущих специалистов социальной сферы к осуществлению профессиональной деятельности. Данный индикативный показатель помогает отслеживать улучшение и повышение мотивации у будущих специалистов социальной сферы к осуществлению профессиональной деятельности.

4) Уровень профессиональных умений у будущих специалистов социальной сферы. Данный индикативный показатель рассматривает ряд критериев: уровень владения умениями, необходимыми для определенной профессиональной деятельности, – деятельностный критерий; сформированные личностные качества – личностный критерий. Заданные критерии будем использовать в качестве основы для выявления профессиональных умений у будущих специалистов социальной сферы.

Данная программа реализуется в три этапа:

1 этап – подготовительный:

постановка проблемы;
обоснование актуальности программы;
формулирование целей и задач;

2 этап – основной:

проведение первичной диагностики;
проведение упражнений;
обработка полученных результатов;

3 этап – заключительный:

проведение вторичной диагностики;
подведение итогов;
формулирование выводов о проделанной работе;
определение перспектив дальнейшего развития программы.

Социальная программа нацелена на эффективный процесс социализации будущих специалистов социальной сферы посредством формирования профессионально-ценностных ориентаций.

Формирование ценностных ориентаций у студентов направления подготовки «Социальная работа» происходит посредством участия в социально-значимых мероприятиях факультета и университета. У студентов формируется ответственное отношение к своей деятельности, любовь к людям, толерантное отношение к различным ситуациям.

В Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова ежегодно проходит благотворительная акция «Сердце отдаю детям» для детей-сирот, детей-инвалидов и детей, оставшихся без попечения родителей. Данное мероприятия организует факультет педагогики и психологии совместно с НКО. Студенты проводят интерактивное развлекательное шоу, в котором задействованы аниматоры и ростовые куклы. Участникам шоу делают аквагрим и мехенди, дети занимаются шаромоделированием и оригами. Во время акции работает выставка поделок, выполненных детьми-сиротами и детьми-инвалидами. Главное событие благотворительной акции – театральное представление студентов педагогического университета по мотивам анимационных мультфильмов. Все вырученные средства от продажи билетов и

поделок детей передаются администрациям детских домов «Дом детства», «Гнездышко» и «Соловьиная Роща».

Студенты УлГПУ им. И.Н. Ульянова – будущие социальные работники – не ежиножды готовили для воспитанников Максимовского детского дома театральное представление с клоунами и куклами, а также проводили увлекательные игры и дарили подарки.

Также студентами был создан проект «Школа для несовершеннолетних мам 'Быть мамой'». Данный проект занял второе место на Всероссийском форуме «Моя инициатива в образовании» в Санкт-Петербурге.

В Ульяновской области при поддержке губернатора, при участии студентов и сотрудников факультета педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова и населения реализуются два проекта: «Сад Победы» и «Один народ – одно величие». Проект «Сад Победы» реализуется в сквере у корпуса № 3 факультета педагогики и психологии на улице Гагарина. Студенты и жители района в августе-сентябре освобождают сквер от мусора, старых веток, белят бордюры, пропалывают и поливают цветники. В октябре совместно с партнерами производится очистка яблоневого сада от старых веток и погибших деревьев.

Второй проект «Один народ – одно величие» посвящен ульяновцам, которые участвовали в освобождении Крыма от фашистов в 1942 – 1943 годах.

Студенты принимают участие в студенческих социально-педагогических форумах, в олимпиадах по социальной работе среди студентов высших и средних профессиональных учебных заведений Ульяновской области.

Ценностные ориентации формируются также при изучении дисциплин учебного плана: «Этические основы социальной работы», «Социально-культурная деятельность в социальной сфере».

По окончании реализации социальной программы была проведена повторная диагностика для определения результативности программы. Для ее проведения использовались те же методики, что и на первом этапе. Рассмотрим полученные результаты.

Тест Милтона Рокича «Исследование ценностных ориентаций». После реализации программы показатели стали следующими: ценность «здоровье» выросла на 2 %, что в итоге составило 37 %, однако абстрактные ценности стали наиболее значимыми. Ценности, которые необходимы для успешной социализации будущих специалистов социальной сферы, для их профессиональной деятельности, имеют после формирующего этапа высокие показатели: *любовь* – 30 %, *творчество* – 16 %, *интересная работа* – 17 %, *счастье других* – 18 %. Данные показатели указывают на то, что уровень значимости материального благополучия был снижен, произошли смещения в сторону формирования профессионально-ценностных ориентаций. После первичной диагностики среди инструментальных ценностей студенты выделяли *смелость*, *ответственность*, *образованность*. После проведения мероприятий социальной программы вторичная диагностика показала, что такие ценности как *исполнительность* (11%), *эффективность в делах* (14%) стали для студентов более значимыми. Указанное позволяет утверждать, что социальная программа способствовала формированию профессионально-ценных ориентаций.

Тест «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского. После проведения упражнений данные показатели стали следующими: в достаточной степени общительными является 27 % студентов. Данное количество студентов в незнакомой обстановке чувствует себя вполне уверенно, новые проблемы их не пугают. После реализации программы вырос процент коммуникативных студентов – 51 %. Они достаточно терпеливы в общении

с другими, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идут на встречу с новыми людьми. Упражнения программы способствовали раскрытию потенциала студентов в общении. Совсем некоммуникабельных студентов (14 %) и замкнутых (8 %) стало меньше. Также 4 % опрошенных относят себя к категории «рубаха-парень». На 1 % стало меньше студентов, у которых коммуникабельность носит болезненный характер. Тем самым можно сделать вывод, что блок упражнений, направленный на повышение качества коммуникативной деятельности, оказался эффективным и привел к положительным результатам.

Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. Л. Климова. Вторичная диагностика показала, что теперь уже 63 % опрошенных относят себя к группе профессии «человек-человек». 20 % студентов относят себя к профессиям, связанным с различными живыми организмами. 13 % среди предметов труда выбрали для себя технические системы, вещественные объекты, материалы, виды энергии. 17 % опрошенных связывают себя с искусством, видят в себе профессиональные умения, связанные с этой сферой деятельности. Студентов, которые успешно владеют цифрами, формулами, естественными или искусственными языками стало 13 %. Основным проявлением нравственной жизни студенты считают чувство ответственности перед обществом, профессиональным делом, родителями, детьми и самими собой и вытекающее из него чувство совести – нравственного самоконтроля и самооценки, переживания добра и зла в своих намерениях, отношениях, поступках и жизни. Все эти ценные установки проявляются в работе с детьми. Таким образом, результаты опроса показали, что социальная программа способствовала увеличению количества будущих специалистов социальной сферы, которые хотят связать свою профессиональную деятельность с людьми.

Методика И. Кона описания себя: «Кто я есть» и «Я через 5 лет». После проведения мероприятий большинство студентов при повторном написании сочинения идентифицировали себя-в-будущем с социальной сферой. У будущих социальных работников сформировано профессиональное самоопределение, которое учитывает их индивидуальные способности и соответствует требованиям общества. Личностное самоопределение произошло на основе освоения социально значимых представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности. За счет принятия профессионально-ценностных ориентаций у молодых людей снился страх за свое профессиональное будущее. Большинство их участников эксперимента, воображая себя в будущем, описали конкретную профессиональную деятельность.

Таким образом, исследование влияния реализованной программы по проектированию процесса социализации будущих специалистов социальной сферы посредством формирования профессионально-ценностных ориентаций показало, что данный вопрос актуален и требует особого внимания к себе со стороны преподавателей, специалистов по социальной работе. Проблема социализации будущих специалистов социальной сферы является одной из важных проблем современного общества, и она решается только при условии систематической работы по формированию у будущих специалистов социально значимых ценностных ориентаций.

Основные результаты проведенного эксперимента позволяют сделать вывод о том, что разработанная программа является эффективным методом по социализации будущих специалистов социальной сферы посредством формирования у них профессионально-ценностных ориентаций, что обеспечивается комплексностью воздействий в следующих аспектах: социальное подкрепление, полноценное общение, внутренняя мотивация к сформированности позитивных профессионально-ценностных ориентаций.

Источники и литература:

1. Бушкова-Шиклина Э. В. Ценностные индикаторы личности и деятельности руководителя: возможности социологического анализа: Монография. 1-е изд. (Научная мысль), 2018. 229 с.
2. Дубровин Д. Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения: дис. канд. психол. наук. М., 2005. 135с.
3. Ежкова Н. С. Диагностика ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста. Москва – СПб.: Питер, 2017. 875 с.
4. Мударисов А. А., Синягин Ю. В. Личностно-профессиональное развитие и карьера. Траектории взаимодействия. М.: ИТРК, 2016. 192 с.
5. Нартов Н. А., Рыхлов О. А. Социология. Учебник. М.: Дашков и Ко, 2015. 544 с.
6. Никитина Н. Н. Культура профессионально-личностного самоопределения учителя: контекст становления: монография. М.: Флинта: Наука, 2009. 400 с.
7. Никитина Н. Н. Пространство культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: хрестоматия по педагогике. Ульяновск: УлГПУ, 2013. 309 с.
8. Общая психология. / Под ред. Петровского А. В. М.: Издательство Просвещение, 2016. 479 с.
9. Оганян К. К. Социальные технологии формирования лидерских качеств у будущих руководителей в вузовской среде: Монография. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2014. 140 с.
10. Отчет по исполнению научно-исследовательской работы «Разработка, апробация и внедрение модели эффективной профессиональной социализации молодых специалистов – выпускников педагогических вузов, основанной на использовании современных технологий сетевого взаимодействия». Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2013. // [Электронный ресурс]. URL: <http://disus.ru/knigi/370838-1-ministerstvo-obrazovaniya-nauki-rossiyskoy-federacii-utverzhdeno-imeni-ispolnitelya-rektor-vv-sadirin-otchet.php#1> (дата обращения 17.10.2019).
11. Подымова Л. С. Инновационные модели профессиональной деятельности педагогов в образовательных организациях в целях социализации детей и молодежи. Монография. М.: ИНФРА-М, 2017. 609 с.

УДК 378

ББК 74.48

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-106-115

О применении балльно-рейтинговой системы в Ульяновском государственном педагогическом университете: опыт использования и перспективы модернизации

Глухова Наталья Владимировна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры высшей математики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Кокин Вячеслав Александрович,

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

Фролов Даниил Анатольевич,

кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и химии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена описанию результатов работы комиссии по модернизации балльно-рейтинговой системы. Приводятся данные опроса мнений преподавателей о достоинствах и недостатках системы оценивания, применяемой в Ульяновском государственном педагогическом университете с 2011 года, сформулированы предложения по улучшению данной системы.

Ключевые слова: высшее образование, система оценивания знаний, зачетные единицы, текущий контроль, образовательные результаты.

Point-rating System in Ulyanovsk State Pedagogical University. Experience of its Use and Prospects for its Updating

Glukhova Natalia V.,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Higher Mathematics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Kokin Viacheslav A.,

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

Frolov Daniil A.,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Biology and Chemistry, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article describes the advantages and disadvantages of the assessment point-rating system used in Ulyanovsk State Pedagogical University since 2011. It also presents the suggestions for improving this system.

Keywords: higher education, knowledge assessment system, credit units, current control, educational results.

Балльно-рейтинговая система (БРС) – система оценки знаний студентов, основанная на наборе и последующем суммировании баллов по всем видам учебной деятельности студентов в семестре [Методические рекомендации... 2007: 5]. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов была введена в Ульяновском государственном педагогическом университете (УлГПУ) с 2011 года и закреплена соответствующим положением [Положение... 2011]. В данном положении была детально проработана накопительная система выставления баллов обучающимся за выполнение конкретных видов работ (посещение занятий, работа на лабораторных/семинарских занятиях, выполнение контрольных работ и индивидуальных заданий, зачет и экзамен) в зависимости от количества зачетных единиц (ЗЕ), выделяемых на изучение дисциплины, а также от формы и уровня обучения (очная/заочная, бакалавриат, специалитет или магистратура). Такая форма оценивания была обязательной для всех преподавателей и с самого начала вызывала недопонимание у ряда специалистов и предложения по отмене данной системы и возврату к старой форме оценивания по пятибалльной шкале. Особенно сильно недовольство такой формой оценивания стало проявляться в связи с введением электронных журналов, что привело к существенному возрастанию объемов технической работы. В 2019 году было проведено анкетирование всех преподавателей вуза по вопросам, касающимся необходимости БРС в работе, возможности ее отмены или модернизации. Преподавателям также предлагалось описать плюсы и минусы БРС и внести предложения по ее улучшению. К удивлению многих, результаты опроса оказались следующими: большинство преподавателей (приблизительно 50 %) высказалось за модернизацию существующей системы оценивания, далее примерно равное количество голосов (чуть более 20 %) было отдано вариантам «полностью отменить, вернуться к пятибалльной системе» и «полностью сохранить существующую БРС». За переход к 100-балльной системе оценивания высказалось около 2 % преподавателей. Вероятно, что такая в целом положительная оценка БРС, не смотря на большую ее трудоемкость, подтверждает мнение, представленное в работе [Внедрение в вузе системы зачетных единиц...2007: 11 - 12]: «расширение шкалы оценок обеспечивает большую гибкость, эффективность и справедливость оценивания и сравнения знаний обучающихся, стимулирует их к обучению, позволяет вырабатывать действенные меры по совершенствованию образовательного процесса и повышению качества подготовки». Вследствие этого руководством университета была создана временная комиссия по модернизации БРС, в которую были включены все заинтересованные преподаватели, изъявившие желание принять участие в разработке нового положения. В процессе ряда совещаний было высказано много интересных предложений по улучшению действующей системы оценивания, выработано и утверждено новое положение о БРС [Положение... 2019]. В настоящей публикации мы бы хотели поделиться наиболее интересными мыслями

и опытом по применению БРС с заинтересованными преподавателями, которые уже используют накопительную систему оценивания или только задумываются о возможности ее применения в своей работе. Отметим, что отдельные, наиболее удобные фрагменты такой системы могут быть включены и в работу образовательных организаций с пятибалльной системой оценивания.

При написании статьи использованы результаты опроса преподавателей УлГПУ, предложения, высказанные ими во время работы группы по разработке нового положения, а также рекомендации с портала Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Система зачетных единиц... 2019].

Действующая в УлГПУ система связывает максимально возможное количество баллов по дисциплине с количеством отводимых на нее зачетных единиц и, следовательно, с количеством часов на аудиторную и самостоятельную работу, исходя из соотношения «100 баллов за 1 ЗЕ». Так, при трудоемкости дисциплины в 4 ЗЕ за нее может быть получено 400 баллов, а при трудоемкости в 2 ЗЕ – 200 баллов. Полученные баллы переводятся в традиционную оценку по следующей схеме: оценка «отлично» выставляется, если студент набрал более 90 % баллов (90 % + 1 балл) от максимально возможного количества баллов за дисциплину в семестре, оценка «хорошо» выставляется, если студент превысил уровень 70 % от максимально возможного количества, а для получения оценки «удовлетворительно» студент должен набрать более 50 % от возможного количества баллов. Данная система оценки была признана подавляющим большинством преподавателей как адекватная и сохранена. Оценка зачтено по положению 2011 года выставлялась, если студент набрал более 30 % от возможного количества баллов за дисциплину. Уже через год было отмечено, что этот уровень является заниженным, так как позволял студентам получать зачет, посетив лишь несколько первых занятий. Было внесено дополнение к положению о БРС: «При посещении не менее 85% занятий и получении более 50% от максимально возможного количества баллов по дисциплине, включая не менее половины от максимума баллов за каждое из обязательных контрольных мероприятий, по решению преподавателя зачёт может выставляться 'автоматически' (без процедуры сдачи). В других случаях для получения отметки 'зачтено' студент должен набрать необходимую сумму баллов при обязательной процедуре сдачи зачёта. Не допускается выставление отметки 'зачтено' при получении студентом менее 30 % от максимально возможного количества баллов по изучаемой дисциплине». Однако данная формулировка также была признана неудовлетворительной, так как создавала сложности в системе подсчета, а кроме того оставляла совершенно непонятным, что же делать, если студент, набрав более 30 % баллов, но не выполнив требований данного положения, приходил на зачет и получал за него 0 баллов. Согласно действующему с 2011 года положению он все равно должен быть аттестован оценкой «зачтено», но не «автоматически», а с «процедурой сдачи», которая в итоге сводилась лишь к формальному присутствию студента на зачете. В положении 2019 года принято, что для получения зачета студент должен набрать более 50 % баллов от числа возможных, то есть фактически оценка «зачтено» приравнивается к уровню «удовлетворительно».

Как в положении о БРС 2011 года, так и в новом положении 2019 года сохранена накопительная система получения баллов с разделением на баллы, полученные в течение семестра, и баллы за экзамен/зачет (такая схема оценивания также предлагается в работах Б. А. Сазонова [Сазонов 2006: 80].

Наиболее неудобным в БРС 2011, по мнению большинства преподавателей, являлось то, что при разных формах обучения использовались разные оценки за один и

тот же вид деятельности. Например, посещение одного занятия на очном отделении бакалавриата оценивалось 1 баллом за каждое занятие, на очном отделении магистратуры выставлялось 2 балла за посещение лабораторного/семинарского занятия и 1 балл за посещение лекционного, а на заочном отделении, наоборот, ставилось 2 балла за посещение лекционного занятия и 1 балл за посещение лабораторного/семинарского занятия. Все преподаватели показали стремление к единству критериев оценивания на разных формах обучения, хотя мнения о том, каким количеством баллов следует оценивать посещение, разошлись. Встречались как мнения о том, что посещение нужно оценивать 2 или 3 баллами, чтобы увеличить заинтересованность студентов в посещении занятий (в особенности лекций), так и мнение, что и 1 балл за простое формальное присутствие на занятии – это слишком много. Сама необходимость выставления баллов за посещение отмечается в работе [Сазонов, Караваева, Максимов 2006: 61]. В итоге было принято решение оценивать посещение любого занятия одним баллом, так как «простое физическое присутствие» на всех занятиях все равно не позволяет студенту получить положительную итоговую оценку, а для стимулирования присутствия на занятии можно допустить и выставление баллов за работу на лекции.

Также было признано, что наличие фиксированного максимального балла за каждое занятие и за каждую контрольную работу, а также фиксированное количество контрольных работ и индивидуальных заданий на определенное количество ЗЕ является не удобным. Данные величины существенно зависят от предмета и характера проводимых занятий. Так, например, при проведении лабораторных работ может оказаться удобным выставление равного количества баллов за каждое занятие с выделением одного итогового, за которое может быть выставлено отличающееся количество баллов (поэтому нет необходимости в том, чтобы сумма баллов, отводимая на работу в течение семестра, делилась нацело на количество занятий). Количество баллов за итоговое занятие может быть как выше среднего (например, итоговый коллоквиум по результатам обобщения знаний полученных в семестре), так и ниже его (например, итоговое занятие можно отвести на отработку «долгов», а студентам, не имеющим задолженностей и пропусков, можно поставить эти баллы в виде бонуса). Иногда необходимы занятия, баллы за работу на которых не выставляются (например, на факультете иностранных языков целое занятие может быть отведено на просмотр какого-то фильма на иностранном языке, а обсуждение просмотренного может осуществляться на последующих занятиях или в виде домашнего задания – в таких случаях нет необходимости выставлять баллы за работу именно на этом занятии). Занятиями, оцениваемыми малым количеством баллов, могут быть первые занятия, на которых работает, в основном, преподаватель. Еще одной удобной формой работы, применяемой в педагогическом университете, является проведение самими студентами уроков или фрагментов уроков. В этом случае в работу вовлечены все студенты, но студенты, проводящие эти занятия, работают значительно больше, чем остальные. Поэтому удобно оценивать студентов, проводящих урок, исходя из большего максимального балла, а студентов, участвующих в уроке в качестве обучаемых – исходя из меньшего максимального балла. Студенты, чередуясь, проводят по одному уроку (количество студентов, участвующих в проведении одного занятия, можно менять в зависимости от размера группы и числа аудиторных часов, отводимых на такую деловую игру) – в результате все студенты выполняют равный объем работы, но в разное время. Аналогичная ситуация складывается и при выступлениях с докладами на занятиях – не возможно успеть выслушать всех студентов на одном занятии, поэтому невозможно оценивать всех студентов на этом конкретном занятии равным

количеством баллов. Решение этой проблемы – отход от обязательного максимального балла за занятие и определение максимального балла за определенные формы работы, время выполнения которых определяется преподавателем в зависимости от специфики образовательной деятельности. Еще один пример распределения баллов по семестру представлен в работе [Сазонов 2006: 76]. Подчеркнем, что и в этой работе распределение баллов представляется именно как пример: преподаватель самостоятельно определяет виды работы в рамках установленных баллов и разъясняет свою систему оценивания на первом учебном занятии. В пункте 6.2 положения 2019 года зафиксировано, что формы и средства текущего контроля применяются в соответствии с рабочими программами дисциплины и определяются спецификой изучаемых дисциплин [Положение... 2019].

Систематизируем другие результаты опроса преподавателей УлГПУ.

Положительные стороны БРС, по мнению преподавателей УлГПУ:

БРС заставляет студентов **регулярно** работать в течение всего учебного семестра, чтобы иметь искомую сумму баллов. Все задания необходимо выполнять качественно и вовремя, таким образом, БРС стимулирует посещение занятий студентами и при её отмене может резко упасть посещаемость занятий, особенно в группах с иностранными студентами.

Систематический контроль преподавателем уровня знаний студентов, преподаватель понимает, как обучающиеся студенты усвоили материал, замечает затруднения, возникающие при изучении дисциплины.

БРС наглядна и дает возможность студентам четко знать, что им необходимо делать, чтобы набрать нужное количество баллов для хорошей оценки. Данная система помогает даже слабому студенту набрать баллы на положительную оценку (3 или 4) при посещении им всех занятий, также она позволяет набрать достаточную сумму баллов для освобождения от сдачи экзамена или зачета; тем самым БРС повышает средний балл успеваемости в группе, т.к. не очень сильные студенты могут набрать по нижнему минимуму сумму баллов, достаточную для «четверки».

БРС снимает стресс на экзамене у студентов, занимавшихся в течение семестра, т.к. при достаточном количестве баллов студент твердо знает, что не получит отрицательную оценку, что его оценка будет положительной даже при слабом ответе на экзамене.

БРС легко обосновывает выставление той или иной оценки на экзамене. Стабильно занимающиеся студенты имеют больше шансов на хорошую оценку, это справедливо; студент видит и может заранее оценить свои шансы на положительную оценку, и, при желании, улучшить ее.

Накопительная система оценок обучает студентов рационально распределять время и силы во время работы в семестре (на первых курсах это не у всех получается, но со временем вырабатывает система).

Отмена БРС может резко ухудшить успеваемость, особенно в группах с иностранными студентами, у части из которых есть проблемы с русским языком, и которым бывает трудно сдавать классический устный экзамен.

Аргументы против бально-рейтинговой системы:

Субъективизм в оценке выставления баллов, хотя этого не лишена ни одна из систем оценок.

Большая трудоемкость работы преподавателя: подготовка методических оценочных материалов к каждому занятию, определение критериев оценивания к разным видам заданий; работа по заполнению журналов (бумажного, электронного); дополнительная

(не оплачиваемая) индивидуальная работа со студентами, которые хотят «добрать» баллы.

БРС работает только при систематическом посещении занятий и активности студентов. Если студент имеет много пропусков, возникает проблема его оценивания и аттестации.

БРС не дает возможности набрать баллы на оценку «отлично».

Из-за БРС не все студенты хорошо подготавливаются к сдаче экзамена, довольствуясь суммой текущих баллов, достаточных для получения положительной оценки.

Обесценивается итоговый контроль. Самый большой «минус» – студенты не готовятся к экзаменам. Их очень сильно расслабляет то, что из максимального количества баллов им часто нужно набрать, например, половину. И из года в год многим студентам кажется, что уж половину-то они наберут как-нибудь. По факту они набирают ноль или чуть больше нуля. Поэтому, несмотря на то, что они усиленно занимаются в семестре, пытаясь набрать баллы, они не повторяют и не закрепляют пройденное перед экзаменом, а это очень важный этап в освоении предмета. И этот этап полностью выпадает. В этом, самое большое несовершенство БРС.

БРС не учитывает «специфику» одарённых студентов.

В связи с укрупнением групп и снижением часовой нагрузки не всегда можно адекватно и полностью оценить уровень знаний студентов на занятии (не хватает времени).

Очень тяжело градуировать средние ответы (например, при максимальном балле за занятие в 12 единиц средний неплохой ответ студента может быть оценён на 6 или на 8 баллов, однако, это сильно влияет на окончательную сумму баллов и оценку на экзамене).

БРС наиболее выгодно только отстающим студентам. Набрать максимальную сумму баллов практически не возможно, это лишает студентов - отличников стремления к более высоким показателям; знание, что баллов на отличную оценку все равно не хватит, как ни старайся, лишает отличника мотивации к ее получению.

Возможность поставить студентам оценку по набранным баллам приводит к тому, то они отказываются приходить на экзамен, довольствуясь тем, что у них уже имеется, хотя при подготовке к экзамену мы получаем большее количество осознанных знаний, систематизируем их.

На старших курсах БРС порождает нескончаемый поток отработок, и, в итоге, не посещавшие занятий студенты уравнивают свои шансы на положительную оценку с шансами посещавших. Это можно регулировать, но в целом, БРС при таком раскладе теряет свой смысл.

Как видим, мнения по определению количества баллов отводимых на экзамен, являются противоречивыми. С одной стороны, преподаватели были недовольны тем, что нет возможности поставить студенту оценку «отлично» без процедуры сдачи экзамена, а, с другой стороны, «стоимость» экзамена признавалась многими заниженной, студент не хочет готовиться к экзамену, хотя это важная часть работы. Нежелательность выставления оценок «автоматом» отмечалась также и в ряде других исследований, например, в работе [Сазонов 2012: 39; Сазонов, Караваева, Максимов: 64 – 65], в то же самое время, другие исследования вполне допускают возможность выставления оценок без процедуры сдачи экзамена/зачета как меры поощрения [Методические рекомендации... 2007: 46 – 47]. В некоторых случаях (при большом количестве зачетных единиц) по положению [Положение... 2007] возникала ситуация, в которой студент получал одну и ту же итоговую оценку вне зависимости от того, сдал ли он экзамен на максимально

возможный балл, либо вообще не приходил на экзамен. Например, на очной форме бакалавриата стоимость экзамена составляла 64 балла вне зависимости от количества зачетных единиц [Положение 2011]. При 4 ЗЕ студент, набравший 210 баллов, в любом случае получал отметку «удовлетворительно», как при ответе в 0 баллов, так и при идеальном ответе ($210 + 64 = 274$, а минимум для четверки – 281 балл). Также, если студент набрал 281 – 297 баллов в семестре, то он получит оценку 4, которую невозможно ни повысить, ни понизить на экзамене. Поэтому, с одной стороны, было выражено желание увеличить стоимость экзамена, а, с другой стороны, большая стоимость экзамена может привести к тому, что «автоматом» (то есть без процедуры сдачи) можно будет получить только 3, а никак не 4 и не 5, за что переживали многие преподаватели. Компромиссным решением в этой ситуации оказалось предложение оценивать экзамен в зависимости от количества зачетных единиц. При этом рациональной является стоимость экзамена – больше 20 %, но меньше 30 % от максимального балла за семестр (так как разница между оценками в нашей системе составляет 20 %). Это позволяет, с одной стороны, получить «хорошо» без процедуры сдачи экзамена при работе, близкой к идеальной, а также в некоторых случаях повысить оценку более, чем на 1 балл (при небольшом недоборе до уровня «хорошо» возможно ответить плохо и получить оценку «удовлетворительно», ответить средне и добрать до «хорошо», либо ответить очень хорошо и получить оценку «отлично»). Данная мера будет стимулировать лучшую подготовку к экзамену, увеличит его значимость для студента. В случае, если преподаватель считает необходимым присутствие студентов на экзамене, то он может прибегнуть, например, к такому приему: на последнем занятии в семестре проводится письменная работа, баллы за которую оказывают существенное влияние не формирование итоговой оценки (вплоть до невозможности получить отметку «удовлетворительно» без выполнения этой работы). Результаты работы объявляются в день экзамена, что гарантирует присутствие всех студентов. Интересны и такие возможности применения этого метода – студенты могут на экзамене самостоятельно отмечать свои ошибки, допущенные ими в процессе выполнения этой заключительной работы (преподаватель может, например, разрешить сфотографировать выполненную работу, либо не делать этого). В случае, если студент сам отмечает допущенные им ошибки, его балл повышается и доходит до определенного процента от максимально возможного. Таким образом, студент, готовясь к экзамену, уже знает часть вопросов, которые ему будут заданы (вопросы, которые он плохо выполнил в процессе итоговой работы). Это позволяет ему компенсировать пробелы в знаниях, допущенные в течение семестра. По результатам объяснения ошибок студент может быть либо освобожден от процедуры дальнейшего экзамена, либо продолжить экзамен, взяв билет.

При всем отмеченном выше сохраняется проблема невозможности получить «отлично» без очной процедуры сдачи экзамена, что не всегда целесообразно (например, студент ведет активную научно-исследовательскую деятельность по изучаемому предмету, давно и хорошо освоил основные вопросы программы, поэтому время, отводимое на подготовку к экзамену, мог бы эффективно потратить на работу по гранту или над статьей). О похожей проблеме говорят и авторы исследования по внедрению БРС в РУДН и Челябинском университете: «Другой важной проблемой является соотношение максимально возможного количества баллов, зарабатываемых в семестре, и максимально возможного количества баллов за экзаменационный ответ. Здесь чаще всего встречаются пропорции 60:40 и 70:30. Первая пропорция означает, что максимально успешная «работа в семестре» без итогового экзамена приравнивается к «тройке»

(‘удовлетворительно’), а вторая пропорция, соответственно, приравнивает ее к ‘четверке’ (‘хорошо’). Здесь мы снова сталкиваемся с проблемой ‘автоматов’, но в другой связи. Если в изначальном понимании экзамен ‘автоматом’ означал оценку ‘отлично’ (в исключительном случае – ‘хорошо’), т.е. ‘автомат’ был, прежде всего, поощрением, наградой за успешную систематическую работу, то в БРС ‘автомат’ есть всего лишь ‘страховка’ от неудовлетворительной оценки на экзамене» [Внедрение в вузе системы зачетных единиц... 2007: 153 – 154].

В качестве решения этой проблемы преподаватели УлГПУ предложили внести в положение о БРС пункт: «В качестве меры поощрения за индивидуальные достижения, не указанные в рабочей программе дисциплины (публикация научных статей по изучаемой дисциплине, призовые места в предметных олимпиадах, выступление с докладами на конференциях, участие в грантах и т.п.), преподаватель имеет право выставить отдельным студентам дополнительные баллы. Максимальное количество поощрительных баллов не должно превышать максимального количества баллов, выделенных на экзамен или зачет по дисциплине. Полученные за дополнительные задания баллы суммируются с баллами текущей успеваемости» [Положение..., п. 6.3]. Сходное положение имеется в работе [Методические рекомендации...2007: 46]: «За выполнение студентами творческих поисковых работ, углубляющих знания по данной дисциплине могут начисляться дополнительные (премиальные) аттестационные баллы». Вносимое предложение позволяет официально ставить оценку «отлично» студенту, посещавшему занятия, без процедуры сдачи экзамена, а также сохранить возможность получить оценку «отлично» на экзамене для студентов, пропускавших занятия, при высоком уровне владения предметом (например, если пропуски связаны с участием в конференциях и олимпиадах по дисциплине).

Наибольшие дискуссии при написании нового положения вызвал вопрос об отработке баллов за пропущенные занятия. Понятно нежелание преподавателей тратить свое неоплачиваемое время на работу со студентами, пропускающими занятия (по точному выражению Б. А. Сазонова [Сазонов 2012: 28 – 29] «цена принципиальности – многократные дополнительные встречи с нерадивыми студентами»). В то же время нельзя лишать студентов такой возможности (существуют и уважительные причины пропусков). В редакции Положения 2019 года коллектив УлГПУ предлагает регламентировать отработки следующим положением: «Баллы по дисциплинам набираются студентами, как правило, во время аудиторных занятий и экзаменов, проводимых согласно расписанию, утвержденному проректором по учебно-методической работе. Обучающийся, не выполнивший обязательных мероприятий текущего контроля, предусмотренных рабочей программой дисциплины, имеет право на отработку данных мероприятий текущего контроля и получения по ним установленного количества баллов. **Сроки отработки определяются согласно графику ликвидации задолженностей, утвержденному деканом**» [Положение..., п. 8.2]. Отметим, что данная формулировка является менее строгой, чем формулировка 2011 года: «Студенты, пропустившие **по уважительным причинам** балльно-рейтинговые мероприятия, могут их отрабатывать в течение 10 календарных дней после того, как они вновь приступили к занятиям. Решение по таким отработкам принимает и дает направление за своей подписью декан факультета, при наличии заявления студента с оправдательными документами (в основном медицинские справки о временной нетрудоспособности с указанием сроков освобождения от занятий, заверенные главным врачом студенческой поликлиники)» [Положение... 2011: п. 9.2]. Проблемы «бесконечных отработок», отмечаемые многими преподавателями, были вызваны в

большей мере тем, что положение о наличии направлений от деканата для отработки баллов текущей успеваемости, а также установленные сроки «10 календарных дней с момента, как студент приступил к занятиям» фактически не соблюдались. Излишняя снисходительность в этих вопросах создавала фон, на котором студенты, вместо того, чтобы быть более мотивированными к интенсивной работе на занятиях в результате применения БРС, к старшим курсам вообще переставали их посещать, зная, что они всегда смогут их отработать. Поэтому работающим по БРС преподавателям можно рекомендовать следующий принцип – процесс отработки не должен быть для студента легче и менее трудозатратен, чем добросовестная работа во время аудиторных занятий. В ответ на это поступали жалобы, что создание больших заданий для отработки требует и больших временных затрат для их проверки. Здесь хотелось бы поделиться опытом преподавателей, которые выступали за сохранение БРС. Во-первых, преподаватели, считающие систему БРС удобной, предлагали для отработки такие формы, при которых основная часть работы должна быть выполнена студентом дома, но при этом должен быть осуществлен обязательный выборочный контроль самостоятельности выполнения задания. Например, не следует в качестве отработки принимать рефераты в печатном виде, а затем просто проверять их дома. Вместо этого можно давать задания, которые обязательно должны быть написаны от руки, большие по объему, а также требовать, чтобы студент близко к тексту мог воспроизвести содержание написанного. При этом преподавателю нет необходимости проверять весь написанный текст от начала до конца в домашних условиях – он может просто в присутствии студента открыть любую (случайную) страницу написанного им текста, прочитать написанный фрагмент и задать по нему любой вопрос. Эту процедуру можно назвать «защитой» работы. В случае, если студент не отвечает на поставленные ему вопросы, преподаватель вполне может не зачесть эту работу и оценить ее нулем. В этой связи хочется отметить, что большую ошибку делают преподаватели, которые считают себя обязанными поставить баллы, если сделано хотя бы что-то. В результате, например, работа по математике, в которой не решена ни одна задача, оценивается чуть ли не 50 % баллов, при том, что до конца студент довести ничего не умеет и никакие компетенции у него не сформированы. Гораздо лучше в такой ситуации, по нашему мнению, оценивать результат по принципу «все или ничего» – за защищенную работу выставляются полные баллы; за мелкие недочеты баллы могут быть снижены; проблему, раскрытую не полностью, можно предложить завершить дома, а уже по завершении получить за нее определенный сниженный процент баллов, который может быть как фиксированным, так и зависящим от сроков сдачи, либо от степени продвижения в изначальном варианте решения. Если же студент выполнил работу письменно, но не может ответить на заданные вопросы, то преподаватель либо рекомендует студенту выучить текст уже написанного им «произведения», либо даже дать ему новую тему/вариант для новой работы и напомнить о необходимости знать ее содержание. Такая форма отработки занимает у преподавателя лишь несколько минут, но очень страшна для студентов, что уменьшает у них желание отсутствовать без уважительной причины. В случае, если студент отсутствует по болезни, то за редким исключением, он как раз вполне может потратить много времени в домашних условиях, как на написание, так и на выучивание ответа на задание. В случае отсутствия по иным уважительным причинам возможны различные меры снисхождения в процедуре защиты работы.

В процессе обсуждения БРС было выдвинуто предложение о выставлении итоговой оценки не по результатам одного семестра, а по сумме всех баллов за все семестры. Данное предложение не было принято в связи с тем, что студент, получивший отличные

отметки и высокие баллы в течение первых семестров, может уже и не учиться в последующем и заработать оценку 3, что не позволит сформировать у него наиболее значимые компетенции, осуществить итоговую систематизацию. Высокие баллы по предыдущим семестрам можно, однако, в некоторых случаях, использовать как меру поощрения, отмеченную в пункте 6.3 [Положение... 2019], или для выставления последней оценки «отлично» автоматом при наличии у преподавателя уверенности в качестве знаний за текущий семестр.

Также хочется сказать несколько слов и о рейтинговом характере БРС. Как отмечается, например, в работе Б. А. Сазонова, типичной ошибкой многих отечественных вузов является составление рейтинга студентов как показателя их места, занимаемого среди сокурсников, хотя в зарубежных вузах, модель которых пытается перенять отечественное образование с введением БРС, рейтинг – это результат/место относительно максимально возможного, кроме того «Рейтинг студента в зарубежном университете – это конфиденциальная личная информация» [Внедрение... 2007: 29 – 30]. Поэтому рейтинговая система в её исходном понимании не требует выстраивания регулярного ранжирования студентов от лучших к худшим. В то же время сравнительный рейтинг студентов может быть использован в некоторых исключительных случаях, например, при выборе лучшего студента, которому назначается именная стипендия, либо при принятии решения о переводе студента на индивидуальный график работы.

В заключение можно сделать вывод, что БРС, разумеется, не является «панацеей для лечения» всех возможных педагогических проблем, она имеет свои «плюсы» и «минусы», но при разумном применении в педагогическом процессе может быть эффективной.

Источники и литература:

1. Внедрение в вузе системы зачетных единиц (по типу ECTS): опыт Российского университета дружбы народов: кейс и методические рекомендации / Национальный фонд подготовки кадров. Российский университет дружбы народов. М.: РУДН, 2007. 226 с.
2. Методические рекомендации по внедрению в учебный процесс вуза системы зачетных единиц / Национальный фонд подготовки кадров. Южно-Уральский государственный университет. Самарский государственный университет. М.: 2007. 73 с.
3. Положение о балльно-рейтинговой системе аттестации студентов. Ульяновск: УлГПУ, 2011. 35 с.
4. Положение о балльно-рейтинговой системе аттестации студентов. Ульяновск: УлГПУ, 2019. 35 с.
5. Сазонов Б. А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса. // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 28 – 40.
6. Сазонов Б. А., Караваева Е. В., Максимов Н. И. Методические рекомендации по применению системы зачетных единиц (ECTS) при разработке и реализации программ высшего профессионального образования в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов. М.: Изд-во МГУ, 2007. 104 с.
7. Сазонов Б. А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования: Учебное пособие. М.: ФИРО, 2006. 184 с.
8. Система зачетных единиц в высшем образовании. // [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/support/129/109/44> (дата обращения: 23.09.2019).

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

УДК 378
ББК 74.48

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-116-122



К юбилею Ученого и Педагога Людмилы Дмитриевны Назаренко

Марсакова Наталья Валерьяновна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии человека и основ медицинских знаний, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье описывается вклад Людмилы Дмитриевны Назаренко в развитие биологии, физиологии, педагогики физической культуры и спорта, подготовку педагогических кадров по этим направлениям в ВУЗе, ее экспертная и методическая деятельность, инновационные подходы в методике преподавания физиологии человека, физиологии спорта, биомеханики, разработка нового научного направления по развитию системы двигательно-координационных качеств, руководство исследованиями в области подготовки спортсменов к тренировочной и соревновательной деятельности, изучения двигательно-координационных качеств, физиологии физических упражнений; дана характеристика наиболее значимых авторских публикаций.

Ключевые слова: педагогика физической культуры и спорта, факультет физического воспитания УлГПУ им. И. Н. Ульянова, профессор Л. Д. Назаренко, юбилей ученого, подготовка спортсменов к тренировочной и соревновательной деятельности, классификация двигательных координаций, двигательно-координационные качества, физиология физических упражнений.

Anniversary of Liudmila D. Nazarenko, a Great Scientist and Teacher

Marsakova Natalia V.,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Human Biology and Fundamentals of Medical Knowledge, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article describes the contribution of L. Nazarenko to the development of biology, physiology, physical education and sports pedagogy, as well as her expert and methodological activities, innovative approaches to teaching human physiology, sports physiology, biomechanics, the study of motor coordination qualities, physiology of physical exercises. The characteristic of the most significant author's publications is given.

Keywords: pedagogy of physical culture and sport, Department of physical education of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Professor L.D. Nazarenko, scientist's anniversary, preparation of athletes for training and competitive activities, classification of motor coordination, motor coordination qualities, physiology of physical exercises.

Доктор педагогических наук, профессор Назаренко Людмила Дмитриевна родилась 24 ноября 1939 года. Из рассказов юбиляра мы знаем, что отец ее воевал и вернулся с фронта домой, награжденный орденом Красной Звезды и многочисленными медалями; мама занимала ведущие должности в государственных учреждениях и была очень занятым человеком; всегда рядом была бабушка. Людмила Дмитриевна закончила 3-ю гимназию города Ульяновска (в те годы – школу № 3 имени Анны и Ольги Ульяновых) и поступила в Казанский государственный университет на биолого-почвенный факультет, завершив обучение в 1963 году. В этом же году Л.Д. Назаренко была принята на должность ассистента кафедры зоологии Ульяновского государственного педагогического института, в то время объединявшей преподавателей анатомии, физиологии и гигиены. В этом институте, потом – университете, она проработала всю свою жизнь. На кафедре зоологии Людмила Дмитриевна начала заниматься научной работой вместе со своим мужем – ихтиологом Назаренко Владимиром Александровичем. Вместе они растили своего сына, в будущем также выбравшего стезю ученого (доктор педагогических наук А. В. Назаренко).

В 1967 году Людмила Дмитриевна поступила в аспирантуру. Ее руководителем был видный ученый в области патологической физиологии, заслуженный деятель науки РСФСР, профессор, доктор медицинских наук Виктор Николаевич Неклюдов. В. Н. Неклюдов занимался изучением роли микроэлементов в живом организме, создал проблемную лабораторию по микроэлементам, где и проводила свои исследования Людмила Дмитриевна. В 1971 году она успешно защитила кандидатскую диссертацию во Всероссийском научно-исследовательском институте экспериментальной ветеринарии имени К. И. Скрябина и Я. Р. Коваленко Российской академии наук (г. Москва) по теме: «Возрастная и сезонная динамика меди и цинка у основных промысловых рыб центрального плеса Куйбышевского водохранилища».

В 1971 году, отделившись от кафедры зоологии, образовалась самостоятельная кафедра анатомии, физиологии и гигиены, работая на которой Людмила Дмитриевна была утверждена в звании доцента (1974 год), а в 1978 году избрана заведующей.

Все значимые достижения, инициативы и проекты Людмилы Дмитриевны тесно связаны с развитием и укреплением факультета физического воспитания. Сама она мастер

спорта СССР по спортивной гимнастике, занималась ею еще со школьных лет, а в студенческие годы выступала в составе сборной команды Ульяновской области и республики Татарстан. Многие годы, после окончания занятий, Людмила Дмитриевна шла в спортивный зал института, где играла в бадминтон, не единожды защищала честь кафедры и факультета на соревнованиях среди сотрудников ВУЗа.

С момента образования факультета физического воспитания Людмила Дмитриевна читала студентам физиологию, физиологию спорта, биомеханику, в скором времени заслужив репутацию эрудированного педагога и талантливого воспитателя и снискав уважение коллег и студентов. Чтение лекционных курсов, проведение лабораторных работ на высоком теоретическом и научно-методическом уровне, с учетом достижений современной науки, служат Л. Д. Назаренко визитной карточкой.

Людмилой Дмитриевной были разработаны методики преподавания физиологии человека, физиологии спорта, биомеханики, написано множество методических пособий и указаний для облегчения усвоения материала студентами. Среди них: «Межсессионные задания для студентов III и IV курсов факультета физического воспитания в период VI-IX семестров» (Методические указания), Ульяновск, 1980; «Словарь основных физиологических терминов и понятий по физиологии для студентов-заочников» (Методические указания), Ульяновск, 1980; «Межсессионные занятия по физиологии человека» (Методические указания), Ульяновск, 1980; «Лабораторно-практические занятия по физиологии спорта» (Методические указания), Ульяновск, 1980; «Руководство по выполнению лабораторно-практических занятий по физиологии» (Методические указания), Ульяновск, 1981; «Руководство к лабораторным занятиям»: Учебно-методические разработки, Ульяновск, 1995; «Самостоятельная работа студентов факультета физического воспитания по дисциплинам предметной подготовки». Учебное пособие. М.: Изд. Центр «Академия», 2003 и многие другие методические разработки. За плодотворную учебную и практическую деятельность в 1982 году Людмила Дмитриевна была награждена почетным знаком «Отличник народного просвещения».

Научно-педагогическая деятельность Людмилы Дмитриевны была направлена на всестороннее исследование проблем в области физиологии физического воспитания и спорта, сложных вопросов теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки. Ею открыто новое научное направление по развитию системы двигательных-координационных качеств, дано научное обоснование новому подходу к управлению двигательной деятельностью и ее совершенствованию.

В 2002 году во ВНИИФК (сегодня – Федеральный научный центр физической культуры и спорта) (г. Москва) Людмила Дмитриевна защитила докторскую диссертацию на тему: «Стимулируемое развитие базовых двигательных координаций у школьников разного возраста». Научным консультантом исследования была доктор педагогических наук, профессор Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма Л. И. Лубышева. Большая помощь в подготовке диссертации была оказана также доктором биологических наук, членом-корреспондентом РАН, профессором В. К. Бальсевичем.

Из статьи Л. Д. Назаренко, посвященной онтокинезиологическому вектору исследований научно-педагогической школы В. К. Бальсевича, мы узнаем, что известный ученый В. К. Бальсевич оставил глубокий след в отечественной педагогической и спортивной науке. Разработанные им технологии теоретико-методического обеспечения спортивной подготовки сборных команд СССР и Российской Федерации к крупнейшим спортивным форумам позволили нашим атлетам добиться выдающихся результатов на Олимпийских

играх, первенствах мира и Европы по легкой атлетике. В. К. Бальсевич и Л. И. Лубышева разработали оригинальные концепции внедрения физической культуры и спорта в жизнь каждого человека, их идеи нашли свое выражение в спортизации школ и других учебных заведений, формировании спортивной культуры, открыли новое направление исследований в области физического воспитания детей, подростков и молодежи. Научно-педагогическая школа, возглавляемая Вадимом Константиновичем Бальсевичем и его ученицей профессором Людмилой Ивановной Лубышевой, позволила Людмиле Дмитриевне разработать, теоретически и экспериментально обосновать новую теорию развития двигательно-координационных качеств [Назаренко 2017: 2].

В 2003 году по инициативе и под руководством Л. Д. Назаренко была открыта аспирантура по специальности 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптационной физкультуры», выполнено и защищено 2 докторских и 25 кандидатских диссертаций, подготовлена к защите еще одна докторская диссертация.

Новый подход к совершенствованию двигательной деятельности нашел свое отражение в монографиях: «Развитие двигательно-координационных качеств, как фактор оздоровления детей и подростков», Москва, 2001; «Средства и методы развития двигательных координаций», Москва, 2003, в учебно-методических пособиях: «Оздоровительные основы физических упражнений», Москва, 2002; «Самостоятельная работа студентов факультета физической культуры по дисциплине «Физиология физических упражнений», Ульяновск, 2017; «Физиология физических упражнений», Ульяновск, 2017 [Назаренко 2017б] и др.

В рамках основанной ею научной школы успешно развиваются следующие направления исследований:

1. Развитие и совершенствование двигательно-координационных качеств у детей разного школьного возраста, а так же спортсменов разной квалификации.
2. Модернизация профессиональной подготовки учителя физической культуры.
3. Тенденция совершенствования современной системы спортивной подготовки.
4. Оздоровительный и эстетический аспект физического воспитания подростков и учащейся молодежи.
5. Научные и педагогические основы повышения эффективности школьного уровня физической культуры.

Научная школа Людмилы Дмитриевны получила сертификат «Ведущая научная школа Ульяновской области 2008 года в области общественных и гуманитарных наук». Решением Президиума Российской Академии Естественных наук ей присвоено почетное звание – Основатель Научной Школы «Развитие и совершенствование двигательно-координационных качеств у школьников разного возраста и спортсменов разной квалификации». Губернатор Ульяновской области С.И. Морозов вручил свидетельство Людмиле Дмитриевне о том, что она внесена в Книгу Рекордов Науки Ульяновской области в номинации «Самый лучший научный руководитель 2008 года».

Анализ публикационной активности и цитируемости работ Людмилы Дмитриевны показывает следующее. Значение индекса Хирша у Л. Д. Назаренко – 15, зарегистрированных в E-library публикаций – 150, работы Людмилы Дмитриевны цитировались 1869 раз!

Целая серия инновационных, глубоких и всесторонних исследований посвящена изучению двигательно-координационных качеств (пластичности, равновесию, точности, меткости и др.), а также физиологии физических упражнений [Назаренко 1999 (27

цитирований); Назаренко, Игнатъева 2000 (43 цитирования); Назаренко 2000 (62 цитирования); Назаренко 2001 (25 цитирований); Назаренко 2002 (8 цит.); Назаренко 2003 (203 цит.); Назаренко 2004 (77 цит.); Назаренко, Колесник 2011 (15 цит.)). Важно, что в монографии «Физиология физических упражнений» предпринята попытка связать курс физиологии спорта с практической работой школьного учителя [Назаренко 2017б].

Назаренко Л. Д. является автором концепции классификации двигательных координаций по их общим и специфическим признакам, разновидностям и структурным компонентам. Необходимо отметить, что сфера двигательных координаций является одной из наименее изученных. Систематизация двигательных координаций позволила внести существенные коррективы в содержание тренировочного процесса многих видов спорта. Благодаря произведенной Людмилой Дмитриевной концептуализации, открылись новые направления совершенствования системы спортивной подготовки, позволяющие существенно повышать уровень физической и технической подготовленности спортсменов [Назаренко 2015].

Еще одно важное направление исследований, проведенных Л. Д. Назаренко, – подготовка спортсменов к тренировочной и соревновательной деятельности [Назаренко, Валкина, Касаткина 2018; Назаренко, Колесник, Осипов 2017; Назаренко, Катенков, Анисимова 2016; Анисимова, Назаренко 2016].

Заслугой Людмилы Дмитриевны, несомненно, является научное обоснование важной роли интеллекта в спортивной деятельности. В аннотации к работе на эту тему мы читаем: «Спортивная деятельность традиционно рассматривается с позиций двигательной одаренности, реализация которой позволяет добиваться выдающихся результатов и обеспечить самореализацию личности средствами спорта. Однако результативность спортивной деятельности в значительной мере определяется способностью индивида к осознанию и глубокому пониманию объективных закономерностей роста результатов; механизма воздействия спортивных упражнений на организм, включая его биологические и социальные аспекты. (...) для преодоления сильной конкуренции со стороны развитых спортивных держав необходим поиск новых направлений совершенствования и реализации кинезиологического потенциала. Таким направлением, на наш взгляд, может стать повышение роли интеллекта в спортивной подготовке, исследование которого открывает новые возможности для усиления эффективности соревновательной деятельности. Цель данной работы – теоретическое и методологическое обоснование значимости более полного использования интеллектуальных способностей и возможностей для повышения спортивного мастерства» [Назаренко 2013: 9].

В своих публикациях Людмила Дмитриевна большое внимание уделяет также проблеме нравственности. Об этом свидетельствуют ее работы, посвященные проблемам допинга в спорте [Назаренко, Мещеряков, Астраханцева 2018], воспитания в спорте [Назаренко 2016; Назаренко, Анисимова 2015] формированию мировоззрения будущего учителя [Назаренко 2018], роли ГТО как социального проекта гармонического развития личности [Колесник, Назаренко 2016].

На кафедре биологии и ОМЗ Людмила Дмитриевна организовала учебно-научно-исследовательскую лабораторию функциональных исследований. Л. Д. Назаренко внесла большой вклад в научные исследования проблем спортивной подготовки в волейболе, шейпинге, боксе, тхэквондо, оздоровительной аэробике, спортивном ориентировании, гимнастике, проблем профессиональной подготовки тренера в самых разных видах спорта, проводимые под ее руководством многочисленными аспирантами и соискателями научных степеней. Всего Людмилой Дмитриевной написано более 500 научных

работ. Под ее руководством организовано и проведено 8 научно-практических конференций «Актуальные проблемы физиологии человека и животных» с выпуском сборников материалов.

В разное время, за заслуги в научно-педагогической работе Людмила Дмитриевна награждалась почетными грамотами обкома КПСС, главы администрации, Законодательного Собрания. За заслуги в области педагогических наук в 2007 году она награждена медалью К. Д. Ушинского; в 2012 году – почетным знаком «Отличник народного просвещения», дипломом 1 степени «Научный потенциал университета», почетным знаком «Отличник физической культуры и спорта»; в 2014 году – почетным званием «Заслуженный деятель науки и техники Ульяновской области». «Свидетельство о занесении на доску ПОЧЕТА УлГПУ им. И. Н. Ульянова» и «Свидетельство о присвоении почетного звания «Заслуженный профессор УлГПУ им. И.Н. Ульянова» Людмиле Дмитриевне были вручены в 2018 году.

Людмила Дмитриевна является членом ученого совета естественно-географического факультета, «Физиологического общества» УлГПУ им. И.Н. Ульянова, ученого совета ФГБОУ ВО УлГПУ им. И. Н. Ульянова, редакционного совета журнала «Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта» (г. Набережные Челны), экспертом по рецензированию статей журнала «Теория и практика физической культуры» (г. Москва). В разные годы Л. Д. Назаренко являлась членом диссертационного совета ДМ 311.015.01, ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма», 13.00.04, диссертационного совета ДМ 213.300.01, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», 13.00.01. Общая педагогика, история педагогики.

Большой вклад Людмилой Дмитриевной внесен в разработку вопросов воспитания подрастающего поколения, культурного и нравственного развития личности учащейся молодежи, что нашло практический выход в публикации монографий «Эстетика физических упражнений», Ульяновск, 2004; «Формирование эстетического компонента двигательной деятельности занимающихся оздоровительной аэробикой», Ульяновск, 2006; «Физическая культура и спорт – средство физического, духовно-нравственного развития школьников и учащихся», Ульяновск, 2012 и др. Учебно-методическому пособию «Физиология физического воспитания и спорта», Ульяновск, 2000 присвоен гриф УМО ВУЗов РФ по педагогическому образованию; пособие рекомендовано для студентов педагогических ВУЗов по специальности 022300. Это пособие перерабатывалось, дополнялось и было переиздано в 2011 и в 2017 годах. Стоит отметить также, что Л. Д. Назаренко проводит большую научно-методическую работу с учителями города и области, выступает с лекциями на районных семинарах и педагогических чтениях.

Людмила Дмитриевна работает в университете уже 56 лет. Бессменный заведующий кафедрой, трудолюбивый человек, талантливый преподаватель, требовательный научный руководитель, чуткий товарищ. Под ее руководством кафедра награждена дипломом за заслуги в области развития отечественного образования и носит звание «Золотая кафедра России» (Диплом №00806, 1 февраля 2011 г.).

Сотрудники кафедры биологии человека и основ медицинских знаний, а также все ее многочисленные ученики поздравляют Людмилу Дмитриевну и ее семью с юбилеем, желают ей здоровья и долгих лет жизни, добросовестных студентов и талантливых аспирантов, новых успехов и замечательных открытий в научной и педагогической деятельности.

Источники и литература:

1. Назаренко Л. Д. Роль интеллекта в спортивной деятельности. // Теория и практика физической культуры. 2013. № 10. С. 9 – 12.
2. Назаренко Л. Д. Концепция классификации двигательных координаций. // Теория и практика физической культуры. 2015. № 3. С. 99 – 101.
3. Назаренко Л. Д., Анисимова Е. А. М. Воспитание в спорте. М.: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2015. 80 с.
4. Анисимова Е. А., Назаренко Л. Д. Концептуальные основы повышения эффективности системы спортивной подготовки квалифицированных спортсменов. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. Т. 11. № 2. С. 7 – 15.
5. Колесник И. С., Назаренко Л. Д. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО как социальный проект гармонического развития личности. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2016. № 5. С. 57 – 59.
6. Назаренко Л. Д., Катенков А. Н., Анисимова Е. А. Педагогические условия повышения результативности бега на короткие дистанции. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. Т. 11. № 1. С. 77 – 86.
7. Назаренко Л. Д. Онтокинезиологический вектор исследований научно-педагогической школы В.К. Бальсевича. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2017. № 3. С. 2 – 4.
8. Назаренко Л. Д. Физиология физических упражнений. Ульяновск: Издательско-полиграфический центр «Гарт» ИП А. В. Качалин, 2017(б). 262 с.
9. Назаренко Л. Д., Колесник И. С., Осипов Д. А. Физиологические основы совершенствования системы спортивной подготовки боксеров. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2017. Т. 12. № 4. С. 169 – 177.
10. Назаренко Л. Д., Валкина О. Н., Касаткина Н. М. Условия успешной адаптации организма к тренировочной и соревновательной деятельности. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2018. Т. 13. № 1. С. 35 – 45.
11. Назаренко Л. Д., Мещеряков А. В., Астраханцева И. В. У спорта и допинга пути разные. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 9 (163). С. 212 – 217.
12. Назаренко Л. Д. Формирование мировоззрения как одно из направлений повышения уровня профессиональной подготовки будущего учителя. // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 3 (25). С. 71 – 79.

УДК 378
ББК 74.1

DOI: 10.33065/2307-1052-2019-4-30-123-131



К 80-летию Ученого и Учителя Нины Владимировны Полтавцевой

Анохина Ирина Анатольевна,

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

Аннотация. В статье описывается вклад Нины Владимировны Полтавцевой в развитие теории и методики физического воспитания детей дошкольного возраста, подготовку педагогических кадров по этому направлению в ВУЗе и среднем специальном педагогическом образовании, экспертная деятельность, участие в разработке программ и пособий, инновационные подходы в области физической культуры дошкольников и руководство инновационной деятельностью педагогических коллективов г. Ульяновска и г. Тольятти; дана характеристика наиболее значимых авторских публикаций.

Ключевые слова: дошкольное образование, физическая культура, инновационная деятельность, здоровьесберегающие технологии, Полтавцева Нина Владимировна.

Commemorating the 80th Anniversary of Nina V. Poltavtseva (Scientist and Teacher)

Anokhina Irina A.,

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

Abstract. The article describes the contribution of Nina V. Poltavtseva to the development of the theory and methodology of physical education of preschool children, the training of teachers at universities and colleges. The author describes her expert activities,

participation in creating programs and manuals, innovative approaches dealing with physical education of preschoolers and innovative activities of pedagogical groups in Ulyanovsk and Togliatti. The article provides characteristic of the most significant author's publications.

Keywords: preschool education, physical education, innovative activity, health-saving technologies, Poltavtseva Nina Vladimirovna.

В этом году исполняется 80 лет со дня рождения Полтавцевой Нины Владимировны, кандидата педагогических наук, доцента. Больше полувека своей жизни она посвятила дошкольному образованию. Вехи ее жизненного пути: с 1956 по 1958 год – учеба в Ульяновском педагогическом училище, которое закончила с отличием. После училища по государственному распределению 3 года работала воспитателем в ДОУ пос. Серафимовский Туймазинского района Башкирии. С 1961 по 1965 годы училась на дошкольном факультете УлГПИ им. И. Н. Ульянова. Сразу после окончания института Нина Владимировна была принята на должность ассистента кафедры дошкольной педагогики и психологии, а в 1966 году была назначена на должность заместителя декана по вечернему и заочному отделениям. С ноября 1969 по 1972 год Н. В. Полтавцева училась в очной целевой аспирантуре МПГУ, 12 февраля 1973 года защитила кандидатскую диссертацию по теме «Обучение детей старшего дошкольного возраста основным движениям на этапе совершенствования», после чего вернулась на кафедру и работала преподавателем до 1 сентября 2009 года, а также до 1996 года преподавала в педагогическом училище. В учебном пособии для студентов педагогических вузов «Теория и методика физического воспитания и развития ребенка» Нина Владимировна написала раздел «Формы организации физического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях» [Полтавцева 2001]. В течение ряда лет Нина Владимировна вела обучающий семинар для инструкторов по физической культуре Заволжского и Засвияжского районов г. Ульяновска. С 2002 по 2011 гг. Нина Владимировна была председателем жюри ежегодной спартакиады «Малышок» для дошкольных учреждений Ульяновской области и разрабатывала сценарии ее проведения с выделением критериев оценки количественных и качественных показателей выполнения заданий.

На федеральном уровне Нина Владимировна входила в научно-методический совет по разработке содержания раздела «Физическое воспитание» единственной на тот момент «Программы воспитания и обучения в детском саду». Благодаря неординарным организаторским способностям и активной работе в этом совете его расширенное межведомственное выездное заседание в 1991 году проходило в г. Ульяновске. На нем присутствовали все «звезды», занимающиеся вопросами физического воспитания дошкольников: заместитель директора НИИ педиатрии, доктор медицинских наук, профессор Ю. Ф. Змановский (Москва), к.п.н. Э. С. Вильчковский (Киев), к.п.н. В. А. Овсянников (Минск), к.п.н. Т. И. Осокина (Москва), к.п.н. Н. А. Ноткина (Санкт-Петербург), к.п.н. Э. Я. Степаненкова (Москва), и др. На совете обсуждалась проблема функциональных обязанностей инструктора по физической культуре в связи с введением данной должности.

Нина Владимировна являлась членом авторского коллектива разработчиков комплексной федеральной программы «Из детства в отрочество» и автором пособий «Физическая культура в дошкольном детстве» к этой программе для инструкторов по физической культуре и воспитателей, работающих с детьми 2 – 3 лет, 3 – 4 лет, 4 – 5 лет, 5 – 6 лет, седьмого года жизни, в которых впервые связала формирование у дошкольников представлений о своем организме с влиянием характера выполнения физических

упражнений на функционирование органов и систем организма, что способствует осознанному овладению и использованию детьми физических упражнений в жизненных ситуациях и развитию самостоятельности в решении двигательных задач, как в игровой обстановке, так и в повседневной жизни [Полтавцева, Гордова, Калинина, Примерова 2004; Полтавцева, Гордова 2004; Полтавцева, Гордова 2005, Полтавцева, Гордова 2005а, Потавцева, Доронова 2007 Полтавцева, Гордова 2008]. В пособиях Н. В. Полтавцева отмечает важную роль овладения основами двигательной культуры в приобщении детей к ЗОЖ, определяет круг оздоровительных задач при выполнении физических упражнений для разных возрастных групп, задачи обучения и объем знаний, который можно сформировать у детей разных возрастных групп при выполнении физических упражнений. В каждом из данных пособий представлена система работы в области физической культуры на год. Методические пособия «Физическая культура в дошкольном детстве» для детей разного возраста были опубликованы тиражом в 5000 экз. и дважды переиздавались издательством «Просвещение», в том числе с грифом Министерства образования и науки РФ.

Нина Владимировна находилась у истоков инновационной деятельности в области формирования у дошкольников здоровьесберегающего поведения в нашем регионе. Она курировала ДОУ № 105 г. Ульяновска и осуществляла научное руководство ДОУ № 210 по теме: «Реализация принципа осознанности в двигательной деятельности». С 2002 год по 2014 год она являлась бессменным научным руководителем ДОУ № 254 г. Ульяновска. С 2002 по 2006 г. темой руководимого ею научного исследования было: «Приобщение дошкольников к здоровому образу жизни». В рамках данного научного исследования были разработаны: алгоритм реализации программы по приобщению дошкольников к ЗОЖ: «знания → умения → поведение»; модель приобщения дошкольников к ЗОЖ, структурными компонентами которой являются блоки работы с детьми, с родителями и с воспитателями в разнообразных формах; были определены основные направления приобщения дошкольников к ЗОЖ.

Для реализации индивидуального подхода были разработаны карты здоровья на каждого ребенка, в которых, начиная со средней и заканчивая подготовительной к школе группой, наблюдалась динамика развития детей по основным показателям здоровья и здоровьесберегающего поведения, индивидуально намечались формы, средства и методы работы. Были написаны программы и обширный методический комплекс, являвшиеся, ввиду недостатка на тот момент педагогической литературы по данному направлению, очень ценным его программно-методическим обеспечением, которое включало: тематическое и перспективное планирование работы с детьми и родителями по реализации программы «Приобщение дошкольников 5 – 6 лет к ЗОЖ»; содержание работы с родителями по реализации программы «Приобщение дошкольников 6 – 7 лет к ЗОЖ»; конспекты занятий к программе «Приобщение дошкольников 6 – 7 лет к ЗОЖ»; тематическое и перспективное планирование работы с детьми и родителями по реализации программы «Приобщение дошкольников 6 – 7 лет к ЗОЖ»; технологические карты к программе «Приобщение дошкольников 6 – 7 лет к ЗОЖ»; пакет диагностических методик к программе приобщения дошкольников к ЗОЖ; методическое обеспечение к программе приобщения детей 4-х лет к ЗОЖ; методическое обеспечение к программе приобщения детей 5-ти лет к ЗОЖ; методическое обеспечение к программе приобщения детей 6-ти лет к ЗОЖ.

На основе результатов данного исследования было опубликовано множество материалов и статей в сборниках научно-практических конференций в г. Ульяновске, Тольятти,

Челябинске, Набережных Челнах, журналах «Инструктор по физкультуре», издательстве «Сфера» г. Москва. Наиболее значимыми из них являются: монография «Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании», методические пособия «Формирование здоровьесберегающего поведения детей пятого года жизни» и «Приобщение старших дошкольников к здоровому образу жизни» в соавторстве с к.п.н. М.Ю. Стожаровой, заведующей МБДОУ № 254 Р.С. Красновой, заместителем заведующей по УВР И.А. Гавриловой, которые вошли в «Региональный навигатор парциальных образовательных программ». Так, в монографии «Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании» раскрывается система развития у детей представлений о здоровом образе жизни и воспитания здоровьесберегающего поведения, построенная на принципе осознанного и активного участия самого ребенка в процессе оздоровления; содержатся конкретные задачи по приобщению дошкольников к здоровому образу жизни в разных возрастных группах, содержание работы с детьми и ее планирование, методические разработки конспектов различных форм работы с детьми, диагностические материалы по оценке эффективности данной работы, а также рекомендации по работе с семьей в данном вопросе [Полтавцева, Стожарова, Краснова, Гаврилова 2007]. В монографии здоровье рассматривается как психосоматическое единство и соответственно затрагиваются оба его аспекта. Авторами монографии глубоко исследованы и раскрыты теоретические основы вопроса приобщения дошкольников к здоровому образу жизни: сущность здорового образа жизни, значение и сущность формирования психологического здоровья, готовность дошкольников управлять своим здоровьесберегающим поведением, дан анализ современных программ и методической литературы по формированию у дошкольников здорового образа жизни, а также характеристика модели приобщения дошкольников к здоровому образу жизни. Ценным является подробное изложение программы приобщения детей к здоровому образу жизни, начиная с четырех лет и до выпуска в школу, включающей содержание, средства и методики, а также наличие методического обеспечения к программе приобщения детей четырех, пяти и шести лет к здоровому образу жизни, схемы, модели и структура работы по приобщению к здоровому образу жизни, пакета диагностических методик, индивидуальных карт физического развития и здоровья детей. Представленный в монографии материал предназначен для широкого круга дошкольных работников: педагогов, психологов, инструкторов по физической культуре, студентов педагогических колледжей и университетов и др. [Полтавцева, Стожарова, Краснова, Гаврилова 2007].

В методическом пособии «Формирование здоровьесберегающего поведения детей пятого года жизни» изложена программа и методики формирования здоровьесберегающего поведения у детей пятого года жизни, опирающиеся на принцип осознанного и активного участия самого ребенка в процессе оздоровления; конкретные задачи по приобщению дошкольников пятого года к здоровому образу жизни, содержание работы с детьми и ее планирование [Полтавцева, Стожарова, Краснова, Гаврилова 2010]. В пособии представлены методические разработки конспектов различных форм работы с детьми, диагностические материалы по оценке эффективности данной работы с учетом уровня индивидуального развития ребенка, включающие пакет диагностических методик, индивидуальные карты физического развития и здоровья, а также рекомендации по работе с семьей в данном вопросе. В пособии глубоко исследованы и раскрыты значение и сущность формирования физического и психологического здоровья, готовность детей управлять своим здоровьесберегающим поведением.

Опыт работы МБДОУ № 254 по формированию здоровьесберегающего поведения

в процессе приобщения дошкольников к ЗОЖ в течение многих лет использовался в обучении студентов дошкольного факультета УлГПУ, а также распространялся на курсах повышения квалификации дошкольных работников Ульяновской области, где педагоги имели возможность приобрести программно-методическое обеспечение по данной теме, транслировался на международном уровне делегации педагогов из Израиля.

С 2012 года Нина Владимировна Полтавцева осуществляла научное руководство по теме исследования: «Компетентный подход в двигательной деятельности дошкольников», в рамках которого проводила авторские семинары и заседания творческой группы. Данная тема явилась инновационной не только для нашего региона, но и в масштабах России. Многие авторы рассматривали компетентность дошкольников в разных сферах познания и деятельности. В целом ряде работ речь шла о формировании социокультурной и социально-коммуникативной компетентности детей, при этом для ее развития выделялись различные методы. Однако развитие *компетентности в двигательной деятельности дошкольников* никто не исследовал. Результатом исследовательской деятельности явилась «Программа и технология реализации компетентного подхода в двигательной деятельности детей четвертого года жизни» [Полтавцева, Анохина 2015]. Это инновационный продукт, не имеющий аналогов в современной теории и практике физического воспитания дошкольников. Программа направлена на овладение детьми составными компонентами двигательной деятельности и ориентирована не только на усвоение дошкольниками различных двигательных действий для увеличения двигательной активности, обеспечения благоприятного воздействия на здоровье, физическое развитие, воспитание физических качеств, но и на целесообразное их использование детьми для решения двигательных задач в специально созданных условиях, проблемных ситуациях, игровой обстановке и житейских обстоятельствах. Целью парциальной образовательной программы является формирование умения управлять двигательной деятельностью и овладение ее составными компонентами в младшем дошкольном возрасте. В программе представлена авторская модель реализации компетентного подхода в двигательной деятельности. Центральным звеном модели являются составные компоненты двигательной деятельности: постановка цели (педагогом или ребенком), планирование действий (осуществляется, как правило, во внутреннем плане), создание условий для выполнения физических упражнений и организация партнеров (педагогом или ребенком), выбор двигательного действия и способа его выполнения (педагогом или ребенком), действия дошкольника, получение результата (положительного или отрицательного), оценка достигнутого. Формирование двигательных умений и навыков в программе основывается на усвоении объема представлений и знаний о параметрах выполнения физических упражнений, знакомстве с общими правилами осуществления однородных движений. Ни в одной современной образовательной программе такого подхода не существует. В данную программу включено формирование у детей организационных умений и социально-коммуникативных компетенций в двигательной деятельности. В программе представлена система организации различных видов двигательной активности в годовой динамике с методическими рекомендациями, раскрыта технология формирования компонентов двигательной деятельности у младших дошкольников. Предлагается система работы с педагогами по внедрению компетентного подхода в физическую культуру детей младшего дошкольного возраста. Определены формы взаимодействия педагогов и родителей по развитию у детей способности к управлению двигательной деятельностью. Реализация программы предусматривает обеспечение физической подготовленности детей, их интеллектуальное и

эмоциональное развитие, нравственно-волевою и социально-коммуникативную воспитанность, овладение компонентами учебной деятельности. Показателями усвоения программы, ее эффективности служит поведение детей и результативность решения двигательных задач с использованием различных основных движений в специально созданных заданиях и игровых условиях. Для определения показателей и их фиксирования разработаны и представлены в программе специальные задания, в которых предусмотрены действия детей в игровых ситуациях, выделены параметры фиксирования поведения детей, разработаны схемы протоколирования при проведении мониторинга и представлен анализ результатов работы с детьми четвертого года жизни по апробации данной программы и технологии. По проблеме реализации компетентного подхода в двигательной деятельности младших дошкольников была опубликована серия статей в федеральных журналах «Детский сал от А до Я» (2013), «Начальная школа плюс до и после» (2014), «Инструктор по физкультуре дошкольного образовательного учреждения» (2013 – 2017 г.), сборниках материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации» (2015, 2016, 2017 г.).

Многие годы Нина Владимировна являлась научным руководителем ДОУ № 170 г. Тольятти. Результаты исследований получили отражение в серии публикаций и методических пособий для педагогов дошкольных учреждений. Так, результатом проведения экспериментально-исследовательской работы в период с 2002 по 2004 г. явилась программа и методическое пособие проведения секционной работы с детьми старшего дошкольного возраста «Мяч – моя любимая игрушка», представляющая систему работы в течение 2-х лет с разработанными критериями оценки, рекомендованная Министерством образования и науки Самарской области к использованию в ДОУ Самарской области [Полтавцева, Гордова, Калинина, Примерова 2004]. Публикация предназначена для инструкторов по физической культуре и методистов детских садов, воспитателей и посвящена развитию у детей ручной умелости, координации движений и подготовки руки ребенка к письму. В программе представлена последовательность задач по развитию у детей действий с мячами разного размера, веса и фактуры. В пособие включены планы проведения занятий с детьми 5 – 7 лет, разработанный учебно-тематический план и представлена схема реализации задач программы на первый и второй год обучения.

В 2010 году в Международной выставке – ярмарке инновационных образовательных проектов участвовало методическое пособие «Содержание и уровни развития компетентности в двигательной деятельности у дошкольников» авторского коллектива педагогов ДОУ № 170 г. Тольятти во главе с Н. В. Полтавцевой. Важность пособия была обусловлена отсутствием в образовательных программах для ДОУ объема знаний в области физической культуры, раскрытия связи выбора способа действия с условиями их осуществления. В первом параграфе пособия обосновываются научно-методические подходы к формированию ключевых компетентностей, рассматривается роль подвижных игр и жизненных ситуаций в развитии у детей дошкольного возраста компетентности в двигательной деятельности, возрастная специфика детей 4 – 7 лет, позволяющая развить различные виды компетенций на основе потребности чувствовать себя успешным. Во II, III и IV параграфах впервые рассматриваются технологическая, информационная, социально-коммуникативная компетенции по отношению к двигательной деятельности, раскрывается их содержание, параметры оценки их сформированности у детей четвертого, пятого, шестого и седьмого годов жизни. В пособии подробно раскрывается методика обследования детей с помощью доступных не только для инструкторов по

физической культуре, но и воспитателей ДОУ методов: двигательных заданий, бесед, игр соревновательного характера, подвижных игр, наблюдений за двигательным поведением детей в повседневной жизни, специально организованных ситуаций; даются критерии оценки полученных результатов с выделением четырехуровневой системы бальной оценки для второй младшей, средней, старшей, и подготовительной к школе группы, что обеспечивает мониторинговый подход к формированию компетентностей. Данное методическое пособие представляет научно-методическую ценность и практическую значимость для педагогов-практиков в реализации компетентностного подхода в работе с дошкольниками.

В 2012 году вышло методическое пособие «Дифференцированный подход в физическом воспитании дошкольников», которое нацелено на формирование успешности в двигательной деятельности, обеспечение высокого уровня индивидуального развития ребенка [Полтавцева, Гордова, Калинина 2012]. Пособие содержит глубокий теоретический анализ исследований в области теории и методики физического воспитания дошкольников, авторские подходы к реализации дифференцированного подхода, формированию у детей физической культуры. В пособии последовательно и логично рассматривается проблема формирования интереса к двигательной деятельности, теория и методика дифференцированного подхода в физическом воспитании, осуществляемая на основе интеграции различных видов детской деятельности: двигательной, игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской в возрастной динамике; методика образовательной деятельности в ходе режимных моментов; методика развития самостоятельности в двигательной деятельности, обеспечивающей выбор каждым ребенком деятельности по интересам и позволяющей ему взаимодействовать со сверстниками или действовать индивидуально; раскрывается связь данного пособия с пособиями «Физическая культура в дошкольном детстве», содержание и формы организации работы с педагогами по овладению технологией управления педагогическим процессом. Все изложенные в пособии авторские подходы прошли апробацию на практике и являются результатом многолетней исследовательской деятельности. Ввиду того что и на данный момент в литературе отсутствуют научные рекомендации по данной проблеме, пособие представляет несомненный интерес для различных категорий педагогических работников: руководителей МДОУ и их заместителей, инструкторов по физической культуре, воспитателей, студентов различных видов учебных заведений.

Содержание опубликованных на протяжении многих лет работ Полтавцевой Н. В. отражает инновационные подходы в области физической культуры дошкольников по следующим вопросам:

- **содержание программы, методы, приемы работы**

- раскрыты пути реализации принципа осознанности в обучении детей разного возраста физическим упражнениям, значимость слова для выделения общих элементов в ряде двигательных действий, их назначение; привлечение внимания детей к новым элементам в структуре движения, их предназначение;

- определен объем знаний для детей разного возраста по усвоению параметров выполнения физических упражнений, подведению к познанию общих положений, характерных для группы однородных движений, познанию закономерностей выполнения физических упражнений и их использованию при решении двигательных задач;

- выделено содержание организационных и социально-коммуникативных умений для детей разного возраста, необходимых для управления двигательной деятельностью;

- осуществлено внедрение компетентностного подхода в физическую культуру

дошкольников;

– разработана программа формирования здоровьесберегающего поведения и пути ее реализации;

- **формы работы с детьми в области «Физической культуры»**

- **подвижные игры:**

- установлена связь прямого обучения, игровых упражнений и подвижных игр в работе с детьми;

- определен круг умений, которые приобретают дошкольники через подвижные игры;

- представлена характеристика игр соревновательного характера для дошкольников, последовательность их использования;

- доказано, что подвижные игры – школа управления собственным поведением, приобщение к подчинению правилам;

- созданы варианты подвижных игр с постепенным усложнением условий выполнения двигательных действий, система подвижных игр для совершенствования движений;

- **физкультурные занятия:** использование различных типов физкультурных занятий с учетом эффективности решения стоящих задач;

- определены особенности организации, подбора содержания и системы проведения физкультурных занятий в малокомплектном детском саду;

- **формирование личностных качеств:**

- определены способы развития интереса, положительного эмоционального отношения детей разного возраста к двигательной деятельности;

- определены интегрированные воспитательные возможности физической культуры;

- **содержание секционной работы с дошкольниками:** «Мяч – моя любимая игрушка» (система работы в течение 2-х лет с разработанными критериями оценки); «Ритмическая гимнастика» и многое другое.

Система работы представлена в методических пособиях для педагогов ДОУ «Физическая культура в дошкольном возрасте» [Полтавцева, Гордова 2004; 2005, 2005а, 2008], «Дифференцированный подход в физическом воспитании» [Полтавцева, Гордова, Калинина 2012]; «Программа и технология реализации компетентностного подхода в двигательной деятельности детей четвертого года жизни» [Полтавцева, Анохина 2015].

Нина Владимировна подходит к своему 80-летию с богатым многолетним опытом преподавательской деятельности и научного руководства инновационной деятельностью ДОО № 210, 254 г. Ульяновска и № 170 г. Тольятти, большим разработанным научно-методическим багажом. За период с 1972 по 2017 год ею опубликовано 130 научных статей, программ и методических пособий на региональном и федеральном уровнях, и каждая из публикаций представляет собой новое слово в теории и методике физического воспитания детей дошкольного возраста.

Многочисленные ученики и коллеги поздравляют Нину Владимировну Полтавцеву, ученого и учителя с большой буквы, с юбилеем, желают ей здоровья, благополучия и многих лет экспертной востребованности.

Источники и литература:

1. Полтавцева Н. В. Раздел. Формы организации физического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях. // Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учебное пособие для студентов педагогических вузов. // Под ред. Э. Я. Степаненкова. М.: «Асадема», 2001. С. 262 – 279.
2. Полтавцева Н. В., Гордова Н. А., Калинина И. В., Примерова О. И. Мяч – моя любимая игрушка: программа и методическое пособие проведения секционной работы с детьми старшего дошкольного возраста. Тольятти, 2004. 147 с.
3. Полтавцева Н. В., Гордова Н.А. Физическая культура в дошкольном детстве: пособие для инструкторов

- физкультуры и воспитателей, работающих с детьми 4 – 5 лет. М.: Просвещение, 2004. 272 с.
4. Полтавцева Н. В., Гордова Н.А. Физическая культура в дошкольном детстве: пособие для инструкторов физкультуры и воспитателей, работающих с детьми 5 – 6 лет. М.: Просвещение, 2005. 256 с.
 5. Полтавцева Н. В., Гордова Н. А. Физическая культура в дошкольном детстве: пособие для инструкторов физкультуры и воспитателей, работающих с детьми седьмого года жизни. М.: Просвещение, 2005а. 271 с.
 6. Полтавцева Н. В., Доронова Т. Н. Раздел «Физическая культура» программы «Из детства – в отрочество» для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей от 1 года до 7 лет. М.: Просвещение, 2007. С. 60 – 81.
 7. Полтавцева Н. В., Гордова Н. А. Физическая культура в дошкольном детстве: пособие для инструкторов физкультуры и воспитателей, работающих с детьми 2 – 3 лет. М.: Просвещение, 2008. 272 с.
 8. Полтавцева Н. В., Стожарова М. Ю., Краснова Р. С., Гаврилова И. А. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании: монография. Ульяновск, 2007. 268 с.
 9. Полтавцева Н. В., Стожарова М. Ю., Краснова Р. С., Гаврилова И. А. Формирование здоровьесберегающего поведения детей пятого года жизни: методическое пособие. Ульяновск, 2010. 178 с.
 10. Полтавцева Н. В., Стожарова М. Ю., Краснова Р. С., Гаврилова И. А. Приобщение старших дошкольников к здоровому образу жизни: методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2012. 128 с.
 11. Полтавцева Н. В., Гордова Н. А., Калинина И. В. Дифференцированный подход в физическом воспитании дошкольников: методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений. Тольятти: «Кассандра», 2012. 210 с.
 12. Полтавцева Н. В., Анохина И. А. Программа и технология реализации компетентностного подхода в двигательной деятельности детей четвертого года жизни. Ульяновск: Издатель А.В. Качалин, 2015. 246 с.

Сведения об авторах

Алтунин К. К.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: kostya_altunin@mail.ru

Анохина И. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: doshkuipk@mail.ru

Белоногова Л. Н.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: belminik@yandex.ru

Беляева О. А.,

ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского»,
150000, Россия, г. Ярославль, Республиканская улица, 108/1
E-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Глухова Н. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: gluhovanatalya2305@yandex.ru

Гребенюк Т. Б.,

БФУ им. И. Канта,
236041, Россия, г. Калининград, ул. Александра Невского, 14
E-mail: grebt@yandex.ru

Золотарева Т. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: lina.kltsova@mail.ru

Касаткина Н. А.

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: tofv73@mail.ru

Кокин В. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: gluhovanatalya2305@yandex.ru

Кольцова А. Н.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: lina.kltsova@mail.ru

Котельникова Н. М.,

МБОУ «Ульяновский городской лицей при УлГТУ»,
432071, Россия, г. Ульяновск, ул. Радищева, 102
E-mail: micshurinocshka@yandex.ru

Конбекова Л. Т.,

Гимназия ФГБОУ ВО «Российский государственный университет имени
А.Н. Косыгина»,
115035, Россия, г. Москва, ул. Садовническая, 33 стр.1
E-mail: mgudt_profclass@mail.ru

Мангер Т. Э.,

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р.
Державина»,
392000, Россия, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: mangerins@mail.ru

Мальцева А. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Марсакова Н. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Основина В. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: osnovina51@mail.ru

Парочкина М. М.,

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет,
105484, Москва, ул. 15-я Парковая, д. 26 (к.1), кв. 205
E-mail: mkeang@mail.ru

Пирсон М. Р.,

Государственный университет Калифорнии,
92831, США, Фуллертон, 800 N State College Blvd
E-mail: tsyrlina@aol.com

Семенова Л. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: Semenlv15.11@mail.ru

Серова Д. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: kostya_altunin@mail.ru

Узалукова В. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: tofv73@mail.ru

Фролов Д. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: gluhovanatalya2305@yandex.ru

Хьюитт Л.,

Начальная Школа Ф. Дж. Рейли,
24171, США, Калифорния 92692, Павион, Миссия Вьехо, Объединенный
Школьный Округ Капистрано
E-mail: tsyrlina@aol.com

Царева О. Ю.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: belminik@yandex.ru

Щеткина И. С.,

Академический лицей ФГБОУ ВО «ОмГПУ»,
644043, Россия, г. Омск, наб. Тухачевского, 14 - 210
E-mail: al@omgpi.ru

Our Authors

Altunin K. K.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: kostya_altunin@mail.ru

Anokhina I. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: doshkuipk@mail.ru

Belonogova L. N.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: belminik@yandex.ru

Beliaeva O. A.,

FGBOU VO "YAGPU named after K. D. Ushinsky»,
150000, Russia, Yaroslavl, Republican str., 108/1

E-mail: olga-alekseevna@mail.ru

Glukhova N. V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: gluhovanatalya2305@yandex.ru

Grebeniuk T. B.,

BFU named after I. Kant,
236041, Russia, Kaliningrad, Alexander Nevsky str., 14

E-mail: grebt@yandex.ru

Zolotareva T. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: lina.kltsova@mail.ru

Kasatkina N. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: tofv73@mail.ru

Kokin V. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: gluhovanatalya2305@yandex.ru

Koltcova A. N.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: lina.kltsova@mail.ru

Kotelnikova N. M.,

MBOU "Ulyanovsk city Lyceum at UISTU»,
432071, Russia, Ulyanovsk, ul. Radishcheva, 102
E-mail: micshurinocshka@yandex.ru

Konbekova L. T.,

Gymnasium FGBOU VO "Russian state University named after A. N.
Kosygin»,
115035, Russia, Moscow, Sadovnicheskaya str., 33 - 1
E-mail: mgudt_profclass@mail.ru

Manger T. E.,

Tambov state University named after G. R. Derzhavin,
392000, Russia, Tambov, Internatsionalnaya str., 33
E-mail: mangerins@mail.ru

Maltseva A. P.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Marsakova N. V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Osnovina V. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: osnovina51@mail.ru

Parochkina M. M.,

Moscow Automobile and Road State Technical University,
105484, Moscow, 15-ya Parkovaya str., 26 (building 1), sq. 205

E-mail: mkeang@mail.ru

Pierson M. R.,

California State University,
92831, USA, Fullerton, 800 N State College Blvd

E-mail: tsyrlina@aol.com

Semenova L. V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: Semenlv15.11@mail.ru

Serova D. V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: kostya_altunin@mail.ru

Uzalukova V. V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: tofv73@mail.ru

Frolov D. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: gluhovanatalya2305@yandex.ru

Hewitt L.,

Philip J. Reilly Elementary School,
24171, USA, CA 92692, Capistrano Unified School District
E-mail: tsyrlina@aol.com

Tsareva O. lu.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, g. Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: belminik@yandex.ru

Shchetkina I. S.,

Academic Lyceum of FGBOU VO "OmGPU»
644043, Russia, Omsk, Tukhachevsky emb., 14 - 210
E-mail: al@omgpu.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, келья 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.