

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

25 2021
ЧАСТЬ VI

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 25 (367) / 2021

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демилов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Лев Владимирович Писаржевский* (1874–1938), украинский советский химик, академик Академии наук СССР.

Лев Владимирович родился в Кишиневе (Молдавия). Отец Писаржевского происходил из дворян, работал нотариусом, но рано умер. Семья переехала в Одессу, где работал дядя, брат матери. В семье, кроме Льва, было еще трое детей — София, Мария, Надежда.

С ранних лет юноша показал большое стремление к научным изысканиям. Лев Писаржевский окончил Новороссийский университет в Одессе (ныне Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова). Талантливый молодой человек был оставлен в *alma mater* для работы лаборантом, а затем приват-доцентом.

Четыре следующих года Писаржевский совместно со своим учителем профессором Петром Григорьевичем Меликишвили (Меликовым) занимался изучением неорганических перекисей. Совместно они издали труд «Исследования над перекисями», удостоенный Ломоносовской премии Академии наук. Младшему соавтору было в тот момент всего 25 лет! Эта работа сразу вывела Льва Писаржевского на уровень ведущих российских и мировых ученых-химиков.

После успешной защиты докторской диссертации ученый принял приглашение Екатеринославского горного института и был избран ординарным профессором общей и физической химии. Дальнейшая преподавательская и организаторская карьера Писаржевского в Днепропетровске оказалась очень успешной.

Лев Писаржевский известен прежде всего как крупный специалист по термодинамике реакций в растворах. Многие его труды посвящены термодинамическому изучению влияния растворителя на химическое равновесие. Писаржевский совместно со своим учителем, профессором Меликишвили получил и исследовал ряд абсолютно новых перекисных соединений. Также ученый предложил теорию равновесия электродных процессов. Идеи Писаржевского об электронно-ионном характере химических процессов, его представления о наличии в металлах вольных электронов легли в основу электронной теории гетерогенного катализа.

Знаменитый ученый внес особо ценный вклад в организацию отечественной химической промышленности. По его инициативе в России впервые было организовано производство противоголов и ряда медикаментов. Он также раз-

работал и применил на практике новый способ получения йода из морских водорослей и помог организовать в Екатеринославе первый в России завод по добыче йода.

По инициативе Льва Писаржевского при Горном институте была создана научно-исследовательская кафедра электронной химии, позднее преобразованная в Украинский институт физической химии.

Одним из его учеников стал академик Александр Ильич Бродский, который после смерти учителя возглавил Институт физической химии. Бродский проводил особые исследования по проблеме получения тяжелой воды и стабильных изотопов.

Еще при жизни Писаржевского под руководством Бродского в Институте физической химии впервые в Советском Союзе был получен 95-процентный концентрат «тяжелой воды». Впервые в мире «тяжелую воду» получили годом ранее американские химики Льюис Гилберт-Ньютон и Роналд Макдональд, был выделен тяжелый изотоп водорода — дейтерий.

Лев Писаржевский стал одним из основоположников преподавания химии как научной дисциплины. Он издал два очень популярных в свое время учебника — «Введение в химию» и «Неорганическая химия» (совместно с супругой М. А. Розенберг). В этих учебниках весь материал химии впервые был изложен с точки зрения электронной теории строения атомов и молекул. До революции несколько лет Писаржевский возглавлял редакцию научно-популярного журнала «Природа».

Льву Писаржевскому повезло и на личном фронте, что, скорее, является исключением для ученых. Его жена, Мальвина Ассировна Розенберг, была младше мужа на 14 лет. Она родилась в городе Елисаветград (ныне Кропивницкий), окончила Харьковский университет. С 1920 года начала работать в Екатеринославском университете (ныне ДНУ) — сначала ассистентом, затем доцентом кафедры. Из ассистента выросла женщина-ученый, которая стала надежным помощником мужа.

Лев Писаржевский за свои заслуги был увенчан самыми почетными званиями. Академик Академии наук СССР, член-корреспондент, академик Академии наук Украинской ССР, лауреат Ленинской премии за работы по физической химии. Награжден высшей в СССР наградой — орденом Ленина.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Арипова А. А.

Маркетинг образовательных услуг как средство повышения конкурентоспособности образовательной организации391

Бронская Л. И., Егоров Д. В.

Особенности трагикомического начала в пьесах А. В. Вампилова 392

Букат Д. Д.

Компетентностный профиль наставника проектной деятельности в вузе 394

Буслов В. А., Пашнева Т. В.

Математическое моделирование на занятиях по физике 396

Важенина А. Ю.

Принципы появления новых профессий 398

Важенина А. Ю.

Принципы организации онлайн-образовательного процесса 400

Васильева В. С., Зяблицева А. В.

Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 402

Великоречина Л. М.

Исследование особенностей развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения 404

Возняк И. В., Власенко Е. Г., Полякова Г. М.

Использование специальных методов и форм работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья на уроках в инклюзивном классе 405

Воропаева Т. В., Асеева О. М.

Особенности формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста 408

Воропаева Т. В., Асеева О. М.

Методика применения моделей в эколого-педагогическом процессе 410

Деткина Ю. А.

Изучение нарушений письменной речи у детей в отечественной и зарубежной литературе 412

Zokirov A. I., Kamolova M. M.

STEM-education at schools 414

Зубанова А. Ю.

Игра как технология развития творческих способностей детей дошкольного возраста 415

Зубанова А. Ю.

Инновационные подходы в преподавании хореографического искусства 417

Ziuziukina A. I.

New educational trends in professional orientation of the younger generation 420

Kalandarov U. S., Tangriberganova G. O.

About some methods of teaching the Russian language at the initial stage 422

Krayushkina U. K., Melekhina Y. A.

Training signlanguage interpreters 424

Неверова А. А.

Теоретические аспекты изучения генетики в школьном курсе общей биологии 425

Огольцова Е. Г., Катаева У. С.

Инклюзия как новая форма образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья 429

Попова М. С.

Формирование метапредметных умений младших школьников при изучении русской лексики в поликультурной школе через использование заданий, предполагающих работу с текстом 431

Попова С. А.

Тематическое родительское собрание как форма взаимодействия родителей и школы в решении учебных проблем 433

Самодурова В. Г.

Технология сторителлинга в воспитательной работе в системе среднего профессионального образования 438

Сухарева В. А.

Становление концепций аутизма XX века в Великобритании 440

Сухих Д. В.

Подготовка перехода от ОГЭ к ЕГЭ в рамках предмета «Информатика и ИКТ». Проблемы и пути их решения 442

Сухих Д. В.

Особенности выгрузки и редактирования результатов участников из автоматизированных систем проведения соревнований по программированию 444

Turumova T. K., Kalandarov U. S.

Use of speech simulating exercises in Russian language classes in a higher educational institution 448

Fayzullayeva G., Khusenova M. K., Bakhronova S.

The role of speech competence and dictionaries in the education of patriotism in primary school.. 450

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Болоков Д. С.

Система физической подготовки и воспитания воинов Спарты 453

Волотовский Д. С., Солодилова Е. С.

Занятия спортом в условиях самоизоляции 455

Гордеев Ю. А., Сальников А. В.

Проблемы и перспективы развития спортивно-оздоровительного туризма в России на примере Смоленской области 457

Ефремов Н. А.

История Международного спортивного движения (XIX век) 460

Исенова С. К.

Особенности подготовки либеро в волейболе 466

Ступко А. В.

Совершенствование технической подготовки квалифицированных пауэрлифтеров 467

Шупикова Д. С.

Анализ технических ошибок при помощи сплит-таймов в спортивном ориентировании 469

ПЕДАГОГИКА

Маркетинг образовательных услуг как средство повышения конкурентоспособности образовательной организации

Арипова Анна Ариповна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В статье описаны организационно-управленческие условия повышения конкурентоспособности образовательной организации, представлены основные элементы маркетинговой стратегии школы, стратегические направления развития школы и основные этапы внедрения маркетинговой стратегии.

Ключевые слова: маркетинг, конкурентоспособность, образовательная услуга.

Сфера образовательных услуг сегодня существует в рыночных условиях и активно адаптируется к серьезной конкуренции. Активный и быстрый темп развития образования преобразует усиление конкуренции на международном и национальном уровнях, что требует качественных новых подходов к организации образовательной деятельности и управления учебными заведениями с учетом динамично меняющихся потребностей общества и экономики. Повышение конкурентоспособности образовательных организаций в сфере образования возможно посредством маркетинга образовательных услуг, так как именно качественное, инновационное, соответствующее запросам потребителей предоставление образовательных услуг является залогом успешной деятельности образовательной организации [1]. Маркетинговая деятельность требует от образовательных организаций целенаправленного планирования, исследования и контроля разработанных и используемых программ.

При этом существуют проблемы маркетинга образовательных услуг, особенно на уровне школ. Среди них можно выделить: проблемы формирования имиджа школ, проблемы кадров в области маркетинга образовательных организаций и пр. Возникает необходимость организации эффективного управления процессом повышения конкурентоспособности образовательной организации посредством маркетинга образовательных услуг. Для решения данной проблемы необходимо ответить на вопрос: каковы организационно-управленческие условия повышения конкурентоспособности образовательной организации посредством маркетинга образовательных услуг?

Организационно-управленческие условия повышения конкурентоспособности образовательной организации посредством маркетинга образовательных услуг реализуются на основе:

- разработки маркетинговой стратегии образовательной организации (принципы, миссия, ценности, цели);

- целенаправленного включения педагогов в маркетинговую деятельность, направленную на повышение конкурентоспособности образовательной организации.

Выделенное первое организационно-управленческое условие необходимо, так как маркетинговая стратегия образовательной организации в последнее время выступает эффективным механизмом успешного позиционирования организации как на рынке образовательных услуг, так и на рынке труда. Именно маркетинговая стратегия обеспечивает конкурентоспособность образовательной организации через качественное предоставление им образовательных услуг и формирования его положительного имиджа. В связи с этим, руководителям образовательных организаций следует быть внимательным и следить за динамично развивающимся рынком образовательных услуг в современных условиях.

Маркетинговая стратегия школы должна состоять из таких элементов, как:

1. Паспорт стратегии (нормативно-правовая база деятельности и пр.)
2. Информационная справка (основные сведения об организации).
3. Проблемно-ориентированный анализ (анализ проблем школы).
4. Концепция развития школы (стратегические направления развития).
5. Характеристика управляющего объекта, коллегиальная функциональная направленность (анализ структуры управления).
6. Стратегии реализации (направления реализации стратегии).

Стратегические направления маркетинговой стратегии школы:

1. Удовлетворение запросов всех участников образовательного процесса (учитель-ученик-родитель).

2. Сплоченная команда развития школы.
 3. Использование 90% учителей инновационных подходов в обучении (образовательные платформы, штрих-коды, интерактивные игры) и пр.
 4. Расширение диапазона мероприятий для раскрытия, развития и реализации творческих, учебно-исследовательских способностей обучающихся.
 5. Увеличение числа школьников, реализовавших свои способности.
 6. Увеличение количества учеников, успевающих на «4» и «5».
 7. Внедрения новых проектов.
 8. Создание собственной образовательной платформы.
 9. Развитие правовой грамотности и пр.
- Основные этапы внедрения маркетинговой стратегии:
- 1-й этап. Осуществление проблемно-ориентировочного анализа и разработки Стратегии школы.
 - 2-й этап. Реализация Стратегии согласно плану мероприятий.
 - 3-й этап. Рефлексивный отчет по оценке результатов.
- С целью повышения конкурентоспособности образовательной организации необходимо целенаправленное включение педагогов в маркетинговую деятельность. Реализовать данное условие можно с помощью организации совета молодых педагогов.

Литература:

1. Вагин Д. Ю., Яшкова Е. В., Савинова А. Д., Севастьянова А. Д. Особенности маркетинга в сфере образовательных услуг // Актуальные вопросы современной экономики. 2019. — № 3–1. — С. 835–838.
2. Гапеев В. О. Маркетинг в системе образования // Актуальные проблемы развития социально-экономических систем: теория и практика: сборник научных статей 9-й Международной научно-практической конференции. 2019. — С. 120–126.

Особенности трагикомического начала в пьесах А. В. Вампилова

Бронская Людмила Игоревна, доктор филологических наук, профессор;

Егоров Дмитрий Васильевич, студент

Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

В данной статье мы пытаемся заполнить теоретические пробелы в данной области литературоведческого знания такой работой, которая будет сочетать в себе в первую очередь историко-литературный анализ русской драматургии середины XX века, как ключевой основы для выводов, которые необходимы для создания теоретической концепции этого жанра.

Ключевые слова: Вампилов, драматургия, трагикомедия, конфликт.

В пьесах Александра Валентиновича Вампилова мы видим, что на первом плане выдвигается психологическая и нравственная проблематика. Драматург вместе со своими героями рассуждает о смысле жизни. Для этого он помещает их в различные житейские ситуации. Все герои Вампилова — это обычные провинциальные люди, их часто называют «инфантилами» за специфические черты характера.

Основными целями совета молодых педагогов являются: объединение молодых учителей для осуществления поставленных задач в области образования, которые связаны с тем, чтобы молодые специалисты закрепились в педагогическом сообществе и коллективе, а также были созданы условия для их профессионального роста, удовлетворения профессиональных и социальных запросов не только педагогов, но и административного состава.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что для формирования более высокого уровня конкурентоспособности образовательной организации важно реализовать направления маркетинга качественно, а также ежемесячно проводить их оценку.

Для оценки конкурентоспособности образовательной организации при реализации маркетинга образовательных услуг можно использовать следующие методики:

1. Метод интегральной оценки конкурентоспособности образовательной организации.
2. Интегрированный подход: рассмотрение особенностей внутренней структуры образовательной организации, структурных и отраслевых особенностей по модели Портера о пяти силах конкуренции, анализ внутренней и внешней среды организации, её потенциальных угроз и возможностей по SWOT-анализу.
3. Метод экспертных оценок (модель SERVQUAL).

Типичным для пьес Вампилова является то, что все его герои находятся на важном, можно сказать переломном жизненном этапе. В результате чего для них открываются нравственные и философские основы жизни. Например, герой пьесы «Старший сын», зло пошутил над хозяевами своего ночного пристанища, а после — открыл для себя радость взаимной любви, тепло семейной атмосферы и ощу-

щение семейной заботы, в которые наш герой не верил. В «Утиной охоте» Зилов в какой-то момент вновь становится романтиком и, вспоминая давно ушедшие чувства, нежным юношей, в которого когда-то влюбилась его нынешняя супруга Галина. В пьесе «Прошлым летом в Чулимске» Валя воплощает собой бесконечный труд, направленный на благо созидания и добра, которого не видят слепые люди [4, с. 181].

А. В. Вампилов начинал писательскую деятельность с гротескных «Провинциальных анекдотов», а потом от них перешел к синтезу трагического и комического в «Старшем сыне» и «Утиной охоте». Позже он обратился к жанру социально-психологической драмы, написав «Прошлым летом в Чулимске». Складывается впечатление, что с годами А. Вампилов все глубже воспринимал несовершенство человеческих отношений. Это его влекло к более драматическим жанровым преобразованиям.

Континуум, в котором действуют герои, — быт. Именно в быту по мнению писателя проявляется гражданская и нравственная зрелость. Особое внимание представители поствампилловской волны уделяют проблемам бездуховности и безнравственности, выделяя такие проблемы: двойная мораль, жестокость и хамство, исчезновении доброты и доверия в отношениях между людьми. Драматург заставил задуматься читателей и зрителей о своем отношении к добру и злу, любви и ненависти, жестокости и милосердию, подлости и порядочности [2, с. 18].

В драматургии, в частности в жанре трагикомедии, успешно работали многие авторы. Во второй половине XX века они публиковали свои драматургические произведения, в которых, в том числе, присутствовали и пьесы с трагикомическим началом. Вампилов стремился к новизне сюжета и коллизий. В этом заключается, пожалуй, главное творческое начинание Вампилова.

Александр Валентинович обновляет старые клише, свойственные жанрам водевиля, фарса и мелодрамы. Он часто синтезирует элементы поэтики названных (и многих других) жанров в одном произведении, в связи с этим мы можем наблюдать слияние драмы и комедии — в трагикомедию. И в этом тоже проявляется новаторство Александра Вампилова как драматурга [1, с. 23].

Драматургия Вампилова возникла на фоне тяжелого и непростого для всех времени, государство активно восстанавливалось после войны. Это было противоречивое и очень сложное время. Зарождение социальных идей будоражило все слои общества и ломало его устои. Все это почувствовал и показал Александр Вампилов в своих драмах. Его судьба подтвердила жизнеспособность искусства: только те произведения остаются в веках, в которых более полно раскрыт духовный мир людей отдельного поколения, всего народа, и здесь подразумевается проникновение в сущность действительности и ее отображение в художественных образах.

Важное место Вампилова-драматурга в русской литературе не подвергается сомнению: он если и не стано-

вится ключевой фигурой драматургии XX века, то однозначно является ее воскресителем. Авторская позиция в драме Вампилова предоставила свободу адресату, в сознании которого автор построил художественную реальность. Драматургия Александра Валентиновича направлена на то, чтобы адресат ее достраивал, порождал свои высказывания. Процесс достраивания пьес Вампилова адресатом связан с использованием родовой специфики и специфики собственно вампиловских пьес. Вампилов, следуя устоявшимся традициям реализма, внес что-то новое, которое коренным образом отличает его драматургию от всех остальных.

Пьесы Вампилова отличаются своеобразностью сюжета. Писатель плодотворно и успешно работал в жанре драматургии. Пусть в этом жанре написано не так много пьес, все они отличаются оригинальностью сюжета, яркостью характеров и насыщенностью конфликта — важнейшие основы для создания качественных трагикомедий.

Драма Вампилова своей композицией может показаться однотипной, но это лишь на первый взгляд. Все его пьесы имеют кольцевую композицию: первая и последняя сцены имеют одну и ту же локацию. Но к концу пьесы с героем случается переломный момент, после которого наступает новый виток жизни. Финал пьесы — это своеобразный зрительный образ свершившихся перемен в самом герое, что подчеркивают повторяющиеся почти буквально сценические обстоятельства [3, с. 83].

В пьесе «Старший сын» нет столь точного повторения деталей и места действия, здесь совпадают только сами ситуации: Бусыгин опоздал на электричку. Но и здесь мы видим то, как значительно отличается настроение героев, а с ними и настроение самих начальной и финальной сцен. В первой автор будто нагнетает пессимизм, а в завершающей сцене мы чувствуем, как атмосфера наполняется оптимизмом.

Похожая композиция и у пьесы «Утиная охота». Однако, в отличие от «Старшего сына», смысл финальной сцены здесь не так очевиден. Повествование начинается и заканчивается телефонным разговором главного героя Зилова со своим другом, официантом Димой. В обеих случаях речь идет о поездке на утиную охоту. Между двумя звонками произошли определенные события, которые породили перерождение сознания героя. В первой сцене неизвестный мальчик приносит ему большой траурный венок с подписью «От друзей». Зилов начинает анализировать свою жизнь, в какой-то момент кажется, что он доходит до полного психологического истощения и готов пойти на страшный шаг, который лишит его жизни и отправит его в то самое «несуществующее» будущее, про которое мы уже говорили выше. Суицид срывается благодаря вовремя подоспевшим в квартиру друзьям Виктора Зилова. Но напряжение не спало, а просто перенаправилось в иное русло: между друзьями разгорелся серьезный скандал, в ходе которого Зилов окончательно прозрел и психологически «переродился».

Похожим образом выстроена и пьеса «Прошлым летом в Чулимске», но финал этой пьесы выглядит более логичным и конкретным. Все начинается летним утром около чайной: Валентина делает ремонт в палисаднике, а помогает ей старик Еремеев. Все события развиваются стремительно. Проходят всего лишь сутки, но мы уже видим множество конфликтных линий среди всех персонажей. После всех скандалов и интриг, мы видим крушение надежд героев, а после страшных событий, которые случились с Валентиной, о которых узнали почти все жители, жизнь продолжилась в своем привычном течении.

В рассмотренных пьесах Вампилова явленные конфликты и коллизии могут разрешиться лишь за пределами ее сценического пространства, вне показанного чита-

телю пространства и времени. Сам автор будто сомневается в возможности разрешить эти конфликты и нарочно дает читателю подумать самому, автор не делает за него лишних выводов, не навязывает ему свое мнение. Это лишь добавляет трагикомический эффект, ведь через забавные ситуации показаны проблемы общества и личности, в частности те, которые кажутся вечными и тупиковыми [5, с. 26].

Таким образом, А. Вампилов в рамках бытовой комедии смог создать не только внешний драматический конфликт между персонажами, но и внутренний душевный конфликт, в котором герои приходят к решению через мучительные раздумья, сомнения и переживания. Это также присуще практически всем героям пьес Александра Валентиновича Вампилова.

Литература:

1. Громова М. И. Русская современная драматургия: учебное пособие для студентов-филологов, учащихся средних учебных заведений гуманитарного профиля: для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / М. И. Громова. — М.: Флинта, 1999. — 158 с.
2. Шварц Д. О Вампилове // Вампилов А. Дом окнами в поле. — Иркутск: Вост.-Сиб. книжное издательство, 1981. — 617 с.
3. Бродская Г. В. Герой пьесы А. Вампилова // Театр. — 1971. — № 1. — С. 83–93.
4. Канунникова И. А. Александр Валентинович Вампилов (1937–1972) // Канунникова И. А. Русская драматургия XX века. М., 2003. — С. 180–192.
5. Рацкий И. Проблема трагикомедии и последние пьесы Шекспира // Театр. 1971. № 2. С. 24–29.

Компетентностный профиль наставника проектной деятельности в вузе

Букат Дарья Денисовна, студент магистратуры

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Анализ современных исследовательских работ выявляет возрастающий интерес к наставничеству как научной и социальной проблеме [1]. Зарубежный опыт и российская практика указывают на необходимость включения наставников в те области, для которых важное значение имеют экспертные знания и практический опыт [2]. Проектная деятельность в вузе не является исключением — переход к образовательным программам, основанным на проектном подходе, предполагает решение вопроса о кадровом обеспечении проектной деятельности в вузах и наличии наставников — компетентных специалистов, способных обеспечить реализацию проектов студентами на организационном, методологическом, информационном, коммуникационном уровнях, а также получением в проекте двух типов результатов — образовательный и продуктивный [3]. Таким образом, роль наставника студенческих проектов в современных условиях экономики знаний, в которой конкурентные преимущества выпускников определяются их умением генерировать, приобретать, передавать и трансформировать знания в новые способы действия, только возрастает [4

Зарубежные и российские исследования показывают, что процесс наставничества является результативным при условии его концептуальной и методологической проработки, а также его функционирования в рамках целостной системы профессиональной деятельности с четко определенным набором компетенций. Тем не менее, ввиду новизны и многоаспектности позиции наставника проектного обучения, в настоящее время нет единого понимания, формализованного подхода к определению компетенций наставника. Таким образом, остается открытым вопрос о формализации компетентностного профиля наставника.

Концепция образования, ориентированного на компетенции (competence-based education — CBE), появилась в 70-х годах в США в контексте сформированного Н. Хомским (Массачусетский университет) термина «компетенция» [5]. Понятие «компетенции» была раскрыта в рамках исследований Б. Г. Ананьева, В. Г. Афанасьева, С. М. Кагана, Н. Когана, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской, В. Г. Афанасьева, И. С. Кона, А. В. Петровского, В. Г. Рындака, А. Н. Лука,

В. А. Моляко, Я. А. Пономарева и имеет различные трактовки.

Возвращаясь к компетенциям наставника, большинство исследователей сходятся во мнении, что наставник объединяет в себе целый ряд ролей. В зависимости от типа наставнических практик, которые определяются направлением проекта или исследования, длительностью, компетентностью команды и т. д., привлекаются различные типы наставников, которым соответствуют различные наборы и уровни компетенций [6].

Так, С. Я. Батышев предлагает ряд технологий педагогического наставничества, разделенных на четыре ступени [7]:

1. *Педагог-ментор* — целенаправленная передача опыта от опытного наставника к учащемуся по принципу «делай как я».

2. *Педагог-тьютор* — сопровождение процесса обучения учащегося через перенос имеющихся знаний в практическую деятельность.

3. *Педагог-коуч* — построение процесса обучения на базе партнерских взаимоотношений; сподвижение учащегося на самостоятельное решение проблем.

4. *Педагог-фасилитатор* — групповая коммуникация, основанная на креативных моделях корпоративного обучения.

Теплова Т. Н. обнаруживает следующие различия в данной классификации:

- *ментор* является ценным источником связей и опыта, помогает решать проблемы, и в целом является более опытным старшим специалистом, который оценивает профессиональную деятельность подопечного со стороны;
- *тьютор* фокусируется на сопровождении, помогая подопечному сформировать собственный образовательный запрос, выстроить индивидуальную траекторию развития, привить интерес к реализуемой деятельности, адаптироваться к новой ситуации;

- *коуч*, в свою очередь, также сконцентрирован на сопровождении, однако главная задача такого сопровождения — поиск сильных сторон подопечного и выбор наилучших способов их развития;
- *фасилитатор* же рассматривается автором как идеальный человекоцентрированный формат деятельности наставника, так как такой наставник, в первую очередь, вызывает доверие и своим присутствием облегчает для учащегося проявление инициативы и самостоятельности, а также максимально способствует его личностному развитию [8].

Наставник также может рассматриваться как роль, объединяющая в себе понятия куратора и тьютора, которые, в свою очередь отвечают за различные результаты на разных этапах проекта — продуктовый и образовательный. Эти лица решают разные задачи, имеют разные взгляды на позиции участников проектной команды, по-разному оценивают получаемые результаты, следовательно — должны обладать разными компетенциями.

На основе проанализированных источников, можно определить границы наставничества в отличие от прочих социально-педагогических практик. Можно выделить следующие отличительные характеристики наставничества:

- это деятельность, заключающаяся в длительном сопровождении и взаимодействии с участниками проекта, в отличие от разовых или эпизодических консультаций или мастер-классов, предполагающих демонстрацию собственного мастерства специалиста;
- это процесс передачи опыта через освоение на практике — участники проекта самостоятельно исследуют, изучают специфику и технологию работы над проектом, совершают самостоятельные действия, в то время как наставник осуществляет контроль над этими действиями и оказывает помощь;
- это процесс, подразумевающий не только обучение практической стороне работы, но и анализ способов ее осуществления, специфики, рисков и ограничений.

Таблица 1. Блоки компетенций наставника проектной деятельности

Позиция	Предметно-профессиональные	Организационно-проектные	Педагогические
Куратор	Базовая научно-техническая подготовка Основы инженерной, научной деятельности и культуры Навыки работы на профессиональном оборудовании и ПО	Организационное проектирование Выделение проблемы Работа с требованиями Управление жизненным циклом продукта	Сопровождение, организация и поддержка проектной команды без вмешательства в работу
Тьютор	Общая осведомленность о предмете деятельности, понимание того, как устроена профессиональная сфера	Взаимодействие в команде, коммуникация между участниками проекта Помощь в самоопределении по отношению к проекту	Работа с зоной ближайшего развития Помощь в управлении собственным временем, самоорганизации и т. д. Помощь в профессиональной навигации

Анализ профиля наставника проектной деятельности показывает, что наставник несет ответственность за формирование контура проекта — отслеживает соответствие проектной деятельности определенной логике и контролирует получение задуманного результата в соответствии с этой логикой. Кроме того, формирует нормы и ценности проектной работы, обеспечивая при этом развитие всех участников проекта.

С учетом получения в проекте двух типов результатов — продуктового и образовательного, профиль на-

ставника проектной деятельности можно рассматривать с точки зрения объединения позиций «куратора» (продуктовый) и «тьютора» (образовательный). Таким образом, наставник студенческих проектов — это профессионал, объединяющий в себе ряд разноплановых компетенций: педагогические компетенции, компетенции управления технологическими проектами полного жизненного цикла, профильные компетенции в различных предметных областях.

Литература:

1. Осипов П. Н., Ирисметова И. И. Наставничество как объект научных исследований // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — № 2. — С. 109–115. DOI 10.24411/2307–4264–2020–10234.
2. Кондратьева И. А. Наставничество как стиль работы современного руководителя // Образование личности. — № 1. — 2017. — С. 63–65. ol-journal.ru/sites/default/files/ol-01–17. pdf.
3. Тетюкова Е. П., Белых Т. А. Проектное обучение — инновационный подход к организации учебного процесса в высших учебных заведениях РФ // Физика. Технологии. Инновации: сб. мат-лов VI Междунар. молод. науч. конф., посвящ. 70-летию основания Физ.-технол. института УрФУ (Екатеринбург, 20–24 мая 2019 г.). Екатеринбург: УрФУ, 2019. С. 349–358
4. Селиверстова М. В., Беляева Д. А. Сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 3–2. С. 110–116. DOI: 10/24411/2500–1000–2019–10671.
5. Isaeva T. E. To the Nature of Pedagogical Culture: Competence — Based Approach to its Structure // Преподаватель высшей школы в XXI веке // Тр. Международной научнопрактической интерконференции. Ростов-на-Дону, 2003.
6. Глазунова О. В., Обухов А. С., Проценко Л. М., Кожаринов М. Ю. Концепция «Топос. Исследовательское краеведение». // Научно-методический журнал «Исследователь/Researcher» № 1 (29) — 2020.
7. Батышев С. Я. Педагогические основы наставничества. Материалы теоретической конференции, ч. 1. М., 2016. 324 с.
8. Теплова Т. Н. Новые технологии педагогического наставничества в общеобразовательном учреждении. // Научно-методический журнал «Исследователь/Researcher» № 1 (29) — 2020.

Математическое моделирование на занятиях по физике

Буслов Вадим Александрович, кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник

АО «НИИ электронной техники» (г. Воронеж)

Пашнева Татьяна Владимировна, кандидат физико-математических наук, доцент

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

В статье авторы рассматривают важность построения математических моделей для понимания основных положений физики на занятиях со студентами.

Ключевые слова: математическая модель, явления, процессы, объекты, физика.

Физика — одна из естественных наук, которая изучает наиболее общие свойства и формы движения материи. Изучение физики, умение применять ее методы лежит в основе подготовки любого специалиста-инженера, так как физика образует фундамент всех прикладных и специальных технических дисциплин, дает представление о физической картине мира, повышает общечеловеческий и интеллектуальный уровень развития.

Важной особенностью, отличающей физику от математики, является то, что теоретические объекты физики

(например, механические частицы, движущиеся с определенной скоростью), должны воплощаться в материальные эмпирические частицы. Например, в классическом эксперименте по скатыванию шарика с гладкой наклонной плоскости, надо приготовить шарик, гладкую наклонную плоскость и поместить шарик в нужное место, а затем измерять моменты времени и пройденные расстояния. Процедура приготовления, «вырезающие» некий объект из целого Природы — отличительная черта классического эксперимента, идущего от Галилея, которое принципиально отли-

чает Новое время от античности, где подобные процедуры были запрещены для научного познания: для древнегреческого философа подобное «изымание из Природы» характерно для ремесленника и неинтересна для ученого. А механика, состоящая в использовании простых орудий, тогда относилась к ремеслу, а не к науке.

Основу физической теории составляет физическая модель явления или объекта. Её построение — это особый навык схематизации — моделирования, который приобретает при изучении курсов общей физики. После того, как модель составлена, в соответствие с ней составляется «уравнение движения», которое затем решается.

Модель — это упрощенная копия, описание процесса или явления, которое отражает какие-либо его существенные черты или взаимосвязи, позволяет разобраться в механизме явления.

Моделирование — это исследование явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей. В физике используется два вида моделирования — математическое и физическое (экспериментальное).

Математическое моделирование — это приближенное описание явлений или объектов реального мира на языке математики, то есть с использованием уравнений, формул, проверенных в реальном эксперименте. Математическое моделирование и связанный с ним компьютерный эксперимент незаменимы в тех случаях, когда физический эксперимент затруднен или невозможен по тем или иным причинам.

С развитием физики микромира возникла необходимость в построении макромоделей некоторых микрообъектов. С помощью этих моделей можно передать свойств некоторых объектов частично. Модельные представления могут дать сведения об особенностях определенного явления, дают возможность получить выводы не только качественного, но и количественного характера. Модель однозначно построить нельзя, при этом нельзя сосредоточиться на воспроизведении только отдельных черт поведения объекта моделирования.

Для описания свойств исследования объекта создается не одна, а несколько моделей. В процессе углубления знаний количество моделей может снижаться, зато они становятся более адекватными. Неадекватность модели значит выход за пределы того опыта, для которого она была построена. Хотя для развития науки даже неадекватная модель имеет прогрессивное значение.

Моделирование физических процессов берет начало в работах Ньютона, его моделирование заключалось в создании математических символов, отражающих отдельные стороны физических явлений. Например, это представление о материальной точке, математическом маятнике, абсолютно твердом теле, абсолютно черном теле и тому подобное.

Следующий этап в развитии моделирования в физике связан с классической теорией поля Максвелла, который соединил моделирование с проблемой наглядности.

Модель — первичная форма теоретического осмысления новых объектов, которая часто раскрывает противоречия в осмыслении этих объектов в свете новой теории.

Основными составляющими математического моделирования являются:

1. Построение модели. На этом этапе задается некоторый объект- явление природы, конструкция, процесс и выявляются их основные особенности и связи между ними. Затем найденные зависимости формулируются на языке математики, то есть строится математическая модель.

2. Решение математической задачи, к которой приводит модель. Решение может быть аналитическим (численным, выводится определенная формула) или численное (приближенное решение на компьютере).

3. Интерпретация полученных следствий из математической модели на язык, принятый в данной области.

4. Проверка адекватности модели. На этом этапе выясняют, согласуются ли результаты эксперимента с теоретическими следствиями из модели в пределах границ ее применения.

5. Модификация модели. На этом этапе происходит либо усложнение модели, чтобы она была более адекватной действительности, либо ее упрощение ради достижения практически приемлемого решения.

Существует также физическое моделирование — метод экспериментального изучения различных физических явлений, который состоит в создании лабораторной физической модели явления и проведении экспериментов на этой модели. Выводы и данные, полученные в этих экспериментах, затем распространяются в реальных масштабах. Метод применяется при следующих условиях:

1. Когда не существует точного математического описания данного явления на данном уровне развития науки, или такое описание слишком громоздко и требует для расчетов большого количества исходных данных, получение которых затруднительно.

2. Воспроизведение исследуемого физического явления в целях эксперимента в реальных масштабах невозможно, нежелательно или слишком дорогостояще (цунами, молния, ядерный взрыв).

Любой лабораторный эксперимент является моделированием, поскольку в эксперименте наблюдается конкретный случай явления в частных условиях. Искусство экспериментатора заключается в достижении физического подобия между явлением, наблюдаемым в лаборатории, и всем классом изучаемых явлений. Вот некоторые примеры применения физического моделирования:

- исследование течений газов и обтекания летательных аппаратов, автомобилей
- гидродинамические исследования на уменьшенных моделях кораблей, гидротехнических сооружений
- измерение тепловых потоков и рассеивания тепла в устройствах и системах, работающих в условиях больших тепловых нагрузок.

Понимание физического явления наступает как результат создания соответствующей физической модели. Поэтому в теоретической части необходимо выделять

физическую модель. Она составляет суть теории, хотя без соответствующего математического описания нельзя, в частности, предсказать поведение физической системы.

Литература:

1. Математическое моделирование в современной физике. — Текст: электронный // ВУЗРУ: [сайт]. — URL: <https://vuzru.ru/matematiceskoe-modelirovanie-v-sovremennoj-fizike/> (дата обращения: 14.06.2021).
2. Игнатъев, Ю. Г. МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ с примерами решения задач в СКМ Maple / Ю. Г. Игнатъев. — Текст: электронный // STFI: [сайт]. — URL: http://www.stfi.ru/rpha/2016_7_Ignatiev.pdf (дата обращения: 14.06.2021).

Принципы появления новых профессий

Важенина Александра Юрьевна, студент магистратуры

Сургутский государственный педагогический университет

На сегодняшний день можно легко заметить всеобщую глобализацию основных рабочих процессов и непрерывно ускоряющуюся трансформацию вокруг нас. Наблюдается постоянная автоматизация и роботизация, которые приводят к сокращению рабочих профессий. На смену традиционным вакансиям приходят новые, являющиеся симбиозом двух и более профессий. Можно наблюдать, что такая профессия как полицейский уже не справляется с поставленными задачами и к ней добавляются новые специализации, например: оператор движения. В среднем по оценкам ученых, в связи с автоматизацией процесса 60% рабочих мест будут сокращены.

Чтобы современному человеку сохранить свою конкурентоспособность и быть востребованным специалистом на рынке труда, ему просто необходимо провести аналитику своих компетенций в рамках изменяющейся среды. Уже в ближайшие 5–10 лет, продавцы-консультанты должны будут осваивать новые профессии, чтобы быть востребованными специалистами на рынке труда потому, что в том виде как эта профессия представлена сейчас, скорее всего, ее не будет [1].

Особенность современного мира состоит в том, что человек за свою жизнь видит полный цикл жизни технологий, имеет возможность наблюдать все этапы от рождения до угасания, многократно. В процессе жизнедеятельности мы видим рождение и угасание многих процессов, например, пейджинговые системы, CD и DVD-диски, кассеты и дискеты с дисководными приемниками; примеров таких устаревающих технологий будет все больше и больше. С одной стороны, такие тенденции создают стресс, но с другой стороны — это цена глобализации в развитии новых технологий. Аналогично процессам изменения технологий изменяются и профессии, связанные с производством, обслуживанием и использованием данных технологий.

Чтобы адаптироваться под динамичное развитие мира необходимо определить основные правила изучения процесса глобализации:

- Осознание основных векторов развития;
- Понимание, что развитие необходимо для всех членов общества;
- Умение проводить быстрый анализ в режиме глобальной неопределенности;
- Проводить анализ полученных результатов.

До определённого момента система образования представлялась как четкий отлаженный процесс, стабильно развивающийся и фундаментально не меняющий основные элементы структуры образовательных циклов. На сегодня образование должно учитывать в своей стратегии развития многие внешние факторы и гибко адаптироваться к изменениям внешней среды. В том числе учитывать тенденции развития отраслей, финансирование в отдельные направления Российской экономики. Истории известны примеры, когда под влиянием определенных событий на государственном уровне менялся вектор финансирования конкретных отраслей. Так в Японии, после взрыва Хиросимы и Нагасаки было приостановлено финансирование разработок ядерного направления. Стратегия развития нанотехнологий в России породила развитие новых профессий и дала большой потенциал развития новых рабочих мест на Дальнем Востоке. Объединение Крыма так же сказалось на расширении количества рабочих мест на территории России и обеспечении государства квалифицированными кадрами.

Опираясь на «Атлас будущих профессий» можно предположить примерный перечень требований работодателя к соискателям в недалеком будущем:

- Нужно уметь определять логику потребительского мышления. Четко представлять наиболее востребованные товары, услуги.

— Определять приоритетные направления и прогнозировать работу специалистов востребованных направлений в ближайшем будущем.

Прежде чем определить трансформацию профессий, необходимо понимать тенденции и какие критерии будут влиять на преобразование профессий будущего: Кооперация на рынке производства, жесткая конкуренция, тотальная цифровизация отрасли, рост частоты технологий, размытие индустриальных границ и совмещение различных профессий, растущие требования к экологичности [2].

Говоря о технологических процессах, мы можем прогнозировать будущее только на 5–7 лет вперед. Во многом оказывает влияние развитие политических решений, и развитие экономики. Немаловажный факт в формировании профессии будущего является развитие метакомпетенций, находящейся за чертой профессиональных навыков.

В ходе работы над атласом новых профессий можно проанализировать и вывести несколько надпрофессиональных навыков, которые повторяются во многих отраслях профессий учитываются и акцентируются в конкретных должностях. Навыки определяются процессами трансформации, которые проходят в отраслях:

— Глобализация (умение и обладание навыками во смежных отраслях, владение несколькими языками).

— Растущая конкуренция (быть клиентоориентированным, работать в проектных работах, умение работать в командах).

— Мыслить алгоритмически (умение работать с автоматизированными системами).

— Интегрированное использование программируемых устройств (понимание этапов работы и системное мышление).

— Рост сложности системы управления.

— Размытие дисциплинарных и отраслевых границ (умение работать в логике нескольких отраслей).

— Рост требований к экологичности.

Надпрофессиональные навыки становятся основным навыком и компетенций в профессии будущего. Без этих навыков человек рискует оказаться среди тех, кто оказался

невостребованным и выбрал не ту профессию или не ту технологию — оказавшись невостребованным в своей профессии [3].

Надпрофессиональные компетенции атласа: мультиязычность и мультикультурность, навык межотраслевой коммуникации, клиентоориентированность, умение управлять проектами и процессами, работа в режиме высокой неопределённости и быстрой смены условий задач, творческие способности, умение работать в коллективе, и с отдельными людьми, программирование IT-решений, управление сложными автоматизированными комплексами, работа с искусственным интеллектом, системное мышление, навыки бережливого производства, экологичное мышление [4].

Конечно, это далеко не весь перечень необходимых компетенций будущего. Наряду с вышеперечисленным, можно выделить навыки: управление вниманием, сотрудничество, коммуникативные навыки, критическое и творческое мышление, умение ставить задачи, эмоциональный интеллект, сопереживание, саморегуляция, осознанность, умение определять целесообразность действий, мышление о будущем.

Проблема современного образования в том, что оно не гибко подходит к решению задач, диктуемых современным обществом, проанализировав современную ситуацию в образовательной системе, можно предположить:

— Что система выставления индивидуальных оценок мешает развитию у детей навыка коллективной работы.

— Решение стандартных задач зачастую мешает развитию мышления в нестандартных ситуациях.

— Многие задачи берутся из советского прошлого и не приближают современных школьников к размышлению о будущем.

Современное образование учит детей мыслить логически, а по атласу видно, что важнее в будущем будет развивать эмоциональный интеллект.

В школах до сих пор действует система оценок, но уже сегодня можно предположить, что профессия будущего — предполагает непрерывное обучение всей практической жизни человека [4].

Литература:

1. Лукши П. Атлас новых профессий — Москва: «Олимп — Бизнес», 2019 г. — 173 с.
2. Чумиков А. Н., Бочаров М. П. Связи с общественностью: теория и практика — Москва: «Издательский дом Дело», 2015 г. — 329 с.
3. Самородский П. С. Методика профессионального обучения: Учебно-методическое пособие для преподавателя специальности «Профессиональное обучение»/ под ред. В. Д. Симоненко. — Брянск: Издательство БГУ, 2002–90с.
4. Кэтмелл Э., Уоллес Э. Креативная компания — Москва: «Альпина — паблишен», 2016 г. — 232 с.
5. Аржанухин С. В. Современный ВУЗ: от управления по компетенциям обучающихся к управлению по компетенциям педагогических работников/ Л. А. Закс, Л. А. Мясникова, С. Д. Балмаева, Г. А. Брандт, А. В. Дроздова, С. А. Мицек, Н. В. Хмелькова. 2015 — С 15–19 — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23942934>

Принципы организации онлайн-образовательного процесса

Важенина Александра Юрьевна, студент магистратуры

Сургутский государственный педагогический университет

За любой образовательный процесс, в том числе процесс онлайн-образования, отвечает раздел педагогики. Если проанализировать определение, то можно заметить, что в период XX века определение «педагогика» несколько раз видоизменялась. В словаре Владимира Даля определение педагогика звучит следующим образом «педагогика — наука о воспитании и обучении детей и молодёжи...» [1]. Другими словами, образовательный процесс рассматривается только в юношеском возрасте, взрослый, после получения образования, лишь развивал полученные навыки, совершенствуя умение многократным повторением действий. Основным источником знания считалась книга и общение с более опытным наставником, а системное обучение проводилось только в отдельных организациях.

До определённого момента привилегией образования обладал относительно небольшой процент населения. Связано это было с тем, что обеспечение жильем, питанием и комфортным существованием требовало больше времени и затрат энергии человека, а на саморазвитие времени не оставалось.

Именно технический прогресс позволил людям освободить время для собственного обучения. В XXI веке обучение не прекращается ни после окончания школы, ни после получения диплома в институте. Обучение становится не обязанностью, а новым образовательным трендом. В данном случае возраст для студента не является приоритетным показателем в получении знаний. Изменились как способы подачи информации, так и возрастные ограничения потеряли свою актуальность. Сегодня преподаватель может быть значительно младше студента, но при этом может обладать ценной информацией для человека, в решении жизненно важных вопросов [3].

Именно благодаря этим изменениям появился ещё один раздел в педагогическом направлении андрагогика — это раздел педагогики, отвечающие за образование взрослых. Термин «андрагогика» был применен немецким историком просвещения К. Каппом (1833 г.) из-за отсутствия популяризации данного направления в 1833-м году не получил широкого применения. В 1920 г. образование взрослых стало развиваться в Европе и термин стал активно использоваться.

Андрагогика обладает определёнными принципами, отличающими образовательный процесс взрослого от юного человека. Прежде чем начинать планирование курса для образовательного процесса необходимо проанализировать программу на предмет соответствия принципов андрагогики [2]:

— Взрослый ученик принимает решение о повышении уровня образованности самостоятельно, берет за это решение ответственность и полностью отвечает за свои по-

ступки. Именно поэтому его называют обучающимся, а не обучаемым.

— Взрослый обучающийся стремится к самореализации, его основная цель «самостоятельность», и он заинтересован в самоуправлении образовательным процессом.

— Взрослый ученик обладает собственным жизненным опытом и этот опыт значительной мере влияет на обучение. В процессе обучения человек может ставить под сомнение получаемую информацию исходя из ранее полученного жизненного опыта.

— Бытовой опыт может отличаться от того, что преподаватель хочет донести, и это необходимо предусмотреть в процессе составления образовательной программы.

— В большинстве случаев взрослый человек обучается навыкам решения жизненных проблем и достижения конкретно поставленных задач. В большинстве случаев он уже имеет базовые знания и навыки, поэтому практические навыки отработанных базовых умений ему будут не интересны.

— В процессе обучения нужно понимать, что обучающийся неотрывно связан со средой, которая его окружает и зачастую среда является более приоритетной. Среда стремится отвлечь обучающегося от процесса и это нужно учитывать как при составлении образовательной программы, так и при получении знаний обучающимся.

Перечисленные выше принципы показывают кардинальные отличия обучения взрослых от обучения детей, но есть ещё несколько важных отличий, касающихся самостоятельного обучения.

В 2000-м году в работе «От андрагогики дух хьютагогики» (From Andragogy to Heutagogy) Крисом Кеньоном и Стюарт Хоссе дали определение хьютагогике.

Если андрагогика говорит об обучении взрослых, то хьютагогика — это процесс самостоятельного обучения взрослого человека и основной задачей преподавателя (по определению хьютагогике) становится создание таких условий, при которых обучающийся может учиться в созданной образовательной среде. Среды, которые помогают удержать внимание, мотивируют и способствуют продолжению образовательного процесса.

Взрослый человек может самостоятельно получать знания, однако для упрощения процесса образования можно создать для него среду, в которой процесс получения знаний будет более продуктивным.

Основными принципами хьютагогики:

— Взрослый человек сам определяет время, когда ему учиться. Задача, которая ставится перед образовательной средой — это структурирование и упорядочение знаний таким образом, чтобы обучающемуся было комфортно и просто находить необходимый материал.

— Задача преподавателя вдохновлять на обучение. В процессе обучения человеку важны не только получаемые знания, но и эмоциональная поддержка, стимулирование.

— Слушатель не всегда в полной мере оценивает сложность освоения знаний. Задача образовательной среды, использовать возможные способы передачи информации, помочь структурировать процесс и быть инструментом в освоении знаний.

Основные способы передачи информации:

— Наставничество — это процесс обучения и передачи знаний от более опытного специалиста к менее опытному. Данный процесс был не структурирован и не системен. Информация переходила из первых рук и всегда была возможна у слушателя получить ответы на поставленные вопросы. Такой способ невозможно было тиражировать, передача информации ограничивалась малым количеством участников. Наставничество носит практический характер, информация передается без структуры подачи и опоры на теорию.

— Передача информации через печатные материалы, книги, статьи, журналы — с XIX по XX век это является основным способом передачи информации. На многие вопросы можно было найти ответы: теоретические вопросы, практическое применение теории в практике, описание идей, алгоритмов, опыта. Сегодня это тоже является основным источником передачи знаний.

— Видео и аудио файлы — после того, как появляется видео- и аудио носитель это позволило тиражировать информацию в массы. Именно благодаря аудио- и видео носителям появились такие возможности: воспроизводить изображения в динамике, отражать харизму преподавателя, передавать дополнительную мотивацию через интонацию, мимику, жесты, эмоции.

— Живые тренинги и семинары — этот вид обучения не связан напрямую с прогрессом, но при этом считается относительно молодым способом передачи инфор-

мации. Семинары и тренинги получили широкое распространение в шестидесятые годы прошлого века в США. Именно благодаря положительным откликам они получили широкое применение и были распространены по всему миру. Тренинги имеют ряд основных преимуществ: дают обучающемуся возможность личного контакта с носителем знаний, контролируют выполнение заданий, запускают групповую динамику скорости, используют влияние участников друг на друга, оперативно получают обратную связь, используют инструмент временной динамики, а именно ограниченное время выполнения определённого задания, стимулируют участников к действиям.

Электронные курсы — при внешней схожести с курсами на видео и аудионосителях у электронных курсов есть основные преимущества: возможность выполнения заданий и электронная форма контроля, конструирование работы онлайн, возможность использования нескольких инструментов воздействия на обучающегося.

Онлайн-курсы с поддержкой — курс включает все предыдущие форматы, а также у них есть ряд дополнительных возможностей и дополнительных опций. Предусматривается, что теорию можно излагаться как в текстах, так и в аудио- и видео формате. Практика также может подаваться любыми способами от письменных заданий до видео формата. Онлайн-курсы с поддержкой предусматривают что теория может излагаться как в текстовом, так и в аудио и видео формате. Практика может подаваться любыми способами от письменных заданий до видео формата. Контроль усвоения информации может осуществляться на разном уровне глубины, задание можно пересматривать и перечитывать неограниченное количество раз, изображения в динамике позволяют обучить практически по всем направлениям областей знаний.

Живые встречи становится частью курса, групповая динамика и дистанционные формы обучения дают не меньше возможностей чем при участии в живых тренингах.

Литература:

1. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gr.amot.a.ru>.
2. Бакурадзе А. Б. Мотивация труда педагогов. — М.: «Сентябрь», 2005—192 с.
3. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология — СПб.: Издательство «Питер», 2000—416с.
4. Самородский П. С. Методика профессионального обучения: Учебно-методическое пособие для преподавателя специальности «Профессиональное обучение»/ под ред. В. Д. Симоненко. — Брянск: Издательство БГУ, 2002—90с.
5. Модель системы дополнительного образования в организации высшего образования // Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7078/2/04Hrustaleva.pdf>

Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Васильева Виктория Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Зяблицева Александра Викторовна, студент магистратуры

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Современные тенденции в области дошкольного образования сегодня ориентированы на поддержку семьи на качественно новом уровне. Отражение этого мы видим в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Стратегия утверждает главенство семьи в вопросах воспитания как деятельности, направленной на изменение связей ребёнка с миром, с людьми, формирующей активную позицию личности. Подчеркивает важность работы по консолидации усилий государства и общества, направленные на решение задач формирования российской идентичности подрастающего поколения.

Однако одной из особенностей современных родителей остается низкий уровень мотивации к взаимодействию с образовательной организацией, воспитателями и специалистами дошкольной образовательной организации по вопросам воспитания и развития детей. Вероятно, некоторыми причинами таких особенностей являются высокая занятость родителей, недостаточное понимание значения для развития ребенка конструктивного взаимодействия со специалистами детского сада.

На сегодняшний день среди приоритетных задач государственной политики в области воспитания определены:

- поддержка определяющей роли семьи в воспитании детей, уважение к авторитету родителей и защита их преимущественного права на воспитание и обучение детей перед всеми иными лицами;
- обеспечение соответствия воспитания в системе образования традиционным российским культурным, духовно-нравственным и семейным ценностям;
- развитие сотрудничества субъектов системы воспитания (семьи, общества, государства, образовательных и иных общественных организаций, в совершенствовании содержания и условий воспитания подрастающего поколения граждан Российской Федерации [3].

Поэтому, преодоление общего недоразвития речи наиболее эффективно в условиях психолого-педагогического сопровождения, как целостной системы в процессе деятельности, которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого ребенка в образовательном процессе.

Психолого-педагогическое сопровождение понимается разными авторами как, комплексная форма психолого-педагогической поддержки помощи ребёнку и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно [2].

Однако исследований, касающихся удовлетворения потребностей семей, воспитывающих детей дошкольного воз-

раста с общим недоразвитием речи, в специальной психолого-педагогической литературе недостаточно. Отсутствуют работы, скрывающие специфику воспитания ребенка с нарушениями речи в семье.

Психолого-педагогическое сопровождение — это целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах», «осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия» [6].

Поскольку ребенок с тяжелыми нарушениями речи (в частности, с ОНР) не способен к самостоятельному решению своей проблемы, необходима организация обоих взаимосвязанных процессов. Впервые обоснование общего недоразвития речи (ОНР) было дано Р. Е. Левиной и коллективом сотрудников научно-исследовательского института дефектологии (Л. С. Волкова, Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева и других) в 50–60-х годах XX века. Это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне при сохранном слухе и интеллекте [4]. Часто на основе ОНР (в том числе и III уровня) возникает такое «частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам», как дислексия [5].

Основными задачами работы с родителями, имеющими детей с общим недоразвитием речи, выступают:

- снижение эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка, эмоциональное принятие детей с общим недоразвитием речи;
- укрепление уверенности родителей в возможностях ребенка, развитие демократического стиля воспитания;
- развитие мотивации к общению у детей, снижение уровня тревожности при взаимодействии с родителями.

Психолого-педагогическая помощь семьям, воспитывающим детей с общим недоразвитием речи, включает в себя ряд направлений, а это психодиагностика, психологическое консультирование, психокоррекция и психологическая поддержка. Долгое время в практике образовательных организаций использовались традиционные формы и методы взаимодействия с родителями (беседы, родительские собрания, индивидуальные консультации), существенным недостатком которых является ведущая деятельность педагога, иногда это выглядит как «навязывание» родите-

лям мнения педагога по воспитанию детей, которое родители чаще всего не воспринимают.

В целом, современный процесс психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, основывается на раскрытии личностно-развивающего потенциала семьи, где потенциал семьи представляет собой внутренние ресурсы семьи (детско-родительские, супружеские и другие) позволяющие эффективно решать возникающие трудности, а также личностно расти и развиваться членам семьи в любых сферах жизнедеятельности. Решением этой проблемы в ее зародыше должно быть психолого-педагогическое сопровождение семьи. В качестве рабочего используется определение М. Р. Битяновой: «психолого-педагогическое сопровождение семьи — это система профессиональной деятельности психолога,

направленная на создание социально-психологических условий для успешного развития проблемной семьи». На наш взгляд успешно действующей в российских условиях может стать только модель комплексного психолого-педагогического сопровождения семьи с участием всех специалистов, занимающихся проблемами семьи.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня помогает родителям преодолеть неконструктивные установки, стремимся обеспечить «запуск» рефлексивного мышления, что позволяет понять причины трудностей в развитии и поведении ребенка, спрогнозировать возможные варианты его индивидуального развития и, наконец, внутренне принять рекомендации психолога как инструмент собственной деятельности по воспитанию и развитию ребенка с нарушениями речи.

Литература:

1. Набойченко Е. С., Блохина С. И. Психологическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. С. Набойченко, С. И. Блохина. — Екатеринбург: Бонум, 2004. 132 с.
2. Плисенко Н. В. Специальное домашнее сопровождение семьи как объект исследования. [Текст] В кн.: Семья: меж-институциональное взаимодействие в социокультурном пространстве. СПб, 2011.
3. Ткачёва В. В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачёва. М.: АСТ, 2007. 138 с.
4. Черникова Т. В. Социально-психологическая поддержка семей с детьми-инвалидами на разных этапах переживания случившегося / Т. В. Черникова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитирующей работы, 2000. № 4. С. 83–89.
5. Чиркина Г. В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений развития у детей // Альманах Института Коррекционной Педагогике РАО, 2004. № 8.
6. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений / Л. Б. Шнейдер. М.: Айрис-пресс, 2000. 114 с.
7. Особенности воспитания в семье детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: Мишина А. С., Васильева В. С. В сборнике: Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. 2015. С. 165–168.
8. Работа с родителями по преодолению нарушений лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III вида: Мясоедова Г. Г., Васильева В. С. В сборнике: Дети с ограниченными возможностями здоровья: воспитание и обучение. Тематический сборник реферативных и исследовательских работ студентов и преподавателей. Челябинский государственный педагогический университет Факультет коррекционной педагогики Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик. Челябинск, 2009. С. 73–76.
9. Исследование особенностей состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Гущина Е. Г., Васильева В. С. В сборнике: педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. Сборник статей по материалам XXXVI международной научно-практической конференции. Москва, 2020. С. 9–15.

Исследование особенностей развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Великоречина Лада Михайловна, студент магистратуры

Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

В статье рассматриваются особенности развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. В работе приведены результаты исследования уровня развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста с нормальным зрением и с нарушениями зрения.

Ключевые слова: мелкая моторика рук, дети с нарушениями зрения, старший дошкольный возраст.

Мелкая моторика имеет большое значение для полноценного развития обучающихся разных возрастных групп. Развитие мелкой моторики является важным аспектом при обучении, так как именно от данного навыка идет прямая зависимость речевой и мыслительной деятельности.

Изучением проблемы мелкой моторики рук детей с нарушениями зрения занимались Л. И. Солнцева, М. И. Земцова, Л. А. Новикова, А. Г. Литвак и другие.

Дети с нарушениями зрения могут создать объективную картину об окружающем мире только с помощью взрослого. Патологии зрения вызывают искажение восприятия объекта, затрудняют создание целостного образа, изменяют его качественную характеристику. Зрительные образы совершенствуются при введении дополнительных незрительных стимулов: тактильных, вкусовых, слуховых.

Мелкая моторика — это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой, в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук [3; с. 44].

Детям с нарушениями зрения трудно дается узнавание различных поверхностей, они, взяв предмет в руки, не обследуют его, пальцы при этом напряжены или, наоборот, вялы. Это приводит к задержке развития тактильной чувствительности и моторики рук, а в дальнейшем сказывается отрицательно на формировании предметно-практической деятельности. Дети с нарушениями зрения нуждаются в специальном развитии осязания и моторики, необходимых для выполнения предметно-практических действий на занятиях в группах и в бытовой деятельности [1, с. 57].

Развитие моторной функции улучшает познавательные функции, восприятие поступающей информации, в том

числе и с помощью органа зрения. Если уделять внимание упражнениям, играм на развитие мелкой моторики, то можно решить сразу две задачи: косвенным образом влиять на общее интеллектуальное развитие ребенка и готовить к овладению навыком письма.

С целью выявления уровня сформированности мелкой моторики детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста был проведен констатирующий эксперимент. Участниками эксперимента стали дети 5–6 лет в количестве 14 человек, из них 7 человек с нормальным зрением, 7 — с нарушениями зрения.

Для выявления уровня сформированности мелкой моторики участников констатирующего эксперимента были использованы методики Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук, Л. А. Венгера.

Целью методики определения уровня развития осязания и мелкой моторики у детей с нарушениями зрения (Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук) является проверка стабильности выполнения детьми движений, напряжения мышц [2, с. 140].

Второй методикой, использованной нами в работе, стала методика «Дорожки» Л. А. Венгера, целью которой является определение уровня развития точности движений, степени подготовленности руки к овладению письмом, сформированности внимания и контроля над собственными действиями.

Проведение подобранных диагностических методик различных авторов среди детей с нормальным зрением и детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста, а также анализ полученных данных, показали следующие результаты.

Таблица 1. Сравнение результатов обследования мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста по методике Т. И. Гризик среди детей с нормальным зрением и детей с нарушениями зрения

Уровень сформированности мелкой моторики	Дети старшего дошкольного возраста с нормальным зрением	Дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения
Плохо развита	0%	43%
Развита недостаточно	57%	57%
Хорошо развита	43%	0%

Проанализировав результаты, можно отметить, что мелкая моторика у детей с нарушениями зрения имеет значительные недостатки в развитии и отстает от уровня развития у детей с нормальным зрением. Были отмечены такие

особенности, как неловкость в движении, отсутствие синхронности, низкая дифференциация движений, гипотонус или гипертонус мышц.

Таблица 2. Сравнение результатов обследования мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста с нормальным зрением и детей с нарушениями зрения по методике «Дорожки» Л. А. Венгера

Уровень сформированности мелкой моторики	Дети старшего дошкольного возраста с нормальным зрением	Дети старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения
Высокий	57%	0%
Выше среднего	14%	0%
Средний	29%	57%
Ниже среднего	0%	29%
Низкий	0%	14%

Далее рассмотрим результаты обследования мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста по методике «Дорожки» Л. А. Венгера,

Из результатов, представленных в Таблице 2, видно, что дети с нарушениями зрения имеют низкий и средний уровень развития мелкой моторики. Они испытывают трудности и допускают многочисленные ошибки, например выходы за пределы дорожки, многократные проведения по одному и тому же месту, неровные, дрожащие, со слабым или с очень сильным нажимом линии, частные отрывания руки.

Таким образом, результаты диагностики показали сниженный уровень развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в сравнении с детьми с нормальным зрением этого же возраста.

Была выявлена необходимость в проведении работы по развитию мелкой моторики детей с нарушениями зрения. Для ее развития может быть использована группа методов: пальчиковая гимнастика и игра, массаж и самомассаж, различные виды изобразительной деятельности. Каждый из методов в разной степени влияет на развитие мелкой моторики, поэтому целесообразно использовать их в комплексе.

Литература:

1. Андрющенко Е. В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3–5 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДООУ [Текст] / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова — Челябинск, 2017. — 96 с.
2. Гризик, Т. И. Развитие речи детей 4–5 лет. Книга для воспитателей работающих по программе «Из детства в отрочество» [Текст] / Т. И. Гризик, Л. Е. Тимощук. — М., 1997. — 192 с.
3. Носачева Н. В. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста через игры и игровые упражнения [Текст] / Н. В. Носачева // Молодой ученый. — 2017. — № 11. — С. 44–47.

Использование специальных методов и форм работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья на уроках в инклюзивном классе

Возняк Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, методист;

Власенко Елена Григорьевна, заведующий

Белгородский межмуниципальный методический центр Белгородского института развития образования

Полякова Галина Михайловна, заведующий

Алексеевский межмуниципальный методический центр Белгородского института развития образования

В статье авторы представляют анализ научных работ, посвященных исследованию профессиональной готовности педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной инклюзии, описывают специальные методы и приемы обучения с учетом особых образовательных потребностей детей, рассматривают различные формы работы учителя на уроках в инклюзивном классе.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, инклюзивный класс, специальные методы и приемы обучения.

В последние годы в российской системе образования создаются специальные условия для совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями

здоровья (далее — ОВЗ) с их сверстниками в условиях общеобразовательного класса. Инклюзивное образование предъявляет особые требования к деятельности педагога

по организации учебного процесса. Учитель находится в постоянном поиске не только эффективных методов и приемов обучения детей с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей, но и решений по созданию для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Анализ научных работ, посвященных исследованию профессиональной готовности педагогов к инклюзивному обучению детей с ОВЗ, показывает, что исследователи в зависимости от используемых теоретических подходов, определяют ее по-разному. С позиции личностного подхода готовность педагога к инклюзивному образованию детей определяют как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [9, с. 9]; как профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки и потребности на осуществление инклюзивного образования детей, проявляющееся в специальных знаниях, умениях и навыках реализации инклюзивного образования, в направленности сознания педагога и в его способности выполнять профессиональную деятельность по осуществлению полноценного обучения и воспитания ребенка в условиях инклюзивного образования [4]. Согласно С. В. Алехиной, М. Н. Алексеевой, Е. Л. Агафоновой готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает профессиональную и психологическую готовность [2]. В. В. Хитрюк, помимо указанных видов готовности, выделяет социальную готовность, которую трактует «как желание и умение общаться и взаимодействовать с детьми с ОВЗ в условиях включенного обучения» [8, с. 104].

В ряде научных исследований рассматривается готовность педагога к инклюзивному образованию с позиции компетентностного подхода (Т. Г. Зубарева, И. Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк и др.). В научной публикации В. В. Хитрюк инклюзивная готовность определяется как «сложное интегральное субъектное качество личности, опирающееся на комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях» [8, с. 104]. В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева в содержание инклюзивной готовности педагога включают систему академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих способность и готовность к успешной реализации функций профессионально-педагогической деятельности и достижения образовательных результатов с учетом потребностей всех субъектов инклюзивного образовательного пространства [7]. Особое внимание в инклюзивной готовности педагога уделяется личностной компетенции, которая понимается, как «способность

брать на себя ответственность за собственную личность и за других, а также способность и желание осмысливать собственные действия и действовать с этической точки зрения» [1, с. 3]. В исследовании И. Н. Хафизуллиной вводится понятие «инклюзивная компетентность», которое определяется автором как интегративное личностное образование, позволяющее осуществлять в процессе инклюзивного обучения профессиональные педагогические функции с учетом разных образовательных потребностей детей [6].

При организации урока в инклюзивном классе учителю необходимо использовать специальные методы и приемы для обучающихся с ОВЗ.

Следует отметить, что метод обучения представляет собой способ педагогического воздействия, имеющий определенные цели и задачи. В зависимости от теоретико-методологических подходов в специальной педагогике существует несколько классификаций методов обучения.

С позиции целостного подхода к процессу обучения Ю. К. Бабанский выделяет три группы методов. Первая группа представляет методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности и включает в себя словесные, наглядные и практические (передача и восприятие учебной информации — источник знаний); индуктивные и дедуктивные (интеллектуальная деятельность); репродуктивные и проблемно-поисковые (развитие мышления); самостоятельная работа учеников под руководством учителя. Во вторую группу входят методы стимулирования и контроля, а в третью группу — методы контроля и самоконтроля [5].

В основе классификации методов обучения, предложенной В. А. Онищук, лежат виды деятельности учителя и учащихся. Автором выделены следующие методы обучения: коммуникативный, познавательный, преобразовательный, систематизирующий, контрольный [5].

Особенности развития мыслительных операций, речи, памяти и внимания обучающихся с ОВЗ не позволяют использовать полностью какую-либо классификацию. Поэтому в системе коррекционного обучения необходимо опираться на наглядные, словесные и практические методы. С позиций коррекционной дидактики эти методы обучения описаны в работах А. Н. Граборовая, Г. М. Дульнева, И. Г. Еременко и др.

К наглядным методам относятся наблюдение и демонстрация. Наблюдение — это целенаправленное восприятие объекта или явления. Оно заранее планируется учителем. Различают следующие виды наблюдения: кратковременное или длительное, постоянное или эпизодическое. Под демонстрацией понимается предъявление, показ предмета, явления или действия. Для демонстрации существуют следующие наглядные средства: предметной наглядности (реальные предметы или их макеты), образной наглядности (фильмы, иллюстрации, слайды), условно-символические средства (схемы, символы, формулы). Данные методы являются наиболее востребованными и важными при орга-

низации обучения детей с ОВЗ, особенно на уровне начального общего образования.

При использовании этих методов следует учитывать особенности восприятия обучающихся с ОВЗ (замедленный темп, недостаточный объем и точность). Поэтому иллюстрации должны быть крупными, реалистичными и доступными. В коррекционной работе должен применяться принцип обеспечения полисенсорной основы обучения, когда обучение детей с ОВЗ строится с опорой на все органы чувств.

К словесным методам обучения относятся рассказ, беседа, объяснение. Под рассказом понимается монолог учителя, содержащий учебную информацию. Он должен быть четким, лаконичным, изложение материала требует эмоциональности и выразительности. Беседа представляет собой диалог педагога и ученика. В ходе беседы важно четко формулировать вопросы, которые должны быть понятны ребенку. Объяснение — это комментарий, позволяющий определить скрытые от непосредственного восприятия существенные признаки, связи, отношения.

Для обучающихся с ОВЗ характерны трудности в восприятии и переработке вербальной информации. Многие из них имеют речевые нарушения. Поэтому словесные методы следует сочетать с применением наглядных и практических. К практическим методам относятся: упражнения (устные и письменные), продуктивная деятельность; опытно-экспериментальная деятельность.

На уроке в инклюзивном классе учителю необходимо использовать дифференцированный подход с элементами группового обучения. При объяснении новой темы класс делится на пары, группы. Целесообразно объединить в паре ребенка с ОВЗ и сильного ученика, который поможет ему объяснить новую тему или решить учебную задачу. В качестве контроля усвоения программного материала учителем даются индивидуальные письменные или устные задания.

Педагогу в зависимости от темы урока следует использовать игровые методики обучения. Частая смена деятельности и применение различных форм проведения учебного занятия (игра, экскурсия, викторина) влияют на повышение учебной мотивации и познавательной активности у всех обучающихся инклюзивного класса, обеспечивают профилактику физического переутомления и эмоционального истощения учеников, способствуют социальной адаптации ребенка с ОВЗ в детском коллективе. При этом важно, чтобы способ обучения дидактической игрой не заменялся развлечением.

Во время урока учитель должен оказывать различные виды поддержки ребенку с ОВЗ: стимулирующую, направляющую, обучающую.

Стимулирующая поддержка заключается в оказании каждому ученику необходимой дозированной помощи в решении конкретных учебных задач, обращается к некоторым примерам учебных заданий, мотивирует на последующие самостоятельные действия.

Направляющая помощь учителя в зоне ближайшего развития позволяет ребенку с ОВЗ осмыслить учебную задачу и прийти к правильному ответу благодаря наводящим вопросам педагога.

Обучающая помощь учителя ребенку с ОВЗ предполагает разъяснение учебного материала с учетом его особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. При объяснении темы урока педагог должен постоянно контролировать при помощи вопросов понимание учеником инструкций и заданий.

Таким образом, в инклюзивных классах наравне с традиционными необходимо использовать специальные методы обучения, разнообразные формы работы и виды поддержки учителя обучающихся с ОВЗ для обеспечения качественного обучения и успешной социальной адаптации в среде нормативно развивающихся сверстников.

Литература:

1. Алексеев, С. Подготовка педагога к реализации инклюзивного образования/С. Алексеев//Вестник Екатеринбургского института им. Екатерины Великой, 2014. — № 3 (27). — С. 3–5.
2. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование, 2011. — № 1. — С. 83–92.
3. Возняк, И. В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: автореф. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Возняк Ирина Владимировна. — Белгород, 2017. — 28 с.
4. Самарцева, Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.08 / Самарцева Евгения Георгиевна. — Орёл, 2012. — 24 с.
5. Дидактика. Часть II. Технологии процесса обучения: Учебное пособие / Автор-составитель В. И. Смирнов. — Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2012. — 544 с.
6. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. Дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.08: / Хафизуллина Ильмира Наильевна. — Астрахань, 2008. — 22 с.
7. Хитрюк, В. В., Пономарева, Е. И. Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева // Адукацыя і выхаванне, 2013. — № 11. — С. 35–40.

8. Хитрюк, В. В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: Ценностный аспект/ В. В. Хитрюк // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «педагогика и психология», 2013. — № 4 (26). — С. 102–111.
9. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.08 / Шумиловская Юлия Валерьевна. — Шуя, 2011. — 28 с.

Особенности формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста

Воропаева Татьяна Викторовна, старший преподаватель;

Асеева Ольга Михайловна, студент магистратуры

Курский государственный университет

В данной статье говорится о том, как происходит формирование экологических представлений у детей 3–6,5 возраста под влиянием взрослого и природы.

Ключевые слова: ребенок, природа, экологические представления, дошкольный возраст.

Природа в душе каждого ребенка оставляет свой определенный след, воздействуя своей динамичностью, яркостью и многообразием на все его чувства [6, с. 50–52].

Ребенок чувствует себя первооткрывателем тайн и сокровищ природы, радуется и удивляется этому. Думает, что он первый увидел снег — множество порхающих узорных снежинок, первый обнаружил стрекочущих кузнечиков, услышал пение соловей, словно поющих только для него. Так он познает мир, воспринимает природу. Окружающий мир его интересует, будоражит и притягивает к себе [5, с. 150–152].

В дошкольном возрасте важна роль воспитателя в познании мира природы. Воспитатель должен сформировать не только положительное отношение к природе, любовь к Родине, но и сформировать экологические знания об окружающем мире. Экологические представления детей начинают свое формирование с понятий «живая» и «неживая» природа. Знания об окружающем мире помогут детям подготовиться к обучению в школе — изучать такие науки, как физику, природоведение, географию и т. д. [1, с. 10–12].

Экологическое воспитание дошкольников — это процесс ознакомления детей с природой, в основе которого лежит экологический подход, опирающийся на основные понятия и идеи экологии [2, с. 25–32].

Экологические представления — это данные о неразрывных связях животных и растений со средой обитания, их адаптивности к ней; о применении природных богатств; о человеке как неотъемлемой части природы; о загрязнении окружающего нас мира [9, с. 113–126].

Процесс формирования экологических представлений у дошкольников младшей, средней и старшей группы имеет свои различия. В каждой возрастной группе дошкольного образования используются свои методы и приемы, наглядные пособия.

В младшем дошкольном возрасте формируются первые основы экологического сознания, мышления и культуры [8, с. 138–139].

Выделяют задачи для формирования экологических представлений у детей младшего дошкольного возраста:

- познакомить детей с характерными особенностями времен года;
- сформировать умение у детей узнавать домашних и диких животных, а также называть их и их детёнышей;
- дать представления о свойствах песка, воды, снега;
- развить у детей эмоционально положительное, бережное отношение к живой природе [8, с. 138–139].

Для решения данных задач необходимо тематическое планирование, отражающие различные формы работы такие, как беседы, дидактические игры, целевые прогулки, чтение художественной литературы, эксперименты с водой, снегом, песком и т. д. [3, с. 13–26].

В младшей группе ДОО должно быть правильно организовано экологическое пространство, включающее в себя: муляжи овощей и фруктов, календарь погоды, игры-инсценировки, дидактические игры, настольно-печатные игры, репродукции о природе, о домашних и диких животных, о временах года [1, с. 10–12].

Игры с песком развивают мелкую моторику детей, мышление, восприятие, память, речь, фантазию и воображение. Расслабляют, успокаивают и снимают психическое напряжение [9, с. 113–126].

Игры с водой служат средством познания окружающего нас мира. Данные игры направлены на развитие психических познавательных процессов, на формирование сенсорных представлений и первичных приёмов логического мышления [9, с. 113–126].

При формировании первых представлений о природе необходимо начинать с метода наблюдения. Уникальность данного метода в том, что он позволяет ребенку без помощи взрослого обнаружить законы природы [1, с. 10–12].

В младшей группе детского сада для расширения представлений детей о доступных им явлениях и предметах

окружающего мира, необходимо использовать разные виды игр: театрализованные, дидактические, творческие и подвижные [9, с. 113–126].

Таким образом, процесс формирования экологических представлений для ребенка младшего дошкольного возраста способствует развитию его личности, а именно развивает бережное отношение к природе, ответственность за нее, формирует первые экологические знания о важнейших природных взаимосвязях, воспитывает гуманное отношение к окружающей нас среде [9, с. 113–126].

Детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет) учат взаимодействовать с окружающей нас средой, поддерживать интерес к предметам и явлениям природы. Делать правильные обобщенные выводы об увиденном [1, с. 10–12].

Формируя экологические знания, чувство эмпатии к природе необходимо чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций [2, с. 25–32].

Следует детей данного возраста знакомить с обитателями леса: грибами, ягодами, лесными растениями, касаясь диких животных на примере рассказов В. Бианки, Е. Чарушина, Н. Сладкова («Купание медвежат», «Волчишко», «Медведица и медвежата», «Лиса и заяц») [9, с. 113–126].

Во время прогулок воспитатель должен обращать внимание детей на сезонные изменения в природе [8, с. 138–139].

Для процесса формирования экологических представлений у детей средней дошкольной группы немаловажную роль играет уголок природы. Организуя уголок в группе, воспитатель должен направлять детей на самостоятельное наблюдение за растениями и животными [7, с. 87–99].

Детей четырех-пятилетнего возраста необходимо приучать к трудовой деятельности, объясняя им значимость их труда и поощряя тех, кто самостоятельно решил проявить инициативу в оказании помощи старшим [7, с. 87–99].

Осенью детей нужно привлекать к уборке территории от листьев, познакомив заранее с рабочим инструментом: грабли, метла, лопата и т. д.

В зимний период необходимо привлекать детей к постройке кормушек для птиц, чистить от снега, к примеру, игровую площадку, лепить из снега снеговиков, подкармливать птиц [7, с. 87–99].

Весной, к концу апреля детей важно привлекать к посадке семян гороха, а в мае — к посадке лука [1, с. 10–12].

Вся эта огромная работа по формированию экологических знаний не достигнет вершины успеха, если ребенок не будет чувствовать поддержку со стороны взрослых, а именно родителей. Ребенок всегда открыт к новому, способен к легкому восприятию и присвоению экологических правил, способен превратить данные правила в свои

привычки. Экологическое просвещение родителей — это одно из самых сложных и важных направлений в работе воспитателей дошкольной образовательной организации [6, с. 50–52].

В старшем дошкольном возрасте продолжается знакомство детей с сезонными изменениями посредством наблюдения. В момент наблюдений необходимо использовать художественное слово: малые формы фольклора, стихи, чтение отрывков из художественных произведений [1, с. 10–12].

Во время прогулок следует беседовать с детьми о том, как растения приспосабливаются к зиме, т. е. необходимо сформировать у детей представления о внешнем и внутреннем состоянии растений осенью, дать некоторые представления о семенах и плодах деревьев, кустарников и травянистых растений, рассказать о способах распространения семян. Важно рассказать детям об огромной роли ветра в жизни растений [4, с. 105–123].

Большое внимание на занятиях уделяем беседам о птицах: «Какую пользу приносит нам птицы?», «Какие птицы улетают на юг?», «Птицы — это наши меньшие друзья!» [7, с. 87–99].

Воспитатели в своей работе должны использовать произведения М. Пришвина, Е. Чарушина, Г. Скребницкого, Э. Шина, В. Бианки, Н. Сладкова. Данные произведения написаны простым, доступным, увлекательным языком, которые рассказывают о явлениях окружающей нас природы, дающие точные сведения [3, с. 13–26].

В результате, из всего выше перечисленного, дети старшего дошкольного возраста овладеют знаниями о природе, научатся размышлять, сопоставлять, сравнивать, освоят причинно-следственные связи, отношения, свойства, качества между явлениями и предметами природы. Начнут проявлять большой интерес к природному материалу, из которого можно сделать великолепные поделки, появится бережное отношение к природе, чувство эмпатии [7, с. 87–99].

Таким образом, мы пришли к выводу, что природа — это одно из важнейших средств воспитания детей. Окружающий нас мир привлекает детей своей разнообразностью и яркостью. В момент наблюдения ребенок включает разные органы чувств, т. е. происходит активизация начальных моментов познания-восприятия и ощущения. Формирование экологических представлений в дошкольном возрасте способствует развитию мышления, расширению представлений о мире, овладению родовидовыми, временными, пространственными и причинно-следственными отношениями, позволяющие объединить отдельные представления в общую картину.

Литература:

1. Акимова Е. В., Комиссарова Л. В. Формирование экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — № 1. — С. 10–12.

2. Васильева Е. В., Крайнова М. В., Муканова А. В. Формирование экологических представлений детей старшего дошкольного возраста на материале различных программ // Молодой ученый. — 2017. — № 47.1. — С. 25–32.
3. Венгер Л. А. Восприятие и обучение: дошкольный возраст. — М., 2010. — С. 13–26.
4. Веракса Н. Е., Комарова Т. С., Васильева М. А. От Рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. — М.: Мозаика- Синтез, 2014. — С. 105–123.
5. Григорьева О. Н. Формирование элементарных экологических представлений у детей средней группы // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — № 1. — С. 150–152.
6. Зебзеева В. А. Экологическое образование детей дошкольного возраста: новые подходы и требования [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2012. — С. 50–52.
7. Кондратьева Н. Н. Содержание и структура программы системных знаний о живом организме для детей старшего дошкольного возраста // Сборник научных трудов ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л., 2017. — С. 87–99.
8. Миронов А. В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе // Приобщение школьников к предметному моделированию. — 2013. — № 5 — с. 138–139;
9. Николаева С. Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве. — М.: Просвещение, 2014. — С. 113–126.

Методика применения моделей в эколого-педагогическом процессе

Воропаева Татьяна Викторовна, старший преподаватель;

Асеева Ольга Михайловна, студент магистратуры

Курский государственный университет

В данной статье описываются варианты применения метода моделирования в эколого-педагогическом процессе в ДОО.

Ключевые слова: *ребенок, модель, метод моделирования, дошкольный возраст.*

Для изучения отдельных объектов, предметов природы с детьми можно создавать разнообразные модели, позволяющие дошкольникам больше углубляться в мир природы, узнать существенные стороны, характеристики того или иного предмета окружающего мира. Благодаря методу моделирования ребенок начинает смотреть по-новому на окружающее, делать для себя новые открытия. Демонстрация моделей способствует тому, что дети способны успешно осуществлять систематизацию и обобщение знаний о природе [1, с. 10–12].

В экологическом образовании детей дошкольного возраста воспитатели используют разные виды моделей.

— *Предметное моделирование* чаще всего доступно для детей старшего дошкольного возраста. С ними можно сделать, например, из папье-маше на воздушном шарике глобус (предметную модель Земли). Данная модель будет способствовать получению новой информации поэтапно. Это можно сделать так: в течение учебного года глобус постепенно усовершенствовать, а именно: приклеивать острова, материики, прорисовывать моря, горы, обозначать страны, наклеивать фигурки животных на определенные участки Земли, где они обитают. На каждом этапе необходимо устанавливать четкую задачу. Обычно путешествие по глобусу у дошкольников вызывает колоссальный интерес [7, с. 37–51].

Создание *картонных моделей* воспитателями в детских садах — наиболее частое явление. Демонстрация таких мо-

делей помогает детям усвоить, например, отпугивающую, маскировочную, разноцветную защитные окраски покровов разных представителей животного мира [6, с. 224].

Можно выполнить две модели лесного зайца (какой он зимой, какой он летом), имеющий маскировочный окрас. Наглядный пример поможет детям разобраться в том, что при смене сезона года, происходят изменения и в животном мире. Как только наступает весна, так зайцы меняют свои шубки с белого на серый цвет. Это необходимо для того, чтобы защититься от врагов, зимой заяц сливается со снегом, а весной, летом и частично осенью он серый. Будь заяц серым, не так виден среди молодой поросли или среди опавших листьев [4, с. 13–25].

Таким образом, использование картонных моделей способствует нахождению ребенком очевидной связи, скрытой ранее от его восприятия, между средой обитания живых существ и их строением, приспособлением.

Необходимо включать в момент познавательной деятельности детей те предметные модели, с которыми легко будет совершать практические действия [1, с. 10–12].

Привлекательную яркостью модель попугая можно сделать из цветной бумаги, а модель хищной птицы — из черной. Данных птиц можем расположить на искусственных ветках, сделанных из проволоки. Хищную птицу можно прикрепить с помощью резинки к ветке и продемонстрировать, как нападает она на свою жертву сверху. Охоту животных почти невозможно увидеть в диких условиях

дошкольникам (им этого видеть и не нужно), поэтому моделирующая деятельность в данном случае оказывается достаточно актуальной [4, с. 13–25].

— *Предметно-схематическая модель* позволяет детям обобщать представления о классах животных. Когда знакомим детей, например, с классом «птицы», необходимо направлять их внимание на характерные особенности данных птиц, а именно на их окрас, величину, на характер клюва, конечностей. Это позволяет выделить общие признаки для всех птиц — имеют перьевой покров, два крыла, две ноги и клюв. Данные существенные признаки называют *моделью*. Исходя из этого, дети могут сделать для себя обобщенный вывод: «Птицы — это животные, которые имеют рот в виде клюва, у которых два крыла, чтобы летать и две ноги, чтобы ходить, тело покрыто перьями» [2, с. 25–32].

Для формирования обобщенных представлений о звеньях поможет другая модель, так как звери — это животные, имеющие рот в виде пасти с острыми зубами, их тело покрыто шерстью, имеют четыре ноги, рожают своих детенышей и вскармливают своим молоком (млекопитающие) [6, с. 224].

Чтобы сформировать обобщенное представление о классе «растения» используют предметно-схематическую модель. Растения — это живые существа, имеющие корень для питания, стебель для передачи питательных веществ из земли другим органам, и листья, улавливающие свет, необходимый для дыхания; они живут на поверхности земли, не способны к передвижению [1, с. 10–12].

Через факторы среды определяется жизнь растений и животных. Для представления их, используют модель, которая характеризует состояние данных факторов летом и зимой [3, с. 150–152].

— *Графические модели* передают условные, обобщенные признаки и связи явлений природы. Например, календарь погоды, календарь наблюдений за ростом живых существ, календарь наблюдений за птицами, календарь наблюдений за сезонными явлениями природы, таблица фиксации продолжительности дня [5, с. 63–75].

После прогулки необходимо вместе с детьми сделать отметки в вашем календаре. Моделирование погоды производится в полном соответствии с наблюдением рисунками и значками [3, с. 150–152].

При формировании понятия «рыба» детьми старшей дошкольной группы используется схема, на которой отмечают: форму тела, среду обитания, жаберный способ дыхания, строение конечностей рыбы в виде символов [6, с. 224].

Таким образом, использование моделей в эколого-педагогическом процессе обучения детей дошкольного возраста оказывает большое воздействие на всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста. С помощью моделирования дети способны разобраться во многих непонятных для них явлениях, увидеть те природные процессы, которые не доступны для их обозрения в повседневной жизни. Можно смоделировать все возможные ситуации поведения животных, через которые ребенок вынесет собственные выводы о том, с какими животными можно дружить, с какими нет.

Литература:

1. Акимова Е. В., Комиссарова Л. В. Формирование экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — № 1. — С. 10–12.
2. Васильева Е. В., Крайнова М. В., Муканова А. В. Формирование экологических представлений детей старшего дошкольного возраста на материале различных программ // Молодой ученый. — 2017. — № 47.1. — С. 25–32.
3. Григорьева О. Н. Формирование элементарных экологических представлений у детей средней группы // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — № 1. — С. 150–152.
4. Дыбина О. В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду, 2015. — С. 13–25.
5. Киселева Г. М. Теория и методика экологического образования дошкольников. — Шадринск, 2015. — С. 63–75.
6. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике/ В. И. Михеев. — М.: Красанд, 2010. — 224 с.
7. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания детей. — М.: Академия, 2010. — С. 37–51.

Изучение нарушений письменной речи у детей в отечественной и зарубежной литературе

Деткина Юлия Анатольевна, студент

Тюменский государственный университет

В статье рассмотрены и сопоставлены исследования отечественных и зарубежных авторов в области нарушений письменной речи и чтения у детей.

Ключевые слова: письменная речь, дисграфия.

В своем труде «Избранные психологические исследования», Л. С. Выготский указал, что письменная речь представляет собой алгебру речи, наиболее сложную, трудную форму намеренной и сознательной речевой деятельности человека. А. Р. Лурия также указывает на сложную психологическую структуру письменной речи, говоря о том, что ее развитие у ребенка протекает по-другому, чем развитие устной речи. В автореферате «Нарушения письма и чтения учащихся правой и левой» О. Б. Иншакова описывает письменную речь как «фиксацию содержательной стороны речи с помощью специальных графических знаков», которая обязательно предполагает создание программы высказывания письменного текста, то есть «программы порождения речи на письме».

Письменная речь включает в себя операциональную базу, устно-речевую базу и функциональную базу, а готовность к овладению самостоятельной письменной речью, соответственно, определяется достаточным уровнем сформированности всех составляющих ее компонентов [1, с. 375].

Состояние слуха, зрения, а также таких психических функции как память, внимание, эмоционально-волевая сфера и уровень их развития влияют на процесс формирования письменной речи. При нарушениях данных функций у детей возникают трудности овладения письменной речью, характеризующиеся наличием стойких специфических ошибок — дисграфии [1, с. 458].

На сегодняшний день показатели нарушения навыков чтения и письменной речи остаются высокими, и это говорит об актуальности изучения процесса формирования и развития письменной речи у детей.

Нарушения письменной речи и чтения изучались зарубежными и отечественными учеными на протяжении нескольких столетий: в девятнадцатом веке — А. Kussmaul, F. Bachman, V. Morgan; Ткачев Р. А., Мнухин С. С., в двадцатом веке — Ф. Варбург, П. Рашбург, О. Ортон; Рау Ф. А., Хватцев М. Е., Боскис Р. М., Левина Р. Е., Токарева О. А., Шуйфер Р. И., Спирина Л. Ф., Никашина Н. А., Каше Г. А., Ястребова А. В., Бессонова Т. П.

Нарушение чтения и письма, как самостоятельную патологию речевой деятельности, в 1877 году первым выделил А. Куссмауль, потом начали появляться другие работы, с описанием детей с нарушениями письменной речи и чтения. На протяжении этого периода нарушения чтения и письма объединяли в одно расстройство письменной речи, так в наблюдениях конца XIX — начала XX века исследователями часто отмечалось, что нарушение пись-

менной речи — сопутствующий симптом общего слабоумия, наблюдающийся только у умственно отсталых детей (Ф. Бахман, Б. Энглер).

В 1869 году В. Морганом был описан случай нарушения чтения и письма у ребенка с нормой интеллектуального развития, который В. Морган определил, как неспособность писать орфографически правильно и без ошибок связно читать. После данного наблюдения многие стали рассматривать нарушения чтения и письма в рамках самостоятельной патологии речевой деятельности — А. Куссмауль, О. Беркан. Керр и Морган — английские врачи-окулисты, которые являются родоначальниками в области теории нарушений чтения — они опубликовали работы, которые целенаправленно посвятили нарушениям чтения и письменной речи у детей.

В 1900 и 1907 году Д. Гиншельвудом также были описаны случаи нарушения чтения и письма у детей с нормой интеллектуального развития — это являлось подтверждением тому, что не всегда данные нарушения могут сопутствовать умственной отсталости.

В результате, в конце XIX — начале XX века сформировались полярные мнения о нарушении письма и чтения: согласно одному — они являются симптомами умственной отсталости, и, согласно второй точке зрения, данные нарушения носят изолированный характер и необязательно связаны с умственной отсталостью.

Этиология расстройства письма и чтения рассматривалась авторами, поддерживающими вторую точку зрения, также по-разному. Часто встречалось мнение, что в основе патологии нарушений лежит неполноценность зрительного восприятия, то есть, согласно этому мнению, механизмом нарушения письменной речи и чтения является дефект зрительных образов слов и отдельных букв. Поэтому появилось такое понятие, как «врожденная словесная слепота». Данное направление развивали Ф. Варбург и П. Раншбург.

Далее происходит процесс разграничения понятий дисграфия и дислексия, а также аграфия и алексия.

Процессы, нарушающиеся при патологиях письма и чтения, были выделены Е. Иллигом и включают в себя овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука; соотношение звука с буквой; синтез букв в слово; способность расчленять слова на оптические и акустические элементы; определение ударения, модели слова, гласных слова; понимание прочитанного. В основе алексии и дисграфии Иллиг выделял трудность ассоциации и диссоциации, невозможность определить целостный образ слова и фразы [2, с. 91].

В 1937 году О. Ортоном была опубликована работа о расстройствах речи, чтения и письма у детей. Автор определил, что дети с нарушениями чтения и письма испытывают большие сложности в составлении слов из букв. Им был получен вывод, что причинами возникновения алексии и аграфии у детей могут быть нарушения сенсорного характера.

В работах отечественных авторов клиницистов-невропатологов Ткачева Р. А. и Мнухина С. С. («О врожденной алексии и аграфии») заключено, что нарушения чтения и письма встречаются и у детей с нормой интеллектуального развития, и у умственно отсталых детей. Мнухин на основе наблюдений различных авторов, а также с учетом своих наблюдений, приходит к выводу, что нарушения чтения и письменной речи — не изолированные расстройства, им сопутствует ряд других нарушений [1, с. 442].

Термин «дисграфия» в современной литературе имеет различные трактовки. Так, Лалаева Р. И. определяет дисграфию как «частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [2, с. 90].

Садовникова И. Н. трактует дисграфию как частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, которые не связаны с нарушением слуха, зрения, со снижением интеллекта.

Связь частичного нарушения навыков письма с очаговым поражением недоразвитием, дисфункцией коры головного мозга отмечает А. Л. Сиротюк [3, с. 105].

Корнев А. Н. определяет дисграфию как стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха.

В настоящее время в медицине и психологии используется терминология, зафиксированная в международной классификации болезней — рассмотрим МКБ-10 подробнее, поскольку именно МКБ 10-го пересмотра стала обязательной в практике здравоохранения РФ в 1994 году.

Обратим внимание на раздел F80 «Нарушения психологического развития»: «Специфические расстройства развития речи и языка», «Специфические расстройства развития учебных навыков» — это разные разделы, посвященные трудностям обучения, в частности дислексии, дисграфии и расстройству речи. В раздел F81 входит специфическое расстройство чтения или дислексия, а также специфическое расстройство письма или спеллингования (возможность назвать слово по буквам — знание буквенного состава).

В американской классификации четвертого и пятого пересмотра: DSM 4 (DSM 5 в 2013 г) тоже содержатся разделы: «Расстройство речи», «Расстройство обучения». Если у нас трудности чтения носят определение «Дислексия», а трудности письма — «Дисграфия», то на Западе исследователи относят к термину «Дислексия» и трудности чтения, и трудности письма, а в понятие «Дисграфия», прежде всего, вхо-

дит характеристика моторных проблем письма, почерка, а также специфические ошибки в спеллинге. Также отмечается, что ошибки спеллинга различны при дислексии и дисграфии. При дислексии — это искажение звукового облика слова, а при дисграфии звуковой облик слова часто сохранен — то есть имеются и проблемы почерка, и передачи точной орфографической формы слова [4, с. 89].

Некоторые авторы не проводят параллель в данных нарушениях, не выделяют отличия между ними либо рассматривают их как причинно-следственную связь, ставя в зависимость друг от друга, так как дислексия и дисграфия часто сопутствуют друг другу. Так, французские исследователи J. Roudinesco, S. Borel-Maisonny et al. считали, что дисграфия, или «дизортография» — термин, используемый в зарубежной терминологии, является первичным, более глубоким расстройством, а дислексия — вторичное, производное и более легкое нарушение. Большинство англо-американских специалистов ставят нарушения письма на второй план, нередко даже не выделяя это расстройство терминологически (Critchley M., Critchley E., 1978; Lerner J., 1993).

К настоящему моменту также сложились разные подходы в понимании происхождения нарушений письменной речи и чтения у отечественных и зарубежных авторов. Так, дислексию как особую форму речевой патологии, в отечественной логопедической науке рассматривают в рамках концепции общего недоразвития речи, в качестве отсроченного проявления устно-речевого дефицита [2, с. 93]. Зарубежные же авторы под термином «дислексия» понимают полный комплекс проблем исследования, который содержит как нарушения чтения, так и письма, спеллинга, счета, распознавания музыкальных символов.

В «The Education for All Handicapped Children Act (Public Law 94-142)» (1968 г.) дано определение дислексии, которое используется в США, и было уточнено ученым комитетом Orton Dyslexia Society в 1994 г., в соответствии с чем дислексия включена в специфические трудности обучения, возникающие под влиянием нарушений базовых психических процессов.

Отечественная классификация дислексии опирается на различные критерии, например, Токарева О. А. выделяет такие, как степень выраженности и проявления нарушений чтения, также нарушение анализаторов, принимающих участие в процессе чтения, а Левина Р. Е. и Хватцев М. Е. учитывают нарушения тех или иных психических функций, Лалаева Р. Е. уделяет внимание учету операций процесса чтения.

Таким образом, в историческом аспекте существовали различные точки зрения отечественных и зарубежных исследователей в понимании сущности дисграфии и ее классификации. Что касается нынешнего понятийно-категориального аппарата, то на данном этапе он также развивается и совершенствуется, сегодня благодаря различным перечням классификаций одно и то же нарушение письменной речи или чтения возможно определить по разным признакам.

Литература:

1. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. — 3-е изд. — Москва: Владос, 2002. — 680 с. — Текст: непосредственный.
2. Чиркина, Г. В. Современные тенденции в изучении дислексии у детей / Г. В. Чиркина, А. Н. Корнев. — Текст: непосредственный // Современные тенденции в изучении дислексии у детей. — 2005. — № 1. — С. 89–93.
3. Плотникова, М. В. Физиология центральной нервной системы / М. В. Плотникова. — Тюмень: издательство Тюменского государственного университета, 2010. — 248 с. — Текст: непосредственный.
4. Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature / J. Law, J. Boyle, F. Harris [и др.]. — Текст: непосредственный // International journal of language & communication disorders. — 2000. — № 35. — С. 88–96.
5. Conti-Ramsden, G. Language development and assessment in the preschool period. / G. Conti-Ramsden, K. Durkin. — Текст: непосредственный // Neuropsychology review. — 2012. — № 22. — С. 384–401.

STEM-education at schools

Zokirov Adkham Ilkhomzhon ugli, teacher;

Kamolova Mukhabbat Mukhiddin kizi, teacher

Fergana State University (Uzbekistan)

Science, Technology, Engineering, and Mathematics are subject areas that are being integrated in classrooms throughout the United States. The integration of these four disciplines is known as STEM education. This type of education seeks to ignite passion and curiosity in students through experiments and activities such as those performed by scientists and engineers in the real-world [1–2]. STEM education supports the use of hands-on activities in the classroom, encourages active student participation, and provides students with the opportunity to collaborate. STEM is important to student motivation and collaboration in the classroom, but it is also essential to our global economy.

This study explored the characteristics of a school that practices the teaching and learning of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its impact on school culture. The purpose of this single case study was to explore, discover, and describe through interviews, observations, and artifacts, the characteristics present within this STEM school, which has shown an increase in its school climate rating throughout the STEM certification process. Participants of this study included custodians, lunchroom staff, office staff, paraprofessionals, teachers, and administrators. A qualitative approach was chosen for this study to gain a rich description of the participants' views of STEM education and the impact it has had on the culture of the school. It is anticipated that by discovering how STEM education impacts school culture, decisions may be made to implement this type of integrated curriculum in elementary schools across the United States to benefit students academically and emotionally.

School culture. Paying attention to school culture is one of the most important actions that a leader can perform; successful principals understand the vital role that culture plays in

developing a successful school. School culture has an influence on teachers, school administrators, students, and other stakeholders as to how they participate in meaningful practices. It is important for schools to have practices in place that create and sustain a positive school culture consisting of professional development, team building, co-production of curriculum and instruction, collaboration on innovative pedagogies, supportive relationships with students, and most importantly a shared educational vision driven by a sense of purpose. As the world has evolved in the 21st century, there are many challenges to sustaining a positive school culture that supports student achievement, with one challenge being the era of accountability. The era of accountability and concern over student test scores has led schools to focus on effort, process, compliance, and intentions of teachers rather than evidence of student learning. Our current education system has put expectations on teachers to cover, assess, and document achievement based on standards and the accountability systems with little regard for authentic learning. Students have learned to manipulate the system because the education system is built for points, grades, and rankings (Martin, 2018). It is imperative for schools to develop relevant, future-aligned outcomes for students because relevance leads to excellence, and excellence leads to sustainability.

Science, technology, engineering, and math (STEM) initiatives have been explored in many schools across the United States. This type of education ignites curiosity and passion in our students rather than extinguishing them. STEM encourages instruction that emphasizes a learning-by-doing approach, creating rather than receiving transmitted knowledge, and integration of not only the four domains of STEM but all curriculum. Within STEM education, students participate in problem-based learning that requires several complex problems

to be solved; this provides authentic experiences necessary for students to build meaningfully robust science, technology, engineering, and mathematics concepts supported by language arts and social studies.

Scholarly literature was collected from various sources including dissertations, peer-reviewed journals and articles, textbooks, and internet sources. These sources were accessed through databases of Google, Google Scholar, ProQuest, Research Gate, and ERIC. The researcher used the following terms to guide the research: *STEM, science, technology, engineering, mathematics, integration, school culture, STEM and school culture, inquiry-based learning, student motivation, teacher collaboration, student collaboration, problem-based learning, multidisciplinary, cross-disciplinary, cross-curricular, and administrative practices*. The researcher found a plethora of literature highlighting the benefits of STEM education on student achievement, especially in the middle and high school settings. She also found literature explaining the characteristics and benefits of a positive school culture. However, literature was lacking involving STEM education and the impact it may have on school culture. The researcher did not find research studies involving STEM education and school culture. By conducting this study, the researcher gained insight into norms, goals, values, and instructional practices that impact relationships, and organizational structures that are present within an active STEM school. This study's results provide districts, administrators,

teachers, and stakeholders information regarding the impact STEM education can have on students and on the school as a whole.

Research indicates that our world has changed regarding what is needed in the 21st Century workforce. Improving STEM education is a strategy to meet the economic challenges that Americans face as they continue to fall behind in the global economy. Research shows that by using an integrated approach to teaching and learning, students can receive a more relevant and stimulating experience through a student-centered, higher-level thinking, and problem-solving approach. Schools that promote STEM education focus on an inquiry-based approach while integrating the four disciplines; these schools encourage an environment where students conduct experiments as a scientist or engineer in the real-world.

School culture influences everything that happens within a school. The characteristics of a positive school culture are described throughout the literature; many studies indicate that a positive school culture is built on the belief that all students are capable of achievement. Students develop a positive attitude towards schools when they feel supported and cared for; this leads to an increase in engagement in the classroom. Schools that want to achieve a positive culture promote innovation, relationships, collaboration, high expectations, motivation, and community involvement, and share a common goal of personalized and collective learning.

References:

1. Abbas Using STEM approach to develop visual reasoning and learning independence for preparatory stage students. / Abbas, S. R. — Education-Project Innovation. — 2017. — № 137. — С. 320–330.
2. Handbook on research in science education / Abell, S., & Lederman, N. — California: Thousand Oaks, CA: Sage., 2007. — 180 с.

Игра как технология развития творческих способностей детей дошкольного возраста

Зубанова Александра Юрьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Медведенко Вера Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент

Алтайский государственный институт культуры (г. Барнаул)

Развитие активной творческой личности, которое может эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы, берет свое начало в детстве, является неотъемлемой частью дальнейшего формирования личности человека, залогом его успешной творческой деятельности. Формирование подрастающего поколения осуществляется широким набором средств, специфических для того или иного общества, того или иного социального слоя, того или иного возраста. К ним можно отнести: способы вскармливания младенца и уход за ним; формируемые бытовые умения; окружающие человека продукты материальной культуры;

элементы духовной культуры; стиль и содержание общения, методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в воспитательных и иных социализирующих организациях; последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности — общении, игре, познании, предметно-практической, социально-культурной и духовно-практической деятельности, спорте.

Актуальность данной статьи продиктована новыми требованиями в образовании. Одним из важных аспектов является развитие творческих способностей детей дошколь-

ного возраста. Тем самым перед детскими образовательными учреждениями появилась одна из главных задач формирования творческих способностей подрастающих детей.

Воспитание творческой личности — это основная задача педагогической теории и практики в современном мире. Предоставление условий для творчества в детских образовательных учреждениях залог успешного формирования разностороннего развития личности и воспитательного процесса. Главная задача, которая стоит перед педагогами дополнительного образования найти более новые, инновационные игровые технологии, методы и формы образовательного процесса для работы с детьми дошкольного возраста.

В данной статье речь пойдет о развитии творческих способностей детей дошкольного возраста через игровые технологии. Хорошей платформой для формирования личности является искусство хореографии. Но для более плодотворного изучения данного исследования раскроем понятия «игра» и «творческое развитие».

Дошкольный возраст считается классическим возрастом игры. Многие исследователи пытались дать определение понятию игра.

Карл Гросс один из первых авторов, кто попытался дать научное определение игры и разработать классификации детских игр, найти психолого-педагогический подход к ним. Он продемонстрировал, что экспериментальные игры состоят в ином отношении к мышлению ребенка и к дальнейшему его развитию, чем символические игры, когда ребенок воображает, что он кошка, птица и т. п. [1].

В 30-е годы XX века П. П. Блонский предполагал, что игра — только поверхностное название для различных видов деятельности ребенка, говоря о том, что «игры вообще» не существует также, как и вида деятельности, подходящий под это понятие, ибо понятие игры трактуется как понятие взрослых, в свою очередь для ребенка все серьезно. И это понятие должно быть исключено из психологии.

«Критерием игры является наличие мнимой ситуации» — говорит Л. С. Выготский. Это ситуация, в которой имеет место расхождение мнимого и смыслового поля. Например, ребенок может «придумать, что папин ремень — это змея, а чайник — это паровоз». Тем самым мы четко видим расхождение мнимого и реального: ремень явно не змея, но предполагается, что все именно так. Главная составляющая игры — это воображение, следовательно, по Выготскому игра начинается лет с трех, когда ребенок начинает намеренно фантазировать [2, с. 41–50].

Мы предполагаем, что игра — это технология, с помощью которой индивид, в нашем случае дети дошкольного возраста, познают окружающий мир, познают себя, и социум, в котором они преобладают. С каждой новой игрой ребенок впитывает новую информацию для себя, тем самым происходит процесс формирования личности, развитие различных способностей, в том числе и творческих.

В научной литературе существует большое количество трудов, посвященных понятиям творчество и способности.

Философская энциклопедия Института философии Российской Академии Наук определяет термин творчество так: «Творчество, которое присуще индивиду, есть единое целое способностей, определяющих качество и уровень мыслей, которые направлены на адаптацию к переменам и неизведанным условиям в наглядных, сенсомоторных, логико-теоретических и оперативно-деятельностных формах. Творчество является некоторым аспектом развития личности и относится к переходу на более высокий интеллектуальный уровень» [5, с. 311].

«Практическая или теоретическая деятельность человека, в ней возникают новые (для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, материальные продукты, способы действия)» [7, с. 294] — трактуется в психологии.

В педагогике творчество определяют как «высшую форму самостоятельной деятельности и активности человека, его оценивают с точки зрения социальной значимости и оригинальности (новизны)» [8, с. 29].

Перейдем к понятию способность, у которого также большое количество определений.

С. Л. Рубинштейн, советский психолог и философ, предполагал способность сложным образованием, составляющим несколько аспектов психической особенностей индивида, без них личность не может выполнять любую творческую деятельность. «Способности система обобщенных психических деятельностей, закрепленная в индивиде. Способности от навыков отличаются тем, что являются результатами закрепления не способов действия, а психических процессов (деятельностей), с помощью которых деятельности и действия регулируются» [6, с. 241].

По мнению В. А. Крутецкого, в любой деятельности от человека требуется целый ряд взаимосвязанных способностей. Исследователь в своих работах отмечал, что существуют общие способности, необходимые для выполнения любой деятельности, и специальные, без которых успешное выполнение какой-либо конкретной деятельности невозможно [3].

Каждый индивид в том или ином обществе включает в себя ряд способностей, которые присущи только ему. Их существование, развитие с помощью различных инструментов формирует человека, его характер, структуру. В тоже время способности имеют различные степени «мастерства» (высокие-низкие), не существует людей не имеющих каких-либо способностей.

У детей с развитыми способностями к творчеству, пишет А. М. Матюшкин, обязательно отмечаются высокая познавательная мотивация и исследовательская активность [4].

Высокие показатели развития творческих способностей у детей дошкольного возраста, показывают занятия с использованием игровых технологий. Как правило, ребёнок лучше и качественнее воспринимает ту информацию, которую дает педагог.

Популярной разновидностью для педагогов дошкольного образовательного учреждения являются творческие игры. Они подразделяются на: сюжетно-ролевые игры —

в процессе ребенок пытается воспроизвести ту или иную область деятельности для усвоения социальных ролей. *Театрализованные (игры-драматизации)* направлены на развитие эстетического воспитания, раскрытие творческого потенциала с помощью разыгрывания различных литературных произведений.

Дидактические игры несут образовательный характер для детей дошкольного возраста. Одна из главных целей воспитать и обучить, но это несет скрытый подтекст для ребенка и воспроизводится через игровую призму.

Подвижные игры несут особо важную роль в формировании творческих способностей. Если правильно подобрать игры для каждого возраста дошкольников, они помогают гармонично, в верном темпоритме развиваться. Различные движения, упражнения, комбинации оказывают продуктивное формирование растущего организма

ребенка, как на физическом, так и на интеллектуальном уровне. У ребенка формируется правильная осанка, гармонично развивается мускулатура.

Таким образом, роль игровой технологии в формировании творческих способностей детей дошкольного возраста огромна. Через игру, а точнее, через ее систему символов ребенок пытается выразить свое сознательное и подсознательное «Я», чему в колоссальной степени способствует психологическая раскованность в процессе формирования. Образовательные, воспитательные, терапевтические возможности игровой технологии имеют важнейшее значение в процессе развития и становления личности. Искусство творческих способностей оказывается полем соприкосновения эмоционального и интеллектуального развития, иными словами — экспрессивного начала и гармоничной культуры человека.

Литература:

1. Ведущий образовательный портал России: сайт. — URL: <https://infourok.ru/opredeleniya-termina-igra-v-istorii-pedagogiki-i-psihologii-2791463.html> (дата обращения 10.02.2021) — Текст: электронный.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Вопросы психологии. — 2014. — № 6. — С. 41–50.
3. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии [Текст] / В. В. Давыдов. — М.: Академия, 2006. — 224 с.
4. Матюшкин, А. М. Развитие творческой активности школьников [Текст] / А. М. Матюшкин. — М.: Педагогика, 1991. — 160 с.
5. Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 2000–2001.
6. Новоселова, С. Л. К вопросу о возрастных особенностях развития содержания игры как деятельности [Текст] / С. Л. Новоселова // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. Сб. науч. трудов. — 1978. — С. 41–44.
7. Психологическая энциклопедия. Большой психологический словарь [Текст]: под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М.: Олма-пресс, 2007, — 630 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1; Председатель научно-ред. совета А. М. Прохоров. — М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999.

Инновационные подходы в преподавании хореографического искусства

Зубанова Александра Юрьевна, студент магистратуры

Алтайский государственный институт культуры (г. Барнаул)

Искусство обладает огромным потенциалом в творческом развитии личности. Хореография, как вид искусства, накопила значительный потенциал средств формирования творческих способностей человека, особенно подрастающего поколения. Однако процесс обучения хореографическому искусству, его передача от поколения к поколению, сохраняя весьма важные для дальнейшего развития традиции, не в полной мере использует современные образовательные технологии, которые могли бы оптимизировать учебно-воспитательный процесс.

Хореографическое искусство является одним из самых действенных факторов формирования гармонически раз-

витой, духовно богатой личности и в настоящее время оно приобретает все большее значение, так как является массовым, доступным для всех.

Педагогические приемы в преподавании являются механизмом реализации замыслов, которые позволяют практически воплотить в жизнь цели, задачи, содержание, принципы обучения. В то же время они определяются и как движущая сила всего процесса обучения, и должны соответствовать современным требованиям общества, тенденциям развития образования.

Вместе с тем ресурс ряда инновационных элементов и систем обучения и воспитания, способных обогатить современное хореографическое искусство, используется не-

достаточно, поскольку требует более тщательного изучения и апробации на практике.

Цель данного исследования: определить потенциал инновационных подходов в определении творческого развития средствами хореографии, как действующего фактора формирования гармонически развитой, духовно оснащенной личности.

Проблема, поставленная нами, не нова. О ней в середине XX века писал Ю.И. Слонимский в книге «Мастера балета»: «До сих пор еще не существует науки о хореографии, нет истории балетного театра, теории его драматургии и режиссуры». Сетования исследователя на отсутствие научного анализа балетного искусства усугубляется сегодня быстро развивающимися информационными технологиями. Они не только повсеместно проникают в нашу жизнь, но воспитывают подрастающие поколения в огромном потоке информационных ресурсов. Погружение в них формируют новые культурные тенденции, которые зачастую существенно противоречат традиционным подходам хореографического искусства и требуют анализа инновационного потенциала в преподавании [5, с. 7–8].

Несколько слов о теории хореографического искусства. Необходимо признать ее неразработанность. С одной стороны нет институтов, где такие исследования бы велись, с другой вроде бы нет потребности в подобных кадрах. К примеру, даже дефиниции таких понятий, как «хореограф», «балетмейстер», «хореография», «балет», «танец» и т. д. не имеют общего понимания. Не говоря уже о более сложных положениях. Научные знания необходимы, прежде всего, для передачи знаний, и практика современного театра страдает от теоретической неразработанности (хотя это не всегда осознается профессионалами искусства). Федор Лопухов очень точно определил наши проблемы в развитии науки, т. к. у практиков, владеющих языком профессии, не хватает научно-теоретического образования, а у людей науки нет знаний и понимания нашей профессии [2].

Хореографическое искусство является очень важным для формирования организма, как на физическом, так и на интеллектуальном уровне. Формируется правильная осанка, гармонично развивается мускулатура. Движения становятся более красивыми и грациозными. Более того, в тандеме с инновационными подходами, хореография способствует интеллектуальному и творческому развитию [4, с. 9]

Инновация — это внедрённое или внедряемое новшество, обеспечивающее повышение эффективности процессов и (или) улучшение качества продукции, востребованное рынком.

В педагогике инновацию рассматривают как нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики, как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом.

Инновации в детском образовательном учреждении трактуют как внедрение в образовательный процесс уникальных и улучшенных методов, полученных путем творческого усилия со стороны воспитателя или педагога дополнительного образования [1, с. 724–725].

Большинство традиционных методов подготовки хореографа необходимо проанализировать с точки зрения возможности их взаимодействия. При этом важно провести научно обоснованный эксперимент, характеризующий возможности и границы взаимодействия методов. В противном случае, внешний эффект преподавания окажет негативное воздействие на продуктивность технологий танца, учитывающих условия сцены, возможности контекста постановки и индивидуальные качества исполнителя.

Использование инновационных подходов в обучении хореографии и внедрение инновационных образовательных технологий не может возникнуть на пустом месте, поэтому необходимо провести скрупулёзный анализ, прежде всего исторических фактов, теоретических моделей и методических установок хореографического искусства. Многие из них подверглись искажению в связи с идеологическими проблемами, испытываемыми искусством в нашей стране. Можно предположить, что это не могло не отразиться на учебно-воспитательном процессе, на содержании занятий по хореографическому искусству [3].

У детей с развитыми способностями к творчеству, пишет А. М. Матюшкин, обязательно отмечаются высокая познавательная мотивация и исследовательская активность. Высокие показатели развития творческих способностей, показывают занятия с использованием игровых технологий. Как правило, лучше и качественнее воспринимается та информация, которую дает педагог.

В хореографическом искусстве традиционная форма передачи информации от учителя к ученику основана на демонстрации. Объяснение нюансов исполнения того или иного движения невозможно исключительно в описательной форме. Именно поэтому при изучении хореографических дисциплин приобретают актуальность современные электронные технологии визуальной подачи материала. Развитие видеосервисов компьютерной сети Интернет в настоящее время происходит в соответствии с концепцией «покажи себя», что сформировало своеобразное социальное явление — стремление показать в видеоматериалах лучшие достижения, уникальные свойства, неповторимые моменты.

Таким образом, возникла возможность ознакомления с наиболее современными течениями, с признанными достижениями, что способно влиять на становление профессиональных предпочтений и навыков, существенно расширяя кругозор и степень ознакомления с предметом. Устоявшиеся формы хореографии так же широко используют видеотехнологии в качестве основы для создания методических материалов. Это в большей степени связано с упрощением в настоящее время процесса их использования и постоянным пополнением банка данных

видеозаписей семинаров, мастер-классов и различных выступлений.

В настоящее время, в связи с распространением цифровых технологий видеозаписи, произошло кардинальное удешевление производственного процесса. Обработка итогового материала может выполняться на стандартном современном персональном компьютере, не самой производительной конфигурации. Цифровая видеочасть уже привычный бытовой прибор, а распространение возможно в формате DVD дисков, которые возможно записать на том же среднестатистическом современном персональном компьютере. Также существует возможность цифровой дистрибуции, когда итоговый материал распространяется в виде файлов через сеть Интернет.

Инновационная образовательная проектная деятельность является эффективной формой организации учебного процесса, направленной на индивидуальное развитие познавательных интересов и творческих способностей. Данный метод предполагает овладение технологией презентации различных творческих работ (отчетов, обзоров, рефератов, докладов на профессионально ориентированные темы, в том числе и хореографией). Суть и цель педагогических инноваций заключается в осуществлении нового видения методологии обучения, привлечении новых методов, технологий, мультимедийных средств обучения в интересах развития личности будущего специалиста.

Инновационные методы включают в себя следующие компоненты: современные педагогические технологии развития лидерских и диалогических способностей; педагогические аспекты творческой деятельности; методы развития межличностного общения в коллективе; интеграцию в процессе создания коллективного творческого продукта танцевального коллектива; методы создания художественной среды средствами хореографии.

Литература:

1. Балин А. В. Использование инновационных методов в образовании // Молодой ученый. 2014. — № 2. — с. 724–725.
2. Вестник 6 (41) 2015, УдК 792.8 В. И. Уральская балетоведение: профиограмма, кадры, образование.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссий (анализ зарубежного опыта).
4. Кузовникова Т. Б. Методика проведения учебных занятий по бальной хореографии в учреждениях культуры и дополнительного образования: метод. рек. для студентов оч. и заоч форм обучения по специальности 071301 «НХТ», специализации «ХГ», квалификации «Художеств. рук. хореограф. коллектива, преподаватель» / Т. Б. Кузовникова. — Барнаул: Алт. гос. акад. культуры и искусств: каф. бальной хореографии, 2007. — 9 с. (Шифр 85.32/К 892–151940)
5. Слонимский, Ю. И. Мастера балета 1937 (изд. Искусство) (Петербургские мастера балета XIX столетия) стр. 7–8

Выявление реального содержания истории, теории, методики и практики, несомненно, создаст условия для повышения уровня знаний содержания хореографического искусства, необходимого для успешной профессиональной организации педагогического процесса. Новые подходы к его построению должны создать условия для взаимодействия традиционных и инновационных педагогических подходов в обучении.

В процессе своего исследования и по результатам экспериментальной работы мы предполагаем выработать рекомендации по изучению танцевальной техники, построению и разучиванию танцевальных комбинаций, внедрению изученных и обоснованных инновационных ресурсов.

Таким образом, для создания условий раскрытия и развития творческих способностей воспитанников, формирование у них устойчивой положительной мотивации к занятиям хореографией и достижения ими высокого творческого результата используют различные методы работы, как традиционные, так и инновационные. Стремительно развивающиеся информационные технологии, повсеместно проникающие в нашу жизнь, требуют современного инновационного подхода к организации процесса обучения и доставки знаний, с этой целью поэтому мы вводим инновации.

Инновационный подход в преподавании хореографического искусства обусловлена тем, что для современной образовательной практики характерно требование к повышению уровня знаний и практических навыков, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности педагога, тем самым особое значение приобретает взаимодействие традиционных и инновационных педагогических подходов на занятиях с хореографическим коллективом.

New educational trends in professional orientation of the younger generation

Ziuziukina Anna Ivanovna, student

Belgorod National Research University

The article discusses the features of the education system in the Netherlands. This article will be interesting for a wide range of readers.

Keywords: education, special schools, problems of education.

In the modern world, education plays a very important role. The existence of a good educational institution is necessary for: people who want to be in demand in the labor market, employers who need qualified personnel and, ultimately, the state, which needs to ensure constant economic growth for the benefit of the country. In 2018, the United Nations Development Program compared countries on the education level index [6]. This index takes into account the adult literacy index (2/3) and the index of the total percentage of students receiving any education (1/3). In this rating, Germany took the 1st place. This can be explained by the fact that in Germany, higher education in German in ordinary universities is free, even for foreigners. For comparison, the United States on the same index is on the 14th place, and Russia on the 32nd. The Netherlands also entered the top 10, taking the 9th place, which is interesting, since higher education is always paid here and even parents who have a salary not lower than the average must make contributions to schools. The above rating does not reflect the very quality of the education provided, however, the more literate the population as a whole, the more qualified the personnel, the stronger the state's economy in the end. The Netherlands also ranks 10th in the world in terms of the human development index and 9th in terms of exports of goods and services. These facts look impressive for a country with a population of 17.3 million people. And, in our opinion, one of the main factors of such success is education. In this article, we will turn to the Dutch education system and try to analyze its pros and cons.

Education in the Netherlands traditionally begins with school. Children usually enter school at the age of 4 and study for 8 years. Schools here are: public, special (religious), general and private schools. In general, all schools provide the same education except for a greater emphasis on religion in religious schools and higher fees for private schools. For the first 4 years of school, children are usually not given homework to avoid overloading the material. Children study 5 days a week. The rating scale varies from 1 to 10. The study starts not strictly from one time, but depending on the schedule. After 8 years of school, children take exams in all subjects. Schools do not care how the children pass the exams, so there are no cases of help for students from teachers. For the same reason, teachers in the Netherlands do not focus on the weak student (as in Russia), but on the strong one. Therefore, if the child is not particularly active, studies average or poorly, teachers will not try to pull him to the best grades or even scold him. Teachers also usually hold the opinion that the child tries, does everything that he can and should not be put under pressure. According to the results of the exams at the end of school, children are written recommendations on where to go to study for secondary education.

This school system is often criticized by parents. Because by taking exams at the age of 12, a child actually determines their future. Recommendations from the school, although not mandatory, but affect the decision-making of parents and the child himself further decisions. Also, it is very difficult to enter an educational institution higher than the one described in the recommendation. This is mainly possible only if there is a shortage or if the child retakes individual exams, having previously agreed with the school, but this is extremely rare. On the other hand, it often happens that children do poorly in school, and when they receive secondary or higher education, they show the ability to learn academically. Research by Centrum Regenboogkind has shown that 30% of gifted children (wrongly) it is recommended to attend VMBO, the lower level, to which 60% of twelve-year-olds are initially sent [5]. This particular group of children has a higher than usual dropout rate (leaving school without any degree). Another problem is that although parents have the right to have their voice heard in school decision-making, they do not enjoy this right in an equivalent way, which leads to unequal opportunities for children [3].

The next place of study after school can be: Gymnasium (gymnasium) or Atheneum (VWO level, the highest, preparing for higher education); HAVO level educational institutions, preparing children for higher professional education; and, already mentioned above, VMBO level educational institutions of the lowest order. In VWO, children study for 6 years, in HAVO for 5 years, in VMBO for 4 years. After graduating from high school and entering any of the educational institutions, students choose a package of courses to study that will help them in their further specialization.

Higher education can only be obtained by completing a VWO-level educational institution. However, if after graduation the child got into VMBO, finishing it, he can go to HAVO, where after studying for 2 years, he can have their diploma. After HAVO, you can also go to VWO, where after studying for 1 year, you can get their diploma. But it's usually so rare for someone to do it, because it takes a long time. After VWO, children can go to university, where they receive higher education.

Universities in the Netherlands provide higher theoretical education with a share of practical knowledge. To get a higher professional education HBO is enough to finish HAVO. However, after VWO, some students also go to HBO. HBO institutions are more focused on studying applied sciences and training qualified people for the job. In such institutions, as well as in universities, you can get a master's degree, but you can not write a doctorate, for this you need to go to university. HBO institutions train professional musicians, social workers, IT specialists, nurses, lawyers, economists, various managers,

architects, professional sports coaches, and other mostly applied specialties. After VMBO, you can only enroll in MBO. Here, security guards, cashiers, salesmen, confectioners, and others receive education.

To enter a university, HBO or MBO, you do not need to take additional exams, just submit the documents. If there are too few places, a lottery is held. Such a system allows a student to enter the university for exactly the profession that he wants. Which, in our opinion, may ultimately have a positive impact on the labor market. The unemployment rate in the Netherlands is 3.5% by July 2019 [7].

For citizens of the Netherlands, higher education is always paid, but it is inexpensive: on average, 2000 euros per year, with an average salary per month for 2371 euros, net of taxes [8]. But for international students, a similar education can cost 4–5 times more expensive. The Dutch receive a bachelor's degree within 3–4 years. Then some go to the master's program (2–3 years). After graduating from university, it is usually not difficult for a resident of the Netherlands to find a good job.

Cheating is not allowed in the Dutch education system. If a student is caught cheating, in different educational institutions, he faces from a reprimand to exclusion. Primary and secondary

schools place great emphasis on learning English. Perhaps this is why the Netherlands consistently ranks first in the rankings as a country whose residents speak English, provided that English is not an official language. French, German, Spanish and other languages are also taught in schools, but not as intensively.

Group and project work is very common at all levels of education in the Netherlands. Often students are engaged in 3–4 projects simultaneously in different groups, and when working on a project, it is assumed that students implement it and present the results of the work. At universities and HBO, students almost never write down lectures or take notes. But each student has a personal laptop on his desk, where he selectively writes down information, conducts research, and searches for information. Carrying a laptop is an informal rule, if a student does not have one or does not want to carry one, teachers often ask to use a phone. In every university and HBO, there are a lot of work areas equipped with sockets and sometimes closing doors. There, students can sit together and work on projects.

In our opinion, the Dutch education system, although it has a number of controversial points, is generally very interesting and progressive.

References:

1. Dutch Ministry of Education, Culture and Science // URL: <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science>
2. Information on education in Netherlands, OECD // URL: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=NLD>
3. Koster, L. De Citotoets geeft nog vaak een verkeerd advies // De Volkskrant. 2008. № 527. URL: <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/de-citotoets-geeft-nog-vaak-een-verkeerd-advies~be8b3cac/>
4. Netherlands Organisation for Internationalisation of Higher Education // URL: <https://www.nuffic.nl/en/>
5. Shukman, D. IQ «can change in teenage years» // Twin Research and Human Genetics. 2013. № 5. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/a46b/cae96ff654037cf8253876d5810daa64fa82.pdf>
6. United Nations Development Program: Education Index 2018 [Электронный ресурс] // URL: <http://hdr.undp.org/>
7. Netherlands Unemployment Rate // URL: <https://tradingeconomics.com/netherlands/unemployment-rate>
8. Average Salary in Netherlands 2019 // URL: <http://www.salaryexplorer.com/salary-survey.php?loc=152&loctype=1>

About some methods of teaching the Russian language at the initial stage

Kalandarov Uktam Satubaldievich, teacher;
Tangriberganova Gulora Odambaevna, teacher
Urgench State University (Uzbekistan)

О некоторых методиках обучения русскому языку на начальном этапе

Каландаров Уктам Сатубалдиевич, преподаватель;
Тангриберганова Гулора Одамбаевна, преподаватель
Ургенчский государственный университет (Узбекистан)

Currently, about 20 million people speak Russian outside of Russia; Russian is studied in more than 90 countries. In recent years, interest in the Russian language has begun to grow. Today the whole world is showing great interest in the changes that have taken place in the countries of the socialist community.

The role of the Russian language as an international language is also great for the exchange of scientific information. This is primarily due to the pace of development of science.

Life itself today puts forward tasks: to improve the study of foreign languages, in particular Russian as a foreign language, especially in the absence of a linguistic environment; to develop a scientific-methodological and psychological-pedagogical basis for the organization of the educational process [1, p. 3].

Teaching oral speech, which is the main form of communication, is one of the main practical goals of teaching the Russian language. It consists of two interrelated components: oral expression of one's thoughts and listening comprehension of someone else's speech in Russian. The purpose of the practical course of the Russian language is to teach students the ability to conduct oral dialogue and conversation on topics from the surrounding life and correctly express their thoughts in Russian using the studied lexical and grammatical material. The basic knowledge acquired at school, especially at the initial stage, will play an important role in the assimilation of the educational material. The most important task of intensive education in primary grades is the formation and development of children's interest in the Russian language. The methodology is based on the socio-communicative principle aimed at achieving conscious, meaningful assimilation by students of linguistic and speech material.

Attention to the communicative, functional and pragmatic aspects in learning and mastering a foreign language has increased interest in oral speech as a process associated with its generation and perception. In this process, the activity of not only the speaker, but also the listener is active. Oral speech, as active speech, can by its nature in certain situations merge with written speech. In these cases, the leading is the principle of «sense-speech» situations, as well as the correlation of the facts of the language system with the conditions of their functioning. Reinforcement of written language skills with written language

skills is usually associated with reproductive forms of speech activity. In these cases, you can choose communication exercises, taking into account the age characteristics of primary school students.

Communication exercises are the most effective way of developing speech skills and abilities due to their following features: firstly, they are an indicator of spontaneous, fluency in speech, secondly, they have educational and cognitive value, and thirdly, in the process of forming communication skills and skills simultaneously practiced and spelling, and grammatical, and spelling skills. The value of using communication exercises in order to develop interest in mastering speech skills in a second language is that learning approaches life practice.

For example, you can use small-volume speech exercises such as:

Express agreement or disagreement «Ты читаешь книгу?» («Are you reading the book?») — Нет, я не читаю книгу (– No, I am not reading the book).

— Да, я читаю книгу (– Yes, I am reading the book).

Ты смотрела этот мультфильм? (Have you watched this cartoon?)

— Нет, я не смотрела этот мультфильм (– No, I have not watched this cartoon).

— Да, я смотрела этот мультфильм (– Yes, I have watched this cartoon).

Попросите у подруги карандаш (фломастер, линейку).
Образец: — Дай мне, пожалуйста, карандаш.

— Ask your friend for a pencil (a felt pen, ruler). For example: — Give me a pencil, please.

It is necessary to highlight some of the methodological techniques used in work with primary school students. It is very important that children find themselves in a situation where they must speak only in Russian (however, you can check the understanding of the read text using their native language). Primary school students learn the material using sentence patterns, for example: The schoolboy answers. The schoolgirl answers. The schoolchildren answer.

Children learn the educational material by listening; therefore, in the process of teaching the Russian language, it is advisable to use such techniques as:

- choral reproduction for the teacher
- individual reproduction for the teacher
- choral singing, recitation.

These techniques are effective not only from a methodological point of view (children actively learn the pronunciation of individual words and the intonation of sentences), but also correspond to the age characteristics of children. In the learning process, such techniques as playing out dialogues, speech situations, talking from pictures, acting by order, and various games are widely used.

In conditions where there is practically no Russian environment, speech training is carried out mainly in the classroom. It is possible to achieve this goal, especially at the initial stage, if you organize interesting, non-traditional classes. Pupils of primary school age cannot consciously learn, and only the presentation of the program material in an entertaining form contributes to the intellectual development of students, education and development of speech. Taking into account age characteristics, it is necessary to alternate various techniques during classes, thereby activating the cognitive activity of children. Among the listed teaching methods, various games are very important, because at this age, play is of great importance in the life of children. It aids learning, facilitates the learning process, and is very important in terms of motivation. Games are used for various purposes in introducing and reinforcing vocabulary and syntactic patterns. An important role in the process of teaching the Russian language is played by visualization, which arouses children's attention, interest, and develops their curiosity. When teaching, you can use pictures, cards, objects, toys. In the lesson, children draw themselves in their notebooks. Such pictures help children to reproduce the text while assimilating the topic. For example, a dialogue between mom and daughter:

- Мама, я хочу есть (– Mom, I want to eat).
- Давай, дочка, накроем на стол. Ставь чашки, ложки, вилки (– Come on, daughter, let's set the table. Put on cups, spoons, forks).

References:

1. Chesnokova M. P. *Methods of Teaching Russian as a Foreign Language: Study Guide*. — Moscow, 2015. — 132 p. (in Russian).
2. Talipova R. T. (Development of interest in the Russian language). — Tashkent: Ukituvchi, 1992 (in Russian).

— Поставила. А где конфеты? (– I have put. Where's the candy?)

— Конфеты, масло, сыр в холодильнике. Принеси их (– Sweets, butter and cheese are in the refrigerator. Bring them (during the dialogue, the student selects toy items of kitchen utensils or images with food and puts them on the table).

So, you can fix the topic «Dishes. Food».

The entire system of tasks, exercises, topics, types of work are subordinated to one goal — the fulfillment of the function of language as a means of communication. Already at the initial stage of training, the development of skills is envisaged: a) logically consistently combine 2–5 sentences into an elementary coherent speech based on the situation in the volume of the learned linguistic material, using linking words.

b) compose a short coherent text using the teacher's questions and relying on visual aids

c) conduct the dialogue correctly from the point of view of phonetic, lexical, grammatical, tonally, pronounce the lines of the dialogue, build a second line, reacting to a question or urge, build the first line (of an interrogative, motivating character) according to the patterns learned, expand the line by asking a question or using a stimulus response, transform the dialogue in accordance with a change in the situation or its details. Extracurricular work is no less important when teaching a non-native language to primary school students. It is recommended to organize joint screenings with children of cartoons, puppet shows, organization of excursions, evenings, competitions, thanks to which various speech skills (listening, answering questions, posing questions, coherent story or retelling) are developed faster.

The main result of the described work is that children develop a stable interest and a positive attitude towards learning the Russian language. They study the Russian language with joy and great interest and master the elementary forms of colloquial speech well.

Training sign language interpreters

Krayushkina Ulyana Konstantinovna, student;

Melekhina Yelena Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Novosibirsk State Technical University

This article reveals the evolution of the main approaches in teaching interpreting. The authors consider the issue of establishing the principles for the training of the Russian and American sign languages interpreters, as well as formulate the dependence of the chosen teaching methods on the defined role of the sign language interpreter.

Keywords: training, sign language interpreter, interpreting, educational approach.

The moment translator education became available in educational institutions, teachers were faced with the question: what to teach students in order to get qualified translators who have reached the level of competence sufficient for successful performance of their work. Ethylvia Arjona, former Director of the graduate school of translation and interpretation at the Middlebury Institute of international studies in Monterey, believed that programs for training translators should ensure that students achieve a level of knowledge of the discipline that will allow them to «freely and accurately convey a message from the speaker to the listener, thereby bridging the communication gap in a meaningful way» [2, p. 35].

One of the problems is that there is no agreement within the specialists in the field as to what the basic situation of translation is and what the translator must know and be able to do in order to properly participate in it. Training programs are usually based on theories that are borrowed from translation studies, training exercises, and information processing methods that are applicable to teaching spoken languages. In addition, translation courses are built around the concept of «translator as a text reproducer». In this framework, the correctness (or equivalence) of the text is central, the speakers are secondary, and the listeners are anonymous.

The first University programs to train American Sign Language interpreters (Amslen) were established in the mid-1970s and were part of speech communication training programs or teacher training programs for the deaf at universities or colleges. The first stage of most of the curricula of such programs was Sign language training. After a year, students were considered ready to start learning to translate, regardless of their general level of education, their knowledge of the spoken national language, and their experience of communicating with representatives of the deaf culture.

As these programs have evolved, some linguistic discoveries have determined that Amslen has the same structural levels as spoken languages. In the 1970s and 1980s, linguists described the grammatical structure of American Sign language, which was so new and interesting that it became a major focus in the translation learning process. Now that the national sign and spoken languages have been defined as the two languages that translators work with, teachers have come to the conclusion that students must have a good command of both languages in order to master the translation profession [4, p. 37]. And the translator training segment has become a program for improving speech fluency.

When students moved into translation classes and attempted direct and reverse translation, vocabulary and sentences were the focus of their attention: they learned which signs were «conceptually accurate» equivalents of specific English words, phrases, and sentences. Thus, the courses began to focus primarily on the details in the form of the message, and not on the communicative situation as a whole [3, p. 168]. Accordingly, training then focused on accuracy and speed. Success or failure was defined as the degree of maximum approximation of the translated and original message, not whether the tasks of the speech act were completed.

This perspective misses the dynamism of the conversation: participants in a communication situation ask each other questions, argue, complain, or joke. Also missing is the dynamic activity during which the translator helps this exchange and manages the direction of the conversation. Conversation as text is removed from the natural process of normal conversation. This way of thinking corresponds to the conduit model of language and communication. Using this model to describe the role and functions of the translator reveals the hidden perception of the role of the translator as passive and neutral.

Ethylvia Arjona was one of the first educators to base the program on the idea that «the translation process takes place in a situational/cultural context, which is itself an integral part of the process and which must be analyzed in order to bridge the gap between the speaker's audience and the receptor's audience. This transfer should include unique linguistic, paralinguistic, and logical systems of interpersonal communication that are typical for both the sender and the receptor» [2, p. 37].

Over time, other American researchers have increasingly come to the conclusion that translation is an active process of interaction between two languages and cultures, and that the theoretical foundations of social interaction, sociolinguistics, and discursive analysis are more suitable for analyzing the task of translation.

In Russia, the second Millennium also saw a paradigm shift: the system of training Russian Sign language translators evolved from primitive Sign language training, which replaced the training of future translators, to complex methods aimed at developing the necessary competence of translation specialists. The «cross-cultural» nature of the translation process was admitted and, accordingly, attempts were made to adapt the learning process. Currently, the main approaches to organizing this process in Russia are communicative (for example, Novosibirsk State Technical University) and cognitive-

communicative approaches (for example, Russian State Social University).

The communicative approach to learning began its formation in 2007 on the basis of the Institute of Social Technologies and Rehabilitation of NSTU. The main characteristic of this approach is immersion in the language environment without using the spoken national language in the learning process. When using this approach, visual video materials, story illustrations are widely used, and communication between students and students is carried out using pantomime, sign language, and body language. At the initial stage, students learn to «depict people, objects, things, then actions, starting from pantomime, then a smooth transition to gestures» [1, p. 49]. In addition, various trainings and game activities are conducted, the main purpose of which is to liberate students and encourage the use of emotions in the communication process. As the stock of gestures of future translators expands, more complex exercises are introduced into the educational process: the case method (for example, the introduction of a problem situation, an argument for a dispute, etc.), the «language club» (the use of the project method by teachers). The final stage in the training of translators is the study of the «translation theory» aspect, as well as the practice of consecutive and simultaneous translation.

The main distinguishing feature of the second approach is the reliance on creating the students» need to know a number of lexical units of sign language, i. e. cognitive needs. During

the learning process, students are given a topic, they define a set of lexemes, knowledge of which is necessary in this topic, and request their translation from the teacher. After that, students use the signs they have learned when completing tasks. The advantage of the method is recognized as a more successful assimilation of language units, since in the mind of a person «all that is associated with his need, interest and desire of the student is remembered and preserved» [1, p. 50].

The history and culture of the Deaf occupy an important place in any methodology used in educational institutions in Russia. This aspect is an integral part of the curriculum, since the translation process is an interaction of cultures, and without knowledge of the cultural realities and peculiarities of the community's perception of the world, it is impossible to translate a message in Sign language.

To sum up, we observe a gradual change in approaches to training Sign language translators as linguistic research on the translation language system develops, the nature of the translation process, and the role of the translator in it. Recognizing that translation is a discursive process, and that the translator is an active participant in it, who needs to know and understand interactive behavior, as well as how the language is used by representatives of the cultures involved, changes our perception of what translators do. This updated view of how translators actually perform their task, in turn, leads to a change in educational practices.

References:

1. Kamneva V.P., Afanas'eva O. O., Harlamenkov A. E. Uchebnoe posobie dlja obuchenija perevodchikov russkogo zhestovogo jazyka v pro-fessional'nyh obrazovatel'nyh organizacijah i obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovaniya. — Moskva, 2016. — 166 s.
2. Arjona E. Intercultural Communication and the Training of Interpreters at the Monterey Institute of Foreign Studies // Language Interpretation and Communication. — 1978. — P. 35–44. — doi: 10.1007/978-1-4615-9077-4_5
3. Goffman E. Forms of Talk. — University of Pennsylvania Press, 1981. — 335 p.
4. McIntyre D.J. Teacher Evaluation and the Observer Effect // NASSP Bulletin — 1980. — Vol. 64, iss. 434. — P. 36–40. — doi: 10.1177/019263658006443408

Теоретические аспекты изучения генетики в школьном курсе общей биологии

Неверова Анастасия Александровна, студент магистратуры

Шадринский государственный педагогический университет

В статье рассмотрены основные понятия генетики и их использование в школьном курсе общей биологии.

Ключевые слова: генетика, понятие

Совершаемая в последние десятилетия научно-техническая революция привела к противоречию между временем, отводимым на обучение в школе, и возросшим объемом знаний и умений, которыми необходимо обеспечить современных школьников. В сложившихся условиях перед общеобразовательной школой возникла настоятельная потребность в решении проблем, связанных с отбором

учебного материала, совершенствованием форм и методов обучения. Основная задача школы связана с развитием у школьников способностей и навыков самостоятельного овладения в будущем необходимыми знаниями и умениями.

Генетика — это комплекс наук о свойствах живых организмов передавать свои признаки в ряду поколений и изменять свои признаки в силу различных причин [1].

По признанию многих современных биологов данная наука в последние годы стала сердцевинной всех биологических наук. Разнообразие жизненных форм и процессов может быть осмыслено как единое целое в рамках генетики.

Развитие генетики можно выделить три этапа: первый этап связан с Г. Менделем и открытием законов наследственности. Второй этап начался с изучения генетики на клеточном уровне. Третий этап характеризуется достижениями в сфере молекулярных наук, которые позволили изучать закономерности генетики на уровне бактерий и вирусов [5].

На современном этапе развития школьного биологического образования проблема формирования системных знаний у учащихся приобретает особое значение в связи с дифференциацией обучения и предъявлением более высоких требований к подготовке школьников, т. е. нужно формировать у учащихся прочные системные знания по биологии [5].

Рядом исследователей доказано, что основная движущая сила процесса обучения, воспитания и развития — планомерное формирование и развитие понятий (Н. М. Верзилин, Е. П. Бруновт, И. Д. Зверева, О. В. Казакова, М. И. Мельникова и другие). Понятие одновременно выступает отражением материального объекта, средством его мысленного воспроизведения, построения. Вместе с тем существует внутренняя связь подлинного содержания понятия со способом его конструирования, идеализации [3].

На основе понятий формируются знания более высокого порядка — законы, теории. Данное положение в методике преподавания биологии является ведущим и находит отражение в специальной теории развития биологических понятий. Данная теория создала научную основу для полноценного освоения учащимися образовательной школы содержания учебного материала [2].

К положениям теории развития биологических понятий относятся следующие:

1. Систему основных понятий учебного предмета «Биология» составляют понятия, отражающие смысл основных социальных отраслей биологии и объединяемые в группы — морфологические, анатомические, физиологические, экологические и генетические, систематические, агрономические, гигиенические — специальные (эволюция, формы и уровни биологической организации, взаимосвязи организма и среды и др). Их необходимо изучать во всех разделах биологии.

2. Биологические понятия развивают мыслительную деятельность учащихся (благодаря им приобретаются умения анализировать, сравнивать, систематизировать, классифицировать и обобщать учебный материал). Они обеспечивают формирование научного взгляда, укреплению здоровья и культивировании здорового образа жизни.

3. Биологические понятия представляют учащимся не в готовом виде; они развиваются в процессе обучения [2].

Школьную биологию с позиций ее содержания логично представлять как комплекс понятий, с помощью которых выражаются знания. Биологические знания — это результат познания живой природы, который проверен общественно-исторической практикой.

Биологические знания могут передаваться новым поколениям людей при организованном и целенаправленном их обучении. Эти знания должны быть систематическими и охватывать все основные разделы биологической науки. Их лучше выражать во взаимосвязи, определенной логической структуре и последовательности [3].

В 50-х годах, несмотря на сложную обстановку в биологии, связанную с персонализацией и идеологизацией науки, были выделены основные группы понятий, раскрыта динамика их развития, описаны различные типы понятий, этапы их формирования, применение в новых условиях, намечены методические средства их развития и определено значение теории биологических понятий для методики обучения биологии (И. Д. Зверев, Н. Л. Корсунская, О. В. Казакова, Н. А. Рыков, Н. Л. Соколов) [5].

С середины 60-х годов, курс общей биологии стал строиться по принципу теоретических концепций эволюционного учения и генетики: показана роль генетических понятий в развитии мыслительных процессов учащихся (Б. Х. Соколовская); предложена система терминологической работы (В. М. Пакулова); установлена связь понятий наследственность и изменчивость (Ю. В. Блиновская); дано теоретическое обоснование дидактического потенциала разных видов организации учебной деятельности учащихся и определила их эффективность в усвоении биологического материала (Н. И. Зубкова); раскрыта роль знаний законов генетики, связанных с развитием понятий теоретического характера (К. Б. Бутаева) [3].

Исследователями за годы изучения генетики были разработаны понятия, которые используются для обучения школьников.

1. Генетика (от греч. «генезис» — происхождение) — наука о закономерностях наследственности и изменчивости организмов.

2. Ген (от греч. «генос» — рождение) — единица функционирования наследственного материала, определяющая развитие какого-либо признака или свойства организма. Ген выступает как кодирующая система, обладает способностью к мутациям, ауторепродукции и рекомбинации.

3. Генотип — это весь комплекс генов, полученных организмом от своих родителей. Под генотипом следует понимать не молекулярную структуру нуклеиновых кислот, а информацию, закодированную в них.

4. Фенотип — это весь комплекс внешних и внутренних признаков организма (форма, размеры, окраска, химический состав, поведение, биохимические, микроскопические и макроскопические особенности).

5. Изменчивость — вся совокупность различий по тому или иному признаку между организмами, принадлежащими к одной и той же природной популяции или виду.

6. Наследственность — определяется как свойство родителей передавать свои признаки и особенности развития следующему поколению.

7. Альтернативные признаки — взаимоисключающие, контрастные признаки (окраска семян гороха желтая и зеленая).

8. Хромосомы — главные структурно-функциональные элементы клеточного ядра, содержащие расположенные в линейном порядке гены и обеспечивающие хранение, воспроизводство генетической информации, а также начальные этапы ее реализации в признаки; изменяют свою линейную структуру в клеточном цикле.

9. Лocus — участок хромосомы, в котором расположен ген.

10. Доминантный признак (от лат. «доминас:» — господствующий) — преобладающий признак, проявляющийся в потомстве у гетерозиготных особей.

11. Кариотип — хромосомный комплекс клеток конкретного вида растений или животных с характерными для него морфологическими особенностями.

12. Мутации — внезапно и случайно проявляющиеся изменения в наследственной информации соматических клеток (соматическая мутация) или в зародышевых клетках, которые не являются следствием рекомбинации и которые наследуются [1].

Таким образом ученые, работавшие над проблемами методики изучения биологии, использовали теорию развития биологических понятий как ключевой момент своих исследований. Выдвинутые и обоснованные ими идеи, являются базой для работы в школе, необходимой отправной точкой для дальнейшего совершенствования учебного процесса по биологии.

Рассматривая теорию развития биологических понятий, авторы стремятся к более эффективному разрешению проблемы развития понятий генетики в процессе обучения и выделяют, согласно двум уровням познания, две ступени развития понятий: на первой ступени понятия носят эмпирический характер, а на второй научно-технический. Отсюда эмпирические понятия опираются на данные наблюдения и экспериментов, а теоретические понятия связаны с совершенствованием понятийного аппарата науки и направлены на всестороннее познание объективной реальности в ее существенных связях и закономерностях [4].

Психология внесла значительный вклад в развитие генетики, частности В. В. Давыдов выделил две формы теоретического мышления. Первая включает анализ фактического материала и его обобщение. На основе последнего происходит выделение некоей содержательной абстракции, в которой зафиксирована сущность явления. Вторая форма теоретического мышления — восхождение от абстрактного к конкретному.

Применительно к понятиям генетики исходной абстракцией, в которой выражается сущность, специфика конкретных проявлений наследственности и изменчивости, может считаться единица наследственности — ген.

Основная концепция генетики утверждает существование единицы наследственности в виде некоторого фактора, который передается от родителей к потомкам. Понятие «ген» как дискретной единицы, выявляемой менделевским гибридологическим анализом, ввел В. Л. Иогансен. С его точки зрения, ген не только эмпирическое обобщение, но и исходная абстракция.

По мнению В. В. Давыдову восхождение от абстрактного к конкретному имеет две взаимосвязанные стороны: содержательное абстрагирование и содержательное обобщение — процесс установления связей между различными проявлениями свойств исходной абстракции, обнаружения их всеобщего целостного характера. Произвести содержательное обобщение — это значит найти некую закономерность. Абстракция и обобщение по выражаются в форме теоретического понятия (В. В. Давыдов) [3].

Обобщение закономерностей наследственности позволило выявить некоторые универсальные свойства гена: хранение, передача и фенотипическое проявление наследственных задатков; относительная стабильность, дискретность, линейность, непрерывность генетического материала. Все это — теоретические обобщения, существующие в единстве, которые нельзя отрывать друг от друга и изучать изолированно.

Таким образом, научно-теоретическое понятие ген образуется при восхождении от абстрактного к конкретному, когда происходит мысленная переработка известных фактов.

Понятия генетики, формируемые при изучении темы «Основы генетики» в общеобразовательной школе, имеют традиционную эмпирическую окраску. Принципы методологии развития их таковы: I этап — восприятие, II этап — представление и III этап — понятие. Отрицать важность эмпирических понятий не приходится, поскольку наука генетика содержит много фактов и их эмпирических обобщений. Проблема состоит в том, что часто понятия генетики в сознании учащихся остаются на эмпирическом уровне. Отсутствие иерархических связей между понятиями влечет за собой потерю образования, вообще, и генетики, в частности, считают, что эмпиризм знаний школьников — причина их неполноценности.

Поэтому Б. Д. Комиссаров выделяет следующие этапы формирования теоретического понятия: становление исходной целостной абстракции («клеточки»); проследование ее связей без разрыва; отражение этих связей в абстрактном определении и, в заключении, — синтез определений. Например, понятие ген формируется сначала как абстракция (единица наследственности), затем конкретизируется на уровне хромосомной теории и развивается до уровня геновой [5].

Проблема развития научно-теоретических понятий в «живых процессах мышления» подробно рассматривалась Л. С. Выготским, которая включает в себя этапы развития научно-теоретического понятия: 1. Обозначение понятия с помощью термина. 2. Перенос понятия на новые

объекты. 3. Использование понятия в процессе свободного ассоциирования. 4. Применение понятия в образовании суждений [3].

Обозначение понятия с помощью термина — весьма существенный момент. Термин используется в качестве средства произвольного направления внимания, абстрагирования, выделения отдельных признаков, их синтеза и символизации с помощью знака. Понятие реализуется в термине, а сам термин, в свою очередь, входит в определение понятия.

Образование понятия начинается с того момента, когда учащийся осваивает новый термин, который является носителем научного понятия. В этом случае представляется необходимым предусмотреть опасность «голого» вербализма, имитирующего наличие научно-теоретического понятия. Если учащиеся усваивают не понятие, а его название, запоминают термин, но оказываются несостоятельными перед всякой попыткой осмысленного применения знания, — это показатель эмпирического уровня развития понятия. Но если эмпирические и научно-теоретические понятия совпадают, но за ними лежат разные интеллектуальные операции. Решающее значение для развития научно-теоретических понятий имеет не память или внимание, а то, насколько учащийся пользуется этой памятью и какую роль она выполняет. Процессы развития научно-теоретических понятий генетики (операции перенесения понятий на новые объекты или восхождение) предполагают деятельность логической памяти, произвольного внимания как функцию структурирования воспринимаемого. В сознании учащихся образуется новая структура обобщения или процесс сведения информации. Благодаря этому преобразуется структура всех прежних понятий [4].

Новое понятие, новое обобщение возникает не иначе как на основании предшествующего. Это выступает очень отчетливо в том обстоятельстве, что параллельно с нарастанием генетических обобщений идет нарастание осознания и произвольности понятий генетики. Нарастание свободы оперирования понятиями по мере роста обобщений объясняется возможностью обратного движения от выс-

шей ступени к низшей, содержащейся в высшем обобщении. Низшая операция рассматривается как частный случай высшей. Таким образом, новая ступень обобщения возникает как обобщение обобщений. Препятствия работы мысли, выразившаяся в обобщениях на предшествующих ступенях, не аннулируется и не пропадает зря, а включается и входит в качестве необходимой предпосылки в новую работу мысли.

К высшей ступени развития научно-теоретических понятий относится явление эквивалентности, которое когда всякое понятие подразумевает бесчисленное количество способов с помощью других понятий. Научно-теоретический уровень развития понятий дает, таким образом, возможность интеллектуального запоминания, когда достаточно один раз понять принцип — закон наследования, чтобы в дальнейшем уметь проанализировать какое-либо явление наследственности (Л. С. Выготский) [3].

Вышеизложенное позволяет сделать выводы, что главным отличием эмпирических понятий от научно-теоретических является их рядоположение, потеря иерархии, то, что они даны вне системы. Результатом этого становится констатирующий характер суждений, утрата возможности движения в суждениях от высших понятий к низшим и наоборот. Кроме того, научно-теоретическое понятие предполагает то, что называется абстрагированием — умение рассматривать отдельные элементы содержания понятия вне их связи с конкретным что нельзя наблюдать в эмпирическом понятии, так как в нем на первый план выступает конкретная ситуация, являющаяся в сознании учащихся.

Вышеизложенное позволяет делать следующие выводы, что

- генетика стала сердцевиной всех биологических наук;
- движущая сила процесса обучения и развития — планомерное формирование и развитие понятий;
- в формировании генетических понятий большую роль сыграла теория развития биологических понятий и учения в психологии.

Литература:

1. Биологический энциклопедический словарь. Издательство -«Советская энциклопедия», 1986. — 894 с.
2. Верзилин, Н. М. Общая методика преподавания биологии / Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская. — М.: Просвещение, 1976. — 384 с.
3. Нгуен Динь Ням. Формирование и развитие у учащихся генетических знаний в процессе обучения общей биологии в общеобразовательных школах Вьетнама: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02: Москва, 1998—148 с.
4. Сезонова Татьяна Владимировна. Методика развития понятий об абиотических и биотических факторах в школьном курсе биологии: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02: Орел, 2002—134 с.
5. Мягкова, А. Н. Методика обучения общей биологии: пособие для учителя / А. Н. Мягкова, Б. Д. Комиссаров. — М.: Просвещение, 1985. — 287 с.

Инклюзия как новая форма образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья

Огольцова Елена Геннадиевна, кандидат педагогических наук, доктор PhD, доцент;

Катаева Ульяна Сергеевна, студент

Новосибирский государственный педагогический университет

Инклюзией называется процесс реального включения людей с инвалидностью в активную общественную жизнь. Инклюзивное образование, следовательно, является процессом развития общего образования, который предполагает доступность образования для всех, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья. И. Д. Украинцева пишет о том, что после окончания Второй мировой войны человечество стало стремиться к гуманизации общественной жизни [2]. Автор работы подчёркивает, что одним из шагов в этом направлении стало создание ООН, которая приняла большое количество международно-правовых актов о правах человека, повлиявших на ситуацию с детьми-инвалидами.

До середины 60-х гг. предполагалось, что человеку с особенностями развития необходимо долгосрочное лечение в специализированном учреждении, однако это привело к его изоляции, отсутствию условий, способствующих гармоничному развитию личности, нередко и жестокому обращению с обитателем подобного учреждения. Всё это было признано ничем иным, как грубейшим нарушением прав человека.

И. Д. Украинцева пишет: «Реальные перемены в идеологии и практике стали происходить в середине 1960-х гг. в связи с расформированием государственных учреждений опеки и психиатрических больниц, в которых содержались люди с отклонениями в развитии» [2]. С этого момента дети с особенностями развития стали интегрироваться в среду обычных сверстников. Нужно признать, что процесс интеграции предъявляет требования к обществу, которое должно было отныне изменить отношение к такому ребёнку, и к самому ребёнку, так как ему нужно учиться, мобилизовав для этого свои силы. С середины 1980-х гг. стало уделяться внимание адаптации среды к возможностям человека с особенностями в развитии, созданию системы социальных связей, которые бы способствовали развитию его способностей, ведь они могут быть востребованы в том месте, где человек живет, учится или работает.

Экскурс в историю даёт возможность И. Д. Украинцевой говорить о том, что инклюзивное образование предполагает не только определённые усилия со стороны ребёнка с инвалидностью, но и создание благоприятных условий для его интеграции в социум. Одним из них является толерантное отношение общества к нему.

И. Д. Украинцева пишет, что введение инклюзивного образования основывается на понимании: человек имеет право на образование. Это справедливо по отношению к нему. Автор работы утверждает: «В различных правовых документах международного значения, например Кон-

венции по правам ребенка, Саламанской декларации, 1994 и др., принятых в Российской Федерации, говорится о защите прав детей с особыми потребностями от всех видов дискриминации, о предоставлении им равных условий во всех сферах жизнедеятельности. Согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [2], граждане Российской Федерации имеют равные возможности в получении образования» [2]. Автор работы с сожалением констатирует, что в общеобразовательных школах, средних и высших профессиональных образовательных учреждениях не созданы соответствующие условия для обучения детей с ограниченными возможностями, продолжают функционировать наличествуют специальные школы, выделяется недостаточно квотированных мест для лиц с ОВЗ в организациях.

И. Д. Украинцева как эффективный способ борьбы с дискриминацией людей с инвалидностью обозначает установку общеобразовательных школ на инклюзию. Автор работы считает, что таким образом можно формировать добрые отношения в школьных сообществах, строя социум, приемлемый для всех, и в то же время предоставляя возможности всеобщего образования.

Е. В. Донгаузер и С. А. Частухина подчёркивает, что инклюзивное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья — это сравнительно новый подход к проблеме для российского общества [1]. Изучая реализацию его, авторы пишут, что немного вузов ориентировано на обучение лиц с особенностями развития. В подобных вузах Российской Федерации, по статистическим данным, обучаются около 4% студентов из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Статистические данные по стране на момент написания работы указывали, что в Российской Федерации проживает около 10 миллионов инвалидов. При этом трудоустроены на постоянной основе только 13–15% из них. Авторы работы причины сложившейся ситуации видят в несовершенстве законодательства по трудоустройству лиц с инвалидностью, приоритеты рыночной экономики и работодателей. В результате сегодня лица с ОВЗ испытывают сложности при устройстве на работу, которая бы позволила им иметь достойную заработную плату. Лишь 60 процентов специалистов с ОВЗ, получивших высшее образование, имеют занятость.

Вместе с тем авторы работы отмечают, что образовательный процесс в учебных заведениях реализуется с помощью современных визуальных, аудио и информационно-коммуникативных технических средств, которые улучшают учебный процесс. Высшие учебные заведения, обучающие

студентов с ОВЗ, внедряют подобные специальные средства, позволяющие успешно обучаться людям с различными видами физических отклонений. Е. В. Донгаузер и С. А. Частухина подчёркивают: «Ориентированность высших учебных заведений на выпуск и размещение учебников и пособий для лиц с особыми образовательными потребностями является важным фактором создания совместной образовательной среды и доступности образования» [1]. Ссылаясь на исследования В. В. Волковой и Е. В. Михальчи, авторы утверждают, что недостаточное финансирование инклюзивного образования в вузах препятствует возможности приобретения и применения технических средств и возможности разработки новых аппаратов.

Е. В. Донгаузер и С. А. Частухина обращают внимание на то, что вузы, выбравшие инклюзию, должны понимать, что студенты с ОВЗ могут испытывать трудности из-за физической недоступности окружающей среды. Кроме того, не все преподаватели высшей школы владеют компетенциями для работы со студентами, имеющими некоторые отклонения в развитии. Поэтому таким преподавателям необходимо пройти обучение на курсах, приобретая знания, формируя навыки работы со студентами, у которых особые образовательные потребности.

В процессе обучения в вузе нужно учитывать психологические особенности студентов с инвалидностью и препятствия, которые могут возникнуть при совместном обучении данной категории обучающихся с другими обучающимися. Поэтому авторы работы рекомендуют включать студентов с ОВЗ студентов в различные культурные программы, привлекать к посещению и проведению мероприятий, организовывать с ними экскурсии, круглые столы, создавать клубы для общения студентов с инвалидностью и т. д.

Е. В. Донгаузер и С. А. Частухина полагают, что необходимо проводить просветительскую работу с учащимися по вопросам совместного обучения, для того чтобы остальные студенты могли оказать поддержку однокурсникам с особыми потребностями. Авторы работы считают,

что нужно использовать социальную рекламу инклюзивного образования, которая будет иллюстрировать его основные принципы.

В качестве примера реализации инклюзии Е. В. Донгаузер и С. А. Частухина приводят Свердловскую область, участвующую в государственной программе РФ «Доступная среда» к 2017 году уже более пяти лет. Авторы пишут, что область каждый год находит новые финансовые и ресурсные возможности для создания доступной среды для лиц с ОВЗ. Уральский государственный педагогический университет в 2017 году обучал около 20 студентов с ОВЗ.

Авторы пишут: «Одним из направлений программы развития УрГПУ является создание условий для получения образовательных услуг на различных уровнях образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) различными категориями обучающихся, в том числе обучающимися с ОВЗ и инвалидов через создание доступной среды. И основной формой организации педагогического процесса в вузе является интегрированное обучение инвалидов, т. е. все студенты обучаются в смешанных группах, что дает возможность постоянно общаться со сверстниками и эффективнее адаптироваться в обществе» [1].

Авторы работы отмечают, что в вузе осуществляет деятельность Центр психолого-педагогического и информационного обеспечения образования студентов-инвалидов, способствуя успешной интеграции студентов с ОВЗ в учебный процесс. Кроме того, здесь создаются условия, обеспечивающие доступную среду.

Таким образом, можно утверждать, что сегодня вводится инклюзия как новая форма образования для лиц с ОВЗ. Опыт показывает, что современное общество не всегда демонстрирует готовность относиться к людям с инвалидностью как к равноправным членам общества, не всегда можно говорить о наличии материально-технических условий для беспрепятственного передвижения и эффективного обучения лиц с инвалидностью, однако определённая работа в этом направлении осуществляется.

Литература:

1. Донгаузер Е. В. Современное состояние инклюзивного образования в системе высшего образования России / Е. В. Донгаузер, С. А. Частухина // Высшее образование в России: история и современность: сборник научных трудов / науч. ред. М. А. Дьячкова; отв. ред. О. Н. Томюк. — Екатеринбург: УрГПУ, 2017. — С. 124–130.
2. Украинцева И. Д. Инклюзивное образование как новая форма жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями здоровья / И. Д. Украинцева // Вестник Бурятского государственного университета. — 2014. — №5. — С. 101–104

Формирование метапредметных умений младших школьников при изучении русской лексики в поликультурной школе через использование заданий, предполагающих работу с текстом

Попова Марина Сергеевна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

В статье автор определяет, что если на уроках русского языка в поликультурной школе в процессе изучения русской лексики использовать задания, предполагающие работу с текстом как полипредметной языковой единицей, то это будет способствовать формированию у младших школьников-инофонов коммуникативных универсальных учебных действий как метапредметного результата.

Ключевые слова: метапредметность, лексика, дети-инофоны.

В условиях массированного миграционного потока, принимаемая условия глобализации и информатизации общества на современном этапе развития, язык оказался на стыке культур. Использование различных моделей обучения сегодня является необходимым. Эффективное преподавание русского языка в поликультурной школе имеет неразрывную связь с решением проблем межкультурной коммуникации.

В настоящее время школе необходимо вооружить школьника не только набором конкретных знаний. На первое место выходит тот подход к обучению, в котором ученик должен научиться сам добывать информацию, используя разнообразные источники, обрабатывая ее и применяя полученные знания в ходе практики. Благодаря достижению метапредметных результатов, другими словами, формированию универсальных учебных действий (УУД), решается эта задача. Метапредметный подход является организацией деятельности учащихся, цель которой представляет из себя передачу способов со знанием [7].

По мнению научной школы А. Г. Асмолова, метапредметное обучение, как результат, представляет собой овладение универсальными учебными действиями, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а также способность школьника к самостоятельному усвоению новых знания, формированию умений и компетентностей, включая самостоятельную организацию этого процесса [1].

Основными результатами метапредметного обучения, которые сформулированы в Федеральном Государственном образовательном стандарте, является уровень развития основных способностей младших школьников: мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия [8].

Основной отличительной особенностью обучения русскому языку в начальной школе определяется значительно высокая, чем у многих других учебных дисциплин, их метапредметная направленность.

К метапредметным результатам изучения учебной дисциплины «Русский язык» в начальной школе относятся: умение использовать язык с целью поиска необходимой информации в разнообразных источниках для решения учебных задач младших школьников; способность ориен-

тироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения; стремление к более точному выражению своего мнения и позиции; понимание необходимости ориентироваться на позицию партнера, учитывать различные мнения и координировать различные позиции в ходе сотрудничества с целью успешного участия в диалоге; умение воспроизводить вопросы; умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач (диалог, устные монологические высказывания, письменные тексты) с учетом особенностей разных видов речи и ситуаций в общении [5].

Опираясь на Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации», каждый человек нашей страны должен получать образование в образовательных учреждениях на русском языке, независимо от национальной принадлежности. Представленный закон гарантирует получение образования на русском языке в муниципальных и государственных заведениях, вследствие чего осуществляется принятие мер для совершенствования системы подготовки педагогов преподавания русского языка как неродного.

Основная задача педагога заключается в снижении уровня языковой интерференции младшего школьника. Необходимо способствовать формированию такой системы обучения, при которой школьник-инофон сможет подняться на определенный уровень успешности в постижении возникающий трудностей обучения русскому языку, таким образом это позволит учащемуся начальной школы чувствовать себя наиболее комфортно среди русскоговорящих сверстников. Уровень знаний русского языка для школьника-инофона определяет степень его успешности и по другим учебным дисциплинам.

Лексическая работа в процессе изучения русского языка в поликультурном классе является наиболее значимой. По причине того, что словарный запас детей-мигрантов ограничен, возникновение трудностей в усвоении не только русского, но и других учебных дисциплин, неизбежно.

В общении людей между собой лексика играет большую роль, так как не имея минимального запаса слов возникают трудности полноценной коммуникации. Особую актуальность эта проблема приобретает в условиях межкультурной коммуникации.

В ходе начального этапа изучения русского языка необходимо сформировать у учащихся-инофонов базовый словарь. С его помощью младший школьник получит возможность общаться в повседневной учебной жизни.

Для того чтобы слово стало для младшего школьника «своим» и вошло в активный словарь, необходима долгая и тщательная работа в ходе обучения. Важно включить в восприятие нового слова как можно большее количество анализаторов школьника, таким образом оно прочнее запомнится. Для этого каждое слово педагогу нужно провести через сознание учащегося-инофона не один раз, включая его в различные контексты и используя разнообразные приемы и методы обучения (чтение слова, поиск и его объяснение в словаре, запись слова, выбор нужного из ряда предложенных) [2]. Слово неразрывно связано с предложениями и словосочетаниями, исходя из этого учащийся должен уметь употреблять слово в различных контекстах.

Педагогу в условиях поликультурной школы необходимо осуществлять индивидуальный подход в обучении ребенка-инофона на уровне начального образования, соотносить его с коллективным обучением, фиксировать объем и содержание учебного материала занятия, применять метод «от простого к сложному», создавать проблемные ситуации и творческие упражнения, при помощи которых младший школьник сможет совершенствовать свою речь [3].

В качестве примера формирования метапредметных умений при обучении русскому языку приведены следующие виды работ: работа с материалами учебника, работа с текстом, обучение осознанному чтению, создание различных синквейнов (при обобщении прочитанного), внедрение в образовательный процесс интеграции с другими предметами, например, такими как литературное чтение и окружающий мир [6].

В процессе формирования предметных и метапредметных умений при изучении лексики русского языка текст является одним из важнейших понятий. Текст представляет собой последовательную осмысленность высказываний, передающих информацию, объединенных общей темой, обладающей свойствами связности и цельности [2]. Целесообразнее всего увеличивать лексический словарь школьников, для которых русский язык является неродным в ходе работы с предложениями и текстом.

Одними из коммуникативных умений, которые формируются у учащихся-инофонов в ходе работы с текстом является умение сознательного чтения, умение определять тему текста, умение определять содержание текста по заголовку, умение обрабатывать информацию, умение совершенствовать и редактировать написанное, умение задавать вопросы. Выделяют определенные условия, благодаря которым младшие школьники могут не только обнаружить скрытый вопрос, но и найти ответ на него.

В работе с учащимися-инофонами основной задачей является формирование метапредметных коммуникативных умений на базе лексики, необходимой младшим школьникам-инофонам для повседневного общения и для обучения

в школе на русском языке. Перед педагогом ставится цель, что обучение, начиная с ранних его этапов должно способствовать овладению различными коммуникативными типами текстов, т. е. приобретение навыков общения в различных коммуникативных ситуациях (в школе на уроке, дома в быту) и в различных ситуациях городского общения на основе формирования и развития лексических умений младших школьников в поликультурной школе.

Проанализировав учебно-методический комплекс С. В. Иванова, А. О. Евдокимовой, М. И. Кузнецовой «Начальная школа XXI века» третьего класса, приведем примеры заданий, которые направлены на формирование метапредметных учебных действий при выполнении которых необходимо использование лексических умений младших школьников-инофонов в ходе работы с текстом [4].

Пример 1.

Прочитай текст. Какой это текст: повествование, описание или рассуждение? Почему? Как ты озаглавишь текст? Выбери подходящее по смыслу окончание текста и прочитай весь текст целиком.

Ты когда-нибудь слушал осень? Это не ошибка, ведь нам только кажется, что осень не умеет разговаривать.

Приди осенью в золотой лес. Первое, что ты услышишь, это шорох и шепот листьев под ногами. О чем они разговаривают? Может быть, о лете, когда солнце ласкало их, когда ветер шурился ими? А может быть, о зиме, о том морозном утре, которое они однажды увидят?

Прислушайся. И ты услышишь звук падающего листа. Он прощается со своим домом — веткой, со своими братьями — листьями.

Варианты окончания текста.

1. *Звери тоже разговаривают друг с другом. Они подают сигналы голосом хвостом и даже шерстью. Насекомые тоже говорят: своей окраской они предупреждают об опасности.*

2. *Осенью дуют холодные ветры, идет дождь. Природа прощается с летом. Скоро зима.*

3. *Но говорят не только падающие листья. Если ты будешь в это время года в лесу, прислушайся к разговору летающих птиц, деревьев, ветра, и ты услышишь голос осени.*

Формируемые коммуникативные УУД: умение сознательного чтения, умение определять тему текста, умение обрабатывать информацию, умение совершенствовать и редактировать написанное.

Пример 2.

Прочитай заголовки текстов. Попробуй определить, о чем говорится в каждом тексте.

1. *Я умею плавать!* 2. *Помощники.* 3. *Мои новые друзья.*

Формируемые коммуникативные УУД: умение определять тему текста, умение определять содержание текста по заголовку.

Пример 3.

Прочитай предложения, с которых начинаются тексты. Какие предложения точно указывают на то, о чем пойдет речь в тексте, а какие нет? Объясни почему.

1. *Этих зверьков знают все.*

2. Скромны и в то же время удивительны подмосковные леса.

3. Лес преобразился.

4. «Времена года» — так назвал Петр Ильич Чайковский двенадцать музыкальных пьес.

Подбери заголовки к тем текстам, первые предложения которых указали, о чем пойдет речь в тексте.

Формируемые коммуникативные УУД: умение сознательного чтения, умение определять тему текста, умение обрабатывать информацию.

Пример 4.

Прочитай текст. Выбери подходящие по смыслу слова и спиши текст.

Скоро взойдет над рекой и лесом веселое (солнце, облако). Все тогда засияет, все перемешается в осеннем темном (озере, лесу). Высоко поднимутся журавли. С высоко ясного (солнца, облака, неба) мы услышим их прощальные (разговоры, голоса).

Устно озаглавь текст.

Формируемые коммуникативные УУД: умение сознательного чтения, умение обрабатывать информацию, умение совершенствовать и редактировать написанное.

Пример 5.

Дополни предложения словами из столбика. Запиши.

...решает задачу. *Врач*

...пишет стихи. *Художник*

...ведет машину. *Ученик*

...лечит детей. *Шофер*

...пишет картины. *Поэт*

Формируемые коммуникативные УУД: умение сознательного чтения, умение совершенствовать и редактировать написанное.

Формирование метапредметных коммуникативных универсальных учебных действий не может реализовываться без обогащения словарного запаса младших школьников. Увеличение словарного запаса детей-инофонов реализуется при помощи расширения их представлений об окружающем мире. В работе с детьми-инофонами педагогу необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся освоили как можно больше словосочетаний со словом, которое изучают, умели правильно использовать слова при составлении предложений и текстов, в устной и письменной речи, а также научились пользоваться ими в разнообразных речевых ситуациях.

Литература:

1. Асмолов, А. Г., Бурменская, Г. В., Володарская, И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.
2. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.
3. Блягоз, З. У. Научно- практическая конференция по проблемам двуязычия. //Русский язык в школе. — 2005. — № 5.
4. Иванов, С. В. Русский язык: 1–4 классы: программа, планирование контроль / С. В. Иванов, М. И. Кузнецова, А. О. Евдокимова. — Москва: Вентана — Граф, 2014–384 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова.
6. Коробов, Н. Н. Речевое развитие младшего школьника / Н. Н. Коробов //Начальная школа. — 2010 — № 10.
7. Метапредметный подход как одна из составляющих стандартов второго поколения. — 2003–2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/613599/>
8. Федеральный государственный образовательный стандарт школьного образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_154637/

Тематическое родительское собрание как форма взаимодействия родителей и школы в решении учебных проблем

Попова Светлана Александровна, педагог-психолог

ГБОУ г. Москвы «Школа № 1798 «Феникс»

Важнейшей воспитательной проблемой нашего времени является духовно- нравственное становление детей. Особое внимание и тревогу сегодня вызывает психическое и духовное здоровье подрастающего поколения. Размытые и искаженные этические ориентиры в обществе, про-

паганда насилия, жестокости в СМИ, нестабильные социальные условия, разрушение семейного уклада нелегким бременем легло на неокрепшее сознание ребенка.

Очевидно, что процесс образования и воспитания в школе должен основываться на организации взаимодей-

ствия с родителями. Семья, школа, детский коллектив — посредники, которые передают новым поколениям нравственные ценности, накопленные прежними поколениями. Но в организации эффективного взаимодействия семьи и школы существует немало проблем. Среди них наиболее распространёнными являются:

- занятость родителей, ведущая к сокращению времени на воспитание детей;
- наличие своих собственных убеждений и взглядов на постановку воспитания, отличающихся от принятых в обществе;
- неудовлетворительная оценка школьного воспитания;
- невысокий уровень образования и культуры родителей.

Новые стандарты направлены на взаимодействие учителя, учащихся и родителей.

Такого рода сотрудничество — ученик — учитель — родитель — это совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, совместное распределение сил, средств, предмета деятельности во времени в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценка результатов работы, а затем прогнозирование новых целей и задач. В процессе сотрудничества возможны проблемы, но они разрешаются на основе общего стремления к достижению цели, не ущемляя интересов взаимодействующих сторон.

Сделать родителей активными участниками педагогического процесса — одна из главных задач школы. Сотрудничество учителя с родителями является залогом успешной воспитательной деятельности с учащимися, так как семья оказывает значительное влияние на развитие личности ребёнка. Проблемой для учителя являются организационные вопросы, связанные с включением родителей в жизнь школьного учреждения. Родители должны быть убеждены, что их участие в жизни школы важно не потому, что так хочет учитель, а потому, что это важно для развития их ребёнка. Таким образом, родители постоянно развиваются вместе со своими детьми, идут в ногу со временем, от вклада родителя в собственное саморазвитие напрямую зависит то, каким развитым окажется ребёнок. Задача учителя — помочь родителям осознать свою родительскую воспитательную миссию как величайшую ответственность за будущее ребёнка. Важно то, что воспитание учащихся в школе и воспитание в семье — это единый неразрывный процесс.

Если учитель открыт для всего нового и не боится перемен, то он, несомненно, будет делать первые уверенные шаги в новых условиях реализации ФГОС, потому что именно учитель, его отношение к учебному процессу, его творчество и профессионализм — главный ресурс, без которого невозможно воплощение новых стандартов школьного образования

В рамках Стандартов нового поколения образовательный процесс ориентирован на достижение качественно новых целей и результатов. Основной задачей и критерием

оценки выступает уже не освоение обязательного минимума содержания образования, на что были ориентированы стандарты 1 поколения, а овладение системой учебных действий с изучаемым учебным материалом.

Особое внимание ФГОС уделяет взаимодействию педагога с родителями учеников.

Важным условием эффективного взаимодействия родителей и школы в повышении качества обучения учащихся является высокий уровень педагогической культуры семьи.

Педагогическая культура семьи — это составная часть общей культуры человека, в которой воплощен накопленный человечеством опыт семейного воспитания. Педагогическая культура родителей служит основой собственно педагогической деятельности отца и матери, помогает им избежать многих ошибок в семейном воспитании, а также дает возможность находить лучшие решения в нестандартных ситуациях. Педагогическая культура родителей состоит из четырех относительно самостоятельных, но взаимосвязанных аспектов: знаний, умений, опыта практической и творческой деятельности и ценностных отношений. Мы полагаем, что повышение качества обучения вызывает необходимость повышения уровня педагогической культуры родителей. Они должны обладать в необходимой степени базовыми знаниями по психологии и физиологии детей, иметь представление о целях, средствах, способах и результатах педагогической деятельности, осуществляемой в семье и в школе. Отсутствие у родителей таких знаний приводит к тому, что семья решает задачи обучения детей вслепую, методом проб и ошибок, а зачастую не осознает, что проблема существует. Что негативно сказывается на общем уровне развития и воспитанности взрослеющего человека, на его дальнейшей жизненной судьбе и профессиональной карьере. Наряду с теоретическими знаниями, родители должны обладать и соответствующими умениями, которые позволяют успешно применять полученные теоретические сведения в жизни и любой практической деятельности.

Когда родители участвуют в решении разных проблем детей, это позволяет взрослым быть единомышленником, союзником, способствует выработке единых подходов к воспитанию и образованию детей.

Способами взаимодействия родителей и педагога в решении учебных проблем могут выступать:

Совместное изучение способностей и особенностей детей;

Выявление проблем детей в учебе, поиск решения при участии самого ученика и других педагогов;

Изучение заказа на образовательные услуги, который формируют родители, дальнейшее введение факультативов, специальных курсов и предметов по их предложениям;

Совместное обсуждение режима при организации учебного процесса.

На практике к организации учебного занятия возможно использование разных способов привлечения родителей. Учитель предлагает родителям устно или письменно, через

детей или на родительском собрании список видов участия в учебном процессе:

- Творческие домашние задания (составление кроссвордов, тематические газеты, викторины, семейные сочинения), которые дети выполняют совместно с родителями;
- Различные экскурсии (на предприятие, на природу, в музей);
- Выступление на уроках перед учениками, проведение отрезка занятия;
- Семейные конкурсы;
- Совместные наблюдения и исследования;
- Подготовка различных материалов к уроку;
- Обсуждение в семейном кругу проблемного вопроса, его результаты ученик представляет на занятии.

Особую роль приобретает внеурочная деятельность в начальной школе. Основными направлениями являются: духовно-нравственное, социальное, спортивно-оздоровительное, общекультурное, общеинтеллектуальное.

Активное участие родителей в учебном процессе значительно повышает эффективность и обучения, и воспитания учеников. После выполнения совместных домашних заданий дети улучшают знания и формируют умения после выполнения совместных домашних заданий, у них развивается мотивация учения. Родители за улучшают общение со своим ребенком, занимаются самообразованием, ощущают свою значимость в школьной жизни и в жизни ребенка. В современной российской школе созданы благоприятные предпосылки: в выборе предметов обучения, определении объемов их изучения, составлении учебных текстов, выборе профиля школы, разработке системы мер по повышению качества обучения.

Одним из ключевых направлений развития общего образования, согласно новым стандартам, является психологическая подготовка учащихся к переходу в основную школу.

Необходимым условием, повышающим эффективность взаимодействия школы и семьи, влияющим на заинтересованность родителей учебным процессом, позволяет такая форма работы как классное *тематическое родительское собрание с привлечением специалиста — психолога*.

Сущность тематической формы проведения родительского собрания заключается в том, что оно призвано актуализировать творческий потенциал личности, побудить ее к самоанализу, к принятию ответственности за решение педагогической проблемы с помощью советов и подсказок.

Основными *задачами* тематического родительского собрания являются:

- изменение неадекватных родительских позиций,
- улучшение стиля внутрисемейного взаимодействия,
- расширение мотивов осознанного воспитания,
- оптимизация форм родительского воздействия на детей.

В рамках тематических родительских собраний с психологической тематикой затрагиваются вопросы мотива-

ции учения и выявление причин отставания, предупреждение асоциального поведения детей, формирование у них ценностного отношения к здоровью, социализация подрастающего поколения, создание сплоченного и дружного коллектива, а также организация сотрудничества родителей и школы в деле воспитания на основе единой педагогической позиции.

Организация данных мероприятий способствует формированию взаимодействия Ученик — учитель — родитель и обеспечение взаимопонимания.

Тематическое родительское собрание основывается на результатах диагностики взаимоотношений родителей и детей, совместном планировании воспитательного процесса с учетом общих интересов, потребностей.

Задачи организации взаимодействия:

- формирование активной педагогической позиции родителей;
- вооружение родителей педагогическими знаниями и умениями;
- активное участие родителей в воспитании детей.

Тематическое родительское собрание для 4-х классов «На пороге взросления»

На основе проведенного в рамках перехода в основную школу анкетирования учащихся 4-х классов, выявлены следующие выводы:

В этом возрасте для ребят присущи следующие психологические новообразования:

Стремление к свободе и независимости, где-то и бесконтрольность.

Ожидания ребят *в отношении учителей* средней школы связаны с соблюдением дистанции, уважением к личности ребят, доверием и предоставлением свободы, объективности в оценивании.

Некоторые считают, что учителя часто субъективны, ориентируются на личные симпатии-антипатии. Пугает ребят то, что они изменить не в силах. Ребята считают, что *поддержка родителей* должна основываться на сочувствии и понимании в сравнении со своим (родительским) опытом 5-го класса, на *«принятии меня такого, какого есть, на принятии меня любого!»*

У многих ребят складывается *избирательное отношение к предметам* не по принципу — «хорошо-плохо учусь», а принципу познавательного интереса к предмету, к процессу его изучения, к связи его с будущей профессией.

Еще ребята понимают, что для того, чтобы о тебе сложилось мнение новых учителей должно пройти трудное время «притирки» друг к другу, когда тебя изучают и прищипывают к тебе различные «клише».

Возможные трудности будущих пятиклассников.

Когда вы попадете в 5-й класс, то поймете, что все то, что было до этого, те пройденные 4 года начальной школы, — это практически не связанные между собой этапы школьной жизни.

5-й класс — это, прежде всего, высокие требования к самостоятельной интеллектуальной деятельности детей:

— При выполнении — многое, что задается на дом в 5-м классе, не объясняется очень подробно, не «разжевывается», многое ребята должны понимать и додумывать. *Пример:* на уроке истории работаем по теме древняя Греция. Итог — тест. Тест основан на знании фактического исторического материала. При подготовке дом. задания идет опора на вопросы к тексту. Но если итогом является не тест, а пересказ, то при подготовке дом. задания идет опора на раздел «подумай». Следующий урок — тема — Древний Рим. Педагогом задается общее направление проверки знания — будет тест по Древнему Риму. А вот что стоит за этим дом. заданием, как именно его готовить, по какой модели, ребятам уже не говорить. И вам, родителям, тоже. Они *логически должны это уже понимать.*

Начальная школа — это некий алгоритмированный «разбег», «преддверие» серьезной умственной работы. В основном, все виды деятельности в начальной школе алгоритмированы и задаются эти алгоритмы учителями и дома — родителями. А вот средняя школа — это самостоятельный умственный труд по выработке собственных алгоритмов.

Пример: средняя школа — очень много предметов. Ребята начинают делать домашние задания, но классифицируют и определяют очередность предметов они сами. По признаку — работа с текстовой информацией — литература, история, география, биология. Среди них — сложные абстрактные тексты, требующие особой умственной работы с опорой на абстрактные образы, — это биология, география. Исторические и литературные тексты основаны на ярких конкретных образах, целых ситуациях-картинах. И, в третьих, предметы математического цикла и языки, в том числе и русский — это решение задач (логических, математических, языковых). Ребята, уже научившись разбираться в своих индивидуальных особенностях и в приоритете того или иного предмета, самостоятельно определяют алгоритм выполнения домашних заданий.

В начальной школе педагог как бы «спускается» на уровень ребенка, опирается на его индивидуальность, чтобы научить, донести информацию как можно эффективнее. В средней школе — педагог ориентирован на логику предмета, на научный, понятийный аппарат данной области знания, а ребята, опираясь на полученный жизненный опыт, пытаются дотянуться до уровня, задаваемого учителем. Поэтому используется коммуникабельность, правильная дистанция между собой и взрослым человеком, умение вести диалог с педагогом и сформулировать свою мысль на равных, использование своих «сильных» сторон личности, чтобы вытянуть предмет, зная «слабые» стороны. В средней школе не делается «скидка» на малый возраст. Двойкой наказывают и за забывчивость, и за рассеянность, и за неумение предвидеть будущую проблему, предупредить учителя. *Например,* не переслал работу педагогу по информатике — два в электронный журнал. Далее работа срочно пересылается, человек просит извинение за халатность, двойка убирается из электронного журнала. Вот такая примерно тактика учителей средней школы.

Именно поэтому важнейшей задачей в начальной школе является помощь учителя и психолога в создании для ребенка собственной модели поведения, которая приносит желаемый эффект.

Рекомендовано родителям: Не старайтесь проецировать на детей собственные особенности и те модели, которые создали для себя вы сами. То, что хорошо для вас, совсем не обязательно будет хорошо для ребят.

Как уже было сказано, большая часть заданий в средней школе связаны с *работой с текстами.* Появляются сложные абстрактные тексты — научные и научно-популярные. Это предполагает умение представить в образах достаточно абстрактные объекты — *бактерии, почвенный перегной, феодальный строй, ядро земли* и т. д. Это предполагает и высокий уровень обобщения информации, знания многочисленных слов, фраз и речевых оборотов. Это новые виды аналитической работы с текстами, которые предполагают составление *таблиц* по тексту, *схематическую* работу с информацией, составление *конспектов*, ребята часто и много «попадают» на «подводных камнях» *тестов*, а их в средней школе — очень много по сравнению с начальной. *Например,* в чем испытывают проблемы ребята: на вопрос дается 5 вариантов ответа, два из них — верные, три соответственно — неверные. Но, при этом, эти «неверные» ответы *частично* содержат правильное решение и только два — *полностью* отвечают на вопрос.

Ведущей деятельностью в начальной школе является — учебная. Ведущей деятельностью в средней школе — *интимно-личностное общение.* Что это означает в практике жизни ребят?

Это означает, что любая познавательная деятельность осуществляется в обсуждениях с друзьями, эффективнее всего поэтому в средней школе — *групповые формы* работы на уроках, работы *в парах, диалог* является основной формой познания и даже *самопознание* происходит в дружбе и общении. Основное чувство, которое поддерживает ребят в этом возрасте — чувство «плеча». Когда есть друзья — учебная мотивация, как правило, тоже устойчива: «Пойду пообщаюсь — заодно и поучусь», «Друг поступит в институт — а как же я?» или «почему он лучше, чем я?» — соревновательность в дружбе. С помощью друзей, а не родителей, ребята легче входят в новую взрослую жизнь. Потому что в подражании сверстнику, рождается собственная индивидуальность.

Для того чтобы развивался *академический интеллект*, надо уметь решать задачи, осваивать ИКТ, открывать законы природы, надо учиться, но ведь для того, чтобы развивался *социальный интеллект* необходимо общаться, дружить, уметь выходить из конфликтных ситуаций. Поэтому понимайте это и помогайте ребятам не только познавать мир, но и жить среди людей.

Учебная мотивация и выбор профессии. В средней школе, примерно к 6-му классу, учебная *мотивация ребят* начинает *стремительно снижаться.* Вы меня вспомните и «загубите тревогу!» Связано это, во-первых, с друж-

бой со сверстниками, во-вторых, с поиском сферы интересов вне школы. Возрастает *познавательная мотивация*, а знать хочется не только о науках и искусстве, но и появляются сферы искушений- молодежные субкультуры, разные способы изменения сознания (аддикции), рискованные увлечения, связанные с угрозой физической жизни (паркур, прыжки по крышам, например). То есть у ребят расширяется сфера жизни, не ограничиваясь только школой. С чем будет связана будущая жизнь, основная ее доля? Конечно, с делом и профессией. Поэтому профессиональное самоопределение лучше начинать как можно раньше. Тогда будут правильно расставлены акценты на школьных предметах, возможно, изменятся отношения и к внеурочным формам занятий — кружков, секций, студий и будет понятно, почему выбрана сама школа, а может быть, и школа тоже будет другая.

Рекомендации родителям будущих пятиклассников.

1. В процессе контроля домашнего задания в 5-м классе поставьте акцент на устных предметах — история, география, биология, литература, а в письменных — русский, математика, информатика — проверяйте правила, формулы.
2. Не лишайте ребят «виртуального общения». Объясняйте правила «жизни в интернете». Указывайте на то, что переписка будет периодически вскрываться и проверяться вами. Показывайте разницу в общении с мальчиками и девочками, так как в интернете, не видя человека,

общение становится более раскрепощенным, а нередко и более развязанным.

3. Ограничивайте «виртуальный контакт», стимулируйте формы общения «живую» — совместные поездки с классом, немного погулять вместе после школы, внеурочные формы занятости.

4. Нельзя «обрубать» негативное влияние друзей. Можно доказывать изо дня в день на конкретных примерах, что друг или подруга поступают неправильно, подростку надо все *показывать, доказывать и аргументировать*.

5. Как стать ближе в подростковом возрасте к ребятам и не потерять их доверие?

Оставаясь мамой и папой, стать для них по-настоящему другом. Доверять им свои тайны и проблемы, опускаясь на детский уровень, включать их в обсуждение взрослых тем — политических, экономических, психологических, финансовых.

Мы не заставляем чужих детей жить по нашим правилам и опираться на наши ценности. Мы признаем их право выбора. Можем лишь посоветовать, повлиять, настроить, вдохновить, поругать за совершенные ошибки, но заставить их своей волей мы не можем. Вот именно так надо поступать и с нашими детьми. Санкции и наказания «включаются» в особых случаях — *угрозы физической и душевной жизни или здоровью*.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили. — М., 2001. — 464 с. 2.
2. Недвецкая, М. Н. Основы педагогического взаимодействия школы и семьи [Текст] / М. Н. Недвецкая. — М., 2006. — 170 с. 3.
3. Артюхова, И. С. Ценности и воспитание [Текст] / И. С. Артюхова // Педагогика. — 1999. — № 4. — С. 78–85.
4. Исаев, И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И. Ф. Исаев. — М.-Белгород, 1993. — 219 с.
5. Педагогика [Текст]: учебное пособие; под ред. В. А. Сластенина
6. Шиянов, Е. Н. Педагогика: общая теория образования [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Е. Н. Шиянов. — Ставрополь, 2007.
7. Большая современная энциклопедия. Педагогика [Текст]; сост. е. П. Рапацевич. — Мн.: Современное слово, 2005. — 720 с.
8. Захаров, Н. Н. Профессиональная ориентация школьников [Текст] / Н. Н. Захаров. — М.: Просвещение, 1988. — 272 с.
9. Архангельский, Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности [Текст] / Л. М. Архангельский. — М.: Знание, 1978.
10. Хоменко И. А. Школа и родители: этапы развития социального партнерства [Текст] / И. А. Хоменко // Директор школы. — 2007. — № 4.
11. Колесникова, И. А., Горчакова-Сибирская, М. П. Педагогическое проектирование [Текст] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. — М.: Академия, 2007.
12. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании [Текст] / Н. А. Масюкова. — Мн., 1999.
13. Родионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование [Текст] / В. Е. Родионов. — СПб., 1996.
14. Педагогическое консультирование [Текст]; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М.: Академия, 2006.
15. Головей, Л. А. Психологическая служба в школе [Текст] / Л. А. Головей. — Л.: Знание, 1987.
16. Абрамова, Г. С. Практическая психология [Текст] / Г. С. Абрамова. — М.: Академия, 1997.
17. Дубровина, И. В. и др. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова, Н. И. Гуткина, В. Т. Козлова; под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Международная Педагогическая академия, 1995.

18. Кобзарева, И. Н., Толгурова, Э. Е., Долганина, В. В., Горгома, В. С. Психолого-педагогическое сопровождение профильного обучения [Текст] / И. Н. Кобзарева, Э. Е. Толгурова, В. В. Долганина, В. С. Горгома. — Ставрополь: СГПИ, 2006.

Технология сторителлинга в воспитательной работе в системе среднего профессионального образования

Самодурова Вера Геннадьевна, старший преподаватель

Региональный институт кадровой политики и непрерывного профессионального образования (г. Иркутск)

В условиях быстро меняющейся реальности, система воспитания также вынуждена подстраиваться под реалии современности, в настоящее время российское образование сталкивается с определенными проблемами: информационная перегруженность, неэффективное использование современных методов и технологий обучения, потеря интереса обучающихся к учению. И педагогу, как мастеру — виртуозу, приходится решать эти проблемы, призывая на помощь систему новых педагогических техник (инструментов), одной из которых является сторителлинг. Целью данной статьи является возможность показать сторителлинг, как способ эффективного взаимодействия педагога с обучающимися, донести свой призыв до аудитории. Рекомендовать данную технологию как инструмент работы педагога.

Сторителлинг получил широкое распространение в среде специалистов маркетинга, PR, журналистики, в индустрии туризма, и он может стать полезным инструментом для педагога. Результат качественного сторителлинга — моментальное привлечение и удержание внимания до конца. Преподаватели, повышая интерес студентов на своих занятиях, должны прокачать навыки сторителлинга, чтобы доносить информацию, держать внимание и быть не просто лектором, а заинтересовать и мотивировать на изучение учебного материала. Сторителлинг также требует определенных вложений времени и усилий, что конечно же оправдано его успешностью, потому что данный формат стал важнейшим компонентом многих отраслей. Он дает возможность преподнести информацию так, как никто другой, в своем ключе, выделяя оратора среди многих других.

У сторителлинга как и у любой педагогической технологии, есть определенные правила, свои цели и задачи, которые в конечном итоге должны сработать на результат. Специалистами выделяются следующие компоненты, описывающие сторителлинг как технологию:

— **Развлекательный** компонент — история, построенная по технологии сторителлинга должна захватывать внимание и заставлять с интересом ожидать, что будет дальше.

— **Образовательный** компонент — в первую очередь ваша история должна вызывать любопытство и обогащать знаниями.

— **Универсальный** компонент — вы обращаетесь ко всей аудитории, на понятном ей языке.

— **Структурированный** компонент — лаконичность истории, она помогает донести основное послание до аудитории и воспринять это послание.

— **Запоминающийся** компонент — ваша история должна запомниться.

В своей работе со студентами, педагог, с одной стороны, проводит как бы параллель между собой и аудиторией, поэтому использование различных форм сторителлинга позволяет вовлечь в этот увлекательный процесс всю аудиторию, на которую обращен взор педагога. Конечно сторителлинг — это о том, что истории надо рассказывать, но, не маловажную роль играет и письменный сторителлинг. К такому формату мы можем отнести лекции, статьи, блогинг. Такая форма является одной из самых доступных и не затратных, поскольку вам потребуется только текстовый редактор. В аудиоформативном сторителлинге уже есть возможность даже через интонацию передать эмоции, чувства, нести свой посыл к аудитории через речь. Цифровая или мультимедийная форма сторителлинга — это история, которую вы рассказываете при помощи различных видео, анимаций, презентаций. Этот вариант, один из более эффективных методов для эмоциональных историй. При составлении истории, используя технологию сторителлинга, вы должны понимать, что ваш материал должен быть интересен и полезен читателю. Подумайте, что вы даете важного и нового человеку, который усваивает ваш материал. Для облегчения в работе, пользуйтесь пирамидой информации: заявление — аргументация — вывод. Когда вы подготовили базу, подумайте о том, чем можно ее дополнить, что может помочь раскрыть тему. Наличие нескольких точек зрения, примеры из литературы, жизни всегда идут на пользу при сторителлинге. Хороший текст, грамотная и красивая речь эксперта, продуманное визуальное оформление, в итоге дадут интересный и многогранный материал. Не бойтесь использовать истории в своей работе. Истории помогают нам подкреплять абстрактность и упростить сложные сообщения. Многие из вас испытывали замешательство, когда пытались понять новую идею, так вот истории, дают нам возможность обойти это недопонимание. Наверняка были случаи, когда истории помогли вам лучше

понять чей-то замысел. Например, врач рассказывал о лечении, опираясь на историю протекания болезни у своего пациента. Сторителлинг — это как хорошая книга или фильм, картинка, сможет вам помочь передать атмосферу и раскрыть тему. Но, прежде чем оформлять историю, сразу же решите, как вы будете создавать визуализацию контента. Обязательно должен быть бросающийся в глаза заголовок, говорящий сам за себя. Хороший заголовок вызывает интерес и обозначает тему статьи, но стоит обойтись без провокации и искажения сути.

Как вы знаете, существует несколько типов чтения, одно из них, так называемое линейное, когда с начала идет оценка материала, а затем — чтение текста по порядку. Еще один тип чтения — скимминг, когда вы читаете только по заголовкам, и по диагонали. При построении текста, важно учитывать чтение второго типа. Позаботьтесь о том, чтобы материал читался легко беглым взглядом. Также, избегайте монотонности — подумайте, что — зачем и в какой последовательности увидит ваш читатель. Подача материала должна быть разнообразной.

Расскажите о себе, о своих взлетах и падениях, о своих неудачах и победах. Сегодняшние студенты ценят открытость, стремление к коммуникации. Расскажите историю, которая затрагивает знакомые многим типажи и ситуации, чтобы люди могли понять, как ваш сторителлинг пересекается с их собственной жизнью.

Техники сторителлинга, которые можно использовать в работе, при подготовке мероприятия или лекции: Мономиф — один из наиболее распространенных приемов в сторителлинге, когда герой совершает путешествие и преодолевает трудности на своём пути к долгожданному хеппи-энду. Следующая техника — «Гора», в ней, в отличие от предыдущего приема, история построена на том, что нет счастливого конца. Герой претерпевает трудности, но знает, что все было не зря. Sparklines — эта техника сравнивает реаль-

ность и то, что могло бы быть. Такие истории отлично мотивируют, поэтому часто используются в рекламе. Вложенные циклы — техника сторителлинга, при которой несколько повествований накладываются друг на друга. Самый важный сюжет — помещается в центр, а все остальное используется для объяснения или дополнения этой центральной линии. Также, что немало важно, начинать и заканчивать рассказ нужно именно с нее. In medias res сторителлинг — это когда повествование начинается сразу из центра событий без объяснения всех обстоятельств. Таким образом вы сразу привлечете внимание аудитории и сможете удерживать его до самого конца. Но будьте осторожны — информацию надо выдавать подробно, этого должно быть достаточно, чтобы просто заинтересовать слушателя, а затем вернуться назад к предыстории. Но не забывайте, что эту технику лучше использовать для небольших историй, чтобы ваши слушатели не запутались во всех перипетиях и не потеряли интерес. Сходящиеся идеи — еще одна структура повествования, которая показывает, как различные образы объединяются для создания общей идеи. Сходящиеся идеи можно использовать в историях о знаменитых партнерствах и сотрудничестве. История Фальстарт — это когда начинают рассказывать заведомо предсказуемую историю, но, неожиданно обрывают ее и начинают сначала. Это вызывает с одной стороны шок у аудитории, а с другой стороны, подталкивает аудиторию к более внимательному созерцанию. Следующая технология сторителлинга — реверсивная драматургия — в самом вначале аудитория видит интригующую кульминацию, но затем, возвращается к началу и постепенно проживает всю историю заново до конца. Так или иначе, но мы все используем технологию сторителлинга в жизни тем или иным способом, общаясь с близкими, на работе, на улице, да где угодно. Поэтому ваша задача как педагогов, вплести эту технологию в свою работу и сделать ее качественным и работающим инструментом.

Литература:

1. Гопиус, Кирилл Сила убеждения. 101 совет по сторителлингу / Кирилл Гопиус. — М.: Питер, 2016. — 214 с.
2. Гузенков, Сергей Алгоритмы сторителлинга. Как создавать истории и использовать их в текстах и презентациях / Сергей Гузенков. — М.: Издательские решения, 2015. — 488 с.
3. Дэвид, Хатченс 9 техник сторителлинга / Хатченс Дэвид. — М.: Попурри, 2016. — 234 с.
4. <https://blog.calltouch.ru/chto-takoe-storitelling-dlya-chego-on-nuzhen-i-kak-napisat-interesnuyu-istoriyu/>

Становление концепций аутизма XX века в Великобритании

Сухарева Валерия Андреевна, студент

Научный руководитель: Куприянова Ася Ильинична, кандидат филологических наук, доцент
Тюменский государственный университет

В данной статье рассматриваются ключевые подходы английских ученых в определении понятия аутизма. Также затрагивается процесс преобразования этого понятия в определение «расстройства аутистического спектра».

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, Великобритания, история изучения.

The formation of concepts of autism of the XX century in Great Britain

Sukhareva Valeria Andreevna, student

Scientific adviser: Kupriyanova Asya Ilyinichna, candidate of philological sciences, associate professor
Tyumen State University

This article examines the key approaches of British scientists in defining the concept of autism. It also explores the process of transforming this concept into the definition of "autism disorder".

Keywords: autism disorder, UK, study history.

В последнее время число диагнозов расстройств аутистического спектра у детей и взрослых резко возросло. Аутизм стал частью нашего общего языка для описания и понимания человеческой индивидуальности и самоидентификации. Мы живем в культуре, в которой многие из нас думают о значении аутизма и его отношении к себе или кому-то, кого мы можем знать. Самое первое в мире эпидемиологическое исследование аутизма, проведенное в Англии в 1960-е годы, составил 4,5 на 10 000 детей. Согласно современным исследованиям, частота расстройств аутистического спектра составляет примерно 1 из 100 детей. Эти цифры скрывают тот критический факт, что аутизм теперь превратился в «спектр» и что он в настоящее время включает в себя множество действий и мыслей, которые не рассматривались в рамках его компетенции [5].

Чтобы понять, как аутизм превратился в спектр, необходимо вернуться к истокам этого понятия в психологических концепциях развития XX века.

Концепция аутизма была придумана в 1911 году немецким психиатром О. Блейлером для описания симптома самых тяжелых случаев шизофрении, концепция, которую он также создал. Согласно Блейлеру, аутичное мышление характеризовалось инфантильным желанием избежать неудовлетворительных реалий и заменить их фантазиями и галлюцинациями. «Аутизм» определял символическую «внутреннюю жизнь» субъекта и был недоступен для наблюдателей. Психологи, психоаналитики и психиатры в Великобритании использовали слово аутизм в этом значении на протяжении 1920-х и вплоть до 1950-х годов [3]. Однако в 1960-х годах многие британские детские психологи оспорили утверждения Блейлера о детском мышлении и создали новые методы подтверждения детской психологии как науки, в частности, эпидемиологических исследований. Затем «аутизм» был полностью переформулирован как новая

описательная категория, отвечающая потребностям этой новой модели развития ребенка. С середины 1960-х годов детские психологи использовали слово «аутизм», чтобы описать *прямо противоположное*. В то время как «аутизм» в 1950-х годах относился к чрезмерным галлюцинациям и фантазиям у младенцев, «аутизм» в 1970-х годах относился к полному отсутствию бессознательной символической жизни. Например, М. Раттер — ведущий исследователь детской психиатрии из британской больницы Модсли, который провел первое в истории генетическое исследование аутизма, заявил в 1972 году, что «аутичный ребенок имеет недостаток фантазии, а не избыток». Затем значение слова «аутизм» было радикально переформулировано с описания человека, который чрезмерно фантазировал, на человека, который вообще не фантазировал.

С 1960-х годов наблюдается феноменальный рост числа диагнозов аутизма, который привлек внимание многих исследователей, от психиатров и социологов до литературных аналитиков. Первое эпидемиологическое исследование аутизма Виктора Лоттера показало, что уровень аутизма составляет 4,5 на 10 000 детей, но в статье Lancet 2006 г. утверждалось, что этот показатель составляет 116,1 на 10 000 детей в Великобритании, и этот показатель продолжает расти. Гил Эйал и др. утверждали, что в США и многих других западных странах число диагнозов аутизма возросло после закрытия в 1960-х годах учреждений для «умственно отсталых» и интеграции детей в новую образовательную и социальную среду. Изменения в диагностических методах с 1960-х по 1980-е годы привели к тому, что аутизм стал ассоциироваться с «глубокой умственной отсталостью и другими нарушениями развития или физическими расстройствами», что привело к увеличению числа детей, у которых, как считалось, проявлялись аутистические черты [1].

В 1968 г. Раттер утверждал, что 9 баллов Крика за аутизм можно заменить тремя ключевыми характеристиками, а именно «глубокими аномалиями языкового развития, разнообразием ритуальных и компульсивных явлений и особым разнообразием нарушений в межличностных отношениях». Rutter, Hermelin, JAM Martin и Lorna Wing провели исследования языка, используемого аутичными детьми в конце 1960-х и 1970-х, которые развили точку зрения Гермелин и О'Коннор о том, что сенсорный дефицит в младенчестве приводит к развитию необычных языковых особенностей у аутичных детей. Эти языковые аномалии или различия затем стали определяющей чертой новой концепции «аутизма» в ее новой психологической метаморфозе, которая последовала за ее радикальным сокращением до поведенческих мер в 1960-х годах. Хотя эти исследователи не знали точную форму центрального сенсорного расстройства, которое вызывает аутизм, все они были едины во мнении, что это состояние не было вызвано эмоциональными реакциями или галлюцинациями, а вместо этого характеризовалось *дефицитом* определенных аспектов лингвистического мышления [4].

В 1975 году Раттер, Лоуренс Бартак и Энтони Кокс опубликовали первую часть крупного «Сравнительного исследования детского аутизма и специфического расстройства рецептивного речевого развития». Исследования Раттера, Бартака и Кокса показали, что, несмотря на сходство в этих группах, сравнения показали, что аутичные дети демонстрировали определенные «девиантные» формы языка, такие как эхолалия, изменение местоимения, стереотипные высказывания и метафорический язык. В случае детей, у которых были только языковые расстройства, такая «девиантная» речь не была распространена, но у этой группы гораздо больше шансов иметь дефекты артикуляции. Языковое «отклонение» и нарушение использования устной речи и жестов, наблюдаемые у аутичных детей, отличались от проблем, наблюдаемых у других детей с языковыми расстройствами [2].

У исследователей аутизма 1970-х и 1980-х годов стали появляться кардинально новые подходы к пониманию

аутизма. Ответственной за преобразование смысла аутизма и создание нынешнего «спектра» аутизма была британской женщиной по имени Лорна Винг — она являлась матерью ребенка с диагнозом аутизм и постоянной участницей кампаний по созданию соответствующих образовательных услуг для детей, которые больше не помещались в лечебные учреждения в соответствии с законом о «умственной отсталости». Она также была психологом, который организовал первое популяционное исследование «социальных нарушений» в Англии в конце 1970-х. Уинг утверждала, что аутизм — не уникальное заболевание, а скорее часть спектра условий, в которых у детей проявляется «триада нарушений»: в социальном взаимодействии, в общении, и в символической игре. Это описание аутизма, основанное на общей популяции — является образцом, который вошел в Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам 1987 года. Disorders (DSM), который использовался в диагностике и исследованиях аутизма во всем мире, поощрение более широкого толкования «аутистического спектра».

В 1980–1990 годах осведомленность об аутизме повысилась и исследования аутизма резко расширились. В Великобритании вошел в силу «Закон о государственной службе здравоохранения и социальной помощи» (1990 г.) предназначенный оценить потребности взрослых в услугах по уходу, включая людей с аутизмом. Кроме того, Закон о лицах, осуществляющих уход (признание и услуги) (1995 г.), предлагал людям предоставление существенного ухода на регулярной основе, право на оценку собственных потребностей.

Таким образом, этот период стал свидетелем расширения научного и медицинского понимания аутизма, возросшей осведомленности общественности и новые директивы в сфере социальных услуг. Аутизм стал пониматься как нарушение развития нервной системы. Лорна Винг представила концепцию аутизма как спектр, вызывающий широкий спектр когнитивных и неврологических нарушений, расширяющий критерии признания и включения в диагностику.

Литература:

1. Baron-Cohen S. Theory of mind and autism: a review // Special Issue of the International Review of Mental Retardation. — 2001, Dec. — Vol. 23. — P. 169–204
2. Hobson R. P. The autistic child's appraisal of expressions of emotion: a further study // J. Child Psychol. Psychiatry. — 1986, Sep. — Vol. 27 (5). — P. 671–680.
3. Lovaas O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children // Journal of Consulting and Clinical Psychology. — 1987. — Vol. 55 (1). — P. 3–9.
4. Rutter M. Autistic children: infancy to adulthood // Seminars in Psychiatry. — 1970. — № 2. — P. 435–450
5. Сайт Национального общества по проблеме аутизма в Великобритании. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.autism.org.uk/about/health/hospital-passport.aspx> (дата обращения 27.04.2021)

Подготовка перехода от ОГЭ к ЕГЭ в рамках предмета «Информатика и ИКТ». Проблемы и пути их решения

Сухих Дмитрий Валерьевич, студент магистратуры

Курский государственный университет

В данной статье рассматриваются текущие проблемы перехода подготовки учащихся от ОГЭ к ЕГЭ. Одной из них является резкое увеличение преподаваемого материала по предмету «Информатика и ИКТ» при переходе с уровня ООО на СОО. Автором даются рекомендации по составлению нового образовательного курса, основанного на идее профильного обучения.

Ключевые слова: образование, информация, информатизация, информационные технологии, ЕГЭ, ОГЭ.

В современном обществе информационные технологии занимают особое место в человеческой жизни. Использование информационных технологий в сфере образования существенно упрощает работу на уроке. Однако существует целый ряд проблем, осложняющих процесс информатизации образования. В настоящее время содержание школьного курса информатики меняется в сторону алгоритмизации. В силу ограниченности временных ресурсов это приводит к ослаблению изучения остальных тем, что не идет на пользу информатике как общеобразовательному предмету [1].

На данный момент ФГОС устанавливает (предметные) нормативные результаты изучения предмета «Информатика и ИКТ»:

— в основной школе — формирование информационной и логической культуры, развитие навыков использования компьютерных устройств, развитие алгоритмического мышления;

— в старшей школе при изучении предмета на базовом уровне — сформированность представлений о роли информации и информационных процессов, владение навыками алгоритмического мышления, владение стандартными приемами написания на алгоритмическом языке программы для решения стандартной задачи, сформированность представлений о компьютерно-математических моделях и умений работать с ними;

— в старшей школе при изучении предмета на углубленном уровне, в дополнение к предыдущему — владение системой базовых знаний, отражающих вклад информатики в формирование современной научной картины мира; знание основных алгоритмов обработки числовой и текстовой информации, алгоритмов поиска и сортировки; знание базовых принципов организации и функционирования компьютерных сетей, норм информационной этики и права, владение опытом построения и использования компьютерно-математических моделей; наличие опыта использования компьютерных средств представления и анализа данных.

В настоящее время для поступления в ВУЗ на техническую специальность, связанную с подготовкой специалистов в сфере информационных технологий необходима сдача ЕГЭ по информатике. Для получения достаточно высокого балла необходимо профильное обучение по данному предмету, для чего следует продолжать обучение по профилю, требующему сдачу ОГЭ по информатике.

Рассмотрим ситуацию подробнее. В спецификации контрольно-измерительных материалов ОГЭ по информатике на 2020 г. приведена таблица распределения заданий по разделам курса информатики:

- Представление и передача информации,
- Обработка информации,
- Основные устройства ИКТ,
- Проектирование и моделирование,
- Математические инструменты, электронные таблицы,
- Организация информационной среды, поиск информации.

В спецификации ЕГЭ по данному предмету приведены разделы:

- Информация и ее кодирование,
- Моделирование и компьютерный эксперимент,
- Системы счисления,
- Логика и алгоритмы,
- Элементы теории алгоритмов,
- Программирование,
- Архитектура компьютеров и компьютерных сетей,
- Обработка числовой информации,
- Технологии поиска и хранения информации.

Таким образом, в ходе перехода от ООО к СОО, происходит увеличение количества изучаемых разделов по предмету «Информатика и ИКТ». Отметим, что при всей значимости этих разделов, они не фигурируют в ФГОС.

Кроме увеличения объемов изучаемого материала также отметим сокращение срока на его освоение. При переходе к СОО как правило количество часов на изучение предмета в неделю не увеличивается, а количество лет уменьшается. В результате, объем материала рассматриваемый в ходе одного занятия, должен увеличиваться. Резкое увеличение изучаемого объема может негативно сказаться на психологическом состоянии учащихся, что в итоге может привести к плохому пониманию материала. Со стороны учителя, для охвата большего количества разделов приходится рассматривать определенные темы поверхностно, что также может повлиять на понимание учениками более поздних тем.

Это приводит к затруднению учителей и учащихся, для которых подготовка к сдаче ОГЭ и ЕГЭ представляется делом первостепенной важности. Кроме того, действующая программа изучения информатики не способствует в заинтересованности учащихся к её освоению.

С причинами увеличения объемов материала на данный момент приходится считаться. В период развития информационных технологий, появления новых технологий должно происходить и быстрое изменение и программы по информатике. В связи с этим существует компромиссный путь, связанный с возвращением к идее профилизации обучения. Для этого курс информатики в старших классах школы следует реализовывать в двух вариантах, один из которых нацелен на подготовку к ЕГЭ, а другой — на более сбалансированный курс информатики. При этом решение о сдаче ЕГЭ по информатике тем, кто выберет вторую версию курса, останется за учащимся. Такой подход помог бы приобщить к информатике больше учащихся и обогатить его содержание.

Содержательные линии такого курса те же, что и действующего. В центре такого курса — овладение фундаментальными понятиями, порожденными понятием «информация», базовыми информационными технологиями, методами информационного моделирования и анализа данных с применением готового программного обеспечения, в том числе и профессионального уровня. Такой подход соответствовал бы другой, не менее острой, потребности современного общества, нежели потребность в людях, владеющих навыками программирования — потребности в людях, у которых сформированы качества, которые в нашей стране называются информационной (информационно-технологической) культурой и/или ИКТ-компетентностью, а в современной англоязычной научной литературе — вычислительным мышлением [2]. Эти качества личности сами по себе исключительно важны; существенно и то, что они не статичны, а меняются парал-

лельно с эволюцией технических и программных средств и стремительным расширением пространства решаемых с помощью информационно-коммуникационных технологий задач.

Для учащихся которые нацелены на подготовку к ЕГЭ рекомендуется увеличить количество внеурочных часов и введение элективов, что поспособствует не только овладению информационной культурой, но и позволит более детально рассмотреть темы, которые могут быть упущены в ходе быстрого темпа обучения.

Планирование новой версии курса информатики, кратко описанного выше, требует детального рассмотрения и обсуждения. При таком планировании может быть использован и зарубежный опыт. Помимо этого, одной из важнейших задач является подготовка высококвалифицированных учителей, которая в контексте современной образовательной политики приобретает новые черты [3]. В настоящее время такую подготовку возможно наиболее естественным образом реализовывать в магистратурах педагогических и классических университетов, в которых имеется значительный опыт реализации программ подготовки педагогов и других специалистов ИТ-профиля [4], позволяющих достичь высокого уровня ИТ-компетентности, необходимого современному учителю [5].

Успешное освоение предмета «Информатика» в школе определяется многими факторами и не является предопределенным. Можно сконструировать и иные версии курса информатики, которые будут, с одной стороны, удовлетворять общедидактическим принципам формирования школьного предмета, а с другой — реализовывать эффективные результаты в ходе общего образования.

Литература:

1. Современные проблемы информатизации образования: монография / рук. авторского коллектива и отв. редактор академик РАО, д-р пед. наук, проф. М. П. Лапчик. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. — 404 с.
2. Хеннер Е. К. Вычислительное мышление // Образование и наука. — 2016. — № 2. — С. 18–33.
3. Захарова И. Г. Подготовка будущих педагогов и особенности современного контекста образования // Образование и наука. — 2015. — № 5. — С. 105–118
4. Рагулина М. И. О магистерских программах ИТ-профиля по направлению «Педагогическое образование» // Приоритетные научные направления: от теории к практике. — Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2016. — С. 78–82.
5. Лапчик М. П. ИКТ-компетентность магистров образования // Информатика и образование. — 2012. — № 5. — С. 24–30.

Особенности выгрузки и редактирования результатов участников из автоматизированных систем проведения соревнований по программированию

Сухих Дмитрий Валерьевич, студент магистратуры
Курский государственный университет

В статье содержится информация о выгрузке и редактировании результатов участников из автоматизированных систем проведения соревнований по программированию.

Ключевые слова: олимпиадная информатика, автоматизированные системы проведения соревнований по программированию, подготовка к олимпиаде по информатике.

В современной системе основного общего образования проведение олимпиад по предмету «информатика» играет все более значимую роль, поскольку каждое успешное прохождение олимпиады влияет на поступление в высшие учебные заведения на направления, связанные с этим предметом и, что немало важно, способствует развитию компетенций, необходимых для успешной сдачи ЕГЭ по информатике и ИКТ.

Особенностью олимпиад по информатике является ориентированность заданий на умение программировать. Проверка правильности программных кодов, разработанных участниками, осуществляется путем их прогона в системе с использованием заранее подготовленных тестов, разработанных авторами заданий. Данный процесс является долгим и трудоемким, поэтому его выполнение доверяют автоматизированным системам по проведению

и проверке олимпиад по программированию. В настоящее время большую эффективность имеет подобная система на платформе Яндекс. Contest. Данная система обладает большим функционалом и представляет организаторам соревнований все необходимые инструменты для организации, проведения и проверки олимпиады по программированию.

Получение результатов соревнования — это очень важный и трудоемкий этап, связанный с оценкой, подсчетом и загрузкой результатов всех участников олимпиады. В данной статье хотелось бы осветить некоторые аспекты работы пользователя данной системы в режиме администратора по выгрузке и редактированию результатов олимпиады. Работа с результатами участников соревнования начинается после завершения олимпиады и подсчета результатов системой в режиме администратора (рис. 1).

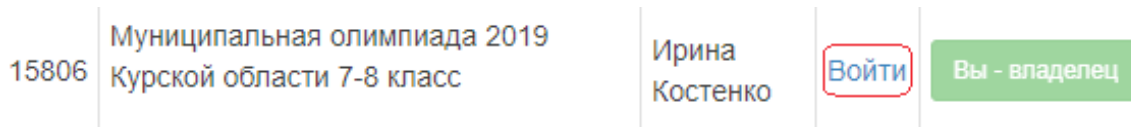


Рис. 1. Вход в соревнование в режиме администратора

Перед нами откроется страница настройки текущего соревнования. Чтобы проверить ход выполнения и проверки олимпиады нам необходимо в меню соревнования перейти к пункту «Монитор» (рис. 2).

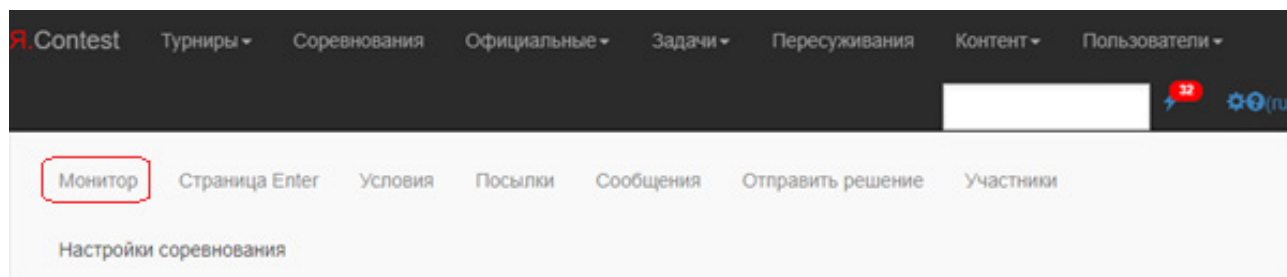


Рис. 2. Выбор опции «Монитор» в меню соревнования

На открывшейся странице, для администратора предоставляется вся информация о прохождении олимпиады пользователями и их текущее положение в турнирной таблице (рис. 3).

Муниципальная олимпиада 2019 Курской области 7-8 класс

🕒 6 фев 2020, 14:46:58

начало: 5 дек 2019, 10:00:00

конец: 5 дек 2019, 15:00:00

длительность: 05:00:00

Объявления жюри

Завершить

Положение участников [Задачи](#) [Посылки](#) [Сообщения](#) [Участники](#)

Последний правильный ответ: D, Голубцов Гордей Иванович, 03:57 [Показать реальный монитор](#)
 Последнее отправленное решение: C, Кобзева Елизавета Игоревна, 04:59

№	Участник	A	B	C	D	Очки
		9/81	10/38	1/63	12/70	
1-4	Ерёменко Илья Витальевич	100 00:57	100 01:04	-5 01:29	100 01:13	300
1-4	Аксенов Владислав Владимирович	100 01:50	100 01:48	-17 03:08	100 00:57	300
1-4	Бабухин Андрей Геннадьевич	100 01:40	100 01:44	—	100 01:25	300
1-4	Кулинов Артём Владиславович	100	100	-5	100	300

Рис. 3. Страница мониторинга соревнования

Для того чтобы итоговые результаты выгрузить из системы для редактирования и составления списков необходимо перейти в пункт «Посылки» (рис. 4).

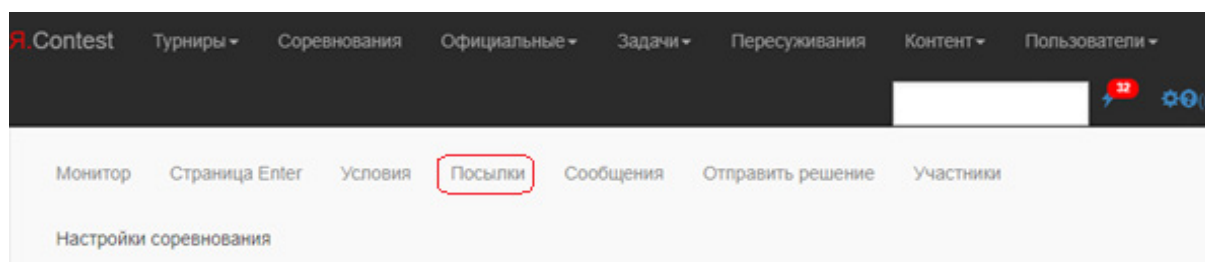


Рис. 4. Выбор опции «Посылки» в меню соревнования

Далее, в выпадающем списке рядом с заголовком необходимо выбрать пункт «Скачать результаты соревнования в csv» (рис. 5).

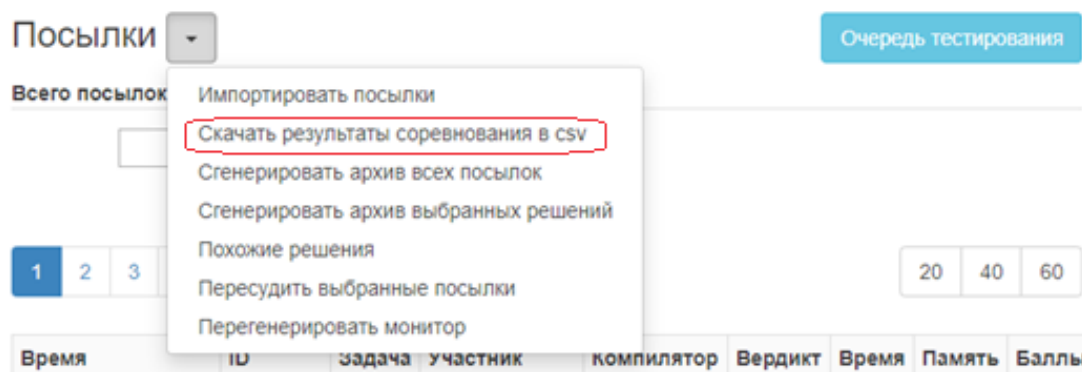


Рис. 5. Меню «Посылки»

На компьютер будет загружен файл формата .csv который будет содержать в имени ID соревнования. Он содержит в себе все данные прохождения олимпиады по каждому участнику. Изначально данные имеют неверную кодировку, поэтому данные отражаются некорректно (рис. 6).

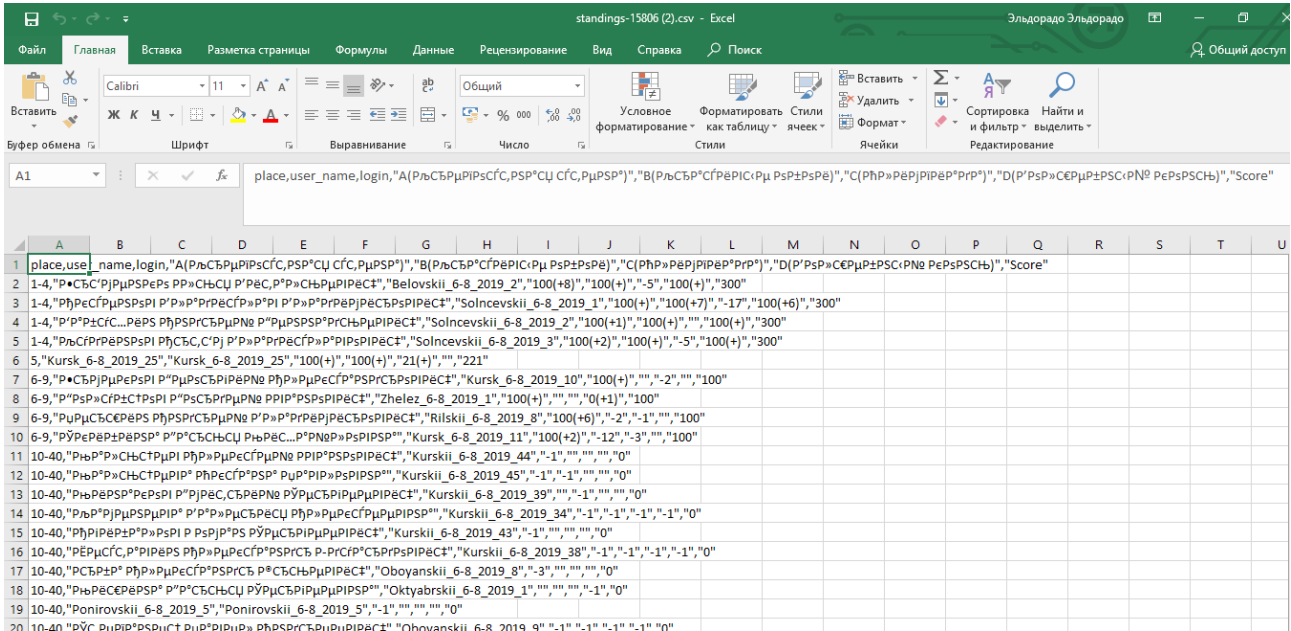


Рис. 6. Изначальный вид документа с результатами соревнования

Для исправления внешнего вида и данных необходимо перейти в пункт меню «Данные» и в разделе «Получить и преобразовать данные» выбрать «Из текстового/CSV-файла» (рис. 7)

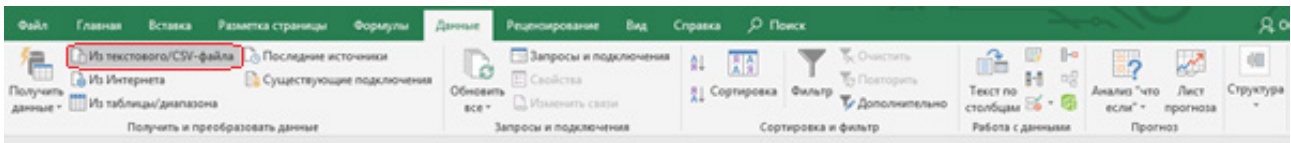


Рис. 7. Панель «Данные»

После выбора данного файла откроется окно, в котором будут показаны параметры преобразования документа и его внешний вид (рис. 8).

Для корректного отображения информации в таблице, необходимо поменять параметр «Источник файла» с текущего на «65001: Юникод (UTF-8)» и нажать кнопку «Загрузить». В результате операции таблица преобразуется к корректному виду (рис. 9).

Use of speech simulating exercises in Russian language classes in a higher educational institution

Turumova Tamara Khakimovna, senior teacher;

Kalandarov Uktam Satubaldievich, teacher

Urgench State University (Uzbekistan)

Использование речевых имитационных упражнений на уроках русского языка в вузе

Турумова Тамара Хакимовна, старший преподаватель;

Каландаров Уктам Сатубалдиевич, преподаватель

Ургенчский государственный университет (Узбекистан)

The specific process of teaching a foreign language is not able to cover the entire system of phonetic, grammatical and lexical units. Depending on the purpose of training, the contingent of students and other conditions, certain restrictions are imposed on the language material to be assimilated.

The organization of linguistic material, therefore, implies, first of all, its selection based on certain criteria. The language material must go through the stages so that the student can freely use it in the acts of communication:

- a) the stage of pre-speech exercises,
- b) the stage of speech exercises,
- c) the stage of creating natural situations of communication in the educational environment

Let's look at an example exercise. Exercises are a special type of learning activity through which one or another level of skill automation is achieved. There are developed exercise theories that define their scope. In teaching practice, there are often cases when the exercises used are not sufficiently effective.

It also happens that, depending on the theoretical setting, a particular exercise is given more or less importance. Let's discuss the effectiveness of some types of exercise. For example, transfer exercises. They can serve two purposes. First, they can serve as the actual teaching of translation from one language to another. However, they can provide other purposes teaching foreign oral speech. Translation from the native language in this case into Russian can serve as an exercise aimed at teaching foreign oral speech. Only in this type of translation serves to consolidate the material submitted and can be qualified as a speech exercise carried out at the first stage of teaching Russian speech.

In speech exercises, the focus is on the formal and structural features of the language material. The student strives to ensure that the speech action specified in the exercise is correctly constructed and corresponds to the studied model. Each point of the speech exercise should correspond to a separate situation.

The principle of creating such a situation is that any conditions are introduced into the learning environment that requires a verbal response. This is done in two ways: by submitting either verbal or non-verbal material. In the first case,

the exercise contains a verbally given set that contributes to the emergence of a specific speech action. You can, for example, instruct the exercise to continue the sentence using the specific hint in parentheses:

I find it difficult to wake up in the morning (buy an alarm clock). I find it difficult to translate the text (use a dictionary) (Мне трудно просыпаться по утрам (купить будильник). Я затрудняюсь с переводом текста (пользоваться словарём)).

Sample execution: *Поэтому я купил будильник. Поэтому я пользуюсь словарём (That's why I bought an alarm clock. Therefore, I use a dictionary).*

Such a task can be given without a prompt, defining in the tie only the direction of the continuation of the sentence.

Speech exercises include all those exercises, the instructions for which require a definition, establish a difference or similarity, and correct an error. They can also vary in difficulty depending on the material they contain. For example, they can include an exercise with instructions to indicate the purpose of objects such as a knife, dictionary, pencil etc. A more difficult exercise is the one in which you need to establish the difference between pairs of similar objects or phenomena, for example, describe the difference between a newspaper or magazine, student and pupil.

It is advisable to present the described exercises in the course of teaching the Russian language in sufficient quantity, since they provide the best transition to work in natural situations. Fulfilling them, the student solves the educational problem by expressing independent thought in a foreign language. This prepares him to be able to cope with his natural communication situation without experiencing difficulties. Less common are exercises based on non-verbal material. In them, the tie is presented in the form of pictures. The picture is like a stopped situation. It is convenient for practicing certain speech actions. The content of the pictures should correspond to the interests of the learners. The main types of speech exercises for them are descriptive and question-and-answer. The most effective way to develop speech skills is communication exercises. The value of using communication exercises lies in the fact that the

approach to life practice convinces the trainees of the practical significance of the teaching material. For the exercises to be of a communicative nature, tasks must be formulated in such a way that they contain some kind of stimulus, that is, they must contain a communicative setting. One of the principles of constructing communicative exercises is the principle of imitating a communicative task. The communicativeness of training involves the use of not language, but speech exercises, which differ from the first in the presence of a speech partner, a speech task. In the application of these exercises, grammar-translation and communicative or direct teaching methods differ. You can use for speech training tasks on the topic «Prepositions» of the type:

1. Где учится ваша сестра? (школа) (Where does your sister study? (school))
2. Где мы сейчас сидим? (аудитория) (Where are we sitting now? (classroom))
3. Где мальчики играют в футбол? (стадион) (Where do boys play football? (stadium))
4. Где находится ваша аудитория? (второй этаж) (Where is your classroom located? (second floor))

Task 2.

1. Ваши друзья сейчас библиотеке? (Are your friends now....the library?)
2. Вы живёте общежитии? (Do you live in a..... hostel?)
3. Вы учитесь.... первом курсе? (Are you in.... first year?)
4. Вы сейчас университете.... факультете? (Are you now.... university.... faculty?)

These speech exercises can be used in a lesson conducted in the traditional way, but also to consolidate new material when applying the communicative method. For speech training, you can effectively use tasks for drawing up dialogues on topics that interest students, but at the same time using the prepositions being studied.

Teaching the techniques of teaching, cognition of a new language code, the formation of skills for its practical use for communication is one of the most important components of the content of education. Aimless pronunciation of some sentences is pronunciation, not speaking. The speaker always wants to achieve a goal with his statement: for example, to convince or dissuade the interlocutor, to express his opinion. Such goals can be called communication tasks. It is not considered a technology of communicative methods of specifying the type: form phrases with the prepositions В and НА. But such language exercises are good to use to consolidate grammatical material. It follows from this that language exercises are used before speaking. The formation of grammatical skills on a specific topic occurs in combination with the formation of lexical skills. The facts of the language are presented using standard sentences, question-and-answer replicas:

For example:

- Откуда вы приехали? (– Where are you from?)
- Где вы живёте? (– Where do you live?)
- Где вы учитесь? (– Where are you studying?)

With the help of such questions and answers, students are trained in the use of the studied forms. But it is impossible to master a foreign language without knowing the system of this language. «This is achieved by organizing at a certain stage of teaching grammatical generalizations, the purpose of which is to show the complete paradigm of case forms, to trace the system of grammatical features of each part of speech, etc.

In the learning process, the student masters the communicative units necessary for communication and receives information about the lexical and grammatical structure of the Russian language, about the boundaries of the use of the studied phenomena, their place in the language system. The connection between language and reality dictates a set of typical situations to create conditions for informal communication in Russian.

The main tasks of the teacher when performing speech exercises are: ensuring that students memorize grammatical material, i. e. development of relevant skills and disclosure to them of a clear verbal perspective of the use of these skills. These exercises are widely used in translation and less in the communicative method. Test tasks can be used as simulators. The purpose of using tests in teaching foreign languages is, as a rule, to check the assimilation of a small fragment of educational material (grammatical topics, vocabulary of several lessons of a textbook, understanding of texts, etc.). Tests have their advantages as students relatively quickly can respond to the need arisen in them. Thus, tests are a flexible option for testing knowledge, consider a real situation, meet the urgent needs of teaching and testing students» knowledge in specific situations. In our case, the test is an ideal form of testing the acquired knowledge in a lesson on this topic. One of the types of teaching tests is the so-called close-test. The peculiarity of the closed test is that the situation in it is presented in the form of a coherent text (both a monologue and a dialogue). Thus, the information of such a test situation refers, on the one hand, to the organization of the language, and on the other, to the extra-linguistic reality. The combination of linguistic and extra linguistic features of the text makes it possible to overcome the abstraction of the models of the checked linguistic material. It follows that the success of the closed test is directly dependent on how quickly the subject can understand the entire text and restore connections between the events or states of the characters described in the text. This, in turn, is determined by how well he knows the vocabulary of the target language, to what extent he has developed a linguistic guess and how adequately he understands the text of a specific test situation.

The foregoing allows us to conclude that a closed test can be used as a form of control, when students have formed an appropriate language base on which a guess is built. Students write words on a closed test. The correctness of filling in the gaps testifies to an accurate understanding of the text in all the interconnection of linguistic and extra linguistic factors presented in it, as well as to the knowledge of lexical material in the process of reading. (Students read the micro-text twice, on the second reading they fill in the gaps of prepositions В, НА, ИЗ, С).

— Ты прекрасно выглядишь, Рустам... лагере отдыхал?
(– You look great, Rustam... rest in the camp?)

— Нет, я всё лето провел ... кишлаке у бабушки (– No, I spent the whole summer... village at my grandmother's).

The second part of the test is of a creative nature and is also a test of the students' communicative competence. They should write the answer to the questions using their own life experiences.

Assessment of the quality of test execution can be carried out in the following way. For each correct answer, the student receives 1 point, for an incorrect answer — 0 points. When assessing the quality of the test, the total score (which is obtained if all of the subject's answers were correct) is compared with the actual score. Based on the test results, we can draw conclusions about the effectiveness of teaching methods.

References:

1. Alkhazashvili A. A. The basics of mastering oral foreign speech. — Moscow, 1989 (in Russian).
2. Talipova R. T. Development of interest in the Russian language. — Tashkent, Ukituvchi, 1991 (in Russian).

The role of speech competence and dictionaries in the education of patriotism in primary school

Fayzullayeva Gavkhar, master's degree;

Khusenova Mukhtaram Khusniddin kizi, student master's degree program;

Bakhronova Sadokat, student master's degree program

Navoi State Pedagogical Institute (Uzbekistan)

A sense of patriotism expresses a person's passionate love for their Homeland and its nature, its people, its people's past and present heroism, language and art. From time immemorial, the love of the people for their homeland has been sung in songs, fairy tales and rare works of our oriental thinkers. The feeling of patriotism always inspires people to work hard and fight for the happiness of the people. Patriotism is not an innate feeling. That is why it is important to cultivate this feeling in the primary grades. This article discusses the role of speech competence and vocabulary in teaching the topic of homeland in primary school.

Keywords: patriotism, homeland, methodological recommendations, Cognitive approach, Speech competence, Communication goal, Primary school students.

Роль речевой компетенции и словарей в воспитании патриотизма в начальной школе

Файзуллаева Гавхар, магистр;

Хусенова Мухтарам Хусниддин кизи, студент магистратуры;

Бахронова Садокат, студент магистратуры

Навийский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Чувство патриотизма выражает страстную любовь человека к своей Родине и ее природе, ее народу, его прошлому и настоящему героизму, языку и искусству. Испокон веков любовь народа к своей Родине воспевалась в песнях, сказках и редких произведениях наших мыслителей Востока. Чувство патриотизма всегда вдохновляет людей много работать и бороться за счастье народа. Патриотизм — это не врожденное чувство. Вот почему так важно воспитывать это чувство в начальных классах. В этой статье обсуждается роль речевой компетенции и словарного запаса в преподавании темы родины в начальной школе.

Ключевые слова: патриотизм, Родина, методические рекомендации, когнитивный подход, речевая компетенция, коммуникационная цель, учащиеся начальной школы.

Basic knowledge of the homeland is formed in children on the basis of their life experiences, on the basis of certain ideas

about life around them. Homeland is reflected in the attitude of each person to his home, the country where he was born and

raised, the closest people to his parents, brothers and sisters. The feeling of love for the motherland is in the blood through breast milk. This sacred feeling is nurtured and brought up by the mother goddess. Man is perfect in his homeland. He goes to school of life. The homeland is a world with a pure heart, and its preservation is the sacred duty of each of us. It is a land where dear people have grown up, where they have sacrificed their lives for the sake of its bright future and prosperity. There is a hand, there is a homeland. There is a homeland, there is a hand. Homeland without hands — a desert. A stateless hand is a wanderer. That is why in ancient times the Motherland was revered as glue. The concept of homeland has been interpreted differently at different times. It is no coincidence that the hadiths say, «Loving one's country is a matter of faith». To love one's country is to be patriotic. The homeland is the source and source of spirituality and culture, science, literature and art. There is no greater wealth for man than the Motherland. When we talk about faith, first of all, we have a vision. We cannot create a great Motherland with independence and prospects without restoring faith and religion. The feeling of homeland enters everyone's blood with the mother goddess, poems and songs heard in childhood.

Patriotism is loyalty to one's nation, motherhood and faith. Patriotism is the purity of healthy forces, healthy thinking, religion and faith. Patriotism is a responsibility to the Motherland, living in the interests of the nation. To develop the country means to contribute to the national prestige, to benefit, to work selflessly, honestly, to think of the glory and interests of the people, to be humane. Patriotism is the devotion of each person to his people and living the people's pain as their own, to contribute to the great state of Uzbekistan. Patriotism is the most important component of the moral formation of an individual. That is why when a child's sense of patriotism is formed from infancy, it lasts forever. Therefore, it is advisable to combine the following in each person from an early age. To be a worthy child of the motherland, to set an example of decency, to always remember those who gave their lives for the Motherland, to follow the principles of non-refoulement in the interests of the people. In order to love the Motherland and keep it inviolable, it is not necessary to face a difficult day for this blessed Motherland. Every action, every realization, every unfulfilled intention, every dream, every hope, every bitterness of life is connected with the fate of the Motherland every day, every second. Naturally, it enriches the content of patriotism.

The Motherland is ours, while the sacred feeling of patriotism is burning in our hearts. The anthem, the flag, the cotton in the coat of arms of Uzbekistan, the wheat, the hummingbird, must be deeply rooted in the hearts of everyone who lives on the soil of our country and considers himself a patriot. This means that every healthy generation must cultivate love and respect for the

traditions, language and culture of their people. Only in this way will a true man, who perceives his people as one of the equal in the whole community of nations, grow up to be the zealots of his homeland. Therefore, if every person has a great faith in his homeland, a feeling of noble kindness, if he cherishes these wonderful blessings for a lifetime, if he applies them in life, then he will be pure, sincere and can be a true patriot.

Introduction of state education standard based on competency approach. The pilot project is aimed at the education system in our country is a shining example of attention. Competence includes the following concepts combines Professional in the work of a modern primary school teacher training, that is, its professionalism, the organization of pedagogical processes and competence in management is essential. That's its origin, it can be said, regularly his professional knowledge, develop skills and competencies, expand understanding, science and technical achievements, modern pedagogical and information communication technology. There are special training courses for teachers, new methodological recommendations, electronic resources and more teaching aids are needed to use them effectively. Competence is the acquisition of theoretical and practical knowledge ability to apply in practice in daily activities. In short competency education through teaching the Homeland develops students» independent and critical thinking. Elementary school students and focusing on teacher competency development in the future It is a guarantee of upbringing a harmoniously developed generation that will serve for the happiness of our country. We will now focus on the role of verbal competence and vocabulary in teaching the subject of homeland in the primary grades. Modern tendencies of school language education imply strengthening of the practical orientation of the process of mastering the mother tongue, subordination of the work on the language theory to the interests of students» speech development. Considering this, the goal of the primary school language course is to teach students to use mother tongue fluently as a means of communication, spiritual enrichment, and formation of intellectual culture. This approach ensures the proper level of speech competence of students, which is one of the most important conditions for successful socialization. This can be achieved through the transformation of language learning technologies and the development of innovative techniques. A major barrier for including vocabulary in the primary curriculum is the difficulty of assessing vocabulary under classroom conditions. Testing children's vocabulary orally on a one-to-one basis is not difficult. I believe that the inability to readily and directly assess vocabulary and vocabulary growth has been a major reason why vocabulary receives little attention in the primary grades. If vocabulary is to be taught in the primary grades through theme Homeland, teachers will need to monitor children's acquisition of taught vocabulary.

References:

1. I. Karimov. Consistent continuation of the path of modernization of the country is a factor in our development. Tashkent. 2010

2. Bogush, A. M. Pedagogical speech correction of preschool children in play activities: monograph, 2016.
3. Vyshnyk, O. O. (2012). Methods of speech development of students of 1–2 grades on the basis of interaction of different types of speech activity.
4. Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary on young children's word learning: A meta-analysis.
5. <https://fayllar.org/1-vatanparvarlik-tarbiyasini-berishning-pedagogik-asoslari.html>
6. <https://moscsp.ru/uz/besedy-na-temu-rodnaya-strana-klassnyi-chas-dlya-nachalnyh-klassov-na-temu.html>
7. <https://home.oxfordowl.co.uk>

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Система физической подготовки и воспитания воинов Спарты

Болоков Дмитрий Сергеевич, студент магистратуры

Новосибирский государственный педагогический университет

Физическая подготовка — есть определенная целостная структура, составляющая активную физическую деятельность, ориентированную на совершенствование и укрепление здоровья людей, в подвижном цикле повседневной жизнедеятельности. Определенный процесс направлен на модернизацию всех физических качеств, составляющих практический объём. Данными качествами выступают: сила, координация, выносливость, скорость, ловкость и гибкость. Без развития данных компонентов физической возможности человека, не представляется возможным физическое воспитание воинов Спарты. Применяемая в Спарте, физическая подготовка развивала не только физические качества спартанцев, но и воспитывала в них боевой дух, обеспечивающий одержание победы в битвах и сражениях, что неоднократно было отражено в истории Древних веков.

Ключевые слова: физическая подготовка, воспитание воинов, активный двигательный цикл, развитие физических качеств, совершенствование физической силы и выносливости.

System of physical training and education of warriors Sparta

Bolokov Dmitry Sergeevich, student master's degree program

Novosibirsk State Pedagogical University

Physical training—there is a certain holistic structure that makes up active physical activity, focused on improving and strengthening people's health, in the mobile cycle of everyday life. A certain process is aimed at upgrading all the physical qualities that make up the practical volume. These qualities are: strength, coordination, endurance, speed, agility and flexibility. Without the development of these components of a person's physical ability, it is not possible to physically educate the warriors of Sparta. Used in Sparta, physical training developed not only the physical qualities of the Spartans, but also brought up in them a fighting spirit that ensures victory in battles and battles, which was repeatedly reflected in the history of ancient centuries.

Keywords: physical training, training of warriors, active motor cycle, development of physical qualities, improvement of physical strength and endurance.

Спарта (иначе Лакедемон) — представляла собой огромное государство в Греции в области Лакония и размещалась в южной части полуострова Пелопоннес. Данное название многочисленного города Спарты, отождествляется во всем мире с непоколебимостью, мощной слаженной военной системой и сильными духом и телом воинами. В древние времена Спарты война и крупномасштабные сражения считалась основным занятием.

Каждый спартанец, не задумываясь, отдал бы жизнь за свое государство, потому что не было большей доблести и чести для спартанца, как умереть в боевом сражении. Социальные интересы общества, ставились превыше всего. Главным являлась государственная целостность. Исключений не было. Воспитание, физическая подготовка, как главные развивающие системы и принципы, ярко ха-

рактеризуют и отражают то время, в которое были созданы или разработаны.

В связи с тем, что Спарта считала войну основным видом деятельности, воспитание молодых воинов было полностью положено на служение этому «благородному» делу. Древнегреческий учёный Аристотель в своих трудах отмечал, что в Лакедемоне физическое воспитание было всецело направлено на военную подготовку и физическое закаливание организма. Спартанский корпус основной целью физического развития считал создание военизированной нации. Все силы и средства были направлены на развитие и укрепление особой системы подготовки нового поколения, способного к выживанию в любых экстремальных условиях того времени.

Физическое воспитание в Спарте состояло из целостной нерушимой системы воспитательных мер и воздействий: ледяная вода (воин должен быть всесторонне закаленным), твёрдое место сна (как правило, воин спал на земле), скудное пропитание, неприхотливость в быту, беспрекословное подчинение старшему, жесткая воинская дисциплина.

При проведении воспитательной работы, устанавливался строгий государственный контроль. В программе обучения отражались только те предметы и дисциплины, которые способствовали эффективному развитию физической силы и навыков, моральной выдержки и прочной стойкости. Физическое воспитание молодых воинов в Спарте известно своими тяготами, жестокостью и тяжелыми испытаниями, которые должны были взрастить настоящих, всесторонне и физически развитых воинов-защитников.

Данный образовательный результат обеспечивали физические упражнения, нередко проводимыми целыми сутками. Государство развивало в молодом поколении качества, достойные настоящих воинов: храбрость, целеустремлённость, отвагу, бесстрашие, силовую выдержку, самообладание, кардиовыносливость, хладнокровие и молчаливость.

Самыми главными качествами для воина-спартанца были силовая выносливость и невероятная подготовка к самым разнообразным жизненным трудностям, встречающимся в ходе сражений и повседневной жизнедеятельности. Спартамцам прививались данные качества с самого младенчества. После первых трёх лет после рождения, молодых воинов отучали от страха темноты и одиночества.

Здесь в базу обучения были встроены тактико-строевые занятия и овладение оружием. Фундаментальную основу физических упражнений составляли пятиборье и кулачные бои, который вместе с примыкающими к нему элементами рукопашной схватки именовался «спартанской гимнастикой». Иногда и танец служил важным элементом в боевой подготовке: по ходу ритмической импровизации танцевальных движений требовалось имитировать поеди-

нок с противником или метание копья, ловко манипулируя щитом и подпрыгивая, чтобы увернуться от камней, которые бросали в них преподаватели.

Считается, что масса щита спартанца достигала до 8 килограммов и составляла в диаметре 50–70 сантиметров. Основу щита делали из дерева, а снаружи обшивали железным каркасом или бронзой. Вес защитного шлема спартанца — составлял 1–2 кг, в зависимости от модификационной сборки. Воины-спартанцы использовали «коринфские» и «аттические» шлемы. Первые полностью закрывали лицо защитными щитками, оставляя лишь прорезь для глаз. Вторые были более легкими открытого типа.

Бег у спартанцев — считался основой основ подготовки воина. Пеших воинов-гоплитов считали в Спарте элитой войск, а конницу и плавучих не уважали. Способность бегать в полном экипировке, позволяла сгруппировываться, атаковать и отступить в ходе боя.

Метание копья, которое чередовалось бегом, метанием ядра и прыжками в длину, было общефизической дисциплиной. На первых Олимпийских играх сюда добавили еще борьбу и получили пентатлон — «пятиборье».

Метание копья было одним из главных орудий спартанца. Спартамские фаланги, оцетиниваясь копьями, стоя щитом к щиту, успешно противостояли даже конным воинам. Копье достигало в длину примерно трёх метров. Обучать метанию копья подростков-спартанцев начинали с раннего детства. На первых порах обучения копья заменяли обычными палками.

Таким образом, рассмотрев способы физической подготовки древнегреческих воинов-спартанцев, можно увидеть, что люди в древности имели широкий спектр различных вариаций тренировок, позволяющих успешно совершенствовать физические качества бойцов. В связи с комплексом физической закалки, воспитывался дух воинов и характер, способствующий успешному развитию физических качеств. В полной мере развивались навыки, позволяющие спартамцам успешно выполнять боевые задачи в ходе ведения войны и защиты своего государства.

Литература:

1. Зайцев Н. Н., Паламарчук С. П. Историко-педагогический анализ зарождения и развития представлений о нравственности и воинской чести в русском войске со времен древней Руси до XVIII века. // Сборник научных статей Межвузовской научно-практической конференции, посвященной 205-летию внутренних войск МВД России. 2016. С. 103–109.
2. Глушич А. М. Роль физической культуры и спорта в подготовке массового призывного контингента в византийской империи. Научный журнал Археология евразийских степей. 2020. С. 84.
3. Николаев В. А. Кулачный бой как средство военно-физической подготовки русской молодежи в традиционной народной культуре. Научный журнал «Наука-2020». С. 64–87.

Занятия спортом в условиях самоизоляции

Волотовский Дмитрий Сергеевич, студент;

Солодилова Елена Сергеевна, преподаватель

Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики (г. Самара)

В статье рассмотрены тенденции роста популярности домашних занятий спортом в условиях самоизоляции, проведение дистанционных уроков в рамках дисциплины физической культуры и динамика поисковых запросов возможностей занятия спортом дома. Показаны тенденции распределения занятий физическими упражнениями и выделены основные сложности проведения дистанционных уроков.

1. Предпосылки в сфере занятий спортом

В наше время у многих людей работа ведется преимущественно в сидячем положении, что зачастую приводит к проблемам со здоровьем из-за недостаточной физической активности.

Для получения необходимой физической нагрузки люди в частности записываются в спортзалы, на фитнес или пользуются специальными приложениями [1], предпочитая самостоятельно выбирать график занятий и их интенсивность.

Периоды активности у людей в течение недели распределены неравномерно — наибольший период активности в России выпадает на выходные. В других странах период наибольшей активности смещен с выходных на пятницу, но все равно затрагивает преимущественно конец рабочей недели.

На рисунке 1 представлены графики активности запусков фитнес-приложений в течение недели для разных стран.

В России основная физическая активность сдвинута рабочей неделей, что, в свою очередь, не столь благотворно при сидячем образе работы, в отличие от стабильной физической нагрузки на протяжении всей рабочей недели.

2. Проведение дистанционных уроков

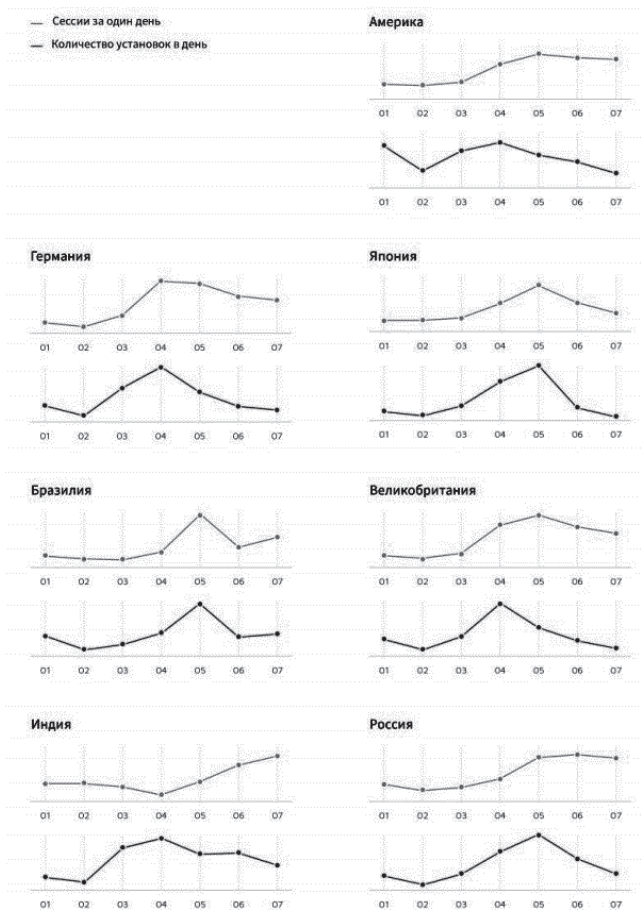
В условиях дистанционного обучения проведение уроков физической культуры затруднено или в некоторых случаях невозможно — например, в командных видах спорта. Вариантом решения этой проблемы было предложение сместить учебный план до появления соответствующих возможностей [2].

Удаленные уроки физической культуры преимущественно сводились к получению студентами списка физических упражнений от преподавателя [3], однако появлялась сложность контроля выполнения упражнений — или студентам было необходимо записать видео с выполнением поставленных задач [3], что требовало преподавателя тратить время на просмотр всех видеозаписей, или же было необходимо выполнить упражнения на камеру в онлайн-режиме, что, в свою очередь негативно сказывается на об-

щем времени, уделяемом отдельному ученику в течение пары или урока [4].

На рисунке 2 представлены основные трудности, с которыми столкнулись преподаватели в процессе дистанционного проведения занятий.

Использование приложений для здоровья и фитнеса в регионах



На основе приложений из категории «здоровье и фитнес», отслеживаемых платформой Adjust между январем и июлем 2020 г. Установки и сессии приводятся на разных осях Y, масштабированных для лучшего понимания.



Рис. 1. Статистика активности в фитнес-приложениях [1]

Основные проблемы, с которыми сталкиваются учителя



Рис. 2. Основные проблемы дистанционного обучения [4]

Отдельно выделяются проблемы навыков обращения с ПК у учащихся и преподавателей, что вызывает сложности с подключением к ресурсам, а также проблемы технологической оснащённости семей и учебных заведений.

3 Динамика поисковых запросов на карантине

В условиях самоизоляции многие люди ищут альтернативы занятий спортом, что отражается на статистике по-

исковых запросов — что, в свою очередь, позволяет отследить динамику поисковых запросов в течение карантина.

На рисунках 3–5 представлены графики изменения количества поисковых запросов по темам «занятия спортом дома», «спорт на карантине», «тренажер купить» соответственно за 2020 год.

Динамика популярности ⓘ

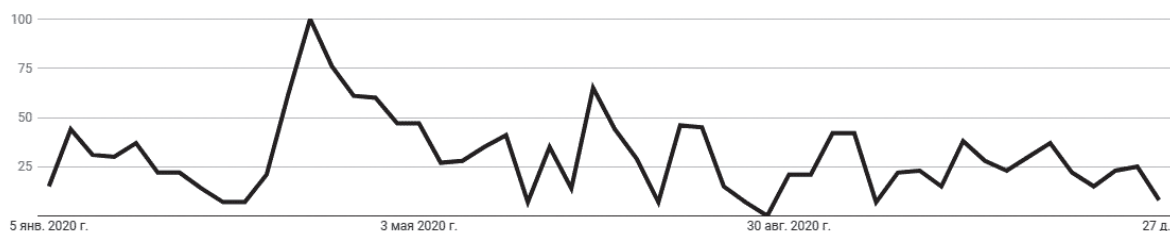


Рис. 3. График запросов «занятия спортом дома»

Динамика популярности ⓘ

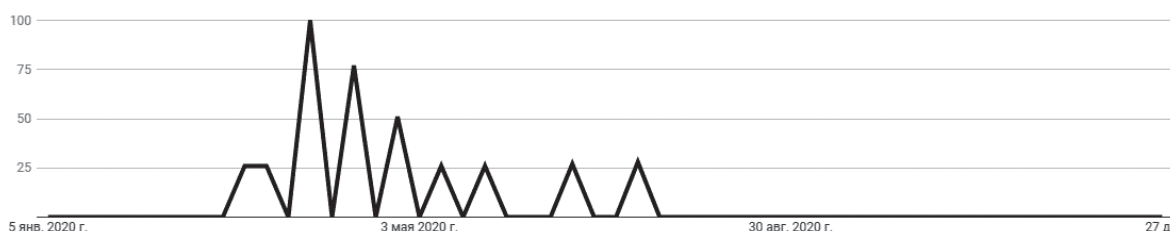
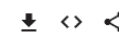


Рис. 4. График запросов «спорт на карантине»

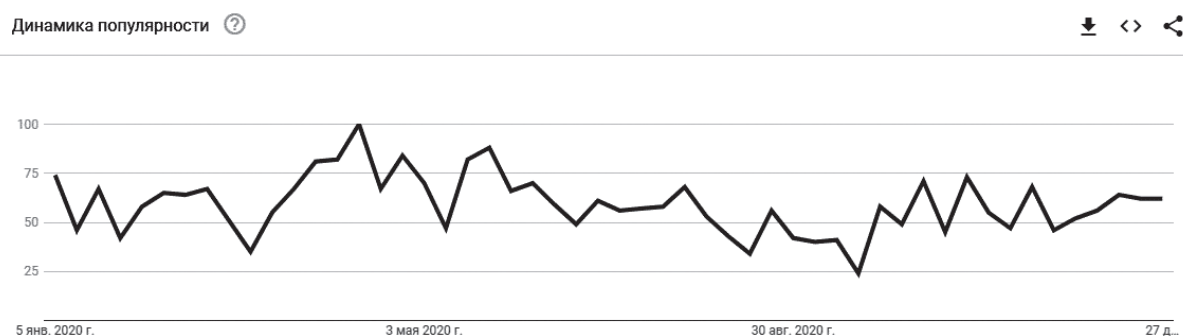


Рис. 5. График запросов «тренажер купить»

Как видно, пики запросов приходятся на апрель-май 2020 года, когда были введены обязательные карантинные меры с самоизоляцией.

Подводя итог, можно сказать, что занятия физической культурой в условиях карантина является больше делом

самых людей, и эффективность занятий почти не может контролироваться со стороны, и занимающиеся должны проявлять самоконтроль для наибольшей продуктивности комплексов упражнений.

Литература:

1. Взлет приложений для здоровья и фитнеса в 2020 [Электронный ресурс] // Обучающий сайт apptractor.ru — 21 августа. — URL: <https://apptractor.ru/measure/user-analytics/fitness-2020.html> (дата обращения: 11.05.2021).
2. Учителям физкультуры и музыки предложили проявить фантазию на удаленке [Электронный ресурс] // Новостной сайт Вести образования. — 2020. — 10 апреля. — URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/4/10/teacher/12462-uchitelyam_fizkultury_i_muzyki_predlozhili_proyavit_fantaziyu_na_udalenske (дата обращения 12.05.2021).
3. Как студенты переживают дистанционное обучение. Истории наших пользователей после недели удаленки [Электронный ресурс] // Блогплатформа TJ. — 2020. — 31 марта. — URL: <https://tjournal.ru/internet/153895-kak-studenty-perezhyvayut-distancionnoe-obuchenie-istorii-nashih-polzovateley-posle-nedeli-udalenki> (дата обращения 12.05.2021).
4. Аладинская И. А. Преподавание физической культуры в условиях дистанционного обучения [Текст] // Актуальные исследования. — 2020. — № 16 (19). — С. 73–76.

Проблемы и перспективы развития спортивно-оздоровительного туризма в России на примере Смоленской области

Гордеев Юрий Анатольевич, доктор биологических наук, профессор;

Сальников Александр Викторович, студент
Смоленский государственный университет спорта

Ключевые слова: туризм, здоровый образ жизни, спортивно-оздоровительный туризм, туристская индустрия Смоленской области.

В соответствии со ст. 3 Федерального закона от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» одним из принципов законодательства Российской Федерации о физической культуре и спорте является «Обеспечение права каждого на свободный доступ к физической культуре и спорту как к необходимым условиям развития физических, интеллектуальных и нрав-

ственных способностей личности, права на занятия физической культурой и спортом для всех категорий граждан и групп населения» (6).

В связи с развитием в России массовых видов спорта, в том числе среди непрофессиональных спортсменов особое внимание должно уделяться вопросам развития спортивно-оздоровительного туризма (рис. 1) (1).

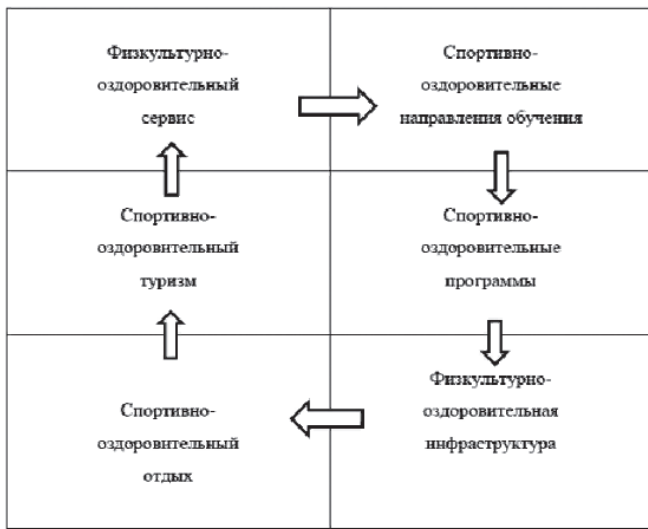


Рис. 1. Компоненты сферы спорта и здоровья, формирующие рынок спортивно-оздоровительных услуг

Основная проблема, решению которой посвящена эта статья — уточнение основных проблем и перспектив развития организации спортивно-оздоровительного туризма в Смоленской области на основе разработки программы развития туристской индустрии в сфере спортивно-оздоровительного туризма.

В настоящее время на территории России законодательно разрешается и поощряется развитие направления спортивно-оздоровительного туризма:

Спортивно-оздоровительный туризм — это национальный в нашей стране вид туризма, целью которого яв-

ляется спортивное самосовершенствование в процессе преодоления естественных препятствий.

Спортивно-оздоровительный туризм — это самостоятельная, социально-ориентированная сфера жизни значительной части общества, эффективное средство духовного и физического развития личности посредством воспитания бережного отношения к природе, взаимопонимания и взаимоуважения между народами и нациями (6).

На рисунке 2 приведены виды спортивно-оздоровительного туризма, а на рисунке 3 представлена схема проведения соревнований в спортивно-оздоровительном туризме (1).

Если туризм в России развивается, то в отношении спортивно-оздоровительного туризма этого сказать нельзя. А для его развития в России имеются уникальные природные возможности. Спортивно-оздоровительный туризм может развиваться как на территории Смоленской области, так и на территории России в целом. Но, к сожалению, у данного направления на современном этапе его развития препятствуют определённые факторы, которые изложены в данной статье.

Однако, сразу же возникает закономерный вопрос, зачем развивать спортивно-оздоровительный туризм, неужели это чему-то может помочь или улучшить?

Проводя опросы среди жителей Смоленска, удалось выяснить, что большинство населения не понимает, о чем их спрашивают, а это говорит о низком уровне осведомленности населения о такой важной отрасли физического и духовного совершенствования личности как спортивно-оздоровительный туризм.



Рис. 2. Разновидности спортивно-оздоровительного туризма

Смоленская область перспективна в отношении развития спортивно-оздоровительного туризма:

1. через нее проходят кратчайшие автомобильные и железнодорожные магистрали, связывающие Западную Европу с Центральной Россией, что свидетельствует о возможности проведения соревнований на ее территории, в связи с общедоступностью (4);

2. уникальность географического положения Смоленской области заключается в том, что она, с одной стороны, является приграничным регионом, с другой — близко расположена к крупнейшему мегаполису нашей страны и столице Российской Федерации — городу Москве, что в свою очередь позволяет производить не только региональные соревнования или сборы, но и всероссийские, а возможно и международные (3);

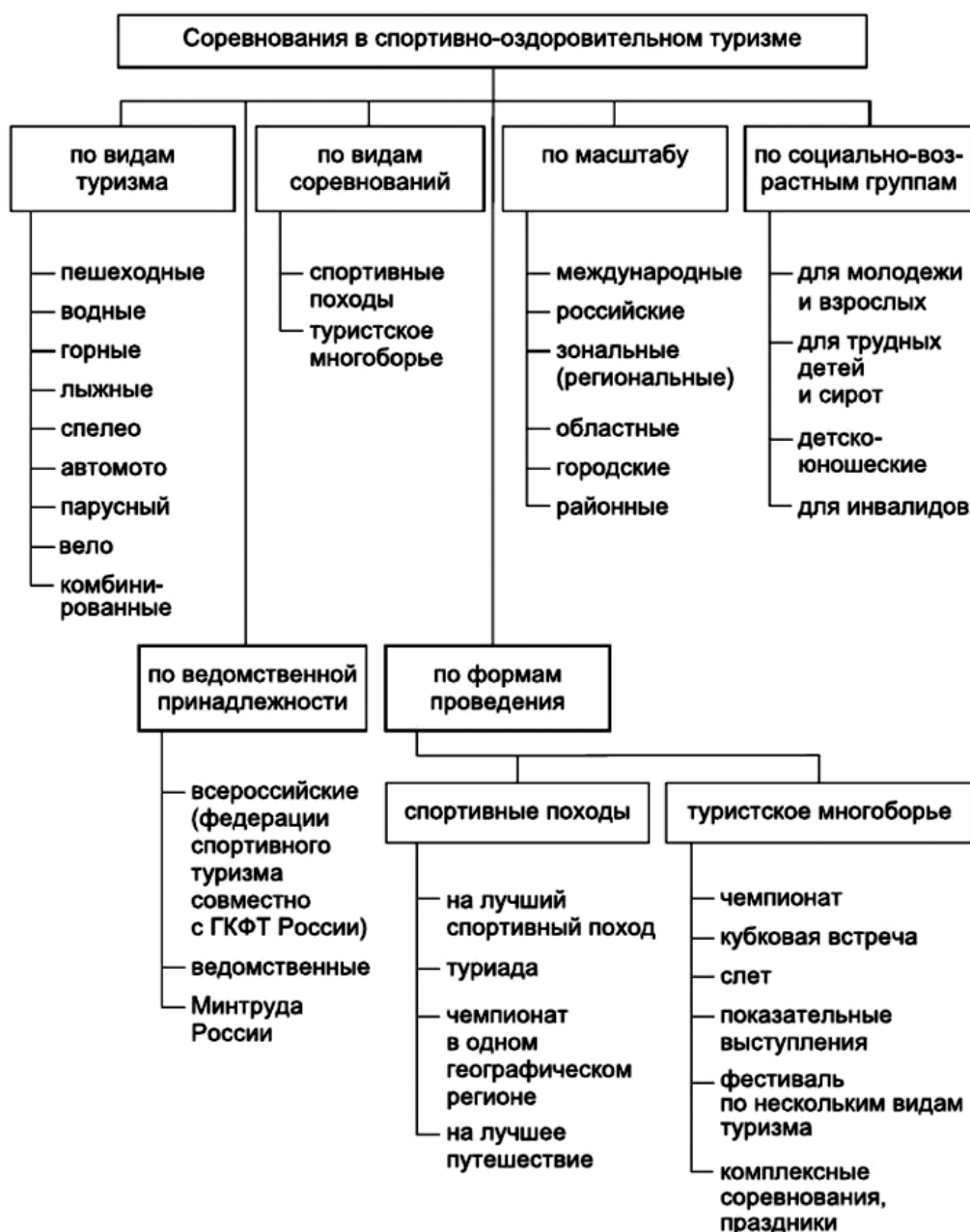


Рис. 3. Виды соревнований в спортивно-оздоровительном туризме

3. природный потенциал дает возможность привлекать транзитных туристов, что в свою очередь скажется на информированности стран Европы о наличии материальной базы спортивно-оздоровительного туризма в России (4);

4. участок автодороги федерального значения М-1 «Москва — Минск» протяженностью 320 километров, пере-

секающий территорию Смоленской области, проходит по местам с живописной природой, имеет наличие больших лесных массивов, обилие небольших рек, озер и имеет подъезды к ним со стороны старинных русских городов, которые популярны среди туристов (среднесуточный трафик по этой дороге составляет порядка 16 тысяч транзитных автомобилей) (2);

5. Смоленская область обладает значительным туристско-рекреационным потенциалом, дальнейшее раскрытие которого будет способствовать ее вхождению в число субъектов Российской Федерации с лучшими темпами развития спортивно-оздоровительного туризма (4);

Углубившись в понимание проблемы развития спортивно-оздоровительного туризма, получилось выявить ряд факторов, мешающих стабильному развитию спортивно-оздоровительного туризма в Смоленской области, а именно (5):

- пандемия COVID-19 2020 года, последствия карантина, закрытых границ и масочного режима;
- неудовлетворительное состояние спортивно-туристской инфраструктуры на территории Смоленской области, высокий уровень износа основных фондов, медицинской базы и мест проведения спортивно-туристских соревнований;
- отсутствует условие для развития горнолыжного спортивно-оздоровительного туризма;
- скудная информационно-познавательная база школ и средних учебных заведений Смоленской области,

низкая информированность учащихся о туристском потенциале их родины и места проживания;

- невысокий уровень маркетинга, особенно рекламно-информационной деятельности на всероссийском уровне.

Все эти факторы останавливают массовое развитие спортивно-оздоровительного туризма на территории региона. Однако это говорит о перспективах развития спортивно-оздоровительного туризма, исходя из того, что данный вид туристской деятельности требует сравнительно небольших капиталовложений для создания собственной инфраструктуры и не является затратным видом спортивного отдыха. Однако пандемия на данный момент может диктовать свои правила, к которым индустрия туризма начинает постепенно приспосабливаться.

Подводя итоги нашего исследования, можно определить, что развитие спортивно-оздоровительного туризма может повысить не только физическое здоровье населения Смоленской области, но и улучшить экономическую ситуацию в регионе, а именно за счет расширения базы туристских ресурсов.

Литература:

1. Вековцов, М. О. Спортивно-оздоровительный туризм в качестве метода физического воспитания и значимость его в России / М. О. Вековцов // Молодежь, наука, творчество: сб. науч. тр. — Омск: ОГТУ, 2016. — С. 574–576.
2. Евдокимов, М. Ю., География Смоленской области: учебное пособие / М. Ю. Евдокимов, А. П. Катровский, В. А. Шкалик. — Смоленск: Универсум, 2019. — 156 с.
3. Жук, Л. А. Региональные особенности развития туризма / Л. А. Жук, Х. М. Монтехано. — Смоленск: СГУ, 2018. — 868 с.
4. Медведев, К. Б. Развитие туристско-рекреационного потенциала Смоленской области / В. Н. Боханов, А. М. Гордеев, К. Б. Медведев // Туризм: Проблемы и перспективы развития: мат. междунар. науч.-практ. конф. — Смоленск: МГУС, 2017. — С. 17–20.
5. Смольянинова, Е. В. Региональные проблемы развития инфраструктуры туризма / Е. В. Смольянинова, Е. Н. Шарова, Х. М. Монтехано. — Смоленск: СГУ, 2021. — 68 с.
6. Федотов, Ю. Н. Организация спортивно-оздоровительного туризма: учебник / Ю. Н. Федотов. — СПб.: СПбГУФК им. П. Ф. Лесгафта. — 2017. — 382 с.

История Международного спортивного движения (XIX век)

Ефремов Никита Анатольевич, студент

Московский государственный институт культуры (г. Химки)

Международное спортивное движение (МСД) — общественное движение развития спорта с целью достижения гармоничного физического и духовного роста человека, укрепления его здоровья. Это созидательная социальная сила, которая способствует установлению и прогрессивному развитию международных связей национальных спортивных организаций. МСД зародилось во второй половине XIX века, процесс сопровождался созданием ряда международных спортивных объединений (МСО) и национальных спортивных организаций (НСО). Правовой основой МСД являются: Олимпийская хартия, Уставы международных спортивных федераций, Правила и Положения о проведении международных соревнований.

Ключевые слова: Международное спортивное движение, спорт, физическая культура, олимпиада.

Тема истории Международного спортивного движения — реальной общественной силы, что созидает мир-

ное партнёрство, соревновательный дух, единство стран мира и их наиболее сильных, выносливых представителей,

на спортивных аренах — актуальна для нас, современников XXI века, прежде всего преемственностью задач, предназначением, которые прослеживаются и в исследуемый период, и в античные времена, о которых имеются сведения по истокам олимпизма. Основатели Движения при его создании и продвижении, сформулировали положения, ставшие основой организационно-правовых документов, по которым строится работа каждой спортивной организации мира. Обобщение исторических сведений о спортивно-физкультурном мировом движении имеет целью последующее их применения в работы с учётом опыта прежних поколений. Чтобы наши современники, зная историю зарождения отдельных видов спорта и соревнований по ним в России и мире в исследуемый период, избрали этот опыт как ориентир в благородном деле продвижения в массы физической культуры и спорта.

Основные принципы деятельности МСД закреплены в нормативных актах функционирования и управления МСД. Это:

- соблюдение интересов развития спорта;
- демократизм, централизм и законность организации и деятельности МСО;
- соревновательный принцип спорта высших достижений;
- признание суверенитета и равноправия НСО и невмешательство в их деятельность извне;
- борьба с политической и расовой дискриминацией, интернационализм и олимпийская солидарность в спорте независимо от развитости стран-участниц;
- беспристрастность судей, арбитров и рефери;
- научное и техническое совершенствование методов тренировок, экипировки и управленческого процесса;
- безопасность спортсменов;
- борьба с допингом и иными запрещёнными веществами во имя честности состязаний;
- противодействие коммерческим и коррупционным проявлениям в спорте.

К универсальным МСО относятся: Международный совет физического воспитания и спорта, Ассоциация национальных олимпийских комитетов, Ассоциация международных спортивных федераций и, конечно, Международный олимпийский комитет (МОК), возглавляющий международное олимпийское движение.

МСО — это региональные и всемирные неправительственные международные организации в области физической культуры и спорта. Членами МСО могут быть организации, учреждения и физические лица, представители отдельных видов спорта. Последние представлены международными спортивными федерациями, в том числе — по олимпийским видам спорта. Первыми МСО, не считая МОК, в XIX веке стали федерации гребли, гимнастики и конькобежного спорта, а сегодня насчитывается более 200 международных спортивных организаций различного профиля.

Олимпийские игры занимали почётную позицию среди общественных праздничных мероприятий уже древнего времени. Согласно мифологии Древней Греции, игры основал сам Геракл. Первыми достоверными сведениями об Олимпийских играх, что обнаружены и сохранились до нашего времени, являются записи имён победителей состязаний 776 г. до н. э. Игры проводились 1 раз в 4 года в греческом округе Альтис (или Олимпия) в течение 5 дней. В программу состязаний входили: бег и бег с оружием, борьба, кулачный бой, метание диска и копья, состязание на запряжённых четвёрками лошадей колесницах. Начиная с IV в. до н. э. на Олимпийских играх, кроме спортсменов, стали выступать поэты, ораторы, историки, музыканты, драматурги, актёры. Не допускались к участию в состязаниях женщины, рабы и осуждённые за совершение преступных деяний. Оливковая ветвь была единственным призом победителя-олимпийца. Победители соревнований пользовались весомыми привилегиями, имели в обществе почёт и уважение. На время игра прекращались военные действия, игры служили также укреплению культурных связей между греческими полисами.

В 394 г. н. э. римским императором Феодосием I по настоянию духовенства Олимпийские игры были запрещены как языческое действо. На протяжении веков в разных странах предпринимались попытки возрождения Олимпийских игр и вовлечения широкой общественности в этот процесс. Так, известно, что высокую нравственность и независимость от политики древнегреческих игр в XVI веке воспевал поэт немецкого Возрождения Сакс. В 1516 г. германский юрист Аквилла организовал в Бадене «показательные олимпийские выступления». В середине того же века идею необходимости олимпиад выдвигал английский драматург Кид (ставил на сцене пьесы с тематикой истории Олимпийского движения, тем самым ещё и обличая невежественные пороки правящей знати и религиозной касты). Итальянский врач *Меркуриалис* (1530–1606) в своем труде «Об искусстве гимнастики» первые три книги из шести посвящает истории древнегреческой гимнастики.

Начиная с 1604 г. и на протяжении 100 лет в Британии проводились «Английские Олимпийские игры». Соревнования были организованы королевским прокурором Р. Довером при поддержке короля Якова I. Многоуровневые соревнования по атлетике, борьбе, конному спорту, охоте проводились в течение нескольких лет на Троицу как дань традициям английского народа. В них участвовали все желающие вне зависимости от пола и сословной принадлежности. Состязания завершались жареньем быка и танцами. Даже после кончины Довера Игры продолжались, пока пуритане не запретили их.

Англичанин Дж. Вест (1703–1756) защитил докторскую диссертацию по истории древнегреческих Олимпиад. В послесловии к ней он высказывал пожелание о возрождении Олимпийских игр. Идеи олимпизма развивали в своих трудах и Жан Жак Руссо, и Фридрих Шиллер.

На рубеже 30–40-х годов XIX в. Немецкий ученый И. Г. Краузе написал двухтомное сочинение об общеэллинских играх. Первый том посвящен возникновению, истории и развитию Игр в Олимпии, второй том — Пифийским, Немейским и Истмийским играм. Все работы, изданные позднее в Европе, опирались в основном на этот труд Краузе.

Интерес к истории Греции подтолкнул многих археологов к организации раскопок, принесших целый ряд новых открытий. Долгое время археологи не могли определить место древней Олимпии. Первым, кому удалось это сделать в 1766 г., стал археолог из Оксфорда *Ричард Чандлер* (1738–1810). А началось с того, что в случайном разговоре с одним турецким агой он услышал о том, что «рядом с селением Мирака есть много развалин храмов, а в его окрестностях можно найти и скульптуры, изображающие борцов».

Наиболее результативной стала работа немецкой археологической экспедиции во главе с Э. Курциусом (1814–1896). Еще будучи студентом, он мечтал осуществить раскопки Олимпии. Об этом свидетельствует один из фрагментов его доклада в университете, с которым он выступил в 1852 г.: «... нам необходимо перенести в наш мир, блистающий более чистыми огнями, возвышенность культуры древних, самоотверженный патриотизм, готовность к жертвам во имя искусства и радость состязаний, превосходящие любые жизненные силы».

Раскопки начались в 1875 г. и продолжались семь лет. Был создан музей, в котором экспонировались найденные археологами произведения искусства, построены гостиницы, проложена железная дорога, что позволило Олимпии стать популярным местом для туристов.

Под влиянием успехов археологов идея Олимпийских игр все больше овладевает умами деятелей физической культуры. В Швеции в 1834 г. организовали состязания, назвав их «Олимпийские игры». В них участвовали жители близлежащих селений. В программу входили показательные выступления гимнастов, конные состязания, народные упражнения и развлечения, а также дисциплины из программы древнегреческих Олимпийских игр. Повторно состязания прошли через два года, в 1836 г. Спустя восемь лет, уже в Монреале, тоже организуются соревнования под названием «Олимпийские игры».

И в самой Греции предпринимаются попытки по возрождению античных Игр. Вначале жители деревни Летрино, расположенной недалеко от Олимпии, пытались в честь освобождения своей родины от турецкого ига проводить раз в четыре года начиная с 1838 г. Олимпийские игры. Первая попытка была осуществлена в форме народного праздника. Дальнейшая их судьба неизвестна.

В 1858 г. специальным Королевским олимпийским указом была предпринята попытка возродить Олимпийские игры в масштабе всей Греции с целью укрепления национального самосознания греков. Для этого в Афинах восстановили античный стадион, построили специальное здание — Запеион, предназначавшееся для проведения

поэтических и музыкальных выступлений. И в следующем году соревнования были проведены. В них приняли участие греки из Малой Азии, Александрии и с Кипра. Программа Игр состояла из беговых дисциплин, прыжков в длину и через препятствия, прыжков с шестом, метания диска в высоту и длину, метания копья, верховой езды, состязаний на колесницах, запряженных лошадьми, гребли, плавания, лазанья и соревнований по удержанию равновесия. Празднества патронировал король Отто I, который вручал победителям награды: оливковые ветви и денежные вознаграждения. Одновременно проводилась выставка произведений изобразительного искусства и изделий народных промыслов.

Вторая попытка провести подобные соревнования в 1863 г. не осуществилась в связи с кончиной короля и внешнеполитической напряженностью, возникшей из-за проблемы престолонаследия. После этого Игры организовывались еще в 1870, 1875, 1888 и 1889 годах, однако они носили случайный, несистематический характер и потому не получили дальнейшего развития.

В некоторых европейских странах (Швеции, Англии) создаются олимпийские ассоциации и общества. Так идея возрождения всемирного олимпийская идея все больше и больше пробивала себе дорогу в бессмертие.

Главная заслуга в становлении олимпийского движения современности принадлежит французскому общественному деятелю барону Пьеру Фреду де Кубертену. Кубертен увлекался историей, философией и современной политикой, его занимали педагогические проблемы воспитания молодежи, в основном физического.

В 1880 г. группа либералов-республиканцев во главе с Кубертенем для реализации этих благих целей учреждает Национальную лигу физического воспитания. Лига ставила перед собой задачу охватить все население Франции спортивным движением, прежде всего, школьную систему. Изучив методы шведской, немецкой, французской гимнастик, Кубертен пришел к выводу, что развитие физического воспитания во Франции должно идти не путем только воезированной муштры, а с использованием английского опыта, включавшего в себя как игровую, так и спортивную деятельность.

Стремясь перестроить систему физического воспитания во Франции по английскому образцу, Кубертен в 1887 г. создает для этих целей Комитет по пропаганде физического воспитания, ведущую роль в котором отводят министру просвещения Франции Ж. Симону, который с большим энтузиазмом относился к физической культуре. Кубертен приходит к выводу, что главным препятствием на пути организации спорта являются замкнутость отдельных сфер физической культуры, национальные предрассудки.

По инициативе Кубертена в 1889 г. в рамках международной выставки в Париже проводится Конгресс по физической культуре, где обсуждаются вопросы развития физической культуры в разных странах. В Париже под его редакцией стал издаваться специальный журнал «Ревю-

Атлетик», в котором освещались вопросы физического воспитания.

Идеи Кубертена преследовали, как видно, благородные цели: развитие международного олимпийского движения на основах гуманизма, эстетики, этики, преодоления сословных, расовых, национальных и прочих противоречий во благо всего прогрессивного человечества. Развилось целое направление учёной мысли, получившее название «Спортивной философии», а сам Кубертен даже создал «Оду спорту» — поэтическое сочинение, воспевающее олимпийское движение.

Кубертен проводит многочисленные переговоры с общественными и государственными деятелями различных стран, обращается за помощью к представителям дипломатических миссий, аккредитованных в Париже, ведет переписку с известными людьми, занимающимися проблемами физической культуры в своих странах.

Большая организационная работа дала свои плоды. 16 июня 1894 г. в Сорбонском университете состоялся Международный учредительный спортивный конгресс представителей 14 стран (в том числе России), которые создали Международный Олимпийский комитет (МОК), присягнув на верность принципам любительского спорта, в интересах поддержки и развития физического воспитания и содействия дружественным отношениям между странами и народами.

Было принято главное постановление Конгресса — о возрождении Олимпийских игр. В основном документе — Хартии — излагались цели, принципы и программа будущих Олимпийских игр.

П. де Кубертен предложил провести первые Олимпийские игры современности в 1900 г. в Париже, знаменуя этим начало нового XX века. Делегаты конгресса готовы были поддержать это предложение, но слово попросил представитель Греции, известный поэт и переводчик Деметриос Викелас. Он призвал конгресс не ждать целых шесть лет и провести первые Олимпийские игры в 1896 г. «Пусть Париж станет ареной Игр в 1900 г., — заявил он. — Но разве земля эллинов, колыбель античных Олимпиад, не заслуживает права провести Олимпийские игры за четыре года до этого?» Таким образом, было решено провести первые Олимпийские игры современности в 1896 г. в Афинах.

Для их подготовки был создан Международный олимпийский комитет (МОК) со штабом в Париже из представителей четырнадцати государств. Первым президентом МОК избрали Викеласа, учитывая то, что он представлял страну, где будут проводиться первые игры, и с надеждой, что эта почетная должность поможет ему успешно провести подготовительные работы в самой Греции. Пьера де Кубертена избрали генеральным секретарем МОК.

В этот день, ставший мировым праздником физической культуры и спорта, началась Новая история Олимпийского движения и Олимпийских игр. Торжественная церемония открытия первых Олимпийских игр современности состоялась в Афинах 6 апреля 1896 г. в присутствии 80 000

зрителей. В соревнованиях приняли участие 311 атлетов из 13 стран, которые состязались в 9 видах спорта: гимнастика, лёгкая атлетика, греко-римская борьба, велосипедный спорт, теннис, стрельба, фехтование, тяжёлая атлетика и плавание. На первых же играх утвердилась традиция исполнения гимна страны-хозяйки игр и поднятия государственного флага. А в следующих играх, 1900 года, участниками стали уже 1330 спортсменов из 21 страны, в том числе — женщины, которые соревновались по 65 видам состязаний. Так после полуторатысячелетнего перерыва человечеству были возвращены олимпийские игры.

Современные Олимпийские игры — это крупнейшие мировые спортивные форумы, с динамичной, периодически изменяемой в сторону пополнения программой соревнований по не представленным ранее видам спорта. Их популярность растёт с каждым годом.

Символами международного олимпийского движения являются: лозунг (девиз), флаг, гимн, клятва, огонь, оливковая (лавровая) ветвь, салют, медали, талисманы, эмблемы.

Старейший из этих атрибутов движения — главный лозунг движения: «Быстрее! Выше! Сильнее!» — был придуман в 1894 году французским священником Анри Дидоном. А неофициальный лозунг звучит так: «Главное не победа, а участие». Флаг Движения представляет собой белое прямоугольное полотнище с изображением эмблемы — пяти разноцветных колец, символизирующих 5 континентов планеты. Это было придумано Кубертенем в 1913 году. Гимн Движения называется «Дети удачи» или «Фува» (богиня благополучия). Текст также предложен Кубертенем.

В литературе присутствуют два близких понятия: Олимпийское международное движение и Международное спортивное движение, включающее не только спорт высших достижений, но и другие направления, не менее приоритетные для международного сообщества.

До XIX в. ряд европейских стран знали из спортивных состязаний только соревнования по боксу. В начале века популярны стали виды борьбы: во Франции — классическая, в Англии — вольная. На начало века пришёл пик развития фехтования: распространились фехтовальные классы, школы и залы, представители привилегированных сословий нанимали индивидуальных преподавателей — фехтмейстеров. И к финалу столетия фехтование окончательно сформировалось как вид спорта, что позволило ему удостоиться чести быть включённым в программу первых Олимпийских игр современности в 1896 г.

Элитным видом спорта в начале века стала псовая охота: аристократия и члены императорских семей серьёзно увлекались ею. В середине века на территории Северной Америки начали устраивать гонки на собачьих упряжках и этот спорт быстро завоевал все северные штаты. А во времена Золотой лихорадки, когда на Аляску и Юкон стали съезжаться охотники за золотом с разных концов света, этот спорт закрепился как необходимость для выживания в суровых условиях климата. Первая гонка состоялась в 1850 г. между городами Виннипег и Сент-Пол. А в 1896 году там же

прошёл первый Зимний карнавал с лыжными соревнованиями и гонками на собачьих упряжках.

В 1850-е Англию, точнее — верхушку британского общества, захватило увлечение крокетом: строились поля, образовались клубы, устраивались турниры. В конце века увлечение покорило и русскую аристократию: великих князей, придворных, а также учёных, творческую интеллигенцию.

Первые национальный турнир по шахматам состоялся в 1857 году в США и выявил молодого талантливого шахматиста Морфи. В 1858-м он в Лондоне и Париже победил всех соперников и был провозглашён сильнейшим шахматистом мира. Однако по возвращении на родину Морфи отошёл от шахмат. На международном турнире (Лондон, 1862 г.) Андерсон подтвердил свою славу сильнейшего шахматиста мира. Но уже в 1866 г. потерпел поражение в матче с уроженцем Праги Стейницем, который 28 лет потом оставался чемпионом мира. И только в 1894 году в возрасте 58-и лет уступил этот титул Ласкеру.

В 1863 г. первая футбольная ассоциация создана в Англии, а к 1905 г. в неё входило уже 10 000 клубов. К тому времени футбол получил распространение и на континенте, как вид досуга состоятельных слоёв общества.

В 1877 г. «Теннис-клуб» в Уимблдоне стал центром международных соревнований по большому теннису и остаётся им по настоящее время. С 80-х гг., после отмены модных прежде кринолинов, мешающих движениям на корте, резко выросла популярность тенниса среди женщин.

Конькобежный спорт стал одним из самых распространённых видов зимнего спорта. У коньков длинная история: из литературных памятников XII–XIV вв. известно, что уже тогда северные народы приспособивали для передвижения по льду куски дерева и кости животных. О существовании коньков в древности говорят и находки археологических раскопок. В Лондоне же в 1876 г. был открыт первый искусственный каток. И с этого времени быстро развивалось фигурное катание. С 1896 г. чемпионаты по фигурному катанию стали уже регулярными. В Норвегии в 1879 г. провели первые соревнования по горнолыжному спорту: жители города Телемаркен, что расположен у самих горных склонов, на правах хозяев соревнований состязались с атлетами из столицы, г. Христиании (ныне — Осло).

В нескольких странах сазу образуются федерации лёгкой атлетики. В Германии становится популярна гимнастика: к 1898 г. Немецкий союз гимнастов насчитывал уже порядка 627 000 членов. Родина баскетбола — США. Там впервые стали играть в эту игру с конца века. В середине века в США же стал популярен бейсбол, в 1891 г. там же придумали баскетбол, а в 1895 г. — волейбол. Из Дании с 1898 г. по миру распространился гандбол.

Научно-технический прогресс привлёк армии поклонников технических видов спорта. Так, в 90-х, с усовершенствованием устройства колёс и цепной передачей, Европа заразилась страстью к велосипедному спорту. В 1894 г. между Парижем и Руаном состоялась первая автомобильная

гонка протяжённостью 127 км. Трасса же следующего года (Париж-Бордо-Париж) составляла уже 1200 км.

Во второй половине XIX века многие виды спорта получили распространение и в России. Основывались школы, создавались клубы и секции, организовывались первые соревнования различного уровня и в разных регионах. Лучшие спортсмены по итогам внутриотечественных соревнований делегировались на международные состязания. Ведущими центрами физической культуры и спорта были Москва и Санкт-Петербург, где открывались первые и крупные клубы, в том числе по олимпийским видам спорта. В 1853 г. в Петербурге основали «Общество любителей шахматной игры» — первый официальный шахматный клуб, через 7 лет — «Санкт-Петербургский речной яхт-клуб», ещё через 7 лет — аналогичный в Москве, а после — и в городах Прибалтики, Черноморского побережья, на Волге и Днестре. Жители Петербурга являлись инициаторами и первых соревнований по гребле: в 1860 году на открытии Петербургского речного яхт-клуба и прошли первые соревнования. Этот год официально признан годом рождения гребного спорта в России. Далее во многих городах России возникали гребные клубы; началось освоение академической гребли.

В 60-х интенсивно развивается гимнастика: в 1863 открылось в столице общество «Пальма», в 1868 г. — «Московское гимнастическое общество», в основу учебной программы которого положены упражнения на снарядах. В России занятия гимнастикой в военных и гражданских учебных заведениях ввёл ещё Петр Великий. Но как вид спорта гимнастика начала свою историю с 1883 года: тогда в Москве основали «Русское гимнастическое общество» принадлежали представители творческой интеллигенции, в частности А. Чехов и В. Гиляровский, а также фабриканты Савва и Сергей Морозовы.

Один из первых теннисных клубов был основан в России в 1888 году.

Широко распространялись ледовые виды спорта: фигурное катание, конькобежный спорт и хоккей. В 1889 г. в Москве состоялся чемпионат России по скоростному бегу на коньках, а его победитель в том же году принял участие в неофициальном чемпионате мира. Вид хоккея — с мячом — зародился в Петербурге в 1898 году. За свою история этот вид спортивной игры претерпел большие изменения. А фигурным катанием стали заниматься с начала XIX века!

Очень популярна у россиян была тяжёлая атлетика. В «Кружке любителей атлетики доктора Краевского» занимались, в числе прочего, и борьбой, и поднятием тяжестей. А в конце 90-х кружок реорганизовали в «Велосипедно-атлетическое общество», в нём занималось более 500 человек. О заинтересованности в развитии спортивного движения в аристократических кругах империи свидетельствовало покровительство великих князей отдельным видам спорта, в частности «Санкт-Петербургского атлетического общества» в 1897 г. И аналогичные сообщества сразу стали множиться во многих других российских городах.

Первый в мире велосипед, как известно, построил русский крепостной крестьянин, житель уральского села Верхотурье Артамонов. На этой, удивительной по тем временам, машине он в 1801 году приехал в Москву и вернулся обратно на Урал. Путь в оба конца составил 5 000 км. Более чем на полвека уральский механик опередил таким образом техническую мысль своего времени. В начале 80-х в России зародился велосипедный спорт: в 1883 году в Москве прошли первые состязания велосипедистов; 1884 г. создано «Московское общество велосипедистов-любителей», и сразу в 17-ти городах следом были зарегистрированы велосипедные кружки. И только в 1855 году во Франции был построен педальный двухколёсный велосипед с огромным передним колесом и рулём. А в России велосипеды появились в 70-х годах.

В 90-х гг. были основаны крупные спортивные общества развития футбола и лёгкой атлетики (Петербург) и «Московский клуб лыжников». Тогда же ряды спортсменов пополнили первые лыжницы и велосипедистки, несколько позже — фигуристки и футболистки. Дамы показывали высокие результаты также в гимнастике, лаун-теннисе, лёгкой атлетике и беге на коньках.

Что касается участия россиян в международных турнирах, первых успехов они добились в шахматах (1889, 1892 и 1896 гг.) Шашечных турниров до конца века в России не проводилось. Попытку выявить сильнейших шашистов России в 90-х гг. XIX века предпринял преподаватель, а затем и директор 3-й киевской гимназии П. Н. Бодянский. Он провёл 4 Всероссийских турнира (1894, 1895, 1898 и 1901 гг.) и один турнир — заочно, путём переписки (1896–1897 гг.).

Популяризации в массах спортивного движения способствовали первые русские издания о физической культуре и различных видах спорта. Начало русской шашечной литературы положило изданное в 1827 году Петровым А. Д. «Руководство к основательному познанию шашечной игры или искусство обыгрывать всех в простые шашки». С 1842 г издавался «Журнал коннозаводства и охоты», с 1859 г. — ежемесячный «Шахматный листок», в 1874–1878 гг. — журнал «Яхта. Листок для любителей морского дела». Начало массовому выпуску спортивной периодики положило основание журналов «Охотник» (с 1887 г.), «Велосипедист и речной яхт-клуб» и «Велосипед» (с 1892 г.), «Циклист» (с 1895 г.) и «Спортсмен» (с 1899 г.)

Олимпийское движение творит свою историю непрерывно, день за днём, состязание за состязанием, олимпиада за олимпиадой, рекорд за рекордом. Достижения и победы, будь то в спорте высоких достижений или в любительском, или даже в занятиях упражнениями физической культуры, победы над собой, преодоление сомнений, лени, боли, натиска соперников — всё это сегодня не могло бы жить без истории олимпийского движения. А этот период, в свою очередь, не мог бы дать столько ярких событий и неординарных имён без истории спортивного движения во времена античные. И, возможно, девиз «быстрее, выше, сильнее» — это призыв и к тем нашим далёким предкам, о спортивных победах которых и преодолении себя не сохранилось достоверных источников. Всемирное спортивное движение было, есть и будет. Оно вечно. Ведь как гласит тезис Пьера де Кубертена из его речи перед Парижским литературным обществом в 1894 году: «Позор состоит не в том, чтобы быть побеждённым, он состоит в том, чтобы не сражаться».

Литература:

1. Аверина М. В. Спорт как один из значимых факторов социокультурной динамики современности. // Материалы конференции «Спорт в пространстве культуры и социальных коммуникаций». М., изд-во РГУФК. 2016. 173 с.
2. Григоревич В. В. Всеобщая история физической культуры и спорта. М., Советский спорт. 2008. 288 с.
3. Гуттман А. От ритуала — к рекорду. Природа современного спорта. М., институт Гайдара. 2016. 211 с.
4. Детская энциклопедия для среднего и старшего возраста. В 10 т. М., изд-во Академии Педагогических наук РСФСР. 1960. Т. 6 «Человек». 520 с.
5. Кыласов А. В., Нестеров П. В. Олимпизм и культурная преемственность игр: пересмотр ключевого момента в истории спорта. // Вестник славянских культур. М., 2016, № 2. С. 107–122.
6. Передельский А. А. Философия гуманизма и общая теория спорта. // Личность, культура, общество. М., 2016. Том XVIII. Вып. 1–2.
7. Трескин А. И. История Олимпийских игр. Медали. Значки. Плакаты. М., 2010. 347 с.
8. Шанин Ю. В. Герои античных стадионов. М., ИЛ., 2018. 145 с.
9. Энциклопедия Олимпа. М., Феникс. 2018. 145 с.

Особенности подготовки либеро в волейболе

Исенова Савия Кажигалеевна, студент

Кемеровский государственный университет

Волейбол становится всё более и более популярной игрой, несмотря на давнее его происхождение. Множество художественных и документальных фильмов было снято по этой игре. Каждый день публикуется множество статей про волейбол. Поэтому вопрос о подготовке игроков будет актуален ещё долго.

Победа в игре, где существует множество техник, тактик и стратегий, очень значима для зрителей и игроков. Поэтому, чем лучше атаки и чем крепче защита, тем больше вероятность победы. Но для защиты в такой непростой игре нужен особенный игрок, у которого развиты и скорость реакции, и физическая подготовка, и техника выполнения приема мяча. Причем занимать это положение может игрок с абсолютно любым ростом, хоть до введения в игру позицию «либеро» все волейболисты должны были быть высокого роста для более эффективной игры.

Игроки этого амплуа появились в 1998 году, когда FIVB внесла революционные изменения в правила, к этому можно отнести и появление новой позиции в игре — либеро, главная цель которого заключается именно в защите. Нововведение прижилось не слишком быстро, многие были возмущены тем фактом, что либеро может играть и ногами.

Либеро — игрок в составе команды, выполняющий только защитные функции. Его основными задачами являются приём атакующих ударов, подбор отскоков от блока и сбросов. У каждой команды есть право назначить до двух игроков на эту позицию.

Если у команды более 12 игроков, то они обязаны поставить двух игроков из состава на роль либеро.

Либеро должны быть записаны в специальной графе в протоколе до начала матча.

Либеро может быть действующим, а также резервным. Тренер решает, кто из двух игроков будет на той или иной позиции. Это решается также до начала матча.

У либеро строго свои функции, поэтому он не может быть капитаном команды и игровым капитаном.

Игрок либеро может замещать любого игрока, находящегося на задней линии. Он может играть только на задней линии, и у него нет права завершать атакующий удар, если мяч находится полностью выше верхнего края сетки. Также игрок не может блокировать или подавать.

Замещения либеро не ограничены, но необходим розыгрыш между двумя замещениями. Исключениями могут послужить только травмы, болезни или же вынужденный уход из-за замечания.

Замещения происходят только в том случае, если мяч находится вне игры, до свистка на подачу. Пока судья не проверил стартовую расстановку, либеро не может выйти на площадку. Если же замещение произошло после свистка, но до удара, оно не отменяется. В этом случае команда получает устное предостережение после розыгрыша.

Либеро и его замена выходят или покидают площадку только через «зону замещения либеро».

Тренер вправе поменять действующего либеро на резервного при любом случае, но только один раз и только в том случае, когда замещенный игрок вернулся на площадку. Все смены записываются в протоколе и листе контроля либеро. Первоначальный либеро не имеет права вернуться на оставшуюся часть матча.

Если у резервного либеро получает повреждение, то тренер назначает любого игрока, которые не находится на площадке, кроме первоначального либеро.

При запросе тренера на замену либеро капитаном команды, то последний, в свою очередь, в праве передать все свои полномочия другому игроку. Смена либеро, вызванная болезнью или травмой, не считаются замещениями.

Либеро — это непростая позиция в игре. Поэтому для него нужны специальные упражнения для улучшения навыков. Такие как: хула, горящие ладони, приседания с гимнастической палкой, подскоки, выпады и наклоны.

1. Хула — упражнение, которое поможет развить бедренные и голеностопные суставы. Необходимо поставить ноги на ширине плеч, руки сомкнуть на уровне груди. Вытянув руки вперед, наклонить таз в одну сторону, после, повернув плечи, в другую, немного присев. Для более эффективного результата используйте гантели. Два подхода по 10 повторений.

2. «Горящие ладони». Упражнение, которое поможет в развитии пояса верхних конечностей. Необходимо обруч положить на пол, принять упор лежа, поставив руки в пределы круга. После этого правую и левую ногу необходимо переставить за пределы круга. После чего правую руку перенести за пределы круга, следом за ней и левую. В конце упражнения вернуть руки в исходное положение. Повторять нужно максимальное количество раз. Для более эффективного действия стоит выполнять упражнение на время.

3. Приседания с гимнастической палкой. Упражнение, направленное на развитие пояса нижних конечностей, в особенности, коленей и лодыжек. Руки вытянуть вверх, держа при этом палку, ноги поставить на уровень плеч. Приседания следует выполнять медленно, держа тело ровно. Выполнять следует данное упражнение по 2 подхода по десять минут, с каждым разом увеличивая глубину приседа. Важно помнить, что не нужно выполнять упражнение через силу, стоит останавливаться на предельных моментах.

4. Подскоки. В данном упражнении следует следить за нижними конечностями, носки и колени должны всегда быть направлены вверх. Благодаря этому упражнению развиваются важные для либеро качества, такие как, координация, чувство темпа.

5. Выпады и наклоны. Для более гибкого тела либеро зачастую выполняют это упражнение. В этом упражнении необходимо держать голову и грудь прямо. Это нужно именно волейболистам, так как всегда нужно следить за мячом. Можно использовать гантели в качестве дополнительной нагрузки. 2–3 подхода по двенадцать повторов. [6]

Также стоит упомянуть, какими качествами должен обладать либеро:

1. Безупречное принятие подачи. Самое важное качество, которое необходимо оттачивать большую часть времени.

2. Высокие физическая подготовка. Либеро должен обладать высокой скоростью, ловкостью для того, чтобы успевать за всеми атаками соперника.

3. Координированная передача паса. Игроку на позиции либеро нужно уметь передавать мяч другим даже после самой сложной атаки.

4. Хорошие умственные способности. Либеро должен быть сообразительным для того, чтобы предугадывать шаги противника наперед и блокировать все атаки соперника.

Литература:

1. «Волейбол». Сборник под редакцией Ю. Н. Клешева — М.: Физкультура и спорт, 1983 г.
2. «Волейбол». Учебник для ВУЗ физической культуры под редакцией Беляева А. В., Савина М. В. — М.: Физкультура, образование, наука, 2000 г.
3. «Волейбол», Ивойлов А. В. — Мн.: Высшая школа физ. воспитания, 1979 г.
4. Официальные правила по волейболу.
5. <https://volleymos.ru/na-zametku-o-volejbole/libero-v-voleibole/>
6. Классический волейбол. — Текст: электронный // ОФП упражнения для либеро: [сайт]. — URL: <https://volleysert.ru/%D0%BE%D1%84%D0%BF-%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B6%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%BB%D0%B8%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%BE/> (дата обращения: 14.06.2021).

Совершенствование технической подготовки квалифицированных пауэрлифтеров

Ступко Анна Владимировна, студент магистратуры

Научный руководитель: Макаренко Виктор Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В статье представлены результаты исследования по определению влияния разработанной методики управления тренировочным процессом квалифицированных пауэрлифтеров на развитие подготовленности и изменения силовых способностей путём внедрения комплекса соревновательных упражнений из тяжелой атлетики.

Ключевые слова: пауэрлифтинг, спорт, физические качества, тренировочная программа, тренерское сопровождение, силовые способности.

Improving the technical training of qualified powerlifters

Stupko Anna Vladimirovna, student master's degree program

Scientific adviser: Makarenko Viktor Grigoryevich, doctor of pedagogical sciences, professor
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk)

The article presents the results of a study to determine the influence of the developed methodology for controlling the training process of qualified powerlifters on the development of readiness and changes in strength abilities by introducing a complex of competitive exercises from weightlifting.

Keywords: powerlifting, sport, physical qualities, training programme, coaching support, strength abilities.

Благодаря возросшей популярности пауэрлифтинга среди молодежи и взрослого населения, этим силовым видом спорта начинает заниматься все больше людей. Популярность пауэрлифтинга объясняется простотой, до-

ступностью этого вида спорта, быстрым ростом результатов и благотворным влиянием на здоровье спортсмена. Занятия пауэрлифтингом способствуют увеличению мышечной силы, укрепляют связки и суставы, помогают выра-

ботать выносливость, гибкость и другие полезные качества, воспитывают волю, уверенность в своих силах, повышают работоспособность всего организма.

Пауэрлифтинг — спорт, связанный с подъёмом тяжестей атлетом. В пауэрлифтинге 3 базовых упражнения со штангой: приседание со штангой на спине, жим штанги лёжа, становая тяга. Упражнения универсальны и находят применение во всех видах спорта.

Построение тренировочного процесса в предсоревновательный период для пауэрлифтеров является проблемой для спортсменов всех времён.

Цель исследования:

Совершенствовать методику технической подготовки квалифицированных спортсменов 15–18 лет, занимающихся пауэрлифтингом.

Объект исследования: учебно-тренировочный процесс в пауэрлифтинге.

Предмет исследования — методика построения тренировочного процесса квалифицированных пауэрлифтеров 15–18 лет в предсоревновательном периоде.

Гипотеза исследования — Эффективность учебно-тренировочного процесса в пауэрлифтинге повысится, если будут реализованы следующие условия:

1. Учебно-тренировочный процесс будет управляемым.
2. В учебно-тренировочный процесс будет внедрена система текущего мониторинга совершенствования техники и уровня силовых способностей, различных мышечных групп, обеспечивающих выполнение соревновательных упражнений в силовом троеборье.
3. В качестве основного средства силовой тренировки будет использоваться комплекс физических упражнений, применяемый избирательно в изометрическом режиме работы.

Анализируя результаты контрольного тестирования, можно увидеть положительную динамику в показателях, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Прирост силовых показателей в экспериментальной группе значительно выше результатов контрольной группы. Это говорит о эффективности разработанной нами методики. Гипотеза нашей работы подтвердилась.

Эти данные наглядно проиллюстрированы в рисунке 5.

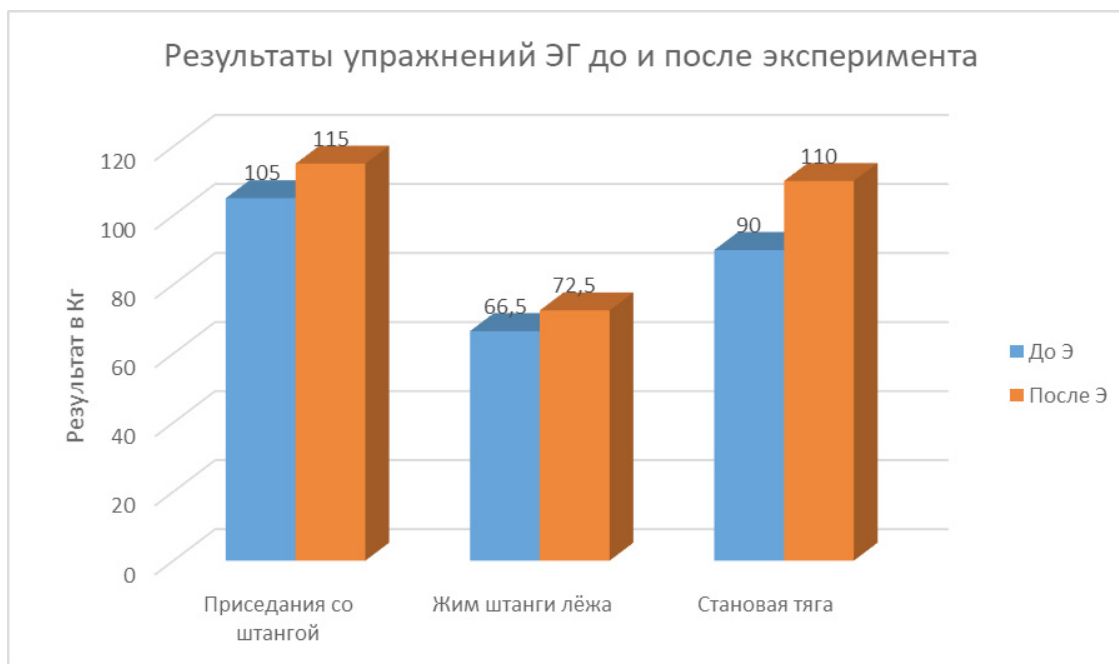


Рис 1. Диаграмма «Результаты соревновательных упражнений до и после эксперимента»

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Как показали проведенные исследования, в соревновательных упражнениях по пауэрлифтингу в экспериментальной группе было улучшение спортивных результатов на 35 кг, это хорошо видно на диаграмме 3, что превысило данные контрольной группы на 20 кг. Это еще раз подчеркивает эффективность тренировки с элементами тяжелой атлетики квалифицированных пауэрлифтеров 15–18 лет на этапе предсоревновательного периода.

Таким образом, в пауэрлифтинге лучшее изменение результатов и наиболее эффективные сдвиги в функциональ-

ном состоянии сердечно-сосудистой системы наблюдались в экспериментальной группе. Это говорит, по-видимому, о том, что тренировка с элементами тяжелой атлетики наиболее положительно воздействует на рост спортивных результатов и не приводит к значительному напряжению сердечно-сосудистой системы.

Использование в ходе педагогического эксперимента предлагаемой тренировки по методике тяжелой атлетики способствовало более эффективной подготовке квалифицированных пауэрлифтеров. Сравнительный анализ данных двух групп показал, что у спортсменов экспериментальной группы происходили существенные количе-

ственные и качественные на более достоверном уровне значимости.

Таким образом, применение разработанной нами методики позволили значительно улучшить силовую подготовку квалифицированных пауэрлифтеров группы спортивного совершенствования в цикле тренировки. При этом, исходя из результатов, можно предположить, что высокий уровень силовых качеств пауэрлифтеров, достигнутый в годичном цикле, может иметь прямой перенос на спортивный результат в основной соревновательной деятельности при целесообразном планировании физической нагрузки.

1. Анализ научной литературы показал, что наиболее эффективным методом развития подготовленности и изме-

нения силовых способностей у спортсменов является комплекс соревновательных упражнений из тяжелой атлетики.

2. Исследованная методика значительно повысила уровень технической подготовленности спортсменов и рост силовых показателей, так же мы убедились, что она равноценно воздействует на все три упражнения, что является важным на каждом этапе спортивных тренировок.

3. Анализируя полученные данные, можно сказать, что техническая и силовая подготовка является крайне важной в тренировочном процессе. Средний прирост является достаточно высоким показателем для спортсменов пауэрлифтеров в возрасте 15–18 лет это говорит о правильности подобранных упражнений и рациональности распределения нагрузки.

Литература:

1. Аксенов, М. О. Управление тренировочным процессом в пауэрлифтинге на основе современных информационных технологий: автореф. дис.. канд. пед. наук Текст. / М. О. Аксенов. Улан-Удэ, 2006. — 23 с.
2. Агеевец, В. У. От курсов П. Ф. Лесгафта до академии физической культуры им. П. Ф. Лесгафта / В. У. Агеевец. СПб.: Олимп-СПб, 2004. — 224 с.
3. Горбов, А. М. Комплексная тренировка пауэрлифтера-29с.
4. Бельский, И. В. Теоретико-методологические основы специальной силовой подготовки высокоспециализированных спортсменов в атлетических видах спорта / Автореф. Дис. Доктора педагогических наук. — Минск: АФК Республики Беларусь, 2000. — 42с.
5. Балько П. А. Алгоритмы анализа и управления временной структурой и структурой соревновательной деятельности в пауэрлифтинге // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2008. — № 3. — С. 17–20.

Анализ технических ошибок при помощи сплит-таймов в спортивном ориентировании

Шупикова Дарья Сергеевна, студент

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

Сущность соревнований по спортивному ориентированию состоит в выявлении спортсменов, умеющих быстрее всех сориентироваться на местности, используя карту и компас, и преодолеть определенный маршрут на незнакомой местности через фиксированные на карте и местности контрольные пункты (КП). Победители определяются по времени прохождения дистанции [1].

Специалисты спортивного ориентирования считают, что главная педагогическая задача технической подготовки — обучение спортсмена «быстрому мышлению» [2]. Поэтому необходимо непрерывно искать способы снижения количества и продолжительности технических операций на единицу пройденного пути. Быстрота и точность выполнения технических приёмов имеют первостепенное значение, поскольку результат спортсмена-ориентировщика зависит от скорости передвижения по трассе.

Значительную роль в структуре технической подготовленности спортсменов-ориентировщиков играет обучение

техническим навыкам, приёмам ориентирования. Далее происходит формирование и совершенствование технического мастерства ориентировщика; техническое мастерство — это владение теми приемами, которые используются для ориентирования в процессе соревновательной деятельности [1].

В практике спортивного ориентирования главная цель работы с картой состоит в оценке и выборе путей движения между контрольными пунктами. На этой основе возникают и решаются все остальные тактико-технические задачи по преодолению маршрута, что невозможно сделать быстро и правильно, если не развивать способность ориентировщика устанавливать смысловые логические связи при запоминании карты местности. Необходимо учиться быстро и точно улавливать характерные особенности местности соревнований, оценивать надёжность опознавания тех или иных ориентиров, представлять образ трассы и специфические трудности её преодоления. К примеру, при вы-

боре опорных ориентиров важно сначала выделить наиболее существенные из них, установить связь между ними, оценить их с точки зрения надёжности и быстроты выхода к намеченной точке, а в районе КП вновь вернуться к тщательному чтению и анализу карты [1].

В спортивном ориентировании большое значение имеет уровень развития специальных технических навыков. Если уровень развития одного из этих навыков не достигает нужного, этот навык необходимо совершенствовать на специальных занятиях. Владение основами техники создаёт предпосылки для решения ориентировочных задач, поставленных перед спортсменом. Хороший ориентировщик использует поочередно или же одновременно технические приемы и должен быть способен выбирать наиболее подходящие решения. Спортсменам необходимо применять технические умения и навыки ориентирования, решая навигационные задачи движения по местности со сложным рельефом и большим количеством ориентиров — линейных (лыжные трассы разной градации, автомобильные дороги, границы растительности разных лесных пород), площадных (поляны разной конфигурации, участки природной растительности разных пород, лесопосадки, искусственные сооружения) и точечных (всевозможные пересечения линейных и площадных ориентиров, микрообъекты рельефа) [1]. Немаловажную роль в подготовке спортсменов играет «умение работать с картой». Это один из главных залогов успеха в улучшении технической подготовленности ориентировщика. Для достижения высоких результатов необходимо не только хорошее понимание всего того, что есть в карте, но и быстрая работа с этой информацией. Чтобы развивать точную и быструю работу с картой нужно пространственное воображение, память на карту и местность, а также много практики работы с картой, работа на разных местностях для формирования различных алгоритмов действий в определенных условиях, а также нужно постоянно анализировать свою деятельность, поведение и мысли на дистанции.

Анализировать информацию окружающего мира позволяют анализаторы. В спортивном ориентировании, да и в обычной жизни это основной наш способ считывать информацию. Психологический анализ является главным способом изучения окружающей действительности. Он основывается на различных единицах, которые отличаются друг от друга. Стоит отметить, что анализ подразумевает деление целого на части. Так, при реализации психологического анализа, берется что-то целое и рассматривается со всех ракурсов. Как и в спортивном ориентировании, разделение пройденной дистанции на части, отрезки от пункта до пункта [2].

Анализировать ошибки, допущенные на соревнованиях, и делать из этого надежные выводы трудно, но необходимо. Трудно потому, что для полного и правильного анализа выступления нужно повторно пройти трассу мысленно у себя в голове, отвечая на вопросы: что мне помешало сегодня в достижении лучшего результата? Придер-

живался ли я выбранного варианта движения, принятого в начале этапа? Можно ли было ориентироваться быстрее и все же быть точным, чтобы не ошибиться на КП? Много ли совершил ошибок? В чем причина каждой ошибки? Что поспособствовало этой ошибке? Как требовалось поступить для предотвращения? и т. д. Ответы на вопросы должны быть конкретными, нужно стараться опираться не на эмоциональные ощущения, не на посторонние элементы, например: бывает, когда спортсмен начинает свой анализ, описывает, что с ним происходило на дистанции в лесу, часто слышатся такие фразы, как: «ой, я не заметил как пробежал свою яму на дистанции», «свернул не на ту дорогу/не на ту лыжню». Это не даёт никакой конкретики, это не проанализированный досконально ответ. Правильнее будет: «Я пробежал свою яму, потому что... невнимательно посмотрел в карту/ отвлекся на соперника/ не был полностью погружен и сконцентрирован на дистанции. После такого ответа более-менее понятно, что спортсмен осознал и проанализировал действия на дистанции и можно выделить из этой работы над ошибками, над чем поработать, что улучшать, например, что нужно повысить концентрацию внимания в ходе дистанции, что нужно тренировочный план добавить работы на улучшения этого компонента. На соревнованиях спортсмены не могут осуществить повторный выход на трассу, чтобы более детально на местности осуществить разбор дистанции и перепроверить свои какие-либо действия, так как это запрещено правилами соревнований. Поэтому раньше для анализа применялись такие средства как восстановление ошибок по памяти и заполнение дневника.

Анализировать нужно каждую пройденную дистанцию и фиксировать ее, например в специально заведенный для этого дневник или тетрадь. Лучше всего вести учет ошибок, составив список различных элементов техники, которые встречаются на соревнованиях, и возможных причин ошибок. Более доступно анализировать действия спортсмена и скорость его движения на отдельных перегонах дистанции, сегодня, выступает современная техника, которая позволяет фиксировать время прохождения не только перегонов, но и отдельных отрезков. В этом нам и поможет сплит-тайм прохождения дистанции.

«Сплит-тайм» — это распечатка списка пройденных участником КП с указанием времени и скорости спортсмена на каждом отрезке дистанции (от КП до КП), и информацию о правильном прохождении дистанции (в нужном порядке участник должен пройти все КП). Сплит-тайм выдается в стойке считывания информации сразу же после пересечения линии финиша участником, и там он может узнать правильно ли, преодолел дистанцию по отметке в «сплит-тайме» («ОК» — данная отметка о правильном прохождении КП, «плохая», — спортсмен дисквалифицирован). Каждый день после окончания соревнований, «сплит-таймы» всех участников также выкладываются в электронном виде, например, на сайте прово-

дившего региона или организации. Общие «сплит-таймы» дают возможность проанализировать гонку, кто и как шел по дистанции, на каких отрезках лидировал и выявить, где отставал или выбирал не совсем оптимальный вариант движения или попросту выпал из карты, совершил ошибку, заблудился [6].

При выявлении ошибок (временных потерь) необходимо находить их причины. Анализ причин ошибок спортсмена в нескольких соревнованиях может дать достаточно адекватную картину уровня его подготовленности, что, в свою очередь, должно стать поводом для внесения корректив в тренировочный процесс.

Литература:

1. Сираковская, Я. В. Техничко-тактическая подготовка спортсменов -ориентировщиков на начальном этапе обучения / Я. В. Сираковская // Учёные записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2011. — № 6 (76). — С. 150–152.
2. Васильев, Н. Д. Подготовка спортсменов-ориентировщиков высокой квалификации / Н. Д. Васильев. — Волгоград: Учеб. пособие, 1984. — 85 с.
3. Казанцев, С. А. Ошибки в соревнованиях по спортивному ориентированию как следствие спортивно — психических состояний / С. А. Казанцев // Ученые записки университета им. п. ф. Лесгафта — СПб, 2009. — № 5. — С. 31–36.
4. Захарова Е. А. Мельникова Л. В. Совершенствование технико-тактических действий с использованием современных технологий в спортивном ориентировании / Е. А. Захарова, Л. В. Мельникова // Материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. — 2019. — С. 89–93.
5. Правила вида спорта «спортивное ориентирование» [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://pandia.ru>
6. Шупикова, Д. С. Применение системы GPS-слежения в технической подготовке в спортивном ориентировании / Д. С. Шупикова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 4 (346). — С. 390–393.

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 25 (367) / 2021

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–38059 от 11 ноября 2009 г.,
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 30.06.2021. Дата выхода в свет: 07.07.2021.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.