

*Журнал «Научное обозрение»
Педагогические науки»
зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство ПИ № ФС77-57475
ISSN 2500-3402*

Импакт-фактор РИНЦ = 0,308

*Учредитель, издательство и редакция:
ООО НИЦ «Академия Естествознания»,
Почтовый адрес: 105037, г. Москва, а/я 47
Адрес редакции: 410056, Саратовская область,
г. Саратов, ул. им. Чапаева В.И., д. 56*

**Founder, publisher and edition:
LLC SPC Academy of Natural History,
Post address: 105037, Moscow, p.o. box 47
Editorial address: 410056, Saratov region,
Saratov, V.I. Chapaev Street, 56**

*Подписано в печать 28.08.2020
Дата выхода номера 29.09.2020
Формат 60×90 1/8*

*Типография
ООО НИЦ «Академия Естествознания»,
410035, Саратовская область,
г. Саратов, ул. Мамонтовой, д. 5*

**Signed in print 28.08.2020
Release date 29.09.2020
Format 60×90 8.1**

**Typography
LLC SPC «Academy Of Natural History»
410035, Russia, Saratov region,
Saratov, 5 Mamontovoi str.**

*Технический редактор Байгузова Л.М.
Корректор Галенкина Е.С., Дудкина Н.А.*

*Тираж 1000 экз.
Распространение по свободной цене
Заказ НО 2020/4
© ООО НИЦ «Академия Естествознания»*

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendeleev, Bekhterev, Lesgaft etc.



М.М. Филиппов (M.M. Philippov)

С 2014 года издание журнала возобновлено
Академией Естествознания

**From 2014 edition of the journal resumed
by Academy of Natural History**

Главный редактор: Н.Ю. Стукова
Editor in Chief: N.Yu. Stukova

Редакционная коллегия (Editorial Board)

**А.Н. Курзанов (A.N. Kurzanov)
М.Н. Бизенкова (M.N. Bizenkova)
Н.Е. Старчикова (N.E. Starchikova)
Т.В. Шнуровозова (T.V. Shnurovozova)**

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES

www.science-education.ru

2020 г.



***В журнале представлены научные обзоры,
статьи проблемного
и научно-практического характера***

The issue contains scientific reviews,
problem and practical scientific articles

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки (13.00.01, 13.00.02, 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.08)

СТАТЬИ

РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
<i>Безусова Т.А., Гмызина К.Д.</i>	7
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛИНИЧЕСКОГО РАЗБОРА БОЛЬНЫХ КАК ТРАДИЦИОННЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	
<i>Жексембаева С.О.</i>	12
ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
<i>Жуков О.Ф.</i>	17
АНАЛИЗ СОХРАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ПРАКТИКУЮЩИХ ВРАЧЕЙ-КАРДИОЛОГОВ О БИОХИМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ В ОРГАНИЗМЕ	
<i>Кириллова В.В., Каминская Л.А., Мещанинов В.Н., Соколова Л.А., Гарганеева А.А.</i>	22
ПРЕДПОСЫЛКИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ НЕДОРАЗВИТИЯ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ	
<i>Климова О.Ю.</i>	27
АНАЛИЗ ДАННЫХ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ О КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ	
<i>Колесникова А.А., Колесников О.Л., Худякова О.Ю., Пешиков О.В.</i>	32
ОБРАЗ КОЖАНАСЫРА В СТРАНАХ АЗИИ И ВОСТОКА	
<i>Мадалиев Я.Х.</i>	37
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АТТРАКЦИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	
<i>Сафонов М.А.</i>	41
ВОЗМОЖНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ОБЖ У ОБУЧАЮЩИХСЯ	
<i>Чичина С.В., Чичина Т.В.</i>	47

Психологические науки (19.00.01, 19.00.02, 19.00.03, 19.00.04, 19.00.05, 19.00.06, 19.00.07, 19.00.10, 19.00.12, 19.00.13)

СТАТЬИ

КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТЬ И ПРИНЯТИЕ ДРУГИХ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	
<i>Валиуллина Е.В.</i>	53

Филологические науки (10.02.01, 10.02.02, 10.02.03, 10.02.04, 10.02.19, 10.02.20, 10.02.21, 10.02.22)

СТАТЬИ

КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ГИБРИДНЫХ, АДЪЕКТИВНО-МОДАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	
<i>Шигуров В.В.</i>	58

Педагогические науки (13.00.01, 13.00.02, 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.08)

СТАТЬИ

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА	
<i>Баженова И.И.</i>	63
РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ	
<i>Бужинская Н.В., Васева Е.С.</i>	69
ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	
<i>Леонтьева А.И.</i>	75
ОБУЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ	
<i>Овечкина Е.В., Кошкина Н.А.</i>	80
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ПРИ ДИЗАРТРИИ	
<i>Старченко В.С., Шорохова М.В.</i>	85

Психологические науки (19.00.01, 19.00.02, 19.00.03, 19.00.04, 19.00.05, 19.00.06, 19.00.07, 19.00.10, 19.00.12, 19.00.13)

СТАТЬИ

ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА	
<i>Шульгина Ю.В.</i>	90

CONTENTS

Pedagogical sciences (13.00.01, 13.00.02, 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.08)

ARTICLES

DEVELOPING SUBJECT-SPACE ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMATION OF TEMPORARY REPRESENTATIONS IN CHILDREN OF ELDER-PRESCHOOL AGE <i>Bezusova T.A., Gmyzina K.D.</i>	7
USE OF CLINICAL DISCUSSION OF PATIENTS AS A TRADITIONAL METHOD FORMING AND IMPROVING PROFESSIONAL CLINICAL THINKING <i>Zheksembaeva S.O.</i>	12
EXPERIENCE OF USING INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE WORK OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER <i>Zhukov O.F.</i>	17
ANALYSIS OF THE PRESERVATION OF IDEAS IN PRACTICING CARDIOLOGISTS ABOUT THE BIOCHEMICAL PROCESSES OF THE BODY <i>Kirillova V.V., Kaminskaya L.A., Meschaninov V.N., Sokolova L.A., Garganeeva A.A.</i>	22
PREREQUISITES OF DYSGRAPHIA IN CHILDREN 6–7 YEARS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT ON THE BASIS OF THE UNDERDEVELOPMENT OF THE OPTIC-SPATIAL REPRESENTATIONS <i>Klimova O.Yu.</i>	27
ANALYSIS OF FEEDBACK DATA ON THE QUALITY OF EDUCATION IN CONDITIONS OF SELF-ISOLATION <i>Kolesnikova A.A., Kolesnikov O.L., Khudyakova O.Yu., Peshikov O.V.</i>	32
IMAGE KOZHANASYR IN ASIA AND THE EAST <i>Madaliev Ya.Kh.</i>	37
PEDAGOGICAL ATTRACTION IN ADDITIONAL EDUCATION <i>Safonov M.A.</i>	41
THE POSSIBILITY OF ORGANIZING PRIMARY PREVENTION OF SURFACTANT USE THROUGH EXTRACURRICULAR LIFE SUPPORT ACTIVITIES FOR STUDENTS <i>Chichinina S.V., Chichinina T.V.</i>	47

Psychological sciences (19.00.01, 19.00.02, 19.00.03, 19.00.04, 19.00.05, 19.00.06, 19.00.07, 19.00.10, 19.00.12, 19.00.13)

ARTICLES

CONFLICT-RESISTANT AND ACCEPTANCE OF OTHERS AMONG STUDENTS OF A MEDICAL UNIVERSITY AS PART OF A COMPETENCY-BASED APPROACH <i>Valiullina E.V.</i>	53
---	----

Philological sciences (10.02.01, 10.02.02, 10.02.03, 10.02.04, 10.02.19, 10.02.20, 10.02.21, 10.02.22)

ARTICLES

QUANTITATIVE INTERPRETATION OF HYBRID, ADJECTIVELY-MODAL EDUCATIONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE <i>Shigurov V.V.</i>	58
---	----

Pedagogical sciences (13.00.01, 13.00.02, 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.08)
ARTICLES
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS
IN THE PROCESS OF SCHOOL PHYSICAL PRACTICE

Bazhenova I.I. 63

IMPLEMENTATION OF AN INDIVIDUAL APPROACH IN THE PROCESS
OF STUDENTS STUDENTS OF COMPUTER GRAPHICS

Buzhinskaya N.V., Vaseva E.S. 69

LOGOPEDIC WORK ON OVERCOMING GRAMMATIC SPEECH DISORDERS
IN CHILDREN WITH GENERAL LEVEL III SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Leonteva A.I. 75

TEACHING SAFE BEHAVIOUR TO SCHOOL-AGE CHILDREN
USING QUEST TECHNOLOGIES

Ovechkina E.V., Koshkina N.A. 80

TO THE PROBLEM OF FORMATION OF THE PROSODIC ASPECT
OF SPEECH IN DYSARTHRIA

Starchenko V.S., Shorokhova M.V. 85

Psychological sciences (19.00.01, 19.00.02, 19.00.03, 19.00.04, 19.00.05, 19.00.06, 19.00.07, 19.00.10, 19.00.12, 19.00.13)
ARTICLES

IMPACT OF ANXIETY ON ACTIVITY AND DEVELOPMENT STUDENT PERSONALITIES

Shulgina Yu.V. 90

СТАТЬИ

УДК 373.2

**РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

¹Безусова Т.А., ²Гмызина К.Д.

¹Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь, e-mail: tabezusova@gmail.com;

²Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного
национального исследовательского университета, Соликамск, e-mail: ksenja59@mail.ru

В статье приведены результаты исследования, в котором развивающая предметно-пространственная среда рассматривается как средство формирования временных представлений детей старшего дошкольного возраста. Использование возможностей развивающей предметно-пространственной среды в образовательном пространстве дошкольных образовательных учреждений способствует эффективному решению задач познавательного развития ребенка, в числе которых формирование временных представлений, включая знание названий и последовательности частей суток, дней недели, месяцев, времен года. При этом развивающая предметно-пространственная среда должна отвечать следующим требованиям: непрерывно обогащаться разнообразными материалами, пособиями, играми, способствующими развитию временных представлений о частях суток, временах года; выстраиваться в соответствии с принципами ФГОС ДО; предоставлять возможность организовывать разнообразные формы игровой деятельности в математическом уголке (например, дидактические, подвижные игры, создание проблемно-игровых ситуаций, рассматривание картинок). Временные представления рассматриваются в научной литературе как представления ребенка о последовательности смены регулярно повторяющихся явлений, а именно времени суток, времен года. Полученные теоретические выводы были подтверждены в ходе опытно-экспериментального исследования, организованного в три этапа: констатирующего, формирующего и контрольного. Опытное-экспериментальная работа позволила изучить показатели сформированности временных представлений, а также выявить эффективность применения возможностей развивающей предметно-пространственной среды в решении данной задачи.

Ключевые слова: временные представления, старший дошкольный возраст, предметно-пространственная среда, педагогические условия

**DEVELOPING SUBJECT-SPACE ENVIRONMENT AS A MEANS
OF FORMATION OF TEMPORARY REPRESENTATIONS
IN CHILDREN OF ELDER-PRESCHOOL AGE**

¹Bezusova T.A., ²Gmyzina K.D.

¹Perm State National Research University, Perm, e-mail: tabezusova@gmail.com;

²Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) Perm State National Research University,
Solikamsk, e-mail: ksenja59@mail.ru

The article presents the results of a study in which a developing object-spatial environment is considered as a means of developing temporary representations of older preschool children. Using the opportunities of the developing subject-spatial environment in the educational environment of preschool educational institutions contributes to the effective solution of the child's cognitive development tasks, including the formation of temporary representations, including knowledge of the names and sequence of parts of the day, days of the week, months, seasons. At the same time, the developing subject-spatial environment must meet the following requirements: to be continuously enriched with various materials, manuals, games, contributing to the development of temporary ideas about the parts of the day, seasons, to line up in accordance with the principles of the Federal State Educational Standard, to provide the opportunity to organize various forms of game activity in the mathematical corner (for example, didactic, outdoor games, creating problem-gaming situations, viewing pictures). Temporary ideas are considered in the scientific literature as the child's ideas about the sequence of changes in regularly recurring phenomena, namely the time of day, seasons. The obtained theoretical conclusions were confirmed in the course of a pilot study, organized in three stages: ascertaining, formative and control. The experimental work allowed to study the indicators of the formation of temporary representations, as well as to identify the effectiveness of the application of the capabilities of the developing subject-spatial environment in solving this problem.

Keywords: temporary performances, senior preschool age, subject-spatial environment, pedagogical conditions

В настоящее время проблема формирования временных представлений у детей старшего дошкольного возраста является одной из ключевых в их математической подготовке. Во-первых, современные условия жизнедеятельности характеризуются интенсивной сменой ритмов, событий, а современные производственные и ин-

формационные технологии рассчитаны на высокую культуру временных восприятий человека, в связи с чем актуализируется потребность развития умений быстро реагировать на время, а также перестраивать свое поведение и деятельность в соответствии с постоянно меняющимися условиями жизнедеятельности. Во-вторых,

ориентировка во времени предоставляет ребенку возможность овладевать разнообразными видами деятельности, познавать окружающий мир, что в конечном итоге позволяет сформировать готовность к школьному обучению. В связи с этим, организуя работу в данном направлении, по мнению А.С. Бондаренко [1, с. 88] и Л.В. Гильмановой [2, с. 58], важно сформировать такие умения, как: определять и измерять время, правильно отражая информацию в речевом плане, чувствовать его длительность с целью планирования и регулирования своей деятельности во времени, а также изменять темп и ритм своих действий в соответствии с количеством времени, отведенного на выполнение задания.

Цель исследования: теоретически обосновать и представить результаты опытно-экспериментальной работы по изучению возможностей развивающей предметно-пространственной среды в формировании временных представлений детей старшего дошкольного возраста.

Материалы и методы исследования

Процесс формирования временных представлений представляет собой один из элементов математического развития детей старшего дошкольного возраста и заключается в развитии представлений о названиях и последовательности частей суток, дней недели, месяцев, времен года, а также умения определять время, используя календарь и механические часы. Медленный темп освоения временных представлений обусловлен несформированностью механизмов познания времени и ограниченностью опыта проживания ребенком жизни во времени. Но, соглашаясь со справедливым мнением Л.В. Гильмановой, отметим, что при условии организации систематической и целенаправленной педагогической работы дети к концу старшего дошкольного возраста успешно осваивают не только знания об отдельных единицах измерения времени, но и навыки самостоятельного и правильного их использования в практической и интеллектуальной деятельности [2, с. 58]. В связи с этим при формировании временных представлений у детей старшего дошкольного возраста целесообразно придерживаться методики Т.Д. Рихтерман, в соответствии с которой предусматривается следующая последовательность работы:

- развивать умение ребенка вычленять временную последовательность в развитии объекта;

- воспроизводить временную последовательность на модели посредством использования определенных символов;

- воспроизводить временную последовательность с запрограммированной ошибкой, которую ребенок должен самостоятельно обнаружить и исправить;

- выполнять действия в заданной последовательности без использования наглядной модели [3, с. 15].

Необходимо отметить, что при воспроизведении временной последовательности старшие дошкольники, как правило, могут путать последовательность расположения эпизодов, что объясняется степенью их эмоциональной привлекательности для ребенка. Иными словами, стартовой точкой отсчета временной последовательности выступает событие, вызвавшее эмоциональный отклик у ребенка, и именно от данного события осуществляются восстановление временного порядка следования череды событий, а также выстраивание цепочки отдельных звеньев, каждое из которых занимает конкретное по времени место.

Работа по ознакомлению дошкольников со временем должна иметь ярко выраженную направленность, в связи с чем важно использовать соответствующие средства. Одним из них является развивающая предметно-пространственная среда. При этом в практике современного отечественного образования распространен опыт организации следующих педагогических условий формирования временных представлений посредством использования предметно-пространственной среды:

- обогащение развивающей предметно-пространственной среды разнообразными материалами, пособиями, играми, способствующими развитию временных представлений о частях суток, временах года;

- организация разнообразных форм игровой деятельности в математическом уголке (например, дидактические, подвижные игры, создание проблемно-игровых ситуаций, рассматривание картинок);

- соблюдение принципов построения предметно-развивающей среды по формированию временных представлений.

Как отмечает Н.Г. Родионова, с целью формирования временных представлений целесообразно постоянно обновлять предметное содержание развивающей среды [4, с. 112]. Математический уголок можно наполнить дидактическими играми. Например, можно предложить игру «Четвертый лишний», во время которой детям дается серия картинок, три из которых подходят к определенному времени года, а одна – нет. Задача ребенка заключается в выборе лишней картинки и обосновании сделанного выбора. Серия игр «Назови времена года, месяцы», «Когда это бывает», «Когда деревья растут, это наряд?», «В какое вре-

мая годы нужны эти предметы?» направлена на закрепление знаний о названиях, последовательности времен года, а также о происходящих сезонных изменениях в природе.

Эффективному формированию временных представлений также способствует ознакомление старших дошкольников с произведениями изобразительного искусства, художественной литературой, музыкой. В связи с этим необходимо обеспечить наполнение математического уголка данными предметами. Например, доступные детскому пониманию музыкальные произведения «Делу время – потехе час», «Пока часы двенадцать бьют», цикл произведений П.И. Чайковского и А. Вивальди «Времена года», фрагменты художественных произведений, детских сказок («Двенадцать месяцев», «Сказка о потерянном времени»), живописные картины «Зима в лесу», «На севере диком» (И.И. Шишкин), «Деревня зимой» (И. Левитан), «Грачи прилетели» (А.К. Саврасов), «Весенняя пора. Последний снег» (И. Левитан) способствуют уточнению временных представлений и понятий посредством подключения соответствующих анализаторов (зрительного, слухового).

Кроме того, в процессе проведения дидактических игр и игровых упражнений целесообразно использовать различные пособия (например, карточки, изображающие числовые фигуры, предметы (часы, секундомер)). Практическое применение данных средств обеспечивает «материализацию» разнообразных временных категорий и выполнение с ними определенных манипуляций (например, вставлять на место недостающий день недели, отыскивать пропущенные в последовательности месяцы, расставлять в хронологическом порядке события).

По мнению Т.Н. Галич, при создании развивающего пространства по формированию временных представлений важно учитывать ведущий вид деятельности

старших дошкольников – игру – и минимизировать использование разнообразных «школьных» технологий, фронтальных форм работы и вербальных методов обучения [5, с. 17]. При этом в качестве основных дидактических средств формирования временных представлений исследователь выделяет: двигательную активность ребенка, игры-инсценировки с использованием фигурок театра и игрушек, дидактические, подвижные игры и упражнения, чтение стихотворений, рассматривание иллюстраций, фотографий.

Третье педагогическое условие заключается в соблюдении принципов построения предметно-развивающей среды по формированию временных представлений, в числе которых: принцип дистанции и сближения в общении и взаимодействии между взрослым и ребенком, ребенка со сверстниками, принцип стимулирования активности и самостоятельности мыслительной деятельности, принцип стабильности и динамичности предметно-пространственной среды.

Результаты исследования и их обсуждение

Опытно-экспериментальная работа по изучению развивающей предметно-пространственной среды как средства формирования временных представлений была проведена на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Рябининская средняя общеобразовательная школа» поселка Рябино (Пермский край) с детьми старшего дошкольного возраста в возрасте 5–6 лет. В эксперименте принимали участие 20 детей, из которых 10 детей вошли в экспериментальную группу и 10 – в контрольную группу. Мониторинг уровня развития временных представлений осуществляется с помощью показателей и критериев, выделенных Э.А. Рамазановой [6, с. 89] и О.Н. Чертковой [7, с. 4] (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и методики диагностики уровня развития временных представлений старших дошкольников

Критерии диагностики уровня развития временных представлений	Методики диагностики уровня развития временных представлений
Знает название частей суток и их последовательность, умеет правильно их определять	Серия № 1 «Части суток и их последовательность»
Знает название дней недели и их последовательность, умеет определять, какой день был вчера, будет завтра	Серия № 2 «Дни недели и их последовательность»
Знает названия времен года, их последовательность, умеет определять время года на основе анализа за природными изменениями, изменениями деятельности людей	Серия № 3 «Названия месяцев, времен года и их последовательность»
Умеет определять время посредством использования календаря и механических часов	Серия № 4 «Умение определять время»

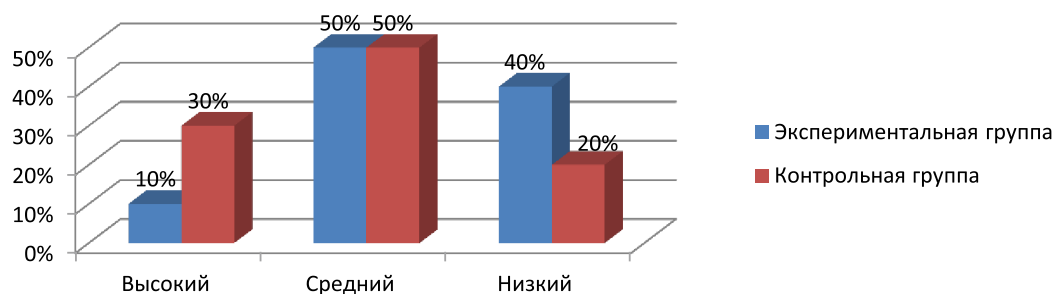


Рис. 1. Начальный уровень сформированности временных представлений на констатирующем этапе эксперимента

Таблица 2

Тематический план формирования временных представлений старших дошкольников

Название НОД	Формируемый критерий	Реализуемое педагогическое условие
«Как мы чувствуем время»	Представления о названиях и последовательности частей суток	– обогащение развивающей предметно-пространственной среды разнообразными материалами, пособиями, играми;
«Части суток»		
«Знакомство с днями недели»	Представления о названиях и последовательности дней недели»	– организация разнообразных форм игровой деятельности в математическом уголке, способствующих формированию временных представлений;
«Ориентировка детей по дням недели»		
«Вчера, сегодня, завтра»	Закрепление понятий «вчера», «сегодня», «завтра», умение определять день	– соблюдение принципов построения предметно-развивающей среды по формированию временных представлений предметно-пространственной среды
«Времена года»	Представления о названиях и последовательности времен года, их характерных признаках	
«Четыре времени года»		
«Календарная матрешка»	Формирование умения определять время по календарю	
«Часы. Определяем время»	Формирование умения определять время по механическим часам	
«Путешествие по планетам Времени»	Закрепление усвоенного материала	

На констатирующем срезе экспериментального исследования были получены следующие результаты (рис. 1).

Для испытуемых экспериментальной и контрольной групп характерен средний уровень развития временных представлений (50%); старшие дошкольники имеют представления о понятиях, которые обозначают временные интервалы – части суток, дни недели, месяцы, времена года; испытывают существенные затруднения при самостоятельном назывании последовательности всех времен года и дней недели; при назывании времен года дошкольники ориентируются на существенные признаки, однако представления о весне и осени достаточно нечеткие и разрозненные.

В условиях формирующего этапа эксперимента были разработаны и реализованы десять занятий в форме непосредственной образовательной деятельности (НОД). При этом отметим, что формирование временных представлений в контрольной груп-

пе осуществлялось только в соответствии с образовательной программой ДОУ «Детство», в то время как в экспериментальной группе проводилась дополнительная работа в соответствии с тематическим планом формирующего этапа экспериментальной работы (табл. 2).

Результаты контрольного среза представлены на рис. 2.

По результатам проведенного исследования мы констатируем положительную динамику показателей в экспериментальной группе, данные контрольной группы остались без изменений. В экспериментальной группе выросло количество старших дошкольников с высоким уровнем временных представлений (с 10% до 40%). Дошкольники с данным уровнем знают и правильно называют части суток, дни недели, времена года, самостоятельно определяя их последовательность, ориентируются в цикличности природных явлений, умеют соотносить их с частями суток, временем года.

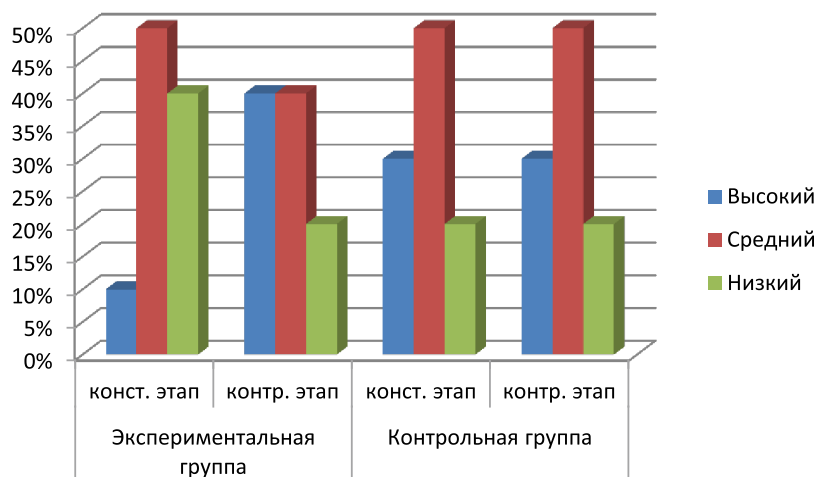


Рис. 2. Количественные данные контрольного среза

Кроме того, при определении времени года способны пользоваться календарем и механическими часами. Устанавливают причинно-следственные связи и дают объяснения разнообразным временным явлениям. Заметно сокращение количества дошкольников с низким уровнем сформированности временных представлений (с 40% до 20%). Характеризуя данных испытуемых, необходимо отметить незнание ими частей суток и их последовательности, а также неумение определять время с использованием механических часов и календаря. Средний уровень сформированности временных представлений, характерный для 40% испытуемых экспериментальной группы, свидетельствует о затруднении старших дошкольников определять время, используя часы, а также определять, какой день был вчера, сегодня и будет завтра.

Заключение

В результате опытно-экспериментальной работы установлено, что дети старшего дошкольного возраста обладают устойчивыми знаниями о названиях частей суток, дней недели, месяцев, времен года, умеют правильно определять их последовательность, ориентируясь на природные изменения, изменения в деятельности человека, изменения поведения животных и растений, способны правильно определять время, используя механические часы и календарь.

При условии организации систематической и целенаправленной педагогической работы дети старшего дошкольного возраста успешно осваивают знания об отдельных единицах измерения времени, приобретают навыки самостоятельного и правильного их использования в практической и интеллектуальной деятельности.

Список литературы

1. Бондаренко А.С., Ищенко А.Ю. Формирование у дошкольников представлений о времени Дошкольное образование: опыт и перспективы развития: сб. мат. междуна. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 2 июня 2017 года). Чебоксары: Изд-во ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. С. 88–90.
2. Гильманова Л.В., Штягина Л.А. Формирование временных представлений детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. 2015. № 2. С. 57–60.
3. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991. 48 с.
4. Родионова Н.Г. Организация развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ по ФГОС ДО // Наука, образование и культура. 2016. № 6. С. 110–114.
5. Галич Т.Н., Цветкова А.Г. Влияние предметно-игровой среды на развитие детей дошкольного возраста // Образование и воспитание. 2018. № 3. С. 16–18.
6. Рамазанова Э.А., Абулдулаев Р.Р. Экспериментальное исследование формирования временных представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста средствами дидактических игр // European science. 2019. № 2. С. 88–91.
7. Черткова О.Н. Характеристика уровней сформированности временных представлений у детей класса дошкольной подготовки // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 4. С. 1–7.

УДК 378:159.955:616-08

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛИНИЧЕСКОГО РАЗБОРА БОЛЬНЫХ КАК ТРАДИЦИОННЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Жексембаева С.О.*Медицинский университет Караганды, Караганда, e-mail: Zhaksembaeva@inbox.ru*

Аннотация. Изучение конкретного пациента на практическом занятии всегда было и будет реальным неисчерпаемым источником познания особенностей клинического течения патологии человека. Конкретные больные с характерными закономерностями развития заболевания расширяют наши возможности в решении проблемных вопросов клинической практики. Важный практический навык – сформированное клиническое мышление формируется в процессе общения врача-интерна и пациента, у постели больного. Профессиональное клиническое мышление должно формироваться во время теоретической подготовки врача-интерна и совершенствоваться на протяжении всей реальной врачебной деятельности. Регулярная работа будущих врачей с пациентами стимулирует развитие клинического опыта, учит вызывать доверие больного и проявлять себя клиницистом-врачом. Клинический разбор пациента, как традиционная форма обучения в подготовке врача-интерна в интернатуре, способствует развитию клинического мышления и приобретению практических навыков ведения больных. Клинический разбор с интернами во время практического занятия истории больного с сердечно-сосудистой коморбидностью, то есть характеризующейся сочетанием двух и более заболеваний, единым этиологическим фактором, стимулирует врачей-интернов к умению оценить ожидаемые последствия коморбидности и к приобретению навыков правильно выбрать методы обследования и лечения. Использование клинического разбора больных в учебном процессе, как традиционный метод обучения, стимулирует врачей-интернов к совершенствованию клинического мышления, расширяет их клинический кругозор и позволяет знакомить интернов с последними научными достижениями в области диагностики и подбора терапии пациентов с сердечно-сосудистой коморбидностью.

Ключевые слова: врачи-интерны, клиническая практика, клиническое мышление, клинический разбор, интернатура

USE OF CLINICAL DISCUSSION OF PATIENTS AS A TRADITIONAL METHOD FORMING AND IMPROVING PROFESSIONAL CLINICAL THINKING

Zheksembaeva S.O.*Medical University of Karaganda, Karaganda, e-mail: Zhaksembaeva@inbox.ru*

Studying a specific patient for a practical lesson has always been and will be a real inexhaustible source of knowledge, especially the clinical course of human pathology. Specific patients with characteristic patterns of disease development expand our capabilities in solving problematic issues of clinical practice. An important practical skill, formed clinical thinking is formed in the process of communication between the doctor – the intern and the patient at the patient's bedside. Professional clinical thinking should be formed during the theoretical preparation of a doctor-intern and improved throughout all real medical activity. The regular work of future doctors with patients stimulates the development of clinical experience, arouse the confidence of the patient and prove to be a clinician – a doctor. Clinical analysis of the patient as a traditional form of training in the preparation of a doctor-intern in an internship contributes to the development of clinical thinking and the acquisition, practical skills in managing patients. Clinical analysis of a patient with interns during a practical training with cardiovascular co morbidity, that is, characterized by a combination of two or more diseases, a single etiological factor, stimulates intern doctors to assess the expected consequences of co morbidity and acquire the skills to choose the right methods of examination and treatment. The use of clinical analysis of patients in the educational process, as a traditional teaching method, stimulates interns to improve clinical thinking, broadens their clinical horizons and allows acquainting interns with the latest scientific advances in the diagnosis and selection of therapy for patients with cardiovascular co morbidity.

Keywords: interns, clinical practice, clinical thinking, clinical analysis, internship

Подготовка будущих врачей, готовых к самостоятельной врачебной деятельности и способных применять теоретические знания в конкретной клинической ситуации, готовых к постоянному профессиональному совершенствованию, является главной задачей базовой медицинской подготовки высшего профессионального образования. Принципы подготовки будущих врачей должны соответствовать требованиям Болонского процесса, так как Казахстан официально стал полноправным членом зоны

Европейского высшего образования. Приоритетная задача медицинского университета страны – это подготовка квалифицированных, гарантирующих качественную медицинскую помощь и способных конкурировать на рынке труда специалистов. Изучение конкретного пациента на практическом занятии всегда было и будет реальным неисчерпаемым источником познания особенностей клинического течения патологии человека. Конкретные больные с характерными закономерностями развития

заболевания расширяют наши возможности в решении проблемных вопросов клинической практики.

Важный практический навык – сформированное клиническое мышление формируется в процессе общения врача-интерна и пациента, у постели больного [1–3]. Профессиональное клиническое мышление должно формироваться во время теоретической подготовки врача-интерна и совершенствоваться на протяжении всей реальной врачебной деятельности. Регулярная работа будущих врачей с пациентами стимулирует развитие клинического опыта, учит вызывать доверие больного и проявлять себя клиницистом-врачом. Наиболее распространенная форма учебного процесса – это практические занятия. В этой связи на практических занятиях проводятся клинические разборы больных, которых курируют врачи-интерны. Клинический разбор конкретного больного включает обсуждение широкого спектра проблем врачебной практики [4; 5]. Согласно профессиональным медицинским образовательным программам, одним из методов преподавания является клинический разбор тематического пациента, позволяющий приобрести врачебные компетенции.

Клинический разбор тематического больного – это методика проведения практических занятий, где врачи-интерны обучаются принимать клиническое решение, необходимое во врачебной деятельности.

Целью исследования явилось изучение целесообразности применения клинического разбора коморбидного больного как традиционная методическая форма подготовки врачей-интернов, позволяющая совершенствовать профессиональное клиническое мышление.

Материалы и методы исследования

Клинические разборы больных проводятся для обучения врачей-интернов. Лечащий врач (врач-интерн) докладывает о пациенте во время клинического разбора больного. Называл имя, отчество, фамилию, возраст пациента, продолжительность нахождения в стационаре. Подробно описывал жалобы при поступлении и на момент клинического разбора пациента. Анамнез заболевания в хронологическом порядке до настоящего ухудшения состояния, то есть по поводу чего он госпитализирован на стационарное лечение. В анамнезе жизни врач-интерн отметил: наследственную предрасположенность, аллергологический анамнез, вредные привычки, у женщин нужно узнать число беременностей, родов, их течение, наличие аборт. Результаты физикального обследования больного с обращением внимания

на отклонения от нормы. Формулирование и обоснование предварительного диагноза, результаты лабораторного и инструментального исследований, информативных по заболеванию больного. Определение синдромно сходных заболеваний, проведение дифференциального диагноза и подтверждение клинического диагноза результатами лабораторно-инструментальных методов исследования. Докладывается план лечения больного с перечислением группы препаратов, оцениваются результаты проводимой терапии с учетом особенностей развития заболевания и сопутствующих нозологических форм. Ключевым моментом для профессионального саморазвития врачей-интернов является работа у постели пациента. Во время клинических разборов тематических пациентов на практических занятиях в базовой клинике врачами-интернами приобретаются навыки врачебной деятельности и способность клинически мыслить.

Методы исследования: теоретический анализ накопленного опыта.

Результаты исследования и их обсуждение

Подготовка врачей-интернов во время интернатуры направлена на развитие профессиональной компетенции. Одним из условий подготовки врачей-интернов является проведение клинических разборов пациентов на практических занятиях. Клинический разбор пациента позволяет приобрести навык физикальной диагностики, овладеть техникой пальпации, перкуссии и аускультации. На практических занятиях обсуждаются вопросы диагностики, лечения, профилактики заболеваний, с которыми пациенты обращаются к врачу. В отличие от студенческого обучения в интернатуре максимально полно реализуется принцип индивидуального подхода к каждому интерну. Практические навыки, связанные с общением с больным в качестве врача, умением пациента расположить и получить информацию, имеющие значение при постановке диагноза, врачи-интерны должны приобретать в клинической базе, работая непосредственно с пациентами. На практике показано, что врачи-интерны, несмотря на достаточное владение теоретическими знаниями, испытывают трудности, работая в реальной клинической практике. Это связано с тем, что у врача-интерна отсутствует самостоятельная практика, на занятиях все решалось всегда под педагогическим контролем. При обучении в интернатуре у постели больного приобретается опыт взаимодействия с больными и возможность достижения компетентности.

В современной врачебной практике значительно растет число больных с множественными хроническими заболеваниями, патогенетически связанными между собой, что затрудняет своевременную постановку диагноза и подбора лекарственных препаратов для лечения. Проведение клинических разборов больных на практических занятиях способствует формированию профессиональных теоретических знаний, улучшению практических навыков и умений. С целью оценки у врачей-интернов умения применить теоретические знания в конкретном клиническом случае проводится клинический разбор больного с коморбидной патологией.

Клинический разбор тематического пациента посвятили оценке больного с коморбидным состоянием. Во время клинического разбора больного преподаватель создает условия для реализации возможностей каждого врача-интерна, где каждый интерн может отстаивать свою точку зрения и приобретает навыки прислушиваться к мнениям других участников. Клинический разбор тематического пациента положительно влияет на уровень практической подготовки врачей-интернов, происходит развитие практических умений и навыков. Практическое занятие у врачей-интернов проводится на базе клинической больницы, группы врачей-интернов состояли из 6–7 человек, врачи-интерны под контролем преподавателя участвовали в приеме больных, написании истории болезни, оформлении дневников наблюдения, интерпретациях результатов обследования, а также написании этапных и выписных эпикризов.

Работа с пациентами и медицинской документацией настоящего больного способствует формированию у молодых врачей компетенций, необходимых в начале самостоятельной трудовой деятельности, после окончания медицинского вуза. Обучение в интернатуре самостоятельной работе у постели больного, под контролем преподавателя – это традиционная форма подготовки молодого специалиста. Курирование пациентов требует от врача-интерна умения самостоятельного решения проблемы больного, приобретения мыслительной деятельности, умелого применения усвоенных знаний. Такое приобщение врачей-интернов в процессе ведения палаты во время практического занятия развивает у них навыки работы у постели больного и клинического мышления.

В течение всего модуля врачи-интерны работают в стационаре, за каждым интерном закрепляется палата для курации больных. Проверка теоретических знаний

и овладение практическими навыками проводится преподавателем на клиническом разборе больных. В первый день модуля преподаватель знакомит врачей-интернов с намеченным сроком и датой проведения клинического разбора больных. Главной целевой задачей является подготовка интернов к предстоящей самостоятельной профессиональной деятельности.

На клиническом разборе больного присутствуют все интерны, обучающиеся в данном модуле на кафедре. Клинические разборы пациентов на практических занятиях посвящаются обсуждению коморбидной патологии, одновременному обострению двух и трех заболеваний, которые изменяют течение основного заболевания. Дискуссия во время разбора пациента подтверждает неразрывную связь теоретических вопросов с клинической практикой. Врач-интерн – куратор больного докладывает субъективные проявления заболевания, историю развития заболевания и жизни, объективные проявления, интерпретирует результаты лабораторных и инструментальных методов исследования, проведенных в базовой клинике. Также излагает основные моменты и результаты обследований, проведенных до госпитализации в стационар, из амбулаторной карты электронного паспорта здоровья. Проводится дифференциальный диагноз путем сопоставления клинических проявлений, имеющихся у данного пациента, с клиническими признаками круга синдромно сходных заболеваний, обоснуется предварительный и клинический диагнозы. Куратором оценивается эффективность проводимой терапии и наличие положительной динамики после назначенного лечения. В ходе клинического разбора больного интерны всей группой могут задавать возникшие вопросы куратору. С его согласия на клинический разбор тематического больного приглашают пациента, и проводится осмотр больного присутствующими. В случае возникновения вопросов у пациента по поводу обследования и лечения отвечают преподаватель и врач-интерн (куратор). Появляется возможность уточнить некоторые аспекты жалоб и анамнеза заболевания у больного. Обсуждение результатов физикального обследования больного и лабораторно-инструментальных методов исследования продолжают без присутствия пациента. В клиническом разборе проблемы пациента участвуют все интерны группы, каждый высказывает мнение по поводу болезни, особенностей состояния больного и объема лечебно-диагностических мероприятий согласно клиническому протоколу.

Обсуждение группой интернов при клиническом разборе пациента повышает активность интернов, создаются условия для обучения умению аргументировать правильность выполнения начала врачебной функции и приобретения навыков правильно проводить дифференциальный диагноз, индивидуально подбирать лечение. На практических занятиях врачи-интерны работают с пациентами, проводят обход, составляют план обследования, анализируют совместно с преподавателем, врачом отделения полученные результаты лабораторного и инструментального методов исследования. Участники клинического разбора пациента должны прокомментировать ситуацию, все ли обследования и лечения назначены по показаниям, соответствуют ли они рекомендациям клинического протокола при тех или иных заболеваниях. Врачи-интерны могут использовать клинический протокол обследования и лечения соответствующей нозологической формы (разрешено пользоваться на практическом занятии). В процессе курирования пациентов врачи-интерны стремятся овладеть навыком общения с разными пациентами и проведения беседы с их родственниками. Обучение в интернатуре врачей-интернов направлено на формирование и развитие клинического мышления, умение оценить состояние больного, выделение клинического развития основного заболевания, определение влияния сочетанных заболеваний на состояние больного. Куратор после анализа данных медицинской амбулаторной карты пациента, результатов многочисленных дополнительных (лабораторные и инструментальные) методов исследования распределяет в хронологическом порядке и составляет таблицу, чтобы отразить динамику заболевания.

В завершение клинического разбора преподаватель подводит итоги, озвучивает заключительный диагноз, вносит коррекции в план обследования и дополнения к лечению обсуждаемого больного. Приводятся современные литературные данные по обсуждаемой проблеме пациента.

В настоящее время, когда наблюдается несколько повышенный уровень санитарной и гигиенической культуры населения, в процессе работы у постели больного пациенты высоко требовательно оценивают лечащего врача. Врачи-интерны в первые дни модульного обучения испытывают неуверенность и чувство страха, связанные с тем, что имеют несовершенные практические навыки, не уверены, в какой форме правильно ответить на вопросы пациента и как правильно передать информацию

о состоянии больного его родственнику. Такие ситуационные моменты преподаватель объясняет интернам: как нужно умело вступать в контакт с пациентами и как нужно приобрести навык беседы с пациентом и его родственниками. Ежедневно проводя обход (под контролем преподавателя), во время самостоятельной работы у постели больного, врач-интерн остается наедине с пациентами, в своей начальной врачебной профессиональной деятельности приобретает навыки эффективного взаимодействия с больными, их родственниками. В интернатуре по модулю «Кардиология» врачи-интерны во время ежедневного ведения палаты пациентов (под контролем преподавателя) приобретают профессиональные умения и навыки, навыки общения с пациентами и их родственниками, усваивают принципы работы с медицинской документацией.

Курация пациентов (реальная врачебная практика) является важной самостоятельной работой, способствующей формированию профессионального саморазвития врача-интерна. Самостоятельная работа врача-интерна позволяет овладеть компетенциями эффективно общаться с больным и его родственниками, развивает профессиональные умения и навыки, необходимые для будущей профессиональной врачебной деятельности. Врачи-интерны, завершившие обучение в интернатуре, должны приобрести и совершенствовать врачебные профессиональные умения и навыки, быть подготовлены к предстоящей деятельности по специальности. Проведение клинического разбора пациента, реальная клиническая ситуация формируют умение участвовать в групповой дискуссии, умение обосновать своё действие. Практические навыки оценивали во время планового общего обхода, где врачи-интерны докладывали основные моменты о больном, и в зависимости от активности участия в дискуссии при клиническом разборе коморбидного пациента, при докладе врача-интерна на клиническом разборе пациента.

За время прохождения врачами-интернами модуля «Кардиология» нами отобрано и проанализировано около 50 добровольных анкет. Анонимность строго соблюдалась. Основной целью анонимного анкетирования было оценить проведение практического занятия и высказать предложения по поводу обучения в интернатуре. В частности, 80% интернов считают, что с помощью обучения методом разбора клинического случая они усовершенствовали клинические навыки, 12% отметили расширение знаний и 8% интернов научились диагностировать клинические проявления коморбидной па-

тологии и докладывать данные о пациенте. В целом результаты анкетирования врачей–интернов свидетельствуют об их высокой оценке качества обучения.

Заключение

В завершающий день модуля большинство интернов высказали мнение, что получили опыт общения со своими коллегами, пациентами, научились высказывать своё мнение и приобрели практические навыки, необходимые в будущей врачебной деятельности. Клинический разбор пациента, как традиционная форма обучения в подготовке врача–интерна в интернатуре, способствует развитию клинического мышления и приобретению практических навыков ведения больных. Клинический разбор больного с интернами во время практического занятия с сердечно–сосудистой коморбидностью, то есть характеризующейся сочетанием двух и более заболеваний, единым этиологическим фактором, стимулирует врачей–интернов к умению оценить ожидаемые последствия коморбидности и приобретению навыков правильно выбрать методы обследования и лечения.

Таким образом, использование клинического разбора больных в учебном процессе, как традиционный метод обучения, стимулирует врачей–интернов к совершенствованию клинического мышления, расширяет их клинический кругозор и позволяет знакомить интернов с последними научными достижениями в области диагностики и подбора терапии для пациентов с сердечно–сосудистой коморбидностью.

Ведение больных интернами под контролем преподавателя, оформление медицинской документации, включающей обоснование диагнозов и выписного эпикриза, повышает ответственность и позволяет формировать и совершенствовать практические умения. Курация пациентов привлекает эмоциональным сопровождением, и общение с реальным пациентом активизирует врачей–интернов. Ведение палаты интернами и процесс подготовки данных из истории болезни больного к клиническому разбору пациента способствуют формированию у интернов навыков докладывания в аудитории и практического мышления.

Список литературы

1. Кокарев Ю.С., Иванова Н.В., Хлевная Н.В. Проблемы обучения в клинической ординатуре по терапии на факультете повышения квалификации и последипломной подготовки специалистов // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 4. С. 103–105.
2. Головской Б.В., Ховаева Я.Б., Бурдина Е.Н., Ховаев С.Ю. Формирование клинического мышления – существенная составляющая последипломной подготовки врачей первичного звена // Клиническая медицина. 2015. № 10 (93). С. 74–78.
3. Ходжаян А.Б., Агранович Н.В. Особенности организации эффективной самообразовательной деятельности студентов в медицинском вузе // Фундаментальные исследования. 2011. № 11 (1). С. 149–153.
4. Романова М.М., Зуйкова А.А. Особенности организации преподавания поликлинической терапии в современных условиях // Успехи современного естествознания. 2015. № 1–8. С. 1308–1310.
5. Болотских В.И., Зуйкова А.А., Романова М.М., Красноруцкая О.Н., Добрынина И.С., Колесникова Е.Н. Опыт и перспективы применения новых педагогических технологий на кафедре поликлинической терапии в медицинском университете // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12. С. 476–479.

УДК 371.72

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Жуков О.Ф.

*ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», Москва,
e-mail: rector@rea.ru*

В статье рассмотрен опыт использования информационных технологий в сфере физического воспитания школьников. В ней изучается вопрос управления процессом физического воспитания в общеобразовательной организации на основе применения информационных технологий. В качестве примера управления процессом физического воспитания школьников приведен проект «Автоматизированное рабочее место учителя физической культуры», который был реализован в ряде общеобразовательных учреждений Ульяновской области. Данный проект направлен на повышение эффективности информационного обеспечения и управления физическим воспитанием, спортивно-оздоровительной работой школы за счет использования компьютерных технологий. Основой автоматизированного рабочего места учителя физической культуры являются компьютерные программы по оценке и коррекции здоровья, физического развития и физической подготовленности обучающихся. Информационные технологии позволяют: осуществлять контроль за физическим развитием учащихся, планировать образовательный процесс по физической культуре, разрабатывать индивидуальные программы по физическому воспитанию школьников; проводить широкомасштабный мониторинг физического развития, физической подготовленности обучающихся образовательных организаций; разрабатывать стандарты физического развития и физической подготовленности обучающихся; формировать базы данных морфофункционального развития школьников в общеобразовательных организациях; оценивать деятельность общеобразовательной организации по формированию здоровьесберегающей среды обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, физическая культура, специалист

EXPERIENCE OF USING INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE WORK OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

Zhukov O.F.

G.V. Russian University of Economics Plekhanov, Moscow, e-mail: rector@rea.ru

The article is devoted to the experience of using information technologies in the field of physical education of schoolchildren. It deals with the issue of managing the process of physical education in a General education organization based on the use of information technologies. As an example of managing the process of physical education of schoolchildren, the project «Automated workplace of a physical education teacher», which was implemented in a number of educational institutions in the Ulyanovsk region, is given. This project is aimed at improving the effectiveness of information support and management of physical education, sports and recreation activities of the school through the use of computer technologies. The basis of the automated workplace of a physical education teacher is computer programs for assessing and correcting the health, physical development and physical fitness of students. Information technologies allow you to: monitor the physical development of students, plan the educational process for physical culture, develop individual programs for physical education of students; conduct large-scale monitoring of physical development, physical fitness of students in educational organizations; develop standards for physical development and physical fitness of students; create databases of morphofunctional development of students in General education organizations; evaluate the activities of a General education organization for the formation of a health-saving learning environment.

Keywords: information technology, physical education, specialist

Развитие общества на современном этапе время связано с процессом цифровизации и информатизации всех сторон жизнедеятельности.

Одной из задач национального проекта «Цифровая экономика» является преобразование социальной сферы, включая образование, сферу физической культуры и спорта, посредством внедрения цифровых технологий и платформенных решений [1].

Образование, физическая культура и спорт предполагают свои особенности внедрения информационных технологий, но они пересекаются, решая общие задачи, в частности задачу подготовки кадров для

отрасли «Физическая культура и спорт», реализации государственной политики в сфере физического воспитания подрастающего поколения и др.

Цель исследования: модернизация физического воспитания школьников на основе внедрения компьютерных технологий.

Задачи исследования:

1. Провести анализ использования информационных технологий в процессе управления физическим воспитанием в образовательных организациях.

2. Выявить возможности компьютерных программ по использованию в образовательных организациях с целью управления

физическим воспитанием и принятия решений по его совершенствованию.

Методы, применяемые в исследовании

1. Анализ научно-методических данных по исследуемой проблеме.

2. Исследование опыта использования информационных технологий в физическом воспитании школьников.

Результаты исследования и их обсуждение

В качестве примера управления процессом физического воспитания школьников приведем проект «Автоматизированное рабочее место учителя физической культуры», который был реализован в ряде общеобразовательных учреждений Ульяновской области, представленный на рис. 1.

Данный проект направлен на повышение эффективности информационного обеспечения и управления физическим воспитанием, спортивно-оздоровительной работой школы на основе внедрения компьютерных технологий.

Основными функциями автоматизированного рабочего места учителя физической культуры являются:

- создание информационных баз данных;
- работа с нормативно-правовыми документами, касающимися физического воспитания и оздоровительной деятельности;
- формирование разноплановых отчетов;
- оценка и анализ динамики физического состояния учащихся;
- создание аналитических справок и отчетов;
- контроль за процессом физического воспитания и оздоровительной работы образовательной организации [2].

Основой автоматизированного рабочего места учителя физической культуры являются компьютерные программы. Данные программы обеспечивают оценку и на осно-

ве полученных данных – коррекцию морфофункционального состояния школьников.

Программы разработаны под руководством доктора биологических наук, профессора С.П. Левушкина: оценка физического развития школьников; оценка физической работоспособности; оценка здоровья обучающихся; оценка степени развития физических качеств школьников; программа «Мониторинг здоровья» [3].

Также в состав автоматизированного рабочего места входит программа «Мониторинг здоровьесберегающей деятельности общеобразовательных учреждений» [4].

На рис. 2 представлены функциональные возможности компьютерной программы по оценке морфофункционального развития школьников.

Компьютерная программа номер 2 позволяет исследовать физическую работоспособность на основе функциональной пробы PWC170 путем проведения велоэргометрического тестирования или степ-эргометрии.

На рис. 3 представлена компьютерная программа оценки физической работоспособности школьников.

На рис. 4 представлена компьютерная программа по оценке физического здоровья школьников.

В основе третьей компьютерной программы «Программа по оценке физического здоровья школьников» лежит методика Г.Л. Апанасенко.

Суть методики – балльная оценка здоровья обучающихся на основе расчетов весоростового, силового, жизненного индексов, индекса Робинсона, индекс толерантности к стандартной физической нагрузке Руфье.

Программа оценки физических качеств школьников позволяет оценить степень развития основных физических качеств.



Рис. 1. Модель автоматизированного рабочего места учителя физической культуры

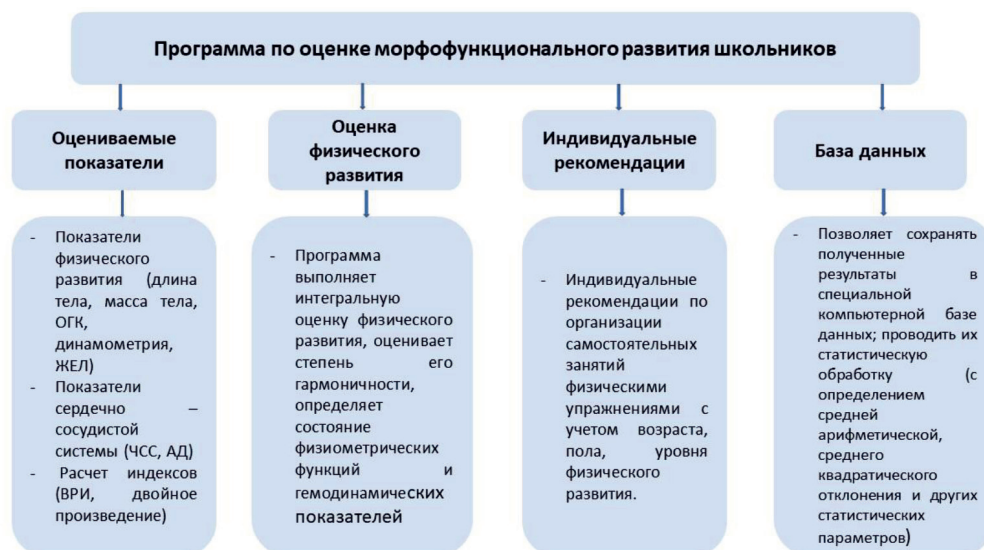


Рис. 2. Программа по оценке физического развития школьников

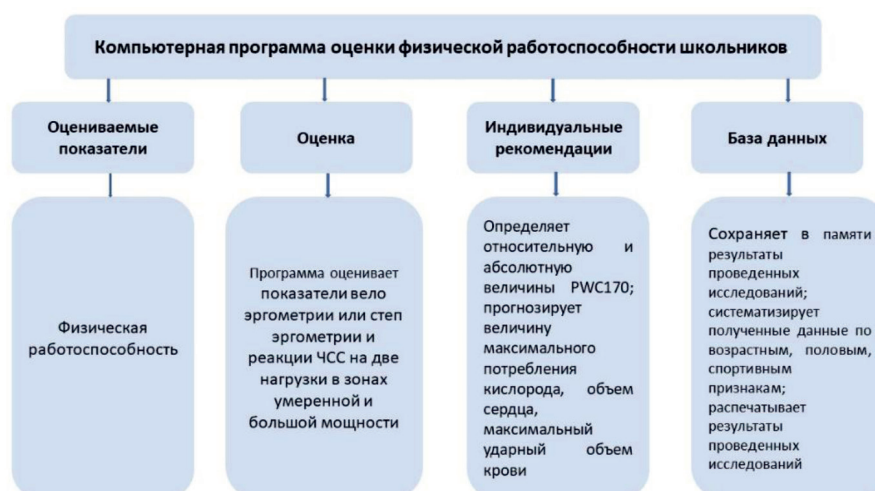


Рис. 3. Программа оценки физической работоспособности школьников

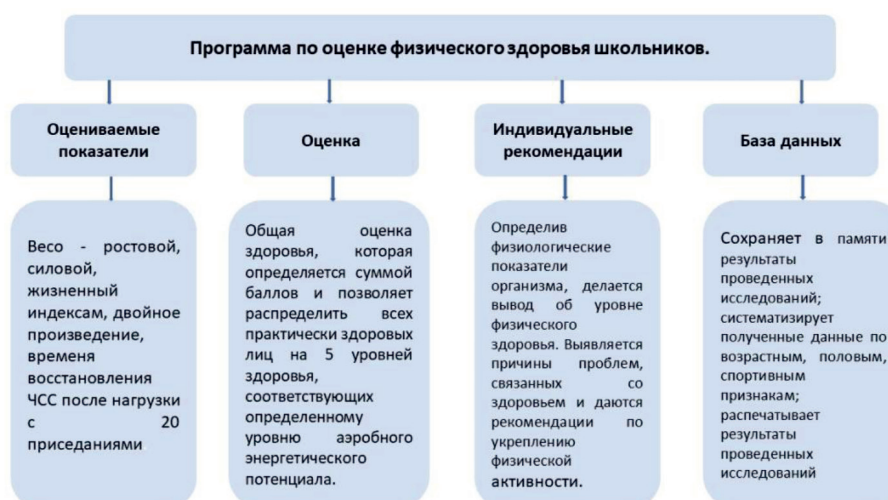


Рис. 4. Программа оценки физического здоровья школьников



Рис. 5. Программа оценки уровня развития физических качеств школьников

На рис. 5 представлена программа по оценке физической подготовленности школьников.

Данная программа позволяет оценивать обучающихся по предмету «Физическая культура», выявлять группы детей с различными уровнями физической подготовленности, что дает возможность планировать физкультурную работу с учетом индивидуальных особенностей подготовленности детей, отслеживать динамику развития физических качеств, корректировать процесс физического воспитания.

В состав автоматизированного рабочего места учителя физической культуры входит программный автоматизированный комплекс «Мониторинг здоровья» [5], позволяющий анализировать весь спектр морфофункционального состояния обучающихся.

Ниже приведено содержание основных разделов программного автоматизированного комплекса.

1. Раздел ввода основных данных об обследуемом.

Вводятся такие данные, как фамилия, имя, отчество, пол, класс, а также результаты обследования – данные физического развития, двигательной подготовленности, работоспособности, состояния основных систем организма.

2. Раздел инструкций.

Предусматривает: описание инструкции для пользователя компьютерной программой; протоколов обследований; описание методов исследования, алгоритмов распределения обучающихся по уровням здоровья, физического развития, физической подготовленности, работоспособности и т.д.

3. Раздел определения индексов, а также интегральных показателей.

Позволяет рассчитать: индекс здоровья по Г.Л. Апанасенко; индексы физического развития как отношение отдельных антропометрических показателей; процент учащихся, отнесенных к разным группам здоровья; состояние отдельных гемодинамических показателей; гармоничность физического развития; соотношение различных сторон физической подготовленности.

4. Раздел формирования рейтингов.

Этот раздел позволяет представить как отдельного школьника, так и группу обучающихся в определенной последовательности в зависимости от уровня здоровья, физического развития, двигательной подготовленности, работоспособности и от других исследуемых показателей.

5. Раздел статистической информации.

В раздел выполняется статистическая обработка исследуемых данных.

В результате обработки определяются среднее арифметическое значение исследуемого показателя (M), стандартное отклонение (σ).

Также определяются и другие статистические параметры, которые необходимы для анализа полученных результатов.

6. Раздел корректировки нормативов.

Раздел позволяет корректировать нормативы показателей, которые изучаются.

7. Раздел отчетов.

Дает возможность создавать отчеты о проведенных исследованиях, систематизировать полученные данные, готовить отчеты для вышестоящих организаций, руководи-

телей школ, родительской общественности, всех заинтересованных органов.

8. Раздел заключений и рекомендаций.

Раздел позволяет давать рекомендации обучающимся по режимам двигательной активности на основе возраста, пола, состояния здоровья, уровня физического развития и физической подготовленности.

Таким образом, данная компьютерная программа может применяться для решения широкого круга задач по сохранению и укреплению здоровья школьников, оценки и коррекции морфофункционального состояния обучающихся, принятия обоснованных управленческих решений по управлению физическим воспитанием обучающихся.

Программа позволяет выполнять статистическую обработку полученных данных и представлять полученные данные в цифровых выражениях и графическом изображении.

Программа не только может являться основой для проведения мониторинга здоровья, физического развития, физической подготовленности, функционального состояния школьников одной образовательной организации, но и способна обрабатывать данные, связанные с популяционными исследованиями в региональном и федеральном масштабе.

В основе программы ««Мониторинг здоровьесберегающей деятельности общеобразовательных учреждений» лежат исследования специалистов Института возрастной физиологии Российской академии образования М.М. Безруких, В.Д. Сонькина, В.Н. Безобразовой, которые определили, что проблема сохранения и укрепления здоровья школьников является проблемой не только медицинской, но и педагогической.

По данным специалистов, образовательное учреждение должно нивелировать так называемые школьные факторы риска, такие как: стрессовая педагогическая тактика, интенсификация учебного процесса, несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников, нерациональная организация учебной деятельности, низкий уровень профессиональной компетентности учителей по вопросам здоровьесберегающего образования, несоответствие санитарно-гигиенических условий обучения, присущих образовательным учреждениям. Эти факторы риска действуют в течение всего периода обучения и приводят в итоге к высоким показателям заболеваемости школьников.

Программа «Мониторинг здоровьесберегающей деятельности общеобразова-

тельных учреждений» позволяет оценить: условия организации здоровьесберегающей деятельности; организацию здоровьесберегающей деятельности; ресурсное обеспечение здоровьесберегающей деятельности; состояние здоровья субъектов образовательного процесса; дает интегральную оценку состояния здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении.

Представленные выше информационные технологии и компьютерные программы получили широкое распространение в деятельности ряда общеобразовательных организаций Российской Федерации.

Заключение

Использование информационных технологий и компьютерных программ позволяет:

- проводить широкомасштабный мониторинг физического развития, физической подготовленности обучающихся образовательных организаций;
- разрабатывать стандарты физического развития и физической подготовленности школьников;
- формировать базы данных морфофункционального развития обучающихся в общеобразовательных организациях;
- осуществлять контроль за физическим развитием учащихся, планировать образовательный процесс по физической культуре;
- разрабатывать индивидуальные программы по физическому воспитанию школьников;
- формировать отчеты о состоянии здоровья и морфофункциональном развитии обучающихся;
- готовить материалы для родителей школьников о физическом состоянии учеников;
- оценивать деятельность общеобразовательной организации по формированию здоровьесберегающей среды обучения.

Список литературы

1. Национальный проект «Цифровая экономика». [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/article/view?id=29657> (дата обращения: 22.05.2020).
2. Жуков О.Ф., Левушкин С.П. Организация и содержание здоровьесберегающей деятельности в системе общего образования: монография. Ульяновск: УИПКПРО, 2009. 288 с.
3. Левушкин С.П., Сонькин В.Д. Сравнительный анализ физической подготовленности школьников различных регионов Российской Федерации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2019. № 1. С. 66–68.
4. Здоровьесберегающая школа. [Электронный ресурс]. URL: <https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200501707> (дата обращения: 22.05.2020).
5. Компьютерная программа «Мониторинг здоровья». [Электронный ресурс]. URL: <https://healthmonitor.ru/index.php?page=10> (дата обращения: 02.05.2020).

УДК 377.112.4

АНАЛИЗ СОХРАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ПРАКТИКУЮЩИХ ВРАЧЕЙ-КАРДИОЛОГОВ О БИОХИМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ В ОРГАНИЗМЕ

¹Кириллова В.В., ¹Каминская Л.А., ¹Мещанинов В.Н., ¹Соколова Л.А., ²Гарганеева А.А.¹ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Минздрава России,
Екатеринбург, e-mail: venova@list.ru;²НИИ кардиологии Томского НИМЦ, Томск, e-mail: aagg55@mail.ru

Проведено изучение сохранности знаний некоторых основополагающих биохимических процессов в связи с необходимостью их в практической деятельности врачей-кардиологов. Использован анкетный опрос среди кардиологов рабочей группы «Молодые кардиологи» Российского кардиологического общества (n = 53, возраст до 40 лет). Большая часть кардиологов высоко оценила необходимость дисциплины «Биохимия» в образовании врача: средний балл 4,28 из 5. 75% респондентов верно представляли биологическую роль цикла Кребса в клетках сердца. В том числе 15% кардиологов знали и могли объяснить роль хиломикронов и ЛПОНП в функционировании организма. 11,3% анкетированных объяснили причину нарушения работы сердца при стеаторее. 3% кардиологов верно представляли, для каких метаболических процессов необходимы витамины PP и B₂ кардиомиоцитах. 28,3% респондентов верно пояснили метаболическую роль кислорода в организме. 28,3% респондентов верно представляли необходимость омега-3 и омега-6 жирных кислот для деятельности сердца. Обнадешивает, что 79,3% практикующих кардиологов хотели бы знать правильные ответы на заданные им вопросы и считали их необходимыми в своей практической деятельности. Вероятно, для улучшения подготовки грамотных высококвалифицированных клинически мыслящих специалистов, в частности кардиологов, будет способствовать акцентирование внимания студентов второго курса медицинского вуза на биологическое и патологическое значение основополагающих процессов жизнедеятельности организма; возможно, введение в учебный план дисциплины клинической биохимии в рамках специалитета или ординатуры, а также на циклах переподготовки и повышения квалификации.

Ключевые слова: биохимия, кардиология, остаточные знания, образование врача

ANALYSIS OF THE PRESERVATION OF IDEAS IN PRACTICING CARDIOLOGISTS ABOUT THE BIOCHEMICAL PROCESSES OF THE BODY

¹Kirillova V.V., ¹Kaminskaya L.A., ¹Meschaninov V.N., ¹Sokolova L.A., ²Garganeeva A.A.¹Ural State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation,
Yekaterinburg, e-mail: venova@list.ru;²Cardiology Research Institute of Tomsk NRMC, Tomsk, e-mail: aagg55@mail.ru

The study of the preservation of knowledge of some fundamental biochemical processes in connection with the need for them in the practice of cardiologists. We used a questionnaire survey among cardiologists of the working group «Young cardiologists» of the Russian society of cardiology (n = 53, age up to 40 years). Most cardiologists highly appreciated the need for the discipline «Biochemistry» in the education of a doctor: an average score of 4.28 out of 5. 75% of respondents correctly represented the biological role of the Krebs cycle in heart cells. Including 15% of cardiologists knew and could explain the role of chylomicrons and VLDL in the functioning of the body. 11.3% of respondents explained the cause of heart failure in steatorrhea. 3% of cardiologists correctly imagined what metabolic processes required vitamins PP and B₂ in cardiomyocytes. 28.3% of respondents correctly explained the metabolic role of oxygen in the body. 28.3% of respondents correctly represented the need for omega-3 and omega-6 fatty acids for heart activity. It is encouraging that 79.3% of practicing cardiologists would like to know the correct answers to the questions asked to them and considered them necessary in their practice. Probably to improve the training of competent, highly qualified, clinically-minded specialists. in particular, cardiologists will be encouraged to focus the attention of second-year medical students on the biological and pathological significance of the fundamental processes of the body's vital activity; perhaps, the introduction of the discipline of clinical biochemistry in the curriculum as part of a specialty or residency, as well as on the cycles of retraining and advanced training.

Keywords: biochemistry, cardiology, residual knowledge, doctor's education

В современном медицинском образовании на уровне специалитета и постдипломного непрерывного медицинского образования часто отсутствует преемственность между медико-биологическими и клиническими дисциплинами в формировании профессиональных компетенций. Теоретические знания, необходимые для полноценного овладения последующими фун-

даментальными науками, недостаточно рационально формируются на втором курсе вуза и постепенно исчезают уже к четвертому году обучения [1].

Профессиональные стандарты, внедренные в практическое здравоохранение, содержат требования к уровню медико-биологических знаний и умений врачей по выполнению трудовых функций. Так, со-

гласно действующему профессиональному стандарту врача-кардиолога (Код А/01.8), врач-кардиолог должен интерпретировать результаты комплексного осмотра и обследования пациентов с заболеваниями сердечно-сосудистой системы, владеть умением оценивать и прогнозировать «изменения со стороны сердечно-сосудистой системы при общих заболеваниях» [2].

При этом также в системе медицинского образования формируются профессиональные компетенции врача, включающие способность решать профессиональные задачи: умение объяснять физиологические процессы организма с позиции достижений современной биологии и биохимии, обосновывать причины возникновения болезней, владение знанием механизмов патогенеза заболеваний. Согласно действующим в Российской Федерации государственным образовательным стандартам и созданным на их основе рабочим программам дисциплин «Биохимия» и «Клиническая биохимия» в вузах на уровне высшего образования «специалитет» и квалификации врач-лечебник [3], обучающиеся по специальности 31.05.01 «лечебное дело» должны обладать навыками оценивать состояние метаболических процессов в организме пациента на основании использования результатов лабораторного, в том числе биохимического исследования, с целью формулировки предварительного диагноза.

Цель исследования: оценить сохранность знаний по некоторым разделам био-

химии, полученных при изучении этой дисциплины на втором курсе в медицинском вузе, и показать их необходимость в практической деятельности врачей-кардиологов.

Материалы и методы исследования

Проведено изучение сохранности знаний некоторых биохимических процессов и необходимости их в практической деятельности у врачей-кардиологов РФ. Использован анкетный опрос: в рабочей группе «Молодые кардиологи» Российского кардиологического общества ($n = 377$, возраст участников группы до 40 лет) было предложено добровольно, анонимно ответить на 10 вопросов с целью улучшения качества преподавания дисциплины «Биохимия». В опросе приняло участие 53 кардиолога. Оценивались ответы на 10 вопросов, представленных в табл. 1: на 1 вопрос – ответ в баллах (по 5-балльной системе), на остальные вопросы «да» или «нет» – с последующим подсчетом суммы ответов в процентах от общего количества отвечавших.

Результаты исследования и их обсуждение

Несмотря на небольшую популярность анкеты по дисциплине «Биохимия» в группе молодых кардиологов (в анкетировании пожелали принять участие всего 53 кардиолога из 377), большая часть принявших участие кардиологов высоко оценила необходимость дисциплины «Биохимия» в образовании врача: средний балл 4,28 (табл. 2).

Таблица 1

Содержание анкеты

Вопросы	Ответы
1. Насколько оцениваете необходимость дисциплины «Биохимия» в профессии?	1 2 3 4 5
2. Помните ли Вы название «цикл трикарбоновых кислот» (цикл Кребса)?	Да / нет
3. Помните ли Вы хотя бы одну формулу веществ цикла Кребса?	Да / нет
4. Помните ли Вы, для чего протекает цикл Кребса в клетках? сердца? Кратко поясните свой ответ, если ответ «да»	Да / нет
5. Знаете ли Вы, для чего необходимы ЛПОНП и хиломикроны? сердцу? Кратко поясните свой ответ, если ответ «да»	Да нет
6. Можете ли Вы объяснить причину нарушения работы сердца при стеаторее? Кратко поясните свой ответ, если ответ «да»	Да нет
7. Помните ли Вы роль витаминов РР и В ₂ в работе кардиомиоцитов? Кратко поясните свой ответ, если ответ «да»	Да нет
8. Помните ли Вы, для чего необходим кислород в работе сердца? Кратко поясните свой ответ, если ответ «да».	Да нет
9. Знаете ли Вы, для чего сердцу необходимы омега-3 и омега-6 жирные кислоты? Кратко поясните свой ответ, если ответ «да»	Да нет
10. Хотели бы Вы знать ответы на данные вопросы? Нужно ли Вам знание ответов на вышеизложенные вопросы, как практикующему кардиологу?	Да нет

Таблица 2

Ответы респондентов

Вопросы	Ответы
1. Насколько оцениваете необходимость дисциплины «Биохимия» в профессии	5 баллов – 56% 4 балла – 24% 3 балла – 13% 1-2 балла – 7%
2. Помните ли Вы название «цикл трикарбоновых кислот» (цикл Кребса)?	Да – 43 (81,13%) Нет – 10 (18,87%)
3. Помните ли Вы хотя бы одну формулу веществ цикла Кребса?	Да – 13 (24,53%) Нет – 40 (75,47%)
4. Помните ли Вы, для чего протекает цикл Кребса в клетках сердца? Кратко поясните свой ответ, если ответ «да»	Да – 40 (75%), Нет – 13 (24,53%) Пояснили ответ «да» – 40 (75%) Пояснили верно – 40 (75%)
5. Знаете ли Вы, для чего необходимы хиломикроны и ЛПОНП сердцу? Кратко поясните свой ответ, если ответ «да»	Да – 32 (60,38%) Нет – 21 (39,62%) Пояснили ответ «да» – 17 (32%) Пояснили верно – 8 (15%)
6. Можете ли Вы объяснить причину нарушения работы сердца при стеаторее? Кратко поясните свой ответ, если ответ «да»	Да – 16 (30,19%) Нет – 36 (67,92%) Пояснили ответ «да» – 13 (24,5%) Пояснили верно – 6 (11,3%)
7. Помните ли Вы роль витаминов РР и В ₂ в работе кардиомиоцитов? Кратко поясните свой ответ, если ответ «да»	Да – 10 (18,87%) Нет – 42 (79,25%) Пояснили ответ «да» – 6 (11,3%) Пояснили верно – 3 (5,7%)
8. Помните ли Вы, для чего необходим кислород в работе сердца? Кратко поясните свой ответ, если ответ «да».	Да – 43 (81,13%) Нет – 9 (16,98%) Пояснили ответ «да» – 20 (37,7%) Пояснили верно – 15 (28,3%)
9. Знаете ли Вы, для чего сердцу необходимы кислоты омега-3 и омега-6 жирные кислоты? Кратко поясните свой ответ, если ответ «да»	Да – 32 (60,38%) Нет – 21 (39,62%) Пояснили ответ «да» – 15 (28,3%) Пояснили верно – 15 (28,3%)
10. Хотели бы Вы знать ответы на данные вопросы? Нужно ли Вам знание ответов на вышеизложенные вопросы, как практикующему кардиологу?	Да/Да – 42 (79,25%) Да/Нет – 8 (15,09%) Нет/Нет – 2 (3,77%) Другое – 1 (1,9%)

Название «цикл трикарбоновых кислот» (цикл Кребса) помнят 81% респондентов, при этом 75% смогли даже кратко пояснить значение протекания цикла Кребса в кардиомиоцитах – «участвует в образовании энергии». Очевидно, что большинство респондентов (75%) ответили «нет» на вопрос «Помните ли Вы хотя бы одну формулу веществ цикла Кребса?».

Большая часть респондентов в количестве 60% оценили свои знания на вопрос «Знаете ли Вы, для чего необходимы сердцу хиломикроны и ЛПОНП?» как удовлетворительные, из них только 50% дали краткий комментарий, а правильно ответили 25%, что хиломикроны и ЛПОНП доставляют жирные кислоты к сердцу в качестве энергетического материала. Среди неверных ответов на этот

вопрос можно было увидеть следующие формулировки: «переносчики холестерина», «участвуют в переносе холестерина, который необходим для нормального функционирования клеток», «участвуют в синтезе стероидных гормонов», «участвуют в развитии атеросклероза», «являются строительным материалом», «участвуют в латании мембран».

Примечательно, что не все кардиологи пояснили свой удовлетворительный ответ и на вопрос о роли для сердца омега-3 и омега-6 ненасыщенных жирных кислот. Лишь 15 респондентов из 32 удовлетворительных ответов дали пояснение: участие в построении и стабильности мембран. Остальные 21 (39,62%) ответили, что не знают, какова биологическая роль жирных кислот омега-3 и омега-6 в работе сердца.

На вопрос «Можете ли Вы объяснить причину нарушения работы сердца при стеаторее?» лишь 16 из 53 кардиологов (30,19%) дали утвердительный ответ, при этом только 6 из 13 кратких пояснений оказались верными – потеря компонентов липидов сопровождается снижением поступления источника энергии в кардиомиоциты, синтеза фосфолипидов, всасывания жирорастворимых витаминов Е, К, А, Д. Из неверных ответов следовало, что стеаторея приводит к «скоплению капель холестерина в кардиомиоцитах», «разрастанию и увеличению объема жировой ткани, жировой инволюции миокарда». Большая часть специалистов – 36 (67,92%) ответили, что не знают ответа на данный вопрос.

Вопрос о знании роли витаминов РР и В2 в работе кардиомиоцитов набрал максимальное количество ответов «нет» (42; 79,25%). Утвердительно ответили 10 специалистов (18,87%). Три из шести комментариев утвердительных ответов отражали роль вышеописанных витаминов в качестве коферментов, катализаторов. Среди других ответов встречались следующие полностью или частично неверные: «участие в цепи переносов электронов», «расщепление глюкозы».

Наименьшее количество комментариев при максимальном удовлетворительном числе ответов набрал вопрос о значении кислорода в работе сердца – 20 пояснений из 43 положительных ответов (81,13%). При этом только 15 из 20 пояснений были близки к правильному ответу (кислород является конечным акцептором электронов в цепи переносов электронов в митохондриях, в результате чего синтезируется АТФ) – участие в окислительно-восстановительных реакциях для синтеза АТФ. Среди неверных ответов были: «для счастья», «в качестве антиоксиданта», «для стабильности мембран», «для питания». Девять специалистов (16,98%) ответили «нет» – не помнят роль кислорода в жизнедеятельности кардиомиоцита.

На вопрос «Хотели бы Вы знать ответы на данные вопросы? Нужно ли Вам знание ответов на вышеизложенные вопросы как практикующему кардиологу?» большая часть специалистов ответила да/да (42; 79,25%), да/нет выбрали 8 специалистов (15,09%), нет/нет – 2 специалиста (3,77%) и один специалист выбрал ответ «другое» с пометкой, что он испытывал трудности в изучении биохимии.

В данной работе проведено анкетирование практикующих врачей-кардиологов на выявление остаточных знаний о некоторых важнейших биохимических процессах,

протекающих в организме человека, изучаемых на втором курсе вуза.

Большинство врачей-кардиологов, принявших участие в анкетировании, что является обнадеживающим, признали дисциплину «Биохимия» необходимой в их профессии и большинство (79,25%) желали при этом знать ответы на вопросы анкеты.

Как показало данное исследование, большая часть практикующих кардиологов не помнят, что в качестве главных энергетических субстратов для сердца в покое выступают жирные кислоты, именно из них синтезируется около 60–70% АТФ в миокарде. Жирные кислоты доставляются к сердцу в составе хиломикронов и ЛПОНП [4]. При длительной стеаторее, возникающей при нарушении работы желчного пузыря и поджелудочной железы, происходит снижение поступления экзогенных жирных кислот, нарушение всасывания жирорастворимых витаминов (А, D, Е, К) и комплекса незаменимых жирных кислот (витамин F), что может ухудшать работу сердечной мышцы. Вероятно, слабое знание биохимических процессов, протекающих в организме, связано с нерационально расставленными акцентами в биологическом образовании в медицинских вузах. Вероятно, что за чередой биохимических реакций при изучении дисциплины «Биохимия» на втором курсе зачастую не уделяется должного внимания биологическому значению основополагающих процессов жизнедеятельности организма.

Дисциплина биохимия позволяет будущим врачам понять, что водорастворимые витамины – это не только биологически активная пищевая добавка, а предшественники коферментов (каталитической части активного центра фермента), без которых протекание большинства биохимических реакций невозможно. При участии витамина РР (никотиновая кислота) синтезируются коферменты никотинамидадениндинуклеотид (НАД⁺) и никотинамидадениндинуклеотидфосфат (НАДФ⁺), из витамина В2 (рибофлавина) синтезируется кофермент флавинадениндинуклеотид (ФАД), без которых невозможны реакции гликолиза, бета-окисления жирных кислот, цикла Кребса и тканевого дыхания, то есть процессов, участвующих в синтезе энергии в клетке.

Активное использование кардиологами омега-3 полиненасыщенных жирных кислот в лечении пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями предполагает понимание их биохимического значения. Омега-3 полиненасыщенные жирные кислоты относятся к незаменимым, то есть они не синтезируются в организме челове-

ка, и попадают в него только с пищей. Омега-3 полиненасыщенные жирные кислоты необходимы в качестве составной части фосфолипидов, образующих билипидный слой всех мембран организма, синтеза эйкозаноидов. Стабильная клеточная мембрана кардиомиоцита и митохондрий необходима для энергообразования и функционирования клетки.

Заключение

Как показало данное исследование, существует проблема в образовании, которая не позволяет практикующим врачам полноценно использовать в своей деятельности содержание основной образовательной программы по биохимии медицинского вуза за второй курс обучения. После освоения клинических дисциплин на старших курсах вуза и формирования профессиональных компетенций происходит утрата знаний о связи физиологических функций в условиях нормы и патологии с биохимическими процессами, происходящими в организме. Вероятно, недостаточный уровень знаний роли биохимических процессов, протекающих в организме в физиологических и патологических условиях, судя по полученному нами низкому проценту правильных утвердительных ответов, связан с нерационально сформулированными задачами учебно-методического комплекса по биохимии, традиционно акцентированными не столько на биологическое или патологическое значение химических явлений, сколько на механизм этих процессов. Акцентирование внимания студентов второго курса вуза при освоении дисциплины Биохимия на биологическое значение и роль в патологии основополагающих процессов жизнедеятельности,

а возможно, и введение в основную образовательную программу и учебный план как минимум на лечебном факультете в качестве обязательной дисциплины или дисциплины по выбору «клиническая биохимия» на старших курсах специалитета или при обучении в ординатуре, на циклах переподготовки и повышения квалификации, в частности, кардиологов [5, 6] будет способствовать дальнейшему формированию предпосылок для подготовки грамотных клинически мыслящих высококвалифицированных специалистов на основе общепатологического, включая биохимический, подхода к физиологии и патологии организма человека.

Список литературы

1. Астанина С.Ю. Педагогические закономерности биологической (фундаментальной) подготовки врачей в непрерывном медицинском образовании // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. № 4. С. 14–20.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 14 марта 2018 г. № 140н «Об утверждении профессионального стандарта «Врач-кардиолог»». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71833356> (дата обращения: 15.07.2020).
3. Аннотации рабочих программ дисциплин основной образовательной программы высшего образования специальности 31.05.01 лечебное дело. [Электронный ресурс]. URL: https://usma.ru/wp-content/uploads/2019/11/_2019.pdf (дата обращения: 15.07.2020).
4. Терентьев А.А. Биохимия мышечной ткани: учебное пособие. М.: ФГБОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова Минздрава России, 2019. 76 с.
5. Каминская Л.А., Гаврилов И.В., Лукаш В.А., Мещанинов В.Н. Внедрение инновационных педагогических технологий на кафедре биохимии // Здоровье, демография, экология финно-угорских народов. 2017. № 3. С. 97–100.
6. Насыбуллина Г.М., Каминская Л.А., Мещанинов В.Н. Дисциплина «Клиническая биохимия» в подготовке специалиста «Медико-профилактическое дело» в соответствии с профессиональным стандартом // Вестник Уральского государственного медицинского университета. 2017. № 2. С. 83–87.

УДК 376.3

ПРЕДПОСЫЛКИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ НЕДОРАЗВИТИЯ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Климова О.Ю.

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск,
e-mail: olga_klimova_87@list.ru*

В статье рассматривается вопрос о предпосылках дисграфии у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи на основе недоразвития оптико-пространственных представлений. Рассмотрено понятие дисграфии и причины возникновения оптической дисграфии. Представлены результаты диагностики уровня развития предпосылок оптико-пространственных нарушений письма у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи. Результаты исследования показали, что у большинства детей 6–7 лет наблюдаются предпосылки оптико-пространственных нарушений. Это проявляется, прежде всего, в неумении качественно, в полном объеме выполнить необходимое задание. Более доступным оказалось задание на выявление умения в ориентации в собственном теле. При исследовании зрительно-пространственной организации движений (проба Хэда) дети также допускали многочисленные ошибки. При выполнении задания на пространственное восприятие рисунка дети неправильно передавали величину рисунка или его пространственное положение, забывали копировать отдельные детали или приносили свои. При исследовании зрительно-моторной координации движений (графические пробы) дети выполняли задания неточно, отрывали карандаш от бумаги, выходили за пределы дорожек, допускали ошибки при рисовании геометрических фигур. Описаны особенности организации работы по предупреждению предпосылок оптико-пространственных нарушений письма у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи, проанализированы результаты практической работы. Подобранные упражнения с использованием компьютерных презентаций могут способствовать успешному предупреждению оптико-пространственных представлений и направлены на развитие умения ориентироваться в собственном теле, умения ориентироваться в окружающем пространстве и умения ориентироваться на листе бумаги.

Ключевые слова: дисграфия, общее недоразвитие речи, оптико-пространственные представления, дети подготовительной к школе группы

PREREQUISITES OF DYSGRAPHIA IN CHILDREN 6–7 YEARS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT ON THE BASIS OF THE UNDERDEVELOPMENT OF THE OPTIC-SPATIAL REPRESENTATIONS

Klimova O.Yu.

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: olga_klimova_87@list.ru

The article deals with the issue of the prerequisites of dysgraphia in children 6–7 years of age with General speech underdevelopment based on the underdevelopment of optical-spatial representations. Deals with the concept of dysgraphia and causes the optical dysgraphia. The results of diagnostics of the level of development of prerequisites for opto-spatial writing disorders in children 6–7 years of age with General speech underdevelopment are presented. The results of the study showed that the majority of children aged 6–7 years have prerequisites for opto-spatial disorders. This manifests itself, first of all, in the inability to perform the necessary task efficiently and in full. More accessible was the task to identify the ability to Orient in your own body. When studying the visual-spatial organization of movements (the head test), children also made numerous mistakes. When performing a task for spatial perception of a drawing, children incorrectly transmitted the size of the drawing or its spatial position, forgot to copy individual details, or brought their own. In the study of visual-motor coordination of movements (graphic tests), children performed tasks inaccurately, tore a pencil from paper, went beyond the tracks, made mistakes when drawing geometric shapes. The article describes the features of the organization of work to prevent the prerequisites of opto-spatial violations of writing in children 6–7 years of age with General speech underdevelopment, and analyzes the results of practical work. Selected exercises using computer presentations can contribute to the successful prevention of optical-spatial representations and are aimed at developing the ability to navigate in your own body, the ability to navigate in the surrounding space and the ability to navigate on a piece of paper.

Keywords: dysgraphia, General underdevelopment of speech, optical-spatial representation, the children preparatory for school groups

На сегодняшний день большое количество детей младшего школьного возраста испытывают существенные трудности в овладении письменной речью, связанные с недостаточной сформированностью оптико-пространственных представлений. Предпосылки к возникновению дисграфии

«начинаются» не в школе, а значительно раньше – у детей дошкольного возраста. Именно в этом возрасте необходимо выявление предпосылок дисграфии.

Р.И. Лалаева определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких, по-

вторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [1].

Одной из разновидностей дисграфии является оптическая дисграфия, возникающая по причине низкого уровня развития зрительного гнозиса и мнестиза, недостаточности операций анализа и синтеза, несформированности зрительно-пространственных представлений (то есть представлений о форме и величине предметов и об их пространственном расположении). Недоразвитие оптического анализатора проявляется в нарушении целостного восприятия, зрительной памяти, дифференцированных зрительных представлений [2].

Важно понимать, что если ребенок за период дошкольного возраста (до начала обучения его грамоте) не приобрел умение сравнивать предметы по форме и величине, не научился ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу, то ему будет очень сложно усвоить довольно тонкие различия в начертании оптических сходных букв. У таких детей затруднено узнавание и запоминание букв, они неправильно располагают элементы букв в пространстве или путают их количество.

Исследованию развития оптико-пространственных представлений у детей посвящены работы таких авторов, как О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, М.Е. Хватцев и другие.

В исследованиях Т.А. Павловой указывается, что у ребенка к 7 годам при условии полноценного развития формируются три категории элементарных знаний о пространстве: отражение удаленности предмета и его местоположения; ориентирование в направлениях пространства; отражение пространственных отношений между предметами [3].

Пространственные ориентировки, сформированные к данному возрасту, обеспечивают успешное становление письменной речи.

Г.А. Волкова отмечает, что предпосылки оптической дисграфии необходимо выявить и устранить до начала обучения ребенка в школе, чтобы он не успел закрепить неправильные начертания букв и ввести их в «моторную память» руки [4].

Для изучения предпосылок оптико-пространственных нарушений письма у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи было проведено практическое исследование на базе МКДОУ детский сад № 3 «Радуга детства» общеразвивающего вида г. Новосибирска.

В исследовании приняли участие 9 детей в возрасте 6–7 лет, имеющие речевое заключение о наличии у них общего недоразвития речи III уровня речевого развития (по заключению ПМПК).

Цель исследования: изучение предпосылок оптико-пространственных нарушений письма у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

Материал и методы исследования

Была использована методика Е.Ф. Архиповой [5], которая состоит из следующих разделов:

1. Исследование ориентации в сторонах собственного тела и тела, сидящего напротив.
2. Исследование дифференциации пространственных понятий.
3. Исследование зрительно-пространственной ориентации движения (проба Хэда).
4. Определение конструктивного праксиса.
5. Исследование пространственного восприятия.
6. Исследование зрительно-моторной координации движений (графические пробы).

Для оценки результатов выполнения заданий каждого раздела была использована балльная система оценки заданий от 0 до 4 баллов. Далее были суммированы набранные детьми баллы и получен уровень сформированности оптико-пространственных представлений.

Были выделены следующие уровни состояния предпосылок оптико-пространственных нарушений.

Высокий уровень (20–24 балла) характеризуется правильным выполнением заданий.

Уровень выше среднего (15–19 баллов) характеризуется замедленным темпом выполнения задания, допускаются немногочисленные ошибки, которые исправляются самостоятельно.

Средний уровень (10–14 баллов) – задания выполняются с ошибками, которые исправляются с минимальной помощью взрослого.

Уровень ниже среднего (5–9 баллов) – наблюдаются многочисленные ошибки при выполнении.

Низкий уровень (0–4 баллов). Дети с данным уровнем отказываются от выполнения задания, помощь взрослого не помогает.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования показали, что у большинства детей 6–7 лет наблюдаются предпосылки оптико-пространственных нарушений. Это проявляется, прежде всего, в неумении качественно, в полном объеме

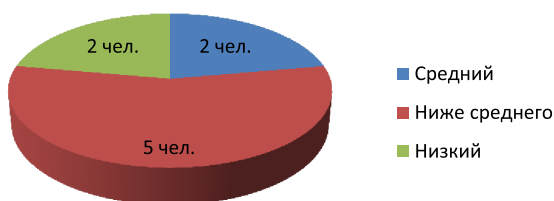
выполнить необходимое задание. По мере усложнения заданий качество их выполнения значительно снижается. Так, более доступным оказалось задание на выявление умения ориентироваться в собственном теле. Наиболее успешно дети ориентируются в схеме собственного тела, но допускают ошибки при просьбе показать правую и левую сторону на другом человеке. При ориентации на листе бумаги дети испытывают затруднения, часто путают левую и правую сторону листа, не понимают понятие «центр листа», «правый верхний угол», «левый нижний угол». Возникают сложности при просьбе показать фигуру, которая находится между двумя другими.

При исследовании зрительно-пространственной организации движений (проба Хэда) дети также допускали многочисленные ошибки, путали левую и правую руку, застревали на одном и том же движении, повторяли (копировали) движения вслед за взрослым без учета зеркальности, выполняли движения из предыдущих заданий.

Обозначенные трудности проявились также при сложении картинок из разрезанных частей. При выполнении задания на пространственное восприятие рисунка дети неправильно передавали величину рисунка или его пространственное положение, забывали копировать отдельные детали или привносили свои.

При исследовании зрительно-моторной координации движений (графические пробы) дети выполняли задания неточно, отрывали карандаш от бумаги, выходили за пределы дорожек, допускали ошибки при рисовании геометрических фигур, а также при рисовании линий сверху вниз и слева направо.

По количеству общих баллов выполненных заданий мы распределили детей по уровням сформированности оптико-пространственных представлений и получили следующие результаты, которые представлены в виде диаграммы (рисунок).



Уровни сформированности оптико-пространственных представлений у детей с ОНР III уровня речевого развития

Из диаграммы следует, что у 5 детей оптико-пространственные представления

находятся на уровне ниже среднего; у 2 детей отмечается средний уровень сформированности оптико-пространственных представлений; у 2 детей наблюдается низкий уровень сформированности оптико-пространственных представлений.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи недостаточно развиты оптико-пространственные представления. Детям необходима систематическая, целенаправленная и планомерная работа по предупреждению предпосылок оптико-пространственных нарушений письма.

С целью предупреждения предпосылок оптико-пространственных нарушений письма у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи был разработан и систематизирован комплекс упражнений с использованием компьютерных презентаций.

Система упражнений была построена с учетом следующих принципов:

- ориентация на зону ближайшего развития ребенка;
- принцип активного соучастия детей в процессе отбора информации;
- включение детей в различные формы организации деятельности общения со взрослым [6].

Работа включает в себя подготовительный, основной и заключительный этапы.

На подготовительном этапе был подобран дидактический материал для выявления предпосылок оптико-пространственных нарушений письма и разработаны компьютерные презентации по предупреждению предпосылок оптико-пространственных нарушений письма у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

На основном этапе был систематизирован комплекс упражнений по предупреждению оптико-пространственных нарушений письма у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

При подборе комплекса упражнений нами были учтены методические рекомендации, представленные в работах А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, Н.В. Соловьевой, Т.А. Шорыгиной, А.В. Ястребовой, Т.Б. Филичевой и других.

При описании игр мы основывались на дидактических играх, описанных в работах М.М. Безруких, А.К. Бондаренко, В.М. Букатова, Л.Е. Журовой, В.И. Селиверстова, Н.О. Лебявиной, У.М. Сидоровой и других.

Основной этап осуществляется по следующим направлениям.

1. Обучение ориентации в собственном теле.

Комплекс упражнений по предупреждению оптико-пространственных нарушений письма у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития

Направление работы	Упражнения, предъявляемые в традиционной форме (цель: изучение нового материала)	Упражнения с использованием компьютерных презентаций (цель: закрепление и повторение пройденного материала)
Ориентировка в собственном теле	«Части тела» Цель: развитие ориентировки в собственном теле, закрепление и уточнение названий частей тела. «Зеркало» Цель: развитие ориентировки в собственном теле, закрепление и уточнение названий частей тела. «Путаница» Цель: развитие ориентировки в собственном теле, закрепление и уточнение названий частей тела, развитие внимания.	«Наше тело» Цель: развитие ориентировки в собственном теле, закрепление и уточнение названий частей тела. «Пальчики» Цель: развитие ориентировки в собственном теле, определение пальцев на правой и левой руке. «Определи по следу» Цель: развитие ориентировки в собственном теле, определение правой и левой руки, ноги.
Ориентировка в окружающем пространстве	«Что находится справа (слева) от меня?» Цель: развитие умения определять направления относительно своего тела. «Робот» Цель: развитие ориентировки в окружающем пространстве, понимание координат пространства. «Звери фотографируются» Цель: определение положения предметов относительно других предметов.	«Ближе – дальше» Цель: развитие умения ориентироваться в пространстве. «Веселые зверята» Цель: развитие умения ориентироваться в пространстве, усвоение понятий «направо», «налево». «Помоги колобку добраться до бабушки» Цель: развитие умения ориентироваться в пространстве. «Определи, где находится» Цель: развитие умения ориентироваться в пространстве по отношению к другому предмету, объекту. «Магазин игрушек» Цель: развитие умений ориентироваться в пространстве, различать направления налево – направо, какие фигуры находятся сверху, какие внизу?
Ориентировка на листе бумаги	«Лесная школа» Цель: развитие умения моделировать сказочные истории на листе бумаги. «Птичка и кошка» Цель: развитие умения моделировать сказочные истории на листе бумаги, упражнять детей в построении предметного ряда. «Во дворе росло дерево» Цель: упражнять детей в построении предметного ряда, развитие ориентировки на плоскости листа (около, верх, низ).	«Где находится?» Цель: развитие навыков ориентировки на плоскости листа по готовому изображению. «Волшебные перемещения» Цель: развитие ориентировки на плоскости листа (право, лево, верх, низ, правый верхний угол и т.д.). «Найди картинку и назови» Цель: развитие ориентировки на плоскости листа, умения отсчитывать клетки, строчки. «Разноцветные квадраты» Цель: закреплять умение ориентироваться на листе бумаги, определять «спрятанное» изображение, развивать воображение.

Формирование пространственных представлений связано с использованием разных систем ориентации в пространстве (видимом и воображаемом). Базовой, наиболее естественной, онтогенетически более ранней и закреплённой всем опытом человека системой ориентации является схема тела.

2. Обучение ориентации в окружающем пространстве.

В процессе обучения ориентировке в пространстве необходимо формировать

у ребенка осознание двигательных возможностей и расширять диапазон движений в разных зонах пространства: нижней, средней и верхней; левая – правая.

3. Обучение ориентировке на листе бумаги.

На первых этапах работы ребенка знакомят с горизонтальным и вертикальным расположением листа (альбомный и книжный варианты), учат определять стороны и углы листа, верхние – нижние, правые и левые

координаты листа; располагать и называть предметы и рисунки, расположенные по разным сторонам и углам листа.

Основной этап должен включать в себя специально организованную систему логопедической работы с детьми в течение 1,5 месяцев с периодичностью 2 раза в неделю по 15–20 минут. Каждую неделю следует проводить одно подгрупповое и одно индивидуальное занятие. В процессе таких занятий можно выявить, насколько изученные темы оказываются прочно усвоенными, требуется ли дополнительное время на их изучение.

В таблице представлен комплекс упражнений с использованием компьютерных презентаций.

Подобранные упражнения с использованием компьютерных презентаций могут способствовать успешному предупреждению оптико-пространственных нарушений письма у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

На заключительном этапе должна быть проведена рефлексия проведенной работы.

Выводы

Проведенная диагностика выявила, что дети с ОНР III уровня испытывают существенные трудности при ориентировке в собственном теле, в окружающем про-

странстве, а также на листе бумаги. Кроме того, у этих детей недостаточно развита зрительно-моторная координация и конструктивный праксис, что тоже свидетельствует о низком уровне сформированности оптико-пространственных представлений.

Для решения задач по обучению детей оптико-пространственной ориентировке в качестве основного метода было выбрано использование компьютерных презентаций. Предложенный комплекс упражнений дает возможность использования компьютерных презентаций, созданных при помощи Power Point.

Автор выражает благодарность научному руководителю канд. пед. наук, доценту Е.А. Шкатовой.

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Логопедия. М.: Владос, 2017. 304 с.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: МиМ, 2017. 286 с.
3. Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. М.: Школьная пресса, 2015. 64 с.
4. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 45 с.
5. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. М.: АСТ «Астрель», 2008. 320 с.
6. Шорыгина Т.А. Учимся ориентироваться в пространстве. М.: ТЦ Сфера, 2014. 80 с.

УДК 378.1

АНАЛИЗ ДАННЫХ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ О КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

Колесникова А.А., Колесников О.Л., Худякова О.Ю., Пешиков О.В.

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный медицинский университет», Челябинск,
e-mail: niimmun@mail.ru

Современные условия требуют постоянного мониторинга мнения студентов о состоянии высшего образования. Эпидемиологическая обстановка потребовала от университета использования электронного образования и дистанционных образовательных технологий. В Южно-Уральском государственном медицинском университете уделяют большое внимание исследованию удовлетворенности потребителей. Проведен опрос студентов первого курса ЮУГМУ, обучающихся на стоматологическом факультете, о качестве образования и деятельности преподавателей в условиях самоизоляции. Студенты принимали участие в анкетировании добровольно. Исследование проводилось анонимно. В опросе участвовало 30.5% от числа всех первокурсников-стоматологов. Качеством дистанционных лекций частично и полностью удовлетворены 83.6% респондентов. Деятельностью преподавателей полностью удовлетворены 69.4% студентов. Этот факт указывает на высокий уровень подготовки преподавателей университета. Доля студентов-стоматологов, полностью удовлетворенных обучением в ЮУГМУ, составила 76.9%. Полностью не удовлетворенных студентов в этом вопросе не было. Это свидетельствует о высоком качестве медицинского образования в ЮУГМУ. Адекватность выставленных оценок удовлетворила более половины опрошенных. Большинство студентов положительно оценило обмен информацией с преподавателями. Важной проблемой является качество дистанционного высшего образования. 55.3% респондентов указали, что качество дистанционного образования ниже, чем традиционного очного образования. Эти данные вполне соответствуют результатам других исследователей. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дальнейших усилий по улучшению дистанционного образования.

Ключевые слова: высшее образование, дистанционное образование, качество, удовлетворенность

ANALYSIS OF FEEDBACK DATA ON THE QUALITY OF EDUCATION IN CONDITIONS OF SELF-ISOLATION

Kolesnikova A.A., Kolesnikov O.L., Khudyakova O.Yu., Peshikov O.V.

South-Urals State Medical University, Chelyabinsk, e-mail: niimmun@mail.ru

Modern conditions require constant monitoring of students' opinions on the state of higher education. The epidemiological situation required the university to use electronic education and distance learning technologies. The South Ural state medical University pays great attention to consumer satisfaction research. A survey of first-year students of the SUSMU, studying at the faculty of dentistry, on the quality of education and the activities of teachers in conditions of self-isolation was conducted. Students took part in the survey voluntarily. The research was conducted anonymously. 30.5% of all first-year dentists participated in the survey. 83.6% of respondents were partially and fully satisfied with the quality of distance lectures. 69.4% of students are fully satisfied with the activities of teachers. This fact indicates a high level of training of university teachers. The share of dental students who were completely satisfied with their studies at SUSMU amounted to 76.9%. There were no completely dissatisfied students in this matter. This indicates the high quality of medical education at SUSMU. More than half of the respondents were satisfied with the adequacy of their ratings. The majority of students positively assessed the exchange of information with teachers. An important issue is the quality of distance higher education. 55.3% of respondents indicated that the quality of distance education is lower than that of traditional full-time education. These data are consistent with the results of other researchers. The results obtained indicate the need for further efforts to improve distance education.

Keywords: higher education, distance education, quality, satisfaction

В связи с известной эпидемиологической ситуацией вузы были вынуждены в срочном порядке перейти на электронное образование и использование дистанционных образовательных технологий. Это предъявило особые требования к организации учебного процесса и, закономерно, поставило вопрос о качестве дистанционного образования. Качество – сложное понятие, которое рассматривается с различных позиций. Но есть важный элемент – обратная связь с обучающимися. Танова А.Г. и соавт. считают, что оценка качества образования требует функционирования обратной свя-

зи для мониторинга мнения студентов [1, с. 92]. В процессе опроса студентов уточняется их удовлетворенность деятельностью образовательного учреждения. Удовлетворенность потребителей образовательных услуг рассматривается как ключевой индикатор качества образования [2, с. 77]. Стоит уточнить, что круг потребителей широк, они имеют собственные специфические интересы (обучающиеся, их родители, работодатели, государство). В ЮУГМУ обращают большое внимание на данную проблему. В университете проводили анкетирование работодателей и показали, что среди них

полностью удовлетворены уровнем практической и теоретической подготовки студентов 87.3% и 84.6% соответственно [3, с. 61]. Получение хорошего результата образовательного процесса требует активности с двух сторон: и преподавателя, и обучающегося. Активная позиция обучающихся является обязательным условием эффективного обучения. Для психологически эффективного обучения крайне важно наличие высокой учебной мотивации [4, с. 109]. При анкетировании студентов-педиатров ЮУГМУ установлено, что у 70.3% опрошенных преобладал мотив «получение знаний», а у 13.5% – мотив «овладение профессией» [5, с. 114]. Эта ситуация считается положительной с точки зрения формирования учебной активности. Таким образом, исследование удовлетворенности – это сложная задача, которая, в частности, требует учета особенностей восприятия и реакции анкетлируемых и прецизионной оценки полученных данных.

Цель исследования: определить удовлетворенность студентов-стоматологов качеством образования и взаимодействием с преподавателями в условиях применения дистанционного образования при самоизоляции.

Материалы и методы исследования

На образовательном портале ЮУГМУ был проведен опрос. Студенты принимали

участие только добровольно, самостоятельно, анонимно. В статье приведены результаты опроса студентов 1 курса стоматологического факультета. На 29.06.2020 на вопросы анкеты ответили 39 человек, что составило 30.5% от числа всех первокурсников-стоматологов. Удовлетворенность студенты указывали в %, с шагом в 10% (10%, 20% и т.д.). Для обработки материала была использована следующая шкала: группа «полностью не удовлетворен» (ПН) – удовлетворенность 10-20%, группа «частично не удовлетворен» (ЧН) – удовлетворенность от 30% до 50%, группа «частично удовлетворен» (ЧУ) – показатель удовлетворенности от 60% до 80%, группа «полностью удовлетворен» (ПУ) – удовлетворены на 90–100%. В ряде вопросов были представлены варианты ответов, которые могли выбрать студенты.

Результаты исследования и их обсуждение

На рис. 1 представлена удовлетворенность будущих стоматологов качеством образования. По первому вопросу (В1) «Насколько Вы удовлетворены качеством лекций, реализованных с применением электронного образования и дистанционных образовательных технологий» частично и полностью удовлетворены 83.6% опрошенных. По нашему мнению, это указывает на эффективную работу преподавателей.

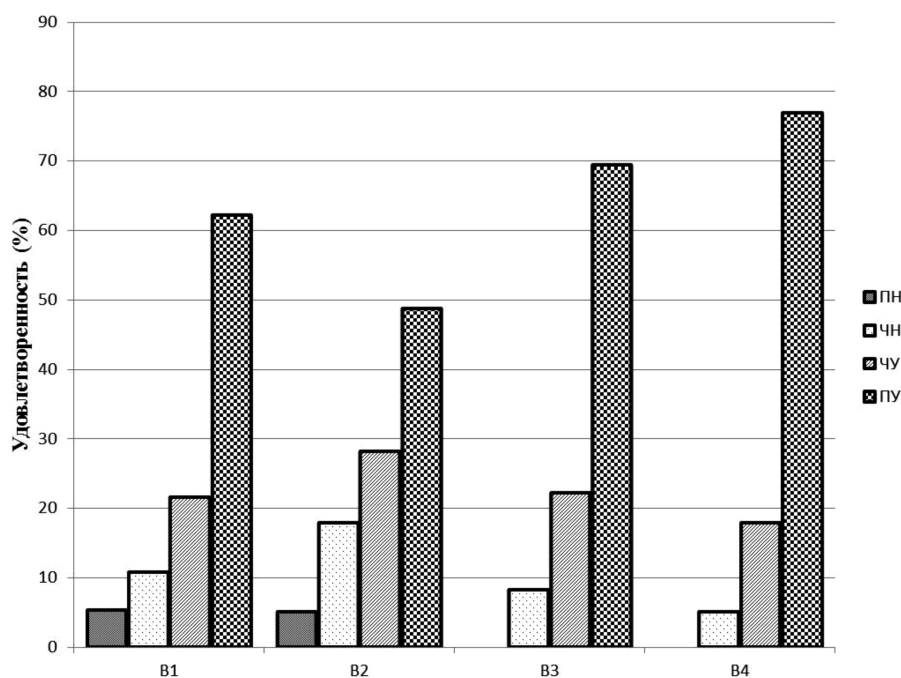


Рис. 1. Уровень удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса.

Примечания: ПН – «полностью не удовлетворен», ЧН – «частично не удовлетворен», ЧУ – «частично удовлетворен», ПУ – «полностью удовлетворен». Текст вопросов (В1, В2, В3, В4) приведен в статье

Второй вопрос (В2) сформулирован так: «Насколько Вы удовлетворены, качеством проведения ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ (удобство + информативность + учебная эффективность) с применением электронного образования и дистанционных образовательных технологий через образовательный портал университета?». В этом случае полная удовлетворенность несколько ниже, но доля частично и полностью удовлетворенных студентов практически не изменилась и составила 76.9%. Можно предположить, что разница связана со сложностями в подготовке материалов для практических занятий.

Третий вопрос (В3) звучал следующим образом: «Насколько Вы удовлетворены деятельностью профессорско-преподавательского состава». Следует отметить, что полностью неудовлетворенные студенты отсутствовали, а полная удовлетворенность достигла 69.4% от всей группы опрошенных студентов. Этот факт свидетельствует о хорошей подготовке профессорско-преподавательского состава и эффективном выполнении должностных обязанностей. По данным Михалкиной Е.В. и Герасимовой О.Я., удовлетворенность магистров уровнем профессионализма научно-педагогических работников составила 91% от максимума [2, с. 82]. В нашем случае показатели вполне сопоставимы, а совокупность частично и полностью удовлетворенных респондентов составила 91.6%.

Особенно важен ответ на следующий вопрос (В4): «Насколько Вы удовлетворены тем, что обучаетесь в ЮУГМУ?». Опять отсутствуют студенты, полностью неудовлетворенные обучением в университете. Напротив, относительное число полностью удовлетворенных первокурсников достигло 76.9%, а частично удовлетворенных – 17.9%. Ответ на подобные вопросы рассматривается различными исследователями как интегральный показатель, комплексно отражающий мнение потребителя (обучающихся) обо всех основных элементах образовательного процесса. Результаты являются очень важными, так как на первом курсе происходит адаптация студентов к особенностям учебного процесса при получении высшего образования. Переход от среднего к высшему образованию требует больших усилий от молодежи, умения сосредоточиться на наиболее важных вопросах, способности самостоятельно планировать и реализовать собственную деятельность. Освоение особенностей обучения в вузе достаточно часто является болез-

ненным для студентов, а значительная самостоятельность (в том числе – в выборе образовательного маршрута) иногда сопровождается значительным снижением успеваемости. Высокая удовлетворенность студентов на первом курсе свидетельствует, с одной стороны, о правильном выборе будущей профессии, а с другой – об эффективных усилиях сотрудников университета по планированию и реализации основной образовательной программы. Высокая мотивация к получению профессии врача значительно повышает эффективность образовательного процесса. Уместно указать, что в этом плане удовлетворенность наших студентов даже несколько выше, чем в других вузах. Так, в СПбПУ удовлетворены качеством получаемого образования 66% опрошенных [1, с. 96].

На рис. 2 представлены результаты вопросов по удовлетворенности респондентов различными сторонами взаимодействия с профессорско-преподавательским составом университета.

Проблема оценивания студенческих работ особенно актуальна при дистанционном обучении, поскольку прямой контакт обучаемых и преподавателей затруднен. В связи с этим часто возникают несоответствия между завышенными ожиданиями студентов и реальной ценностью представленных работ. При анализе ответа на вопрос (В5) «Насколько Вы удовлетворены адекватностью (правильностью) оценок, выставляемых преподавателями?» мы обнаружили, что частично и полностью не удовлетворены только 10,2% респондентов. А полностью удовлетворены адекватностью оценок 56,4% студентов. По нашему мнению, это свидетельствует о достаточно высоком профессионализме преподавателей, которые способны как правильно оценить работу, так и объяснить студентам недостатки их ответов. В то же время следует обратить внимание профессорско-преподавательского состава на необходимость более тщательно или более подробно объяснять, почему выставлена такая оценка.

Важным элементом образовательного процесса являются консультации. Поэтому следующий вопрос (В6) звучал так: «Насколько Вы удовлетворены организацией проведения преподавателями индивидуальных консультаций при организации обучения с применением электронного образования и дистанционных образовательных технологий?». Здесь также получены весьма положительные результаты, так как доля частично и полностью удовлетворенных студентов составила 82%.

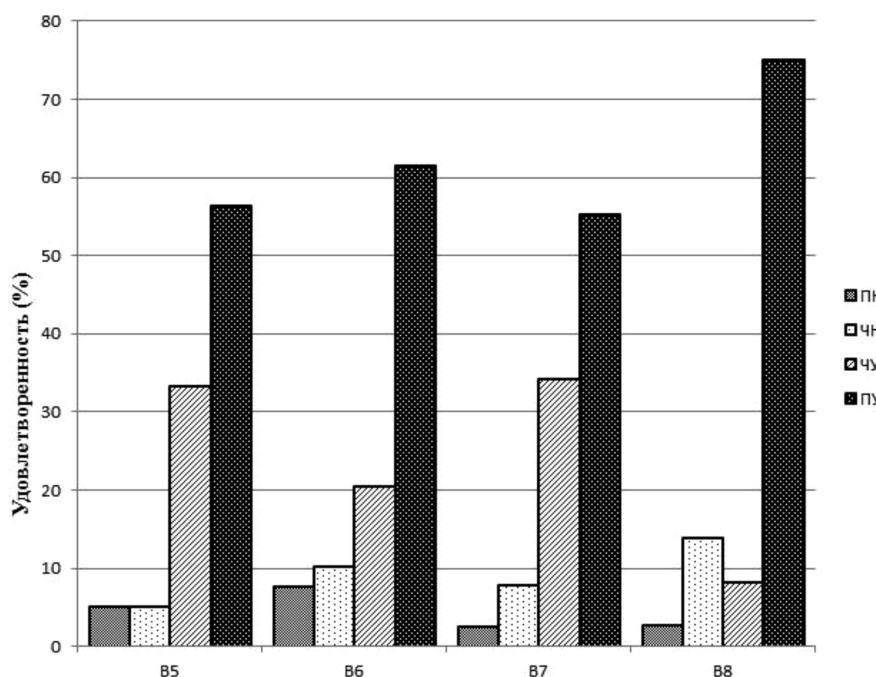


Рис. 2. Уровень удовлетворенности студентов взаимодействием с преподавателями.
Примечания: ПН – «полностью не удовлетворен», ЧН – «частично не удовлетворен», ЧУ – «частично удовлетворен», ПУ – «полностью удовлетворен». Текст вопросов (B5, B6, B7, B8) приведен в статье

Для полноценного образовательного процесса необходимо наличие возможности быстро получать полноценную информацию по самым разным проблемам. Как быстро кафедральные работники отвечают студентам? Для выяснения этого момента был сформулирован вопрос (B7): «Насколько Вы удовлетворены оперативностью и результативностью реагирования на Ваши запросы на кафедры?». Как видно на рис. 2, относительное количество полностью удовлетворенных респондентов равно 55,3%, а полностью не удовлетворен только 1 человек (2,6%). Теперь посмотрим с другой стороны. Восьмой вопрос (B8): «Насколько Вы удовлетворены своевременностью информирования Вас об изменениях в процессе дистанционного обучения на кафедрах (расписание занятий, темы занятий и лекций, проведение обзоров, проведение ликвидации задолженности и т.п.)?». Как видно на рис. 2, полностью удовлетворены в этом отношении 75% студентов, полностью не удовлетворен опять лишь 1 человек (2,8%). Таким образом, можно говорить об эффективном обмене информацией между кафедрами университета и студентами.

В дальнейшем оценили отношение студентов к качеству дистанционного образования (таблица). Большинство респондентов (55,3%) считают, что качество дистанцион-

ного образования ниже, чем традиционного очного образования.

Здесь можно обратиться к данным литературы. Похожий опрос проводили Яшина Л.И. с соавторами (2019). Они сообщили, что «46% работодателей сомневаются в трудоустройстве специалистов, получивших образование в режиме дистанта, а 33% работодателей считают, что дистанционное обучение предоставляет образование низкого качества» [6, с. 88].

Таким образом, можно констатировать наличие большой проблемы. Использование дистанционных образовательных технологий распространяется все более широко и часто позиционируется как будущее образования. И при этом потребители из разных групп достаточно низко оценивают качество дистанционного образования.

Ответы на вопрос «По Вашему мнению, качество обучения с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий по сравнению традиционным очным – с точки зрения будущей врачебной профессии»

Варианты ответа	Число ответивших лиц	%
Выше	0	0
Ниже	21	55,3
Сопоставимо	17	44,7

Мы полагаем, что это свидетельствует о необходимости приложения больших усилий по усовершенствованию методов дистанционного образования. Полагаем крайне необходимым обеспечить качественное обучение преподавателей технологиям и методикам, применяемым в дистанционном образовательном процессе.

Выводы

1. Студенты высоко удовлетворены качеством лекций и практических занятий.

2. Полностью удовлетворены обучением в ЮУГМУ 76.9% респондентов-первокурсников.

3. 75% опрошенных студентов полностью удовлетворены работой кафедр по информированию обучающихся об особенностях образовательного процесса.

4. Большинство студентов считают, что качество дистанционного образования ниже, чем традиционного очного обучения.

5. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости значительных усилий по развитию дистанционных образовательных технологий и совершенствованию используемого образовательного контента. Важно обеспечить повышение квалификации преподавателей в отношении техноло-

гий и особенностей использования дистанционного образования.

Список литературы

1. Танова А.Г., Евсеева Л.И., Поздеева Е.Г., Тростинская И.Р. Субъектные аспекты мониторинга удовлетворенности студентов качеством образования (по материалам Центра социологических исследований СПбПУ) // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9. № 1. С. 90–101. DOI: 10.18721/JHSS.9110.
2. Михалкина Е.В., Герасимова О.Я. Удовлетворенность выпускников вузов качеством образования в условиях цифровизации // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2019. № 4. С. 76–84.
3. Колесников О.Л., Худякова О.Ю., Колесникова А.А., Прачева А.А., Тарабрина Ю.О. Методика оценки удовлетворенности работодателей и результаты её применения // Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации: материалы IV Всероссийской (VII внутривузовской) научно-практической конференции. Челябинск: Изд-во Южно-Уральского государственного медицинского университета, 2016. С. 59–61.
4. Андриенко А.В. Взаимодействие преподавателей и студентов в контексте профессиональной педагогики // Мир науки культуры, образования. 2008. № 2 (9). С. 107–111.
5. Худякова О.Ю., Определякова Е.В., Колесникова А.А., Тарабрина Ю.О. Изучение учебных мотивов у студентов шестого курса педиатрического факультета // Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации. Материалы X внутривузовской научно-практической конференции. Челябинск: Изд. Южно-Уральского государственного медицинского университета, 2019. С. 112–115.
6. Яшина Л.И., Горева О.М. Проблемы внедрения дистанционного образования в вузе // Вестник сургутского государственного педагогического университета 2019. № 4 (61) С. 84–90. DOI: 10.26105/SSPU.2019.61.4.008.

УДК 37.03:373.1

ОБРАЗ КОЖАНАСЫРА В СТРАНАХ АЗИИ И ВОСТОКА

Мадалиев Я.Х.

*Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова, Шымкент,
e-mail: madaliyev78@list.ru*

Казахский сказочный репертуар отражает богатые и разнообразные стороны жизни казахского народа. Сказки очень интересны для понимания общественной жизни и быта народа, чаяний и стремлений. Многие сказки, сохранные в памяти народа, были изменены, обогащены как по содержанию, так и по форме. Торговые и культурные связи казахов с соседями способствовали появлению и распространению общих сказочных сюжетов для народов Средней Азии (узбекская, таджикская, туркменская, кыргызская литература), а также проникновению сюжетов русских, китайских, арабских и индийских сказок. В связи с общественным положением сказки несли разные идеи. Вера в хадис, рок, объясняется тем, что после всех трудностей и потерь от идеала желания – после получения титула хана или богатства он достиг сказочного персонажа, противоречивостью его мировоззрения. В данную статью включены мобильные юмористические миниатюры Кожанасыра с глубоким смыслом, невосполнимыми шутками, повествующие обоженной шутки. Книга составляется с учетом воспитательно-образовательной стороны для подростков, не только казахов, но и представителей других народов мира. Среди тюркских народов, повествующих о кожанасырах, очень много казахских народных талантов, придумавших много замечательных рассказов.

Ключевые слова: литература, эпоха, мечта, духовность, юмор, жизнь

IMAGE KOZHANASYR IN ASIA AND THE EAST

Madaliev Ya.Kh.

M. Auezov South Kazakhstan State University, Shymkent, e-mail: madaliyev78@list.ru

The Kazakh fairy-tale repertoire reflects the rich and diverse aspects of the life of the Kazakh people. Fairy tales are very interesting for understanding the social life and way of life of the people, their goals and aspirations. Many fairy tales preserved in the memory of the people were changed, enriched both in content and in form. Trade and cultural ties of Kazakhs with their neighbors contributed to the emergence and spread of common fairy tales for the peoples of Central Asia (Uzbek, Tajik, Turkmen, Kyrgyz), as well as the penetration of Russian, Chinese, Arabic and Indian fairy tales. In connection with the social status of the fairy tale, there were different ideological content. Belief in hadith, rock is explained by the fact that after all the difficulties and loss from the ideal of desire – after receiving the title of Khan or wealth, he reached a fairy-tale character, the contradiction of his worldview. In this article enabled mobile humorous miniatures of Kozhanasyr with deep meaning, great jokes, telling jokes annealed. The book is compiled taking into account the educational side for teenagers, not only Kazakhs, but also dozens of peoples of the world. There are a lot of talented Kazakh folk talents among the Turkic peoples who tell the story of the Kozhanasyr, who have come up with many wonderful stories.

Keywords: literature, epoch, dream, spirituality, humor, life

Казахская народная литература с древнейших времен имеет богатое наследие, развитое многообразие жанров. И одним из сокровищ народной литературы является жанр юмористических рассказов, в том числе рассказы о Кожанасыре, в которых отражена реальная жизнь народа: его стремления, чаяния, печали и радости, мечты и желания.

Спорным является мнение о принадлежности юмористических рассказов Кожанасыра к комическому жанру.

Рассказы Кожанасыра, появившиеся в древности, с течением времени изменялись, адаптируя свои старые элементы к новым реалиям. Никто не может утверждать, что одному из народов Центральной Азии – казахскому народу, с древнейших времен известному своей исторической культурой и развитыми городами, своей письменностью, мудрыми философами и великими

учеными, чужды такие жанры, как юмор и сатира [1, с. 597–601].

Народная литература – это летопись казахского народа, ее древняя сокровищница.

Если проанализировать юмористические рассказы под названием Кожанасыр, являющиеся частью казахской народной литературы, то можно в них заметить следы разных эпох и времен. Из этого следует, что рассказы под названием Кожанасыр возникли в древние времена. Мы также можем с уверенностью сказать, что в этих рассказах изображена и современная жизнь во всех ее проявлениях

Среди тюркских народов, повествующих истории о Кожанасыре, много казахских народных талантов, которые сочинили много забавных историй.

Каждый народ стремился создать свой образ Кожанасыра, применительно к местному обычаю, к своей среде или похоже-

го на героев из своего устного народного фольклора, который сочинил много юмористических рассказов о нем. Его называли по-разному, в частности у турков это Ходжа Насриддин, у индусов – Бирбал, в узбекской устной литературе – Насриддин Афанди, у азербайджанцев – Афанди, у крымских татар – Насра Ходжа, Ходжа Насриддин и др. Образ Кожанасыра у всех тюркоязычных народов, в устной литературе, культуре, истории, обычаях и традициях изображен по-разному, многогранно.

До сих пор нет единого системного изучения казахской народной поэзии в жанре повествования, не проводились системные исследования по сбору историй о приключениях Кожанасыра.

В настоящее время рассказы Кожанасыра в современной казахской литературе широко собираются, являясь духовным наследием народа, они превратились в архивную сокровищницу.

Первыми частный интерес к сбору материалов о Кожанасыре проявили в 1920–1930-х гг. сотрудники научно-исследовательских институтов языкознания, литературы и искусствоведения Академии Наук Республики Казахстан, где в рамках исследовательских экспедиций и научно-исследовательских командировок по сбору казахской народной литературы по учебному плану университета и институтов было собрано множество произведений казахской народной литературы.

Ряд ученых, писателей и поэтов поставили своей целью осветить на страницах печати рассказы о смешных похождениях Кожанасыра. Особо можно выделить труды таких исследователей, как Аубакир Диваев, Мухтар Ауэзов, Бейсенбай Кенжебаев, Отебай Турманжанов, Есмаганбет Исмаилов, Туken Абдирахманов, Нысанбек Торекулов, Кобей Сейдаханов, Балтабай Адамбаев, Кыдырлы Саттаров и др.

В числе таких заинтересованных коллекционеров юмористических рассказов о приключениях Кожанасыра, которые превратили все это в сокровищницу, мы считаем целесообразным отметить Шапая Кулмаганбетова, Казангапа Байболова, Каипа Айнабекова, Бекмуханбета Курбанбаева, Каира Жубанышева, Жолдасбека Бугыбаева, Абдрайым Муратова, Еркегали Ныгметова, Төлеухана Жаркынбекова. В сборнике юмористических рассказов о приключениях Кожанасыра авторы предисловий собрали богатое наследие в экспедициях. Большое количество приключений Кожанасыра выходит в печать.

На сегодняшний день существуют такие рубрики, как «Корзина Кожанасыра»,

«Из уст в уста», «Уголок юмора», рассказы Кожанасыра в газетах «Казахская литература», «Жас алаш», «Балдырган» и в журналах «Ара», «Зерде», «Парасат», «Жалын».

Ранее были составлены и опубликованы сборники К.К. Абдыкадырова «Истории об Алдар-Косе», профессора Б. Кенжебаева «Тимпи», «Мертвый октябрь» Кобея Сеидханова, «Из уст в уста», «Ораторская речь», «поэтические мысли, легенды», Балтабая Адамбаева и Төлеухана Жаркынбекова, «Веселые истории» Ф. Юлдашева (2015) и другие [2, с. 255–260].

Материалы и методы исследования

Хотим отметить, что в трехтомный сборник «Казахские сказки» было включено большое количество казахских юмористических и шуточных рассказов, связанных с такими именами, как Алдар-Косе, Кожанасыр, красноречивый Жиренше, Тазша-бала. Из этого следует, что рассказы Кожанасыра в казахской народной литературе не преданы забвению, не забыты. Истории Кожанасыра – это неисчерпаемые духовные сокровища народа, которые веками передавались из уст в уста, собирались на протяжении веков учеными, всегда были в центре внимания у творческих людей. Основа забавных историй – люди. Кого только ни встретишь среди простого народа. Это и красноречивый оратор, и неутомимый акын, и развлекающий народ балагур и хвастун – все они рассказчики забавных историй. Главной особенностью рассказов Кожанасыра является то, что они умеет раскрыть и признать негативные стороны общественной жизни, разоблачить отрицательные поступки отдельных лиц, а также в умении смело и резко парировать все это остроумной речью.

Приключенческие истории Кожанасыра отражали и охватывали самые важные и актуальные проблемы своего времени. Истоками, началом юмора и сатиры казахского народного жанра в национальной литературе явились сказки и легенды. Заметим, что юмор, за которым стоит горькая правда, сопровождаемая национальной насмешкой, шуткой, постепенно превращается в сатиру – самый приятный и эффективный способ передачи иронии.

В этой связи мы решили систематизировать истории Кожанасыра, представить их в одном сборнике, добавив и дополнив их другими рассказами, которые хранились в фонде Центральной научной библиотеки Академии общественных наук Республики Казахстан, в архиве рукописных и редких книг Института востоковедения им. Абу-Райхан Беруни Академии наук Республики Узбекистан и фонде отдела архивирования

и систематизации рукописей Института литературы и искусства им. М. Ауэзова.

Результаты исследования и их обсуждение

Не можем утверждать, что не было никаких трудностей при составлении этой книги.

Нередко Алдар-Косе, Кожанасыр, красноречивый Жиренше часто рассказывали одну и ту же историю в разных местах, перекладывая их по-разному в уста других персонажей. Во-первых, эта юмористическая история может рассказываться от имени Алдар-Косе, во-втором случае от Кожанасыра, в-третьих, он может пересказываться от имени другого героя. Вероятно, это связано с тем, что среди казахского народа нет никого, кто бы мог протестовать или выражать обиду против таких пересказываний, а наоборот они поддерживают, подогревая эти веселые приключения. И в связи с этим необходимо было их объединить их определенное русло, в единую систему.

Известно, что Кожанасыр – это образ не только в казахском народном фольклоре, но и образ интернационального героя во всей народной литературе всех восточных народов.

Комики в казахском фольклоре, такие как Кожанасыр и Алдар-Косе, Апенди в узбекской литературе, в фольклоре Афанди, Хужа Насриддин, в туркменском фольклоре Кемине, Мирали, Пыхы Таган, а в уйгурской устной литературе Салая Чаккан и Молла Зайдин не противостояли друг другу, а поддерживали, дополняя образы друг друга. Тот факт, что слова одного из них вкладываются в уста другого, следует рассматривать как основу их родства.

Рассказы Кожанасыра при переходе в образы национальностей другой народной культуры, помимо стран дальнего зарубежья, где другой язык, иная традиция не могут непосредственно прямо слиться с чужой культурой.

О том, что Кожанасыр и Алдар-Косе встречались с красноречивыми ораторами и поэтами других стран и народов, свидетельствует тот факт, что их оппоненты стали героями в сюжетах забавных историй. Когда Кожанасыр оказывается в другой стране, он предстает не как комический персонаж, а как учитель, гениальный мудрец и даже как бесхитростный великан [3, с. 205–208].

Также в рассказах о Кожанасыре и Алдар-Косе не оставлено без внимания то, как Кожанасыр, оказываясь в чужой стране, обессиленный, уставший, без крова, подвергается ограблению; эта история не раз становится сюжетом для маленьких юмори-

стических рассказов. Кожанасыр и Алдар-Косе всегда побеждали, так как выдерживали все тяготы жизни и лишения.

Самый популярный народный персонаж в мире – Кожанасыр, количество смешных историй о нем в казахской народной литературе приблизительно более тысячи. Рассказы Кожанасыра могут быть сгруппированы, в зависимости от темы и содержания, исследованы с точки зрения типологии и распределены по темам.

Во-первых, рассказы Кожанасыра – это истории о его родной среде, о его юности, отражающие жизнь человека в соответствии с социальной средой.

Во-вторых, это юмористические рассказы, повествующие о богатстве и бедности, голоде и достатке, доброте и щедрости.

В-третьих, юмористические рассказы об обманщиках и ворах, грабителях и мошенниках, о тех, кто лжет и обманывает, грешит и лицемерит ради однодневной выгоды.

В-четвертых, это юмористические рассказы о вечной жизни и смерти, где осмеиванию подвергаются правители страны – баи, ханы, цари, а также те кто обманывает народ – всякого рода лекари, колдуны, шаманы.

В-пятых, все слова изобретательности, мудрости, юмора, так называемые комические слова Кожанасыра, где острое слово, применяемое уместно, мысль, сотканная из сложной паутины, ораторская речь, раскрывающая глубину мысли, остроумный ответ на загадочные вопросы требуют специального исследования.

Безусловно, если в дальнейшем все тюркские народы будут изучать с типологической точки зрения в устной литературе народов мира, то его портрет и литературный образ, несомненно, раскроется полно. В литературе всех тюркских языков, в культуре, истории, традиционных обычаях это разносторонне исследовано [4, с. 9–14].

В Фонде рукописи и редких книг Центральной научной библиотеки Академии наук Республики Казахстан имеется рукопись на букву арапа, хранящаяся в 923 папках.

В исследовательской работе кандидата филологических наук Балтабая Адамбаева «Исторические легенды» (479–128) имеется несколько мнений о казахском Кожанасыре. В основном в рассказах на казахском языке (1.11–102), узбекском (5), туркменском (6), уйгурском (8) и др. на народном языке широко освещены истории о Кожанасыре. Кожанасыр перешел не только в тюркские народы, но «говорит» и на персидском, китайском, таджикском, арабском языках. Истории Кожанасыра, у какого бы народа они ни звучали, рассказываются как

собственные легенды, приключения, шутки в виде сатирических рассказов.

Казахские легенды, в числе которых широко распространенные рассказы о Жиренше-шешен, Алдар-Косе, Кожанасыре, Аяз-би, Асан-кайгы и другие исторические легенды, звучащие на каждом шагу в устах народа, сказки, исторические события, смешные рассказы, сборники юмористических шуток – их собрание и публикации в печати не соответствуют области исследования на сегодняшний день. Национальный характер, смех и интернациональный образ Кожанасыра в казахском устном народном творчестве, сбор сатирических произведений и публикации их на главных страницах печати, исследование критических статей, раскрытие специфических особенностей Кожанасыра, присущих казахам, оценка вклада в народную литературу – все это требует включения его во всемирный научный мир.

Нет ни одной области жизни, где бы не принимал участие Кожанасыр, начиная с мелких проблем у отдельных личностей, заканчивая глобальными проблемами у аксакалов рода, баев, волостных, правительственных чиновников, политиков, которые составляют основу фактического материала юмористических рассказов. Кожанасыр, Алаша-хан, Жанибек-хан, Амир Темир – все они общались между собой.

Кто такой Кожанасыр? Невозможно в рамках одной статьи предоставить письменные и устные рассказы, объединив их в группы по темам, исследовать всесторонне его жанровое своеобразие, национальный и интернациональный образ. Такой проблемный вопрос требует анализа объемных монографических трудов и диссертационных научных работ [5, с. 18–26].

Также встречаются легенды о том, что Кожанасыр – выходец из тюркско-сурских племен, обитавших на Сырдарье. На месте его погребения установлен купол. Сам купол, поставленный на могилу Кожанасыра, тоже смешон.

В казахской народной литературе приключения Кожанасыра описываются не только в разговорной речи, но и в стихах.

Вот примерный отрывок из стихотворения о Кожанасыре в виде киссы:

А вот, друзья мои, послушайте меня,
Не оставьте без внимания мои слова,
Не останьтесь вы без сообщения,
Вам я посвятил свою речь,
Пусть у вас будет настроение,
Познакомлю с некоторыми из них,
Где рассказы Кожы – это рассказы мужчины.

Из этого видно, что Кожанасыр является выдающимся героем казахской литературы, юмористические рассказы о нем являются народным произведением. У Кожанасыра есть отец и мать, сестра и брат, есть много родных, с которыми он вырос вместе. И поэтому нам кажется, что он по сей день живет среди нас.

В дальнейшем, если читатели окажут содействие в сборе новых юмористических рассказов, в сборе нового фактического материала, мы будем рады принять от них такую помощь, надеемся, что они оценят труд людей, неустанно работавших над книгой, составивших предисловие и словарь, выскажут свое мнение о книге.

Выводы

Кожанасыр – распространенный персонаж казахских сказок. Хотя он беден, он не перестает помогать другим. О Кожанасыре много легенд и сказок. Есть одно отличие, которое связывает эти истории. Это невежество о Кожанасыре, интересные истории. Также мы видим, как Кожанасыр помогает людям преодолевать различные трудности. Кожанасыр – тот герой, который помог казахскому народу идти дальше не смотря ни на что.

Список литературы

1. Смирнова Н. История казахской литературы. Т. 1. Алматы: Наука, 2012. С. 597–601.
2. Юлдашева Ф. Образ Насреддина Эфенди в узбекских анекдотах. Т. 3. Ташкент: Наука, 2015. С. 255–260.
3. Имамов К., Мирзаев Т., Саримсоков Б., Сафаров О. Узбекское фольклорное поэтическое творчество. Ташкент: Инструктор, 2016. С. 205–208.
4. Ходжихмедов А. Классические художественные навыки. Ташкент: Восток НМАК, 2011. С. 9–14.
5. Сарымсаков Б. Узбекский фольклор. Очерки Лофа. Т. 2. Ташкент: Наука, 2012. С. 18–26.

УДК 374

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АТТРАКЦИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сафонов М.А.

Детский технопарк «Кванториум» ГАУ ДО «Оренбургский областной детско-юношеский многопрофильный центр», Оренбург, e-mail: safonovmaxim@yandex.ru

Один из ведущих факторов успешности образования и воспитания – формирование аттрактивной среды для обучающихся. Создание и развитие подобной среды является одной из важнейших задач педагога, реализация которой зависит от его личностных аттрактивных качеств. Аттракция вместе с fascinацией и ассертивностью образует комплекс приемов привлечения обучающихся к индивидуальной и коллективной образовательной деятельности. Fascinация включает артистические технологии, касающиеся подачи материала, организации взаимодействия с обучающимися, в том числе в форме сценирования образовательного процесса. Ассертивность в данном контексте – формирование у обучающихся навыков саморегуляции и самоорганизации. Аттрактивные качества педагога могут быть объединены в несколько кластеров: «Профессионализм» (общепрофессиональные и профессиональные компетенции, hard skills); «Лидер-организатор» (организация индивидуальной и коллективной деятельности); «Аттракция цели» (генерация идей и фасилитация); «Коммуникация» (fascinация, ассертивность, аффилиация). Дополнительное образование имеет больше возможностей для формирования аттрактивной среды, в связи с изначальной свободой выбора кружка, наставника, учебной программы. Опросы, проведенные среди обучающихся Детского технопарка «Кванториум» (г. Оренбург), показали, что для большинства респондентов значение личностных качеств педагога сочетается с интересом к предмету. Для определения компонентного состава аттрактивности личности педагога был предложен тест, включавший следующие характеристики: эмоциональность, физическая привлекательность, стиль общения, профессионализм (эрудированность), применение современных методов обучения, интерес к предмету. Ведущими факторами оказались интерес обучающегося к предмету, профессионализм педагога и применяемый стиль общения. В отношении педагога дополнительного образования существенно выше оказалась значимость эмоционального фона и применение им современных образовательных технологий. Таким образом, аттрактивные характеристики педагога являются основой создания аттрактивной комфортной коммуникативной среды в коллективе, формирования ценностных ориентаций обучающихся в сфере научной и практической деятельности, формирования условий для свободной самореализации обучающихся.

Ключевые слова: дополнительное образование, наставник, аттракция, аттрактивная среда, fascinация, аффилиация

PEDAGOGICAL ATTRACTION IN ADDITIONAL EDUCATION

Safonov M.A.

Children's Technopark «Quantorium» GAU DO «Orenburg regional children and youth multidisciplinary center», Orenburg, e-mail: safonovmaxim@yandex.ru

One of the leading factors in the success of education is the formation of an attractive environment for pupils. Creating and developing such an environment is one of the most important tasks of a teacher, the implementation of which depends on his personal attractive qualities. Attraction together with fascination and assertiveness forms a complex of techniques for attracting pupils to individual and collective educational activities. Fascination includes artistic technologies related to the presentation of material, the organization of interaction with pupils, including in the form of staging of the educational process. Assertiveness in this context is the formation of pupils' skills of self-regulation and self-organization. Attractive qualities of a teacher can be combined into several clusters: «Professionalism» (common and professional competencies, hard skills); «Leader-organizer» («organization of individual and collective activities»); «Goal Attraction» (generation of ideas and facilitation); «Communication» (fascination, assertiveness, affiliation). Additional education has more opportunities for creating an attractive environment, due to the initial freedom of choice of the community, mentor, and education program. Surveys conducted among pupils of the Children's Technopark «Quantorium» (Orenburg) showed that for the majority of respondents, the value of personal qualities of the teacher is combined with interest in the subject. To determine the component composition of the teacher's personality attractiveness, a test was proposed that included the following characteristics: emotionality, physical attractiveness, communication style, professionalism (erudition), the use of modern teaching methods, and interest to the subject. The leading factors were the pupil's interest in the subject, the teacher's professionalism and used style of communication. In relation to the teacher of additional education, the importance of the emotional background and the use of modern educational technologies was significantly higher. Thus, the attractive characteristics of the teacher are the basis for creating an attractive comfortable communicative environment in the team, the formation of value orientations of pupils in the field of scientific and practical activities, the formation of conditions for free self-realization of pupils.

Keywords: additional education, mentor, attraction, attraction environment, fascination, affiliation

Один из основных факторов успешного обучения – наличие устойчивых мотивов к получению знаний, освоению умений и формированию навыков. Эти мотивы могут быть очень разными, но их прояв-

лением является интерес обучающегося. Каковы же причины появления этого интереса? Каким образом, при помощи каких инструментов или методов можно развить этот интерес?

В процессе формирования мотивации к обучению ученик опирается на группу некоторых понятий, объектов, явлений, ощущений, которые привлекают его, делают интересной ту или иную деятельность. Эти условия/объекты можно обозначить как аттракторы. В широком смысле аттракторы – активные устойчивые центры потенциальных путей эволюции системы, способные притягивать и организовывать окружающую среду [1, с. 47].

В зоологии понятие аттрактивности подразумевает наличие определенных веществ – информационных агентов, которые привлекают животных. Но понятие «аттракция» вошло и в глоссарий современной психологии и педагогики: аттракция – процесс и результат формирования привлекательности какого-либо человека для восприятия.

Цель исследования: оценить компоненты аттрактивности педагога дополнительного образования как основу создания аттрактивной среды обучающихся.

Материалы и методы исследования

Проанализированы источники информации о роли аттрактивности в педагогической деятельности, а также проведено тестирование, опрошены 36 обучающихся Детского технопарка «Кванториум» (г. Оренбург). Возраст респондентов – 12–15 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

Разные авторы выделяют различные типы аттракции: психологическую (свойство объекта привлекать внимание, вызывать интерес), социально-психологическую (свойство вызывать к себе симпатию и доверие у других людей), физическую (внешняя привлекательность как фактор, влияющий на умы и поведение людей) [2, с. 306]. Иногда говорят о внешней и внутренней формах аттракции [3, с. 23] или выделяют более частные аспекты аттракции [4, с. 298].

В отношении педагога, его аттрактивные качества – не только личностные факторы его успешности в жизни и в профессиональной деятельности; они определяют его функциональность, направленную на формирование аттрактивной среды. В биологии аналогом «аттрактивности среды» является понятие «экологического преферендума» – совокупности условий среды, комфортных для живого существа. В образовательном процессе аттрактивная среда – комплекс условий обучения и воспитания, комфортных и вследствие этого привлекательных для обучающихся.

Формирование аттрактивной среды во многом зависит от сложившегося у на-

ставника стиля действий. Выбор определенного стиля (авторитарный, демократический, либеральный) является прерогативой самого педагога; стиль формируется исходя из его личностных качеств. По этой причине изменение установившегося педагогического стиля под влиянием внешних факторов (например, из-за требований руководства) не имеет смысла. Для молодого педагога, начинающего свою профессиональную деятельность, очень важно определиться со своим «педагогическим почерком» путем сравнения эффективности применения разных стилей для обучающихся и для самого наставника.

Наряду с аттракцией к числу актуальных софт-компетенций (soft skills) в деловой сфере относят также фасцинацию и асертивность [5, с. 112; 6, с. 146]. Фасцинация – специально организованное вербальное воздействие на поведение человека с целью формирования доверия и повышения эффективности воздействия информации [7, с. 292; 8, с. 30]. Эффективность фасцинации определяется комплексом признаков: приятный тембр голоса, контакт глаз, улыбка, доброжелательный взгляд и слова для уменьшения потерь значимой информации при восприятии сообщения и создания о себе хорошего впечатления [9, с. 17].

Во многом эффективность фасцинации определяется комплексом личностных черт, которые можно обобщенно назвать артистизмом, свойственным не только людям творческих профессий, но и педагогическим работникам.

В.И. Загвязинский [10, с. 72] отмечал, что артистизм – это особый стиль сотворчества педагога и ученика, ориентированный на понимание и диалог, изящное и тонкое кружево сотворения живого чувства, знания и смысла, рождающихся «здесь и сейчас»; это игра воображения, изящество, одухотворенность, ощущение внутренней свободы.

Артистизм раскрывает внутренний мир педагога, демонстрирует умение решать задачи, проектировать будущее, представляя его в образах, используя фантазию и интуицию, гармонически сочетая логическое и эстетическое [11, с. 114].

Чаще всего артистизм соотносится с деятельностью работников культуры, но у актеров и режиссеров, с одной стороны, и педагогов – с другой, есть ряд общих черт в этом плане [12, с. 4805]:

- целевое воздействие человека на человека и вызов определенного отражения у партнера;

- публичность действия, его регламентированность во времени, динамичность

результата, общность переживаний партнеров диалога;

- коллективный характер творчества;
- анализ материала, определение проблем, противоречий; рождение замысла; воплощение, анализ результата, корректировка;
- этапность работы над уроком (ролью);
- наличие элементов работы, не поддающихся автоматизации; присутствие интуиции, чутья, вдохновения.

Наивысшая ступень артистического мастерства – умение «идти не по маршруту», остроумно решать сложные проблемы, импровизировать, обращаясь к юмору в ответ на неординарную и непредсказуемую педагогическую ситуацию [13, с. 361; 14, с. 154].

Педагог выступает на занятии не только в качестве актера; в первую очередь – он режиссер, который способен не только следовать созданному сценарию, но и быть готовым к экспромту, если его применение позволит достичь более выраженных результатов обучения. Такой подход в мыследеятельностной педагогике обозначается как педагогическое сценирование, когда единицами образовательного процесса становятся ситуации учения-обучения, а не структурные элементы урока, как при обычном планировании [15, с. 68; 16, с. 126].

Еще один из современных трендов soft-компетенций – ассертивность: способность человека не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него. Продуктивное выражение ассертивного поведения – умение договариваться и приходить к согласию с окружающими, причем не только с пользой для самих себя [17, с. 169]. Ассертивность подразумевает уверенное поведение, способность защищать свои цели, уважая права других [18, с. 177]. Ассертивное поведение, которое особенно высоко ценится в деловых кругах, так как является важным фактором успешности ведения переговоров, подразумевает прямое и уверенное описание своих позиций и отсутствие манипуляций собеседником.

Дополнительное образование представляет обучающемуся более широкую возможность выбора среды реализации своих личностных стремлений и потребностей. Учащийся имеет возможность свободного выбора направленности творческого объединения и даже выбора педагога (наставника).

В основном образовании формирование индивидуального образовательного заказа от обучающегося регламентируется ФГОС, учебными планами и программами отдельных дисциплин и другими нормативно-правовыми документами. Программы деятель-

ности творческих объединений в системе дополнительного образования, являются ли они авторскими или нет, несут на себе значительный «отпечаток личности» педагога, его знаний, умений, навыков, его предпочтений.

Выбор учащимися педагога-предметника или классного руководителя в школах, лицеях, гимназиях возможен, но, как правило, лишь теоретически, так как возникают проблемы профессиональной этики, кадрового обеспечения, изменения учебной нагрузки педагогов и т.п.

В дополнительном образовании выбор наставника – результат личного решения обучающегося; школьник может выбрать или поменять наставника, основываясь на собственной оценке деятельности творческого объединения. Таким образом, наполняемость групп творческого объединения является прекрасным, измеримым показателем эффективности наставника и, в определенной мере, показателем сформированности аттрактивной среды для обучающихся.

Рассматривая личностные и профессиональные черты педагога через призму аттрактивности, мы выделили несколько кластеров аттракторов по специфике воздействий на обучающегося:

Кластер «Профессионализм»:

- знания, навыки, умения педагога (специализированные, профессиональные компетенции, hard skills);
- общепрофессиональные компетенции (научный, профессиональный кругозор);
- умение обучать (разъяснение, сопровождение деятельности, гибкая индивидуально-дифференцированная система трансляции данных).

Кластер «Лидер-организатор»:

- организация работы в микрогруппах (проектная деятельность);
- организация работ по подготовке индивидуальных исследовательских проектов обучающихся;
- руководство коллективом в определенном авторском стиле.

Кластер «Аттракция цели»:

- способность генерировать новые идеи, новое видение;
- умение «нарисовать перспективу», сориентировать учащихся на работу «на будущее», векторизовать действия учащихся на перспективные, амбициозные, даже футуристические проекты («педагог-мотиватор»);
- психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Кластер «Коммуникация»:

- демонстрируемый стиль общения;
- выражение личного отношения к партнеру в процессе общения;

– учет эмоционального состояния обучающегося;

– аффилиация (учет имеющихся аффилиаций и формирование новой аффилиации).

Отдельно остановимся на понятии «аффилиация», которое представляет собой потребность быть в обществе, в создании доверительных, эмоционально значимых отношений с другими людьми. Аффилиация проявляется в стремлении быть членом группы, взаимодействовать с окружающими, оказывать помощь членам сообщества и принимать помощь других [19, с. 178]. По сути, уровень аффилиации – это уровень потребности пребывания в коллективе. Развитие навыков коллективной деятельности, в том числе поддержание коллективного психологического комфорта, развитие асертивного поведения – одна из важных задач, стоящих перед педагогом. Естественно, что обучающиеся имеют исходно разный уровень аффилиации, который сложился в результате опыта взаимоотношений в семье, взаимодействия с одноклассниками и т.д. [20, с. 394]. Однако развитие аффилиации, особенно в подростковом возрасте, – один из перспективных путей социализации ребенка.

При этом нужно учитывать, что в среде, в которой живет подросток, имеется значительное количество аттракторов – сообществ негативной, асоциальной направленности, и крайне важно предложить учащемуся здоровую альтернативу – коллектив единомышленников, в котором он может чувствовать себя комфортно и где он сможет накопить положительный опыт эффективного и уважительного взаимодействия для достижения как общих, так и своих личных целей [21, с. 42; 22, с. 19].

Исходя из опыта многих педагогов [23, с. 4; 24, с. 34], для подростков, особенно в рамках внешкольной деятельности, значимой причиной активного посещения занятий является наличие коллектива единомышленников. С первых занятий начинают возникать определенные связи внутри группы, и педагог должен уделять особое внимание именно этим начальным этапам формирования коллектива, корректируя возникающие потенциальные конфликты и управляя общественным мнением группы, поддерживая одних и удерживая других. При корректной работе педагога роли в коллективе будут достаточно быстро распределены и начнут возникать свои интересные события, о которых ребята будут с удовольствием вспоминать. Из них, возможно, вырастут определенные традиции и в итоге определенная система взаимоотношений и систе-

ма ценностей. Такой коллектив интересен не только для тех учащихся, которые входят в него изначально, – многие новички с удовольствием вливаются в коллектив, имеющий свою структуру и определенную «традиционность». Разумеется, «погружение» новичка в среду коллектива должно контролироваться педагогом.

Для выяснения значимости вклада предложенных выше кластеров в формирование аттрактивной среды для обучающихся, нами было проведено опросы. Целью первого опроса было выяснение корреляции личностных качеств педагога с интересом к преподаваемой им школьной дисциплине (в данном случае были выбраны естественнонаучные дисциплины – биология, химия). Учащимся надо было выбрать одно из утверждений:

1. «Мне нравятся и предмет, и педагог».

2. «Мне нравится педагог, но я равнодушен к предмету».

3. «Мне не нравится педагог, но нравится предмет».

4. «Мне не нравятся ни педагог, ни предмет».

Как видно из приведенного графика (рис. 1), большинство учащихся равнодушны и к предмету, и к личности педагога. Однако на втором месте по количеству ответов – вариант, при котором личностные качества педагога сочетаются с интересом к предмету. Для 14% респондентов большее значение имеет личность педагога, чем преподаваемый им предмет.

Таким образом, половина опрошенных показала положительную личностную мотивацию в отношении работы педагога-предметника и собственно предмета.

Поскольку определение «нравится – не нравится» очень субъективно и не дает полного представления о причинах аттрактивности или неприятия учителя обучающимися, мы провели второе тестирование. Обучающимся было предложено оценить некоторые характеристики, определяющие аттрактивность педагогов основной школы и педагогов дополнительного образования (с выбором любого количества ответов):

- эмоциональность;
- физическая привлекательность;
- стиль общения;
- профессионализм (эрудированность);
- применение современных методов обучения;
- интересен предмет.

Результаты опроса показали, что наиболее привлекательным, значимым для обучающихся является сам предмет, который преподает педагог (рис. 2).

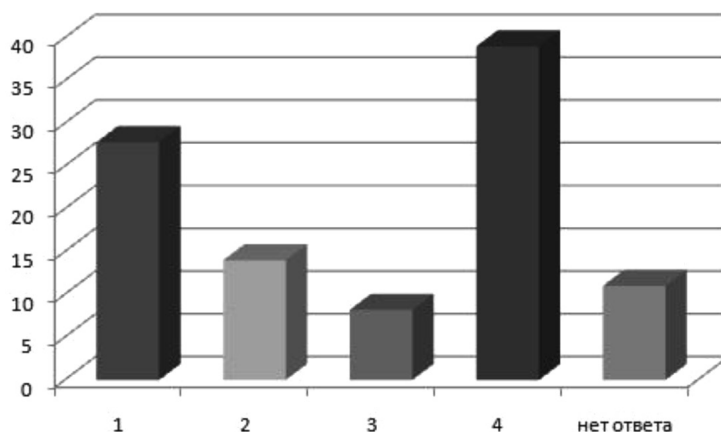


Рис. 1. Отношение респондентов к педагогу и изучаемому предмету (%)

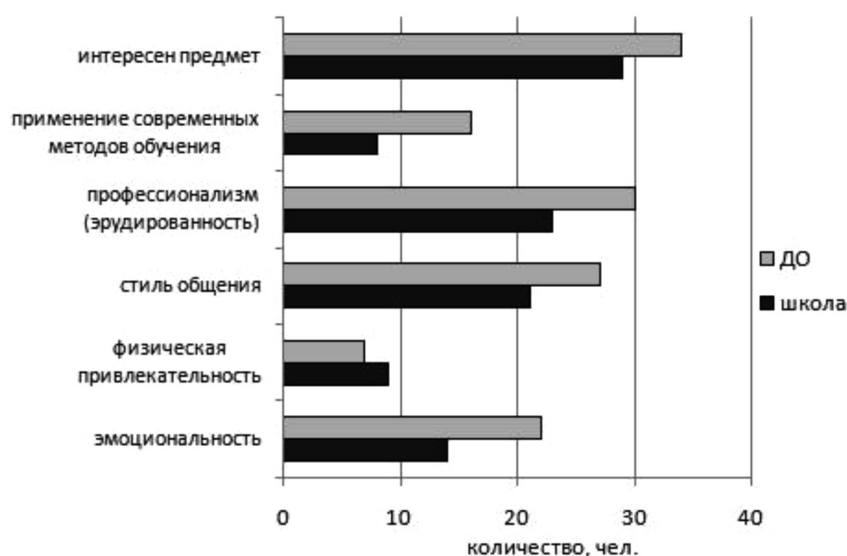


Рис. 2. Значение личностных качеств педагога как элементов аттрактивности (ДО – педагог дополнительного образования, школа – школьный учитель)

Этот компонент аттрактивности сочетается с профессионализмом учителя (имеется в виду свободное владение предметом в сочетании с общей эрудицией) и применяемым стилем общения. В определенной мере эти три кластера аттрактивности связаны, так как интерес к предмету может быть инспирирован извне (родителями, окружением), но часто причина этого интереса – любовь педагога к предмету, умение его подавать эффективно, формируя эмоционально положительный фон занятий.

Стиль общения в определенной мере связан с эмоциональностью педагога, но значимость этого показателя для учащихся оказалась ниже – вероятно потому,

что излишние эмоции на занятиях не всегда приводят к положительному результату.

Последнее место по значимости в качестве аттрактивного качества занимает физическая привлекательность педагога; однако более 20% респондентов указали, что внешний вид педагога для них имеет значение. В той же позиции находится и значение для обучающихся использования педагогом современных методов обучения (проблемное обучение, проектный подход, интерактивные технологии, технологии эдьютейнмента и др.). Эти методы активизируют познавательную активность учащихся, но, судя по результатам теста, не являются важнейшим компонентом аттрактивности занятий педагога.

Интересный результат получился при сравнении аттрактивных качеств педагога школьного и педагога дополнительного образования. Во-первых, активность ответов на вопросы в отношении педагогов дополнительного образования была выше на 30%. В целом ведущие факторы аттрактивности остались теми же; существенно выше значимость эмоционального фона, создаваемого наставником, а также применение им современных образовательных технологий. Что касается последнего показателя, необходимо уточнить, что в опросе принимали участие учащиеся детского технопарка «Кванториум» («Биоквантум»), который обеспечен высокотехнологичным оборудованием, и новые образовательные технологии постоянно применяются на занятиях кванторианцев.

Заключение

Таким образом, по мнению обучающихся, аттрактивность педагога школы и педагога дополнительного образования складывается из схожих компонентов: обучающимся нравятся педагоги, знающие свой предмет, обладающие широким кругозором и создающие эффективные коммуникативные условия. В дополнительном образовании вклад этих факторов в аттрактивность педагога еще выше и они сочетаются с требованиями к положительному эмоциональному фону.

Таким образом, педагог, как аттрактор для обучающихся, должен обладать определенным комплексом универсальных и профессиональных личностных качеств, которые делают его ориентиром, лидером для обучающихся, обеспечивая эффективную реализацию широкого круга образовательных и воспитательных задач. Это залог создания комфортной коммуникативной среды в коллективе, формирования ценностных ориентаций обучающихся в сфере научной и практической деятельности, формирования условий для свободной самореализации учеников. По большому счету, «аттрактивный» педагог в первую очередь формирует среду для обучения, мотивируя учащихся на личностно-ориентированное, актуализированное изучение предмета, а формирование конкретных, устойчивых знаний является вторичным; оно возникает как следствие достижения педагогом «средаобразующих» задач.

Список литературы

1. Шалаев В.П. Синергетическая теория творчества (опыт философского анализа) // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2017. № 2 (203). С. 46–50.
2. Вербина Г.Г. Факторы, формирующие аттракцию // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–2. С. 305–308.
3. Грива О.В. Межличностная аттракция и ее детерминирующие факторы // Современная психология. 2014. С. 23–25.
4. Шадричева А.И. Психологические аспекты межличностной аттракции юношеского возраста // Актуальные проблемы права, экономики и управления. 2016. № 12. С. 297–300.
5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие. М.: Академия, 2012. 192 с.
6. Панфилова А.П. Теория и практика общения. М.: Академия, 2007. 288 с.
7. Сепиашвили Е.Н. Элементы фасцинации в работе вожатого детского оздоровительного лагеря // Проблемы современной организации и содержания профессионального образования: мониторинг качества. 2013. С. 291–293.
8. Ширшов В.Д. Педагогическая фасцинация // Педагогика. 2006. № 9. С. 29–34.
9. Батчаева Н.А. Педагогическое общение в контексте психологических и социальных конфликтов // Педагогические науки. 2010. № 4. С. 14–19.
10. Загвязинский В.А. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
11. Булатова О.С. Педагогический артистизм. М.: Академия, 2001. 240 с.
12. Михайлова А.О. Управление развитием творческой активности школьников // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. научн.-практ. конф., Оренбург: ОГУ, 2019. С. 4800–4807.
13. Вульф В.Б., Иванов В.Д., Меньев А.Ф. Педагогика: учебное пособие для бакалавров / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Изд. «Юрайт». 2013. 724 с.
14. Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность. Ростов н/Д.: Изд. «Март», 2010. 256 с.
15. Ковалева Н.Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 64–71.
16. Лиханова Н.В., Рязанов И.А. Правильное построение взаимоотношений обучающегося с педагогом в дополнительном образовании // Вопросы педагогики. 2020. № 2–1. С. 122–128.
17. Дудина М.Н. Ассертивное поведение в этико-педагогическом дискурсе // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 4 (132). С. 163–172.
18. Степанова И.А., Донгаузер Е.В. Толерантность как профессиональное свойство личности педагога // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2012. № 3. С. 175–185.
19. Антропова М.А. Типы потребности аффилиации и их диагностика // Современная наука: проблемы и перспективы: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Душанбе 12 мая 2018 г. Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2018. С. 177–180.
20. Буунк Б.П. Аффилиация, аттракция и близкие отношения // Перспективы социальной психологии. М., 2001. С. 372–397.
21. Гребенникова О.В. Потребность в аффилиации у современных подростков // Психология обучения. 2017. № 8. С. 40–52.
22. Першина О.П. Актуальность формирования мотивации аффилиации учащихся 10–12 лет в системе дополнительного образования // Глобальный научный потенциал. 2016. № 2. С. 18–21.
23. Гайфуллина Н.Г. Влияние психологического климата в учебном коллективе на успешность обучения старшеклассников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–3. С. 438–441.
24. Ширяев Е.А. К вопросу о критериях и показателях успешности обучения учащихся // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 30. № 14 (235). С. 168–173.

УДК 37.018.2

ВОЗМОЖНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ОБЖ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Чичинина С.В., Чичинина Т.В.

*ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», Абакан,
e-mail: chichininasv@gmail.com*

В статье рассматриваются вопросы организации первичной профилактики употребления психоактивных веществ (ПАВ) в рамках внеурочной деятельности по ОБЖ. Проведена диагностика склонности обучающихся восьмых классов МБОУ СОШ № 18 г. Абакана к употреблению ПАВ, по результатам которой было выявлено, что большая часть испытуемых имеет низкий уровень риска зависимого поведения (55%). Около 37,5% обучающихся имеют умеренный риск зависимого поведения, при определенных обстоятельствах существует риск приобщения этих подростков к компаниям, употребляющим алкоголь или наркотики, ещё 7,5% показали высокий уровень риска зависимого поведения. Разработан курс внеурочной деятельности по ОБЖ «Твой выбор», ориентированный на организацию первичной профилактики употребления ПАВ обучающимися восьмых классов МБОУ СОШ № 18 г. Абакана. Курс включает следующие мероприятия: лекции, игры в формате КВН, практические занятия с использованием технологии «Дебаты», тренинги с участием школьного психолога, диагностики личностных интересов, выполнение мини-проектов и творческих работ, создание памяток и социальной рекламы для сети Интернет. Данный курс будет способствовать формированию у подростков устойчивой потребности в ведении ЗОЖ, негативного отношения к употреблению ПАВ, умения прогнозировать негативные последствия от употребления ПАВ, умения критически оценивать информацию из различных источников в отношении ПАВ.

Ключевые слова: образование, первичная профилактика, психоактивные вещества, внеурочная деятельность, здоровый образ жизни, основы безопасности жизнедеятельности, обучающиеся

THE POSSIBILITY OF ORGANIZING PRIMARY PREVENTION OF SURFACTANT USE THROUGH EXTRACURRICULAR LIFE SUPPORT ACTIVITIES FOR STUDENTS

Chichinina S.V., Chichinina T.V.

Khakass State University N.F. Katanov, Abakan, e-mail: chichininasv@gmail.com

The article deals with the organization of primary prevention of psychoactive substance use in the framework of extracurricular activities on OBZH. Diagnostics of the propensity of students of grades 8 of the MBOU «SOSH No. 18» of Abakan to use surfactants was carried out, according to the results of which it was revealed that most of the subjects have a low level of risk of dependent behavior (55%). About 37.5% of students have a moderate risk of dependent behavior, under certain circumstances, there is a risk of these teenagers becoming involved in companies that use alcohol or drugs, another 7.5% showed a high level of risk of dependent behavior. Developed a course of extracurricular activities on OBZH «Your choice», focused on the organization of primary prevention of the use of surfactants by students of grades 8 MBOU «SOSH # 18» Abakan. The course includes such events as lectures, games in the KVN format, practical classes using the «Debate» technology, trainings with the participation of a school psychologist, diagnostics of personal interests, performing mini-projects and creative works, creating memos and social advertising for the Internet. This course will contribute to the formation of a stable need for adolescents to maintain a healthy lifestyle, a negative attitude to the use of surfactants, the ability to predict the negative consequences of the use of surfactants, and the ability to critically evaluate information from various sources regarding surfactants.

Keywords: education, primary prevention, psychoactive substances, extracurricular activities, healthy lifestyle, basic life safety, students

Актуальными тенденциями образовательного процесса на сегодняшний день являются здоровьесберегающие образовательные технологии и образовательная среда, здоровьесориентированное образовательное пространство. Образовательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы он способствовал сохранению здоровья детей, формированию у них навыков безопасного поведения и ориентации на ведение здорового образа жизни. Процесс обучения и воспитания в школе должен выстраиваться с учётом особенностей

современной ситуации в стране и в мире, способствовать профилактике социальных отклонений [1].

Одной из самых острых проблем современности является злоупотребление подростками и молодежи психоактивными веществами (ПАВ). Употребление ПАВ подростками растёт и уже превратилось из феномена в эпидемию [2]. Среди основных тенденций, характеризующих наркологическую ситуацию в России, наибольшую тревогу вызывает неуклонное омоложение потребителей психоактивных веществ.

Подростки злоупотребляют наркотиками в 7,5 раз чаще, чем население всех других возрастов, а ненаркотическими психоактивными веществами – в 11,4 раза чаще. 97% первых проб ПАВ приходится на возраст до 17 лет, а основная масса – на 14–15 лет. Участились случаи приобщения к психоактивным веществам детей 10–13 лет. За последние 10 лет в России распространение получила наиболее тяжелая форма наркомании – героиновая, однако сейчас всё большее число подростков употребляют психостимуляторы (экстази, амфетамин). Также в подростковой среде отмечаются случаи сочетанного употребления алкоголя и различных наркотиков. Наблюдается «феминизация наркомании». Если пятнадцать лет назад девушки-подростки составляли 10–15% наркозависимых, то согласно последним данным соотношение юношей и девушек, зависимых от ПАВ, находится в пределах 2–3: 1 за счет резкого вовлечения в наркопотребление последних [3]. Злоупотребление психоактивными веществами представляет опасность на донологическом уровне, согласно МКБ-10 (раздел F «Злоупотребление психоактивными веществами с вредными последствиями») имеет медицинские – последствия интоксикаций, социально-психологические последствия – проблемы, связанные с нарушением адаптации в обществе [4].

Всё это говорит о необходимости усиления мер профилактики, реализуемой в том числе в воспитательном процессе общеобразовательных учреждений. Необходимо добиваться максимальной эффективности первичной профилактики употребления ПАВ, искать для её осуществления наиболее результативные способы и методы, с тем, чтобы сформировать у молодёжи грамотное, адекватное и правильное представление о наркотических и иных психоактивных веществах, умение прогнозировать последствия своих действий, критически оценивать информацию о ПАВ, поступающую из различных источников (друзья, СМИ, интернет), с тем, чтобы минимизировать круг лиц, склонных к употреблению ПАВ или употребляющих ПАВ, в том числе с опасными последствиями.

Цель работы: выявление возможности организации первичной профилактики употребления ПАВ через внеурочную деятельность по ОБЖ у обучающихся восьмых классов МБОУ СОШ № 18 г. Абакана.

Материалы и методы исследования

В целях диагностики склонности обучающихся МБОУ СОШ № 18 г. Абакана к употреблению ПАВ нами были

выбраны две методики. Тест-опросник «Аддиктивная склонность», Юсупов В.В., Корзунин В.А., 2003 [5], является экспресс-диагностикой риска употребления алкоголя, ПАВ и наркотических веществ. Методика ориентирована на подростков в возрасте 12–16 лет. Опросник содержит 30 утверждений, требующих согласия или несогласия испытуемого (да или нет, вопросы альтернативного типа). Тест RAFFT для выявления склонности к химической зависимости у подростков (Ewing, 1984, модификация А.Ю. Егорова) ориентирован на выявление склонности к алкогольной и (или) наркотической зависимости.

Всего в диагностике приняли участие 40 подростков в возрасте 13–14 лет, обучающиеся восьмых классов МБОУ СОШ № 18 г. Абакана, из них 22 девочки и 18 мальчиков.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты, полученные с помощью диагностики «Аддиктивная зависимость», представлены на рис. 1.

Анализ полученных результатов: 55% испытуемых показали низкий уровень риска зависимого поведения, 37,5% – умеренный риск, 7,5% – высокий риск. Такие данные свидетельствуют о том, что у большинства диагностируемых подростков риск зависимого поведения не выражен, вероятнее всего, эти подростки не склонны к злоупотреблению спиртными напитками, табакокурению, употреблению наркотиков. Можно предположить, что эти подростки негативно относятся к употреблению ПАВ. Подростки группы умеренного риска (37,5%), вероятнее всего, нейтрально относятся к употреблению ПАВ, при определённых обстоятельствах или из интереса, в компании могут попробовать алкоголь и, возможно, даже наркотики. В отношении таких подростков необходимо проведение мер профилактического характера, ориентированных на формирование потребности к ведению ЗОЖ и негативного отношения к употреблению ПАВ. Наибольшие опасения вызывает группа высокого риска (7,5%), вероятнее всего, эти подростки уже пробовали алкоголь, возможно, наркотические средства, курят, либо допускают для себя такую возможность. В данном случае необходимы дополнительные исследования, беседы с родителями, классным руководителем, социальным педагогом.

Результаты, полученные с помощью методики RAFFT для выявления склонности к химической зависимости у подростков, представлены на рис. 2.

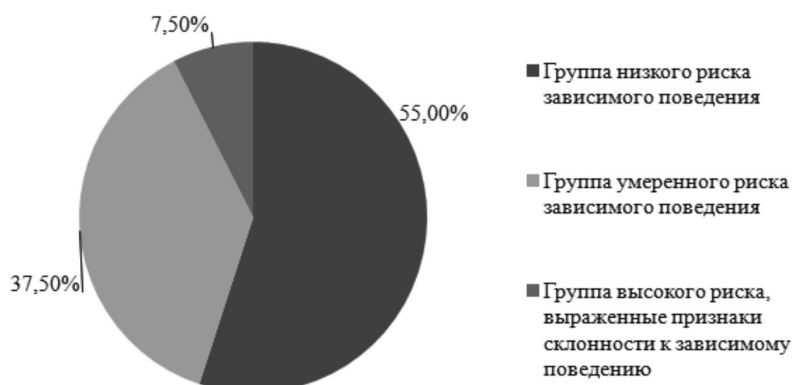


Рис. 1. Процентное соотношение групп низкого, умеренного и высокого риска зависимого поведения (по методике «Аддиктивная зависимость» В.В. Юсупова, В.А. Корзунина, 2003)

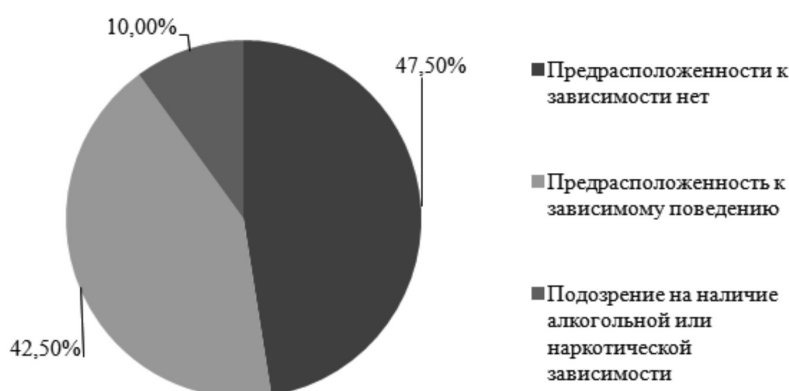


Рис. 2. Процентное соотношение количества обучающихся с различной степенью предрасположенности к алкогольной или наркотической зависимости по методике RAFFT (Ewing, 1984, модификация А.Ю. Егорова)

Анализ полученных результатов: 47,5% обучающихся с отсутствием склонности к наркотической и (или) алкогольной зависимости, 42,5% обучающихся с предрасположенностью к алкогольной и (или) наркотической зависимости и 10% обучающихся с подозрением на наличие алкогольной и (или) наркотической зависимости.

Большинство обучающихся (47,5%) среди диагностированных склонности к зависимости не проявляют, однако следует обратить внимание на обучающихся с подозрением (42,5%) или предрасположенностью (10%) к алкогольной или наркотической зависимости, усилить меры профилактики и осуществлять тесное сотрудничество с семьей обучающихся в вопросах профилактики зависимостей.

Следует также отметить, что выбранные тесты для диагностики относятся к экспресс-методикам и в качестве единственного средства диагностики склонности к зависимости подростка от ПАВ использованы

быть не могут. Необходимы дополнительные методы и средства, в том числе беседы, дополнительные тестирования, диагностика родителей и педагогов относительно выбранного контингента обучающихся.

В Российской Федерации и Республике Хакасия профилактика болезней зависимости, в том числе зависимости от употребления ПАВ, является приоритетным направлением государственной политики и включена в деятельность образовательных, медицинских и правоохранительных структур. Вопросами ранней диагностики потребления ПАВ занимаются на различных уровнях, включая межведомственное взаимодействие.

В числе одного из основных учебных предметов, ориентированных на формирование у обучающихся мотивации к ведению здорового образа жизни, профилактику вредных привычек, можно назвать «Основы безопасности жизнедеятельности». Особенность курса «Основы безопасности

жизнедеятельности» как учебного предмета заключается в том, что именно с помощью этого предмета учащиеся приобретают навыки самостоятельно определять цели и задачи по безопасному поведению в повседневной жизни и в различных опасных ситуациях, выбирать средства реализации поставленных целей, оценивать результаты своей деятельности в обеспечении личной безопасности.

Внеурочная деятельность по «Основам безопасности жизнедеятельности» может быть организована в форме кружков, секций, экскурсий, походов, олимпиад, соревнований, круглых столов, наблюдений, работы с литературой, статистическими данными, разработки стендов и стенгазет, конференций, индивидуальных и коллективных проектов, общественно полезных практик, тематических классных часов.

Тематический план курса внеурочной деятельности «Твой выбор»
для обучающихся 8 классов МБОУ СОШ № 18 г. Абакана

Тема	Количество часов	Форма организации	Вид деятельности обучающихся
Что такое ПАВ и чем они опасны?	1	теоретическая	Лекция, изучение нормативных документов по профилактике наркомании, алкоголизма, табакокурения и употребления ПАВ учащимися
	1	теоретическая	Просмотр видеофильмов о ПАВ, дискуссия на тему просмотренных фильмов
Социальный портрет лиц, употребляющих наркотики или алкоголь, курильщиков	1	практическая	Игра в формате КВН, обучающиеся обыгрывают ситуации, связанные с употреблением ПАВ
ПАВ и безопасность: несчастные случаи с участием лиц в состоянии опьянения	1	практическая	Подготовка исследовательских мини-проектов по теме
Мои истинные ценности	1	практическая	Диагностика по психологическим методикам
	1	практическая	Конкурс творческих работ
Химия зависимости	1	теоретическая	Теоретическое занятие, по возможности с участием учителя химии, демонстрация опытов, подтверждающих влияние курения, алкоголя, наркотиков на организм
Социальная реклама	1	практическая	Разработка социальной рекламы, направленной на профилактику ПАВ, для социальных сетей, разработка мемов для «Вконтакте», целью которых является профилактика употребления ПАВ подростками
Моё здоровье: понятие здоровья, компоненты здоровья	1	теоретическая	Лекция с использованием мультимедиапрезентации
Здоровый образ жизни – мой выбор	1	теоретическая	Лекция с использованием мультимедиапрезентации
	1	практическая	Практическое занятие с использованием технологии «Дебаты»
Уровни здоровья	1	практическая	Оценка уровней индивидуального здоровья с помощью различных методик
Профилактика употребления ПАВ	1	практическая	Тренинг, направленный на профилактику употребления алкоголя, наркотиков, табакокурения (при участии школьного психолога)
Наше будущее – в наших руках	1	практическая	Конкурс мини-проектов, посвящённых тематике употребления ПАВ, темы формулируются совместно с обучающимися
Итоговое занятие по курсу	1	практическая	Оформление наглядной агитации: о вреде употребления наркотических, психотропных средств, алкоголизма (для школы: памятки, стенгазеты, презентации для уроков ОБЖ)
	1		

Нами был проанализирован план воспитательной работы МБОУ СОШ № 18 г. Абакана [6]. Воспитательная работа реализуется по направлениям: патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание, трудовое, экологическое, правовое воспитание, профилактика дорожно-транспортного травматизма, физкультурно-оздоровительное направление, семья и школа.

В целом можно отметить, что воспитательная работа в школе, в том числе работа профилактического характера, проводится регулярно, представлена разнообразными мероприятиями: родительские собрания, тематические классные часы («Последствия употребления ПАВ», «Электронная сигарета – мифы и реальность», «Умей сказать "Нет"»), Всероссийский День трезвости, индивидуальные беседы сотрудников ОДН, УУМ с несовершеннолетними, состоящими на всех видах учёта, организация тренингов по профилактике алкоголизма, профилактическая акция «Мы за ЗОЖ», Всероссийский урок безопасности школьников в сети Интернет, День отказа от курения, Заседание Совета профилактики, Видеолекторий на тему «Профилактика употребления содержащей алкоголь продукции», Родительский лекторий, организация летнего отдыха для несовершеннолетних, состоящих на всех видах учёта, посещение неблагополучных семей, индивидуальная работа с семьями (опекаемыми и приемными семьями, семьями, находящимися в социально опасном положении).

Однако, на наш взгляд, профилактика употребления ПАВ среди подростков будет более эффективной при систематическом (еженедельном или один раз в две недели) проведении занятий соответствующей направленности. С этой целью нами предлагается разработка курса внеурочной деятельности «Твой выбор» по предмету «ОБЖ» для обучающихся восьмых классов. Тематический план курса (таблица) разработан с учётом данных диагностики, возрастных особенностей обучающихся (8 класс), а также с учётом календарно-тематического планирования по ОБЖ для 8 класса согласно программе А.Т. Смирнова, Б.О. Хренникова [7]. Курс рассчитан на весь учебный год (1 и 2 четверть), 16 академических часов.

Цель курса: организация первичной профилактики употребления ПАВ среди обучающихся; формирование у обучающихся стойкой негативной установки по отношению к употреблению ПАВ как способу решения своих проблем или проведения досуга, а также формирование активной жизненной позиции.

Выводы

Таким образом, внеурочная деятельность в современной общеобразовательной школе является обязательным компонентом организации процесса обучения, воспитания и развития обучающихся. Образовательная организация вправе самостоятельно выбирать формы, методы и средства в рамках основных направлений воспитательной работы (патриотическое, духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное и т.д.), добиваясь, таким образом, наибольшей эффективности в достижении предметных и метапредметных образовательных результатов, осуществляя процесс воспитания и социализации с учётом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся. Внеурочная деятельность по ОБЖ может выступать средством первичной профилактики употребления ПАВ среди подростков: осуществляемые систематически занятия, заранее продуманные и спланированные, учитывающие особенности обучающихся, будут способствовать формированию у обучающихся мотивации к ведению ЗОЖ и отказу от вредных привычек.

Нами был разработан курс внеурочной деятельности по ОБЖ «Твой выбор», ориентированный на организацию первичной профилактики употребления ПАВ обучающимися восьмых классов МБОУ «СОШ № 18» г. Абакана. Программа курса рассчитана на один учебный год, 16 академических часов, целью курса является осуществление первичной профилактики употребления ПАВ обучающимися восьмых классов МБОУ СОШ № 18 г. Абакана. Курс включает такие мероприятия, как лекции, игры в формате КВН, практические занятия с использованием технологии «Дебаты», тренинги с участием школьного психолога, диагностики личностных интересов, выполнение мини-проектов и творческих работ, создание памяток и социальной рекламы для сети Интернет. В качестве предполагаемых результатов можно назвать: формирование у подростков устойчивой потребности в ведении ЗОЖ, негативного отношения к употреблению ПАВ, умения прогнозировать негативные последствия от употребления ПАВ, умения критически оценивать информацию из различных источников в отношении ПАВ.

Список литературы

1. Абаскалова Н.П. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов. Новосибирск: АРТА, 2011. 304 с.
2. Кисляков П.А. Современные угрозы социальной безопасности образовательной среды и их профилактика // Современные исследования социальных проблем. 2013.

№ 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-ugrozy-sotsialnoy-bezopasnosti-obrazovatelnoy-sredy-i-ih-profilaktika/viewer> (дата обращения: 12.07.2020).

3. Кузьменок Г.Ф. Распространённость употребления ПАВ среди подростков и некоторые факты, на это влияющие // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. № 11. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tezisy-rasprostranennost-upotrebleniya-pav-sredi-shkolnikov-studentov-i-uchascheysya-molodezhi-nekotorye-iz-faktov-naeto-vliyayushchie/viewer> (дата обращения: 12.07.2020).

4. Корчагина Г.А. Организация мероприятий по раннему выявлению случаев употребления психоактивных веществ в образовательных учреждениях: методические рекомендации. Министерство здравоохранения Российской

Федерации: ФГБУ Национальный научный центр наркологии. Москва, 2013. [Электронный ресурс]. URL: <https://екатеринбург.рф/file/e8dd59977cc06ad09fe7ff20e7e9716a> (дата обращения: 12.07.2020).

5. Родкевич С.А. Обзор методов психологической диагностики зависимого поведения. [Электронный ресурс]. URL: https://schlitv-schel.edumsko.ru/uploads/3000/2081/section/134529/docs/doc_70509.pdf (дата обращения: 12.07.2020).

6. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «СОШ № 18» г. Абакана. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://школа18.абакан.рф/> (дата обращения: 12.07.2020).

7. Смирнов А.Т. Основы безопасности жизнедеятельности. 8 класс: учебник. М.: Просвещение, 2019. 234 с.

СТАТЬИ

УДК 159.923.2

КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТЬ И ПРИНЯТИЕ ДРУГИХ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Валиуллина Е.В.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный медицинский университет» Минздрава России, Кемерово, e-mail: valiullinajv@ya.ru

В данной статье представлено исследование уровня конфликтоустойчивости и показателя принятия других у студентов-медиков как необходимых коммуникативных качеств для формирования общекультурных компетенций. Готовность работать с людьми, толерантно относиться к представителям различных социальных групп и сообществ, решать конфликтные ситуации с использованием конструктивных способов выступает важной коммуникативной способностью будущих врачей. Ведущими методами исследования стали тесты «Определение уровня конфликтоустойчивости» и «Диагностика принятия других по шкале Фейя». В ходе исследования была выявлена положительная статистически значимая взаимосвязь между показателями конфликтоустойчивости и значениями принятия других. Конфликтоустойчивые люди склонны к толерантному отношению и принятию других в большей степени, чем лица с низкой конфликтоустойчивостью. Высокие значения параметра принятия других повышают способность конструктивного разрешения межличностных споров, готовность к поиску совместных решений конфликтных ситуаций, тем самым увеличивая уровень конфликтоустойчивости и общую конфликтную компетентность. Полученные результаты могут быть использованы профессорско-преподавательским составом медицинских вузов при разработке учебных программ в рамках компетентностного подхода, а также при реализации психолого-педагогического сопровождения будущих врачей на этапе обучения.

Ключевые слова: конфликтоустойчивость, принятие других, исследование, студенты, компетенции

CONFLICT-RESISTANT AND ACCEPTANCE OF OTHERS AMONG STUDENTS OF A MEDICAL UNIVERSITY AS PART OF A COMPETENCY-BASED APPROACH

Valiullina E.V.

Kemerovo State Medical University, Kemerovo, e-mail: valiullinajv@ya.ru

The article presents a study of the level of conflict-resistant and acceptance of others in medical students as necessary communicative qualities for the formation of General cultural competencies. Willingness to work with people, tolerant of representatives of various social groups and communities, to solve conflict situations using constructive methods are important communicative abilities of future doctors. The leading research methods were tests for «Determining the level of conflict-resistant» and «Diagnosis of the adoption of others on the Fey scale». The study revealed a positive statistically significant relationship between conflict tolerance and acceptance values of others. Conflict-resistant people tend to be tolerant and accepting of others to a greater extent than people with low conflict-resistant. High values of the acceptance of others parameter increase the ability to constructively resolve interpersonal disputes, readiness to find joint solutions to conflict situations, thereby increasing the level of conflict-resistant and overall conflict competence. The results can be used by the faculty of medical universities in the development of curricula in the framework of the competency-based approach, as well as in the implementation of psychological and pedagogical support for future doctors at the training stage.

Keywords: conflict-resistant, acceptance of others, research, students, competencies

«Психолого-педагогическое сопровождение студентов в образовательном процессе вуза призвано обеспечить им адаптивное вхождение в учебно-профессиональную деятельность и принципиально новые взаимоотношения в социуме, способствовать разностороннему развитию личности в этом процессе, а также формированию основных профессионально важных качеств и выработке необходимых компетенций» [1, с. 59]. Компетентностный подход в современном высшем медицинском образовании предъявляет повышенные требования как к содержанию самого образования, так и к его целям, педагогическим задачам и результатам образовательного процесса, которые выражены в формировании у спе-

циалиста необходимых в его профессиональной деятельности компетенций.

Важной составляющей общекультурных и общепрофессиональных компетенций будущего врача выступают готовность работать в коллективе, работать с людьми, толерантно воспринимать культурные, социальные и другие различия, способность конструктивно разрешать конфликтные и спорные ситуации, проявлять устойчивость к воздействию фрустрирующих, конфликтных факторов. Таким образом, актуальность изучения коммуникативных способностей у студентов медицинского вуза не вызывает сомнений.

Конфликтоустойчивость как интегральная психологическая способность

определяет личностные особенности реагирования при разрешении реальных или потенциальных конфликтных ситуаций. Феноменологию, характеристики, структурность и свойства конфликтоустойчивости можно найти в работах отечественных ученых В.Н. Амелина, А.Я. Анцупова, Е.А. Горенко, Н.В. Гришиной, Ю.П. Платонова, В.В. Рогачева, А.И. Шипилова и др. Наиболее полное определение понятию конфликтоустойчивости дают А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов: это «...специфическое проявление психологической устойчивости, способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми» [2, с. 202]. В.И. Курбатов отмечает, что конфликтоустойчивость выступает важным индивидуально-психологическим условием предупреждения конфликтов, а низкая устойчивость к воздействию конфликтогенных факторов является отрицательным качеством личности [3].

Принятие других как психологическая категория впервые рассмотрена в работах К. Роджерса и А. Маслоу. В концепции А. Маслоу способность к принятию других является обязательной характеристикой здоровой личности: «Более развитая способность принимать себя, других и мир в целом такими, какими они есть на самом деле» [4, с. 236]. Современные исследователи А.Г. Асмолов, В.В. Бойко, Е.Ю. Клепцова, А.Б. Орлов, А. Ребер, Г.У. Солдатова, П.В. Степанов, Л.А. Шайгерова и иные категорию «принятия других» чаще относят к качественным характеристикам толерантности.

Так, А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова определяют толерантность через принятие другого человека с проявлением сочувствия и сострадания другому [5, 6]. У П.В. Степанова «признание, принятие и понимание представителей иных культур» – это выражение ценностного отношения человека к людям в аспекте толерантности [7]. Принятие других в качестве критерия коммуникативной толерантности выделяет Г.М. Шеламова наряду с эмпатией и принятием себя [8].

А.Б. Орлов отмечает парадоксальность психологического секрета принятия других людей, когда человек не может принять в других то, что не может принять в самом себе, а непринятие другого – это оборотная сторона непринятия себя [9]. М.А. Хазанова к психологическому содержанию и проявлению феномена принятия относит «уважение, согласие, слушание, веру (от слова

«верить»)), дружелюбие и положительное отношение к другому» [10, с. 49].

Широкий круг представленных источников свидетельствует о том, что категории принятия других в психолого-педагогических исследованиях уделяется значительное внимание, но в основном эти работы касаются вопросов педагогической деятельности, построения психотерапевтической работы, супружеских взаимоотношений или характеристик коммуникативной толерантности. Конфликтоустойчивость, как правило, рассматривается с позиции общей стрессоустойчивости или в рамках конфликтологических исследований. В контексте профессиональных компетенций как необходимых личностных, социальных, коммуникативных способностей вопросы конфликтоустойчивости и принятия других до сих пор не изучены.

Цель исследования: с целью изучения особенностей конфликтоустойчивости и принятия других у студентов-медиков на этапе обучения было проведено исследование.

Материалы и методы исследования

Респондентами выступили студенты первого курса медицинского университета лечебного и стоматологического факультетов. Всего были опрошены 54 человека, из них 34 девушки и 20 юношей, средний возраст составил $18,57 \pm 0,75$ года. Для реализации цели исследования были применены профессиональные диагностические методики: тест «Определение уровня конфликтоустойчивости» и опросник «Диагностика принятия других (по шкале Фейя)» [11, с. 112–116], а также методы математической статистики.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты психодиагностики представлены в табл. 1.

Конфликтоустойчивость формируется в процессе развития личности и представляет собой совокупность эмоциональных, мотивационных, волевых, интеллектуальных и других составляющих структурных элементов. «Исследователи в области конфликтов выделяют следующие группы факторов, оказывающих непосредственное влияние на формирование устойчивости к конфликтам: когнитивные (связаны с познавательной сферой: вниманием, мышлением, восприятием, памятью и т.д.); психофизиологические (связаны с эмоциональными и волевыми процессами); мотивационные (связаны с потребностной и мотивационной сферой); социально-психологические

(связаны с личностными и типологическими качествами человека, уровнем его самооценки и другими характерологическими особенностями)» [12, с. 4].

В категории принятия-непринятия других также выделяют структурные компоненты, такие как аффективный (проявление чувств симпатии-антипатии, привязанности-неприязни), ценностный (признание-непризнание, одобрение-осуждение) и поведенческий (приближение-отдаление, продвижение-отстранение). Процесс становления способности принятия других требует определенных духовных качеств, свойств мотивационной сферы, особенностей регуляторных процессов, динамичности личностного роста. «Выделяют целый ряд факторов, препятствующих правильной оценке и восприятию других людей: наличие заранее заданных установок и сформированных социально-перцептивных стереотипов, стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека, эффекты «проецирования» и «ореола» и пр.» [13, с. 117].

Процентное соотношение уровней конфликтоустойчивости представлено на рис. 1.

Методика определения уровня конфликтоустойчивости позволяет выявить вектор

направления поведения в потенциальных конфликтных ситуациях или межличностных спорах, т.е. косвенно определить степень устойчивости личности к любым видам конфликтов. Высокий уровень конфликтоустойчивости выявлен у 28% опрошенных молодых людей. Такие показатели характеризуют адекватную оценку конфликтной ситуации, стратегия поведения направляется на сотрудничество с оппонентом и поиск совместных решений, усилия прилагаются к конструктивному разрешению конфликта.

Наибольшее количество респондентов (38%) обладают средним уровнем показателя, что свидетельствует об их ориентации на компромисс или избегание в процессе разрешения конфликтных ситуаций, стараются не допустить втянуть себя в эскалацию конфликта, обычно уклоняются от активных действий. Уровень конфликтоустойчивости ниже среднего получен у 22% студентов-медиков, что показывает определенную степень конфликтности молодых людей. Действия и поведение в конфликтных, проблемных или фрустрирующих ситуациях носят импульсивный характер, молодые люди легко втягиваются в конфликт, заражаются негативными эмоциями окружающих.

Таблица 1

Средние показатели параметров конфликтоустойчивости и принятия других

Параметры	Средний показатель	Стандартное отклонение	χ^2 Эмп
Конфликтоустойчивость	34,22	6,54	71,169*
Принятие других	59,38	6,45	76,342**

Примечание: * – расхождения между распределениями статистически достоверны при $p < 0,05$; ** – расхождения между распределениями статистически достоверны при $p < 0,01$.

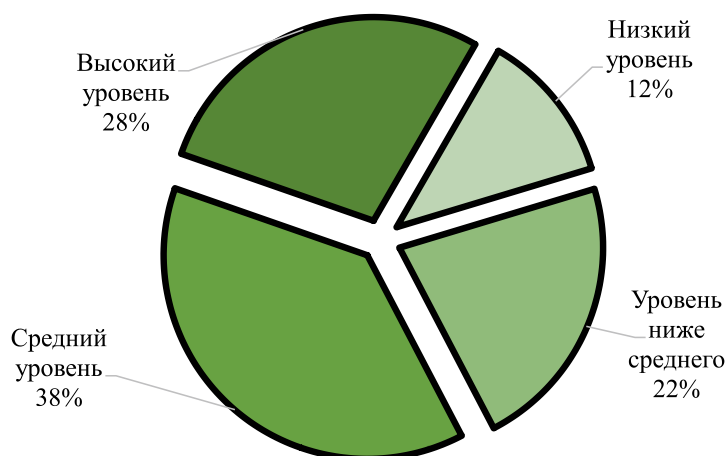


Рис. 1. Процентное распределение уровней конфликтоустойчивости

Выраженной конфликтностью и стремлением к активным действиям в конфликте обладают 12% первокурсников, у которых оказался низкий уровень конфликтостойчивости. Такие люди активно и часто конфликтуют, принимают участие во всевозможных спорах и ссорах, реализуя свои характерологические и личные особенности, когда возникшие малейшие межличностные разногласия способны привести к открытому и/или затяжному конфликту.

Конфликтостойчивость характеризуется наличием определенных компетенций (в психолого-педагогических работах их трактуют как конфликтные компетенции). К критериям сформированной конфликтной компетенции относят: оценку возможности перевода конфликта из деструктивной плоскости в конструктивную; наличие информационной базы теории конфликта и стратегий его разрешения, а также «мотивацию овладения конфликтной компетенцией для повышения эффективности профессиональной деятельности, прогнозирование и моделирование возможных конфликтных ситуаций и выстраивание образцов поведенческого реагирования» [14, с. 89].

Процентное соотношение показателей принятия других представлено на рис. 2.

Диагностика по шкале Фейя позволяет оценить степень интенсивности в отношении принятия других людей. Как видно из представленных данных, низкий показатель этого параметра среди студентов-медиков выявлен не был. Средним показателем с тенденцией к низкому обладают лишь 9% опрошенных молодых людей. Принятие других как качественная характеристи-

ка «коммуникативной толерантности» [15] может оказывать влияние на различные ее виды: общую (принятие-непринятие общества в целом), ситуативную (принятие-непринятие конкретного человека, конкретной личности), типологическую (принятие-непринятие людей определенной группы) и профессиональную (принятие-непринятие субъектов своей профессиональной деятельности).

У значительного числа респондентов показатель принятия других имеет средние значения с тенденцией к высокому (41%), а половина опрошенных первокурсников медицинского вуза (50%) показали высокие значения принятия других людей. Такие результаты свидетельствуют о том, что молодые люди готовы принимать других людей такими, какие они есть, готовы к сотрудничеству, пониманию и взаимодействию без лишних оценочных суждений, проявляя свойства толерантности, эмпатии и согласия.

В описании общекультурных и общепрофессиональных компетентностей для студентов медицинских специальностей сделан акцент на коммуникативных способностях, в частности на способности и готовности к сотрудничеству и разрешению конфликтов, способности к кооперации с коллегами, готовности к толерантному восприятию социальных, культурных, профессиональных и иных различий, способности и готовности к реализации деонтологических аспектов в общении с коллегами, другим медицинским персоналом, пациентами и их родственниками. Корреляционный анализ был проведен при помощи г-критерия Спирмена, результаты представлены в табл. 2.

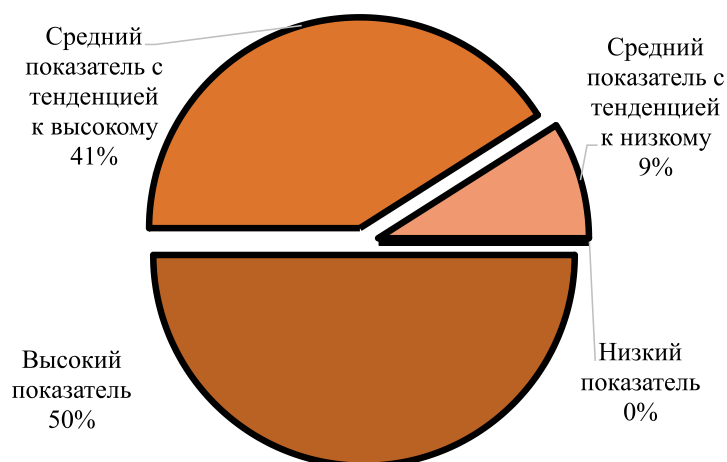


Рис. 2. Процентное распределение показателей принятия других

Таблица 2

Корреляционные связи параметров
конфликтоустойчивости и принятия других

Количество респондентов (N)	Критические значения		Результат
	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$	
54	0,27	0,35	0,49

При проведении корреляционного анализа была получена положительная статистически значимая корреляционная взаимосвязь (при $p \leq 0,01$) между параметрами конфликтоустойчивости и показателями принятия других ($r_s = 0,49$).

Заключение

Конфликтоустойчивые люди в большей степени склонны к принятию других личностей, чем лица с низким уровнем конфликтоустойчивости. Высокие показатели принятия других способствуют более конструктивному разрешению возможных межличностных конфликтных ситуаций. Низкий уровень принятия других может усугубить ситуацию конфликта, способствовать появлению неприятия, раздражения, враждебности, агрессии и иного и тем самым снизить личностную устойчивость к проявлениям конфликта.

Таким образом, высокие показатели принятия других положительно влияют на выраженность параметров конфликтоустойчивости личности, позволяют избегать напрасных споров и излишних негативных установочных суждений, повышают конфликтную компетентность, улучшают общую устойчивость личности и саморегуляцию поведения.

Компетентностный подход выступает необходимой составляющей современного высшего медицинского образования, принимая за единицу измерения результата образования компетенцию как интегральный личностный, социальный, поведенческий, профессиональный показатель. Результаты исследования, представленного в данной

статье, могут быть использованы при разработке учебных и рабочих программ, а также при подготовке и реализации программ психолого-педагогического сопровождения студентов, в работе различных структур и подразделений медицинского вуза, органов студенческого самоуправления, кураторов и тьюторов студенческих групп.

Список литературы

1. Валиуллина Е.В. Экспресс-исследование уровня коммуникативного контроля у первокурсников медицинского вуза // В сборнике: Повышение качества образования в современных условиях сборник трудов V Всероссийской научно-практической конференции. Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова. Киров, 2020. С. 57-59.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2018. 551 с.
3. Курбатов В.И. Конфликтология. Ростов н/Д.: Феникс, 2017. 445 с.
4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2018. 352 с.
5. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «Толерантность». М., 2001. 119 с.
6. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими. М.: МГУ, 2011. 116 с.
7. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М.: «Академия», 2011. 336 с.
8. Шеламова Г.М. Педагогические условия формирования толерантности профессионального лица: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 21 с.
9. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2012. 272 с.
10. Хазанова М.А. Феномен принятия в психотерапевтическом консультировании // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 49-54.
11. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2012. 339 с.
12. Валиуллина Е.В. Взаимосвязь конфликтоустойчивости и фрустрации личности // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. № 1. С. 1-9.
13. Валиуллина Е.В. Психологические аспекты авторитарного стиля педагогического управления // Социогуманитарный вестник. 2007. № 1. С. 113-117.
14. Мусинов П.А. К вопросу о сущности конфликтной компетентности руководителя образовательного учреждения как компонента нравственно-правовой культуры // Crede Experto. 2015. № 1. С. 88-98.
15. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филин, 1996. 472 с.

СТАТЬИ

УДК 811.161.1

**КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ГИБРИДНЫХ,
АДЪЕКТИВНО-МОДАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ****Шигуров В.В.***ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет
им. Н.П. Огарёва», Саранск, e-mail: dep-general@adm.mrsu.ru*

В работе представлен новый подход к исследованию транспозиционных процессов на уровне частей речи и межчастеречных семантико-синтаксических разрядов слов и выражений, основывающийся на учете количественных степеней их модальности, предикативности и т.п. Изложены результаты количественного анализа зоны гибридных структур, эксплицирующих сложный набор признаков, связанных с кратким прилагательным и вводно-модальным словом. На примере адъективной словоформы «вероятно» показаны степени соответствия гибридов, выступающих в первой предикативной единице бессоюзного сложного предложения с пояснительными отношениями, прототипическим кратким прилагательным и прототипическим вводно-модальным словом. Применение метода оппозиционного анализа и индексации позволило установить, что степень модальности гибридной, адъективно-модальной структуры «вероятно», эксплицирующей первую подступень зоны гибридности [к(ратк) п(рил) м(од) 1] на шкале переходности, определяется пропорцией дифференциальных признаков в ее структуре ядерных представителей исходного и конечного звеньев транспозиции. Гибрид «(вполне) вероятно» демонстрирует 71 % соответствия (сходства и различия) ядерному краткому прилагательному «вероятно» и 27 % соответствия ядерному отадъективному вводно-модальному слову «конечно». Результаты исследования могут найти применение в дальнейшей разработке теории частей речи и межчастеречных семантико-синтаксических разрядов предикативов со значением состояния и/или оценки и вводно-модальных слов и выражений, а также при создании транспозиционной грамматики русского языка.

Ключевые слова: русский язык, грамматика, транспозиция, модальность, краткое прилагательное, вводно-модальное слово и выражение, шкала переходности, гибрид, индекс

**QUANTITATIVE INTERPRETATION OF HYBRID, ADJECTIVELY-MODAL
EDUCATIONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE****Shigurov V.V.***Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «National Research Ogarev
Mordovia State University», Saransk, e-mail: dep-general@adm.mrsu.ru*

The paper presents a new approach to the study of transpositional processes at the level of speech parts and interparticle semantic-syntactic discharges of words and expressions, based on taking into account the quantitative degrees of their modulation, predication, etc. The results of a quantitative analysis of the zone of hybrid structures explicating a complex set of attributes associated with a short adjective and introductory-modal word are presented. The example of the adjective word form «probably» shows the degree of correspondence of hybrids appearing in the first predicative unit of the union-free compound sentence with explanatory relationships, a prototypical short adjective and a prototypical introductory-modal word. The use of the method of oppositional analysis and indexation made it possible to establish that the degree of modulation of the hybrid adjective-modal structure is «probably» explicating the first sub-stage of the hybrid zone [k (rat) m (r) m (od) 1] on the transition scale, is determined by the proportion of differential features in its structure, the nuclear representatives of the initial and final links of transposition. The hybrid «(quite) likely» demonstrates 71 % correspondence (similarities and differences) to the nuclear short adjective «probably» and 27 % correspondence to the nuclear adjective introductory modal word «of course». The results of the study can be used in the further development of the theory of parts of speech and interparticle semantic-syntactic discharges of predicates with the meaning of state and/or evaluation and introductory-modal words and expressions, as well as in the creation of transpositional grammar of the Russian language.

Keywords: Russian language, grammar, transposition, modulation, short adjective, introductory modal word and expression, transition scale, hybrid, index

Одной из важнейших задач современной лингвистики является исследование пограничных, переходных явлений на разных уровнях языковой системы, в том числе связанных с транспозиционными преобразованиями слов и словоформ [1, с. 237–245]. Проблема транспозиции и синкретизма в грамматическом строе языка неоднократно была предметом обсуждения в работах российских и зарубежных исследователей [2, с. 339–353]. Актуальность этой про-

блематики обусловлена необходимостью исследования механизма взаимодействия грамматического и лексического в структуре слов и словоформ, подвергающихся тем или иным видам трансформационных преобразований на уровне частей речи и межчастеречных разрядов предикативов со значением состояния и/или оценки и вводно-модальных компонентов высказывания.

Новый подход к исследованию транспозиционных процессов в грамматиче-

ском строе языка базируется на учете количественных степеней соответствия модалитов исходному и конечному звеньям межкатегориальной транспозиции. Данный подход позволяет минимизировать элемент субъективизма в оценке грамматически противоречивого материала, т.е. пограничных (периферийных и гибридных) явлений в системе частей речи и межчастеречных семантико-синтаксических разрядов.

Результаты исследования и их обсуждение

Целью работы является исследование степеней соответствия дифференциальных признаков гибридных, адъективно-модалных структур признакам исходным ядерных кратких прилагательных и производных ядерных вводно-модалных слов и выражений. Благодаря синкретичным образованиям типа *вероятно*, обогащающим дискурсивный пласт лексики русского языка [3–4], можно экономно выражать сложный комплекс мыслей, определяющих позицию субъекта модуса в высказывании. Как отмечает Ю.Л. Воротников, «...совмещение в одной языковой единице нескольких значений позволяет в более компактной форме передать большее количество информации» [5, с. 82]. Материалом для настоящего исследования послужили предложения с гибридами, извлеченные методом сплошной выборки из Национального корпуса русского языка. В работе использованы методы оппозиционного анализа (со шкалой переходности), индексации, элементы дистрибутивного, трансформационного и компонентного анализа, лингвистический эксперимент.

В результате проведенного исследования установлено, что транспозиционный процесс модалитации кратких прилагательных типа *вероятно*, *действительно* имеет ступенчатый характер. Сравнение типовых контекстов показывает, что адъективные словоформы могут представлять разную степень отхода от исходного краткого прилагательного и приближения к вводно-модалным единицам. Проиллюстрировать разные стадии модалитации *вероятно* можно с использованием шкалы переходности, звеньям которой соответствуют контексты употребления, с одной стороны, ядерных кратких прилагательных [**К(ратк) п(рил)**] (1) и ядерных вводно-модалных единиц [**М(од)**] (2), а с другой – синкретичных образований, представляющих зоны периферии краткого прилагательного (3) или вводно-модалного слова (выражения) (4), а также контексты, эксплицирующие зону гибридных, адъективно-мо-

дальных структур [**к(ратк) п(рил) м(од) 1**] (5) и [**к(ратк) п(рил) м(од) 2**] (6). См. типовые контексты:

(1) *Такое развитие событий вполне **вероятно**;*

(2) ***Конечно**, все могло быть и иначе;*

(3) *Вполне **вероятно**, что события будут развиваться очень стремительно;*

(4) *Последствия, **вероятно**, будут серьезные;*

(5) *Вполне **вероятно**: это только начало серьезных испытаний;*

(6) *Вполне **вероятно**, никаких изменений вообще не будет.*

Особого рассмотрения заслуживает зона гибридности [**к(ратк) п(рил) м(од)**] на шкале функциональной модалитации адъективной словоформы *вероятно*, представленная промежуточными, адъективно-модалными структурами. Они употребляются в контекстах с отсутствующим подлежащим, эксплицируя две подступени на шкале переходности: **к(ратк) п(рил) м(од) 1** и **к(ратк) п(рил) м(од) 2**.

Подступени **к(ратк) п(рил) м(од) 1** в зоне гибридности соответствуют контексты, содержащие бессоюзные сложные конструкции с предикативными частями, между которыми устанавливаются пояснительные отношения. Для гибрида *вероятно* со значением «возможно» характерно употребление в препозиции в качестве предиката первой неполной двусоставной части бессоюзного сложного предложения. При этом предикативные части отделяются друг от друга двоеточием. Модусная рамка (гибрид) представлена первой предикативной частью. Субъект речи (модуса) характеризует с точки зрения достоверности передаваемую ситуацию, которая дана во второй предикативной части бессоюзной сложной конструкции:

(7) *Вполне **вероятно**: они могли уже вернуться.*

Позиция подлежащего в первой неполной части бессоюзного предложения восполняется второй предикативной частью сложного предложения: ... *они могли уже вернуться*.

Подступень **к(ратк) п(рил) м(од) 2** на шкале переходности представляют гибридные синтаксические структуры с признаками бессоюзного сложного и простого осложненного предложения (с обособленным вводным оборотом). Как и на первой подступени гибридности, адъективно-модалное образование *вероятно* используется препозитивно в значении оценки положения дел как возможного; от последующего фрагмента оно отделено запятой. В этом случае сферы модуса и диктума так же, как

и раньше, синтаксически отделены друг от друга:

(8) *Вполне вероятно, следующие соревнования будут в Японии.*

Особенность контекстов, представляющих две рассматриваемые подступени гибридности на шкале модалации *вероятно*, состоит в том, что они, в отличие от контекстов с периферийным кратким прилагательным *вероятно*, не имеют формально-грамматических средств связи (союз *что*) с последующей частью высказывания; ср.: *Вполне вероятно, что это только начало серьезных изменений.*

При исчислении индекса модалации гибридов [на подступенях **аб 1 / к(ратк) п(рил) м(од) 1** и **аб 2 / к(ратк) п(рил) м(од) 2**] в расчет принимаются два показателя (x_1, x_2), фиксирующие соответственно пропорцию дифференциальных признаков ядерных кратких прилагательных (x_1) и ядерных вводно-модалных единиц (x_2) в структуре словоформы *вероятно*.

Поскольку данные типы гибридов различны, степень их соответствия исходному и конечному звеньям модалации будет просчитываться отдельно. В данной работе внимание будет сосредоточено на зоне гибридных, адъективно-модалных структур, представляющих первую подступень на шкале модалации [**к(ратк) п(рил) м(од) 1**]; см. примеры (5, 7). Индексирование степеней соответствия гибридной словоформы (*вероятно*) прототипическим кратким прилагательным (*вероятно*) и прототипическим вводно-модалным словам (*конечно*) базируется на учете дифференциальных признаков трех сравниваемых ипостасей – гибрида, ядерного краткого прилагательного и ядерного отадъективного вводно-модалного слова.

Дифференциальные признаки, сближающие гибрид *вероятно* [на подступени **к(ратк) п(рил) м(од) 1**] с типичным кратким прилагательным *вероятно* [на ступени **К(ратк) п(рил)**], таковы: а) наличие базовой краткой формы; 1 балл; б) адъективная лексическая семантика; 1 балл; в) частеречная семантика признака предмета; ср.: *Такое развитие событий вполне вероятно* [**К(ратк) п(рил)**] и *Вполне вероятно: это только начало серьезных изменений* [**к(ратк) п(рил) м(од) 1**]; 1 балл; г) отнесенность к подклассу качественных прилагательных; 1 балл; д) наличие категории рода (с фиксированной в гибриде контекста модалации формой среднего рода; ср.: *такой сценарий (ситуация, развитие событий) вполне вероятен, -а, -о – мужск., женск., средн. род.; но: Вполне вероятно: это начало... – только ср. род*); 1 балл;

е) наличие категории числа (с фиксированной в гибриде контекстом модалации формой ед. числа); 1 балл; ж) наличие категории степеней сравнения с противопоставленными или фиксированными контекстом модалации формами положительной (*вероятно*), сравнительной (*вероятнее, более вероятно*) и превосходной степени (*наиболее вероятно, вероятнее всего*); 3 балла; з) наличие парадигмы, которую структурируют грамматические формы степеней сравнения; 1 балл; и) членимый характер основы: *вероятн-о*; 1 балл; к) использование в роли именного предиката высказывания; 1 балл; л) сочетаемость с распространителями обстоятельного типа, чаще всего – с количественными наречиями *вполне, очень даже вероятно* и т.п.; 1 балл; м) использование в двусоставном предложении (1 балл). Таким образом, гибрид *вероятно* сближают с прототипическим кратким прилагательным *вероятно* 14 интегральных признаков, которым соответствуют 14 баллов в процедуре индексации.

Отграничивают гибрид (*вероятно*) от ядерного краткого прилагательного (*вероятно*) такие признаки, как: а) фиксированная грамматическая форма среднего рода (при отсутствии форм мужского и женского рода); 2 балла; б) фиксированная грамматическая форма ед. числа (при отсутствии формы множ. числа); 1 балл; в) наличие синкретичной, флексийно-суффиксальной морфемы *-о*; ср. флексию *-о* у ядерного краткого прилагательного *вероятно* на ступени **К(ратк) п(рил)** [*Такое развитие событий вполне вероятно*] и суффикс *-о* у отадъективного периферийного модалата *вероятно* на ступени **к(ратк) п(рил) М(од)** [*Это, вероятно, только начало серьезных изменений*] (0,5 балла); г) отсутствие предложеческой связи координации с подлежащим; ср. ядерное краткое прилагательное, находящееся в координационной связи с подлежащим: *Такое развитие событий вполне вероятно* (1 балл); д) меньшее количество форм в комплексной парадигме гибрида прилагательного (что обусловлено фиксированным употреблением грамматических форм рода и числа); 1 балл; е) использование в первой части бессоюзной конструкции с признаками неполного двусоставного предложения и синтаксически незамещенной позицией подлежащего (она восполняется целой последующей предикативной единицей, реализуется отношение пояснения и отделяется знаком двоеточия) и в формально-грамматическом плане не связанной посредством союза (*что*) с второй предикативной единицей, что отличает ее от краткого прилагательного *вероятно*, представляющего зону

периферии; ср.: *Вполне вероятно, что...*; 1 балл. В целом отличие гибрида (*вероятно*) от ядерного краткого прилагательного (*вероятно*) выражается в 6,5 балла.

Как и периферийное краткое прилагательное, гибрид *вероятно* имеет ущербную парадигму, так как для форм его категорий рода, числа и степеней сравнения характерно жестко фиксированное употребление. Для данного типа гибрида типично употребление в первой части бессоюзной сложной конструкции с пояснительными отношениями.

Первый индекс модалации, указывающий на степень соответствия признаков гибрида *вероятно* [на подступени к(ратк) п(рил) м(од) 1] признакам ядерного краткого прилагательного *вероятно* [ступень К(ратк) п(рил)], определяется по формуле:

$$x_1 [\text{вполне вероятно: к(ратк)п(рил)м(од) 1}] = \frac{14}{14 + 6,5} = \frac{14}{20,5} \approx 0,68 \text{ (68 \%)}.$$

Второй индекс функциональной модалации гибрида *вероятно* указывает на степень его соответствия ядерному вводно-модальному слову *конечно*, возникшему вследствие функционально-семантической модалации краткого прилагательного (*Существование живой матери конечно --> Это положение, конечно, требует более развернутой аргументации*).

С ядерным вводно-модальным словом *конечно*, эксплицирующим ступень **М(од)** на шкале переходности, гибрид *вероятно* [подступень **к(ратк) п(рил) м(од) 1**] объединяют такие признаки, как: а) категориальное субъективно-модальное значение, указывающее на степень достоверности информации; ср.: *конечно* в значении категорической достоверности и *вероятно* со значением проблематической достоверности (1 балл); б) употребление в предложении, в котором модусная рамка (в виде гибрида *вероятно*) и пропозиция (оцениваемое субъектом модуса положение дел) синтаксически разделены: оценка говорящим сообщаемого в аспекте персуазивности (достоверности) осуществляется при помощи гибрида в первой предикативной части бессоюзной сложной конструкции (*вполне вероятно: ...* – модус), а само оцениваемое положение дел – во второй предикативной части, реализующей значение пояснения (*... это только начало серьезных изменений* – диктум); для сравнения покажем деление на модусную рамку и диктум в простом предложении, которое осложнено обособленным периферийным вводно-модальным выражением *вполне вероятно*, сохраняющим смысловое тождество исходной адъективной лексемы *вероятно*: *Просмотр,*

вполне вероятно, уже закончился; а также ядерным отадъективным вводно-модальным словом *конечно*, употребляющимся в качестве лексико-грамматического омонима исходного краткого прилагательного *конечно*, т.е. за пределами семантической зоны адъективной лексемы *конечный* в значении «имеющий конец, предел»: *Существование живой матери конечно --> Он, конечно, прав* (1 балл); в) неизменяемость (1 балл). В целом сходство гибрида *вероятно* с ядерным отадъективным вводно-модальным словом *конечно* проявляется в 3 интегральных признаках, которым соответствуют 3 балла в процедуре индексации.

Отличают гибридное, адъективно-модальное образование *вероятно* от ядерной вводно-модальной единицы *конечно* такие признаки, как: а) отсутствие омонимичной лексической семантики, сформировавшейся за пределами семантической зоны исходной адъективной лексемы [ср.: *Вполне вероятно: это только начало больших изменений* (гибрид, реализующий адъективную семантику «возможно») и *Конечно, такого поворота никто не ожидал* (прототипическое вводно-модальное слово, употребляющееся за пределами адъективного слова *конечный* в значении «имеющий конец, предел»)]; 2 балла; б) отсутствие синтаксической обособленности; 1 балл; в) использование в роли предиката первой неполной части бессоюзной сложной конструкции; 1 балл; г) обязательное препозитивное употребление относительно фрагмента, содержащего оцениваемую субъектом модуса ситуацию (ср. гибридное образование: *Вполне вероятно: события будут развиваться именно так и* ядерную отадъективную вводно-модальную единицу: *Конечно, это было для всех неожиданностью / Это, конечно, было для всех неожиданностью / Это было для всех неожиданностью, конечно*); 1 балл; д) незатемненный характер морфемной организации слова; ср. ядерное отадъективное вводно-модальное слово *конечно*, подвергшееся фонетической трансформации и неполному опрощению: *вероятно и коне[ш]но*; 1 балл; е) отсутствие вводной функции, которая сопровождается особым типом интонации; 1 балл; ж) отсутствие интродукции как способа «включения» вводно-модального компонента в высказывание; 1 балл. В итоге отличие гибридного, адъективно-модального образования *вероятно* от ядерной отадъективной вводно-модальной единицы *конечно* выражается в 8 признаках, соответствующих 8 баллам в процедуре индексации.

Степень соответствия (сходства и различия) дифференциальных признаков рассма-

триваемого гибрида признакам прототипического вводно-модального слова *конечно* определяется по формуле:

$$x_2 [\text{вполне вероятно:... к(ратк) п(рил) м(од) 1}] = 3 / (3+8) = 3 / 11 \approx 0,27 (27\%).$$

Заключение

Произведенное исчисление индексов свидетельствует о том, что степень модальности гибрида *вероятно* в бессоюзном сложном предложении, эксплицирующем первую подступень зоны гибридных адъективно-модальных образований [к(ратк) п(рил) м(од) 1], связана с пропорцией дифференциальных признаков в его структуре ядерных представителей исходного и конечного звеньев транспозиции. Гибрид (*вполне*) *вероятно* демонстрирует 68% соответствия (сходства и различия) ядерному краткому

прилагательному *вероятно* и 27% соответствия ядерному отадъективному вводно-модальному слову *конечно*.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00013.

Список литературы

1. Shigurov V.V., Shigurova T.A. Theoretical basics of the transpositional grammar of Russian language. International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2016. T. 5. No. 5. P. 237–245.
2. Сидоренко Е.Н. Морфология современного русского языка. Части речи и контаминанты. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 368 с.
3. Орехова Е.Н. Субъективная модальность высказывания: форма, семантика, функции: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Москва, 2011. 33 с.
4. Викторова Е.Ю. Вспомогательная система дискурса. Саратов: ИЦ «Наука», 2015. 404 с.
5. Воротников Ю.Л. Слово и время. М.: Наука, 2003. 168 с.

СТАТЬИ

УДК 372.853

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА**

Баженова И.И.

*Нижнетагильский государственный социальнопедагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,
Нижний Тагил, e-mail: iro2330@yandex.ru*

Традиционно понятие «профессиональной компетентности» связывают с наличием у студентов системы знаний и умений для решения профессиональных задач. В представленной статье проводится анализ опыта учебной деятельности студентов в контексте компетентностной парадигмы на занятиях школьного физического практикума. Формирование и развитие профессиональной компетентности учителя физики на занятиях практикума строится с учетом заданий практико-ориентированного подхода, поскольку в именно этом случае студенты могут накопить и использовать полноценный опыт реализации основных направлений экспериментальной деятельности будущего учителя. В ходе занятий студенты занимаются подготовкой и проведением фронтальных демонстраций по физике, выполнением школьных лабораторных работ по физике с учетом возможности их сопровождения заданиями исследовательского и поискового типа, изготовлением самодельных физических приборов. В содержании статьи приведено описание определенных примеров самостоятельной экспериментальной деятельности студентов, даны методические рекомендации с целью конструирования и использования самодельных физических приборов: электромотора, искрового передатчика, двигателя Стирлинга и других приборов. В процессе создания этого оборудования студенты проходили все этапы учебного проектирования: поиск и обсуждение вариантов моделей будущего продукта – самодельного физического прибора, постановка цели и задач проекта, разработка и реализация плана создания самодельного физического прибора, периодические консультации с педагогом, а также его публичная защита.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, задания практико-ориентированного типа, учебные проекты, школьный физический практикум

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS
IN THE PROCESS OF SCHOOL PHYSICAL PRACTICE**

Bazhenova I.I.

*Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous
educational institution «Russian state vocational pedagogical University,
Nizhny Tagil, e-mail: iro2330@yandex.ru*

Traditionally, the concept of «professional competence» is associated with the presence of a system of knowledge and skills among students to solve professional problems. The presented article analyzes the experience of students' educational activities in the context of the competence paradigm in the classroom of a school physics workshop. The formation and development of the professional competence of a physics teacher in the classroom is based on the tasks of a practice-oriented approach, since in this particular case students can accumulate and use full-fledged experience in the implementation of the main directions of the experimental activity of the future teacher. In the course of classes, students are engaged in the preparation and conduct of frontal demonstrations in physics, the performance of school laboratory work in physics, taking into account the possibility of their accompaniment with tasks of research and search type, the manufacture of homemade physical devices. The content of the article describes certain examples of independent experimental activities of students, provides guidelines for the design and use of homemade physical devices: an electric motor, a spark transmitter, a Stirling engine and other devices. In the process of creating this equipment, students went through all stages of educational design: searching and discussing options for models of a future product – a homemade physical device, setting the goal and objectives of the project, developing and implementing a plan for creating a homemade physical device, periodic consultations with a teacher, as well as its public defense.

Keywords: professional competence, practice-oriented tasks, educational projects, school physics workshop

Современные взгляды на понятие «профессиональная компетентность педагога» в системе высшего образования могут иметь различное выражение. Пахомова Л.Ф., Увалиева С.К., Ермаганбетова С.К. связывают понятие «профессиональная компетентность» с готовностью к самореализации, к развитию личности, готовностью воспри-

нимать и расширять гамму своих профессиональных знаний и умений и применять их для достижения психолого-педагогических целей обучения и повышения производительности педагогического труда [1]. Развитие понятия «профессиональная компетентность педагога» как в структурном, так и в содержательном отношении

получило в работах Настуева Э.Б., Симоновой И.Н., Мельниковой К.С., Просвирниной К.М., Тлеубердиева Б.М., Рысбаева Г.А., Медетбекова Н.Н. [2–4].

Процесс формирования и развития профессиональной компетентности будущего учителя физики, по нашему мнению, необходимо основывать на реализации практико-ориентированного подхода, который будет способствовать приобретению студентами опыта профессиональной деятельности школьного учителя. В педагогическом образовании этот подход исследовала А.В. Савицкая, которая понимает его как способ академического образования, предполагающий акцент не на учебных дисциплинах, а на подлинных проблемах, с которыми могут и сталкиваются будущие специалисты, при этом на первый план выходит активное обучение небольших групп, а не традиционные формы организации учебного процесса [5]. В трудах Л.В. Павловой практико-ориентированный подход рассматривается как метод преподавания и обучения, позволяющий студентам сочетать учебу в вузе с практической работой [6]. С нашей точки зрения, реализация практико-ориентированного подхода при подготовке учителя физики должна быть основана на взаимосвязи содержания педагогической подготовки учителя, школьного образования и тенденциями их обновления, с одной стороны, Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, Профессиональным стандартом педагога и Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования – с другой [7–9].

Актуальность исследования обусловлена тем, что в системе высшего образования до настоящего времени методика формирования и развития профессиональной компетентности в области педагогического образования развита не достаточно полно. Поэтому решение проблемы непрерывного развития профессиональной компетентности будущих учителей физики является актуальным.

Цель исследования: обосновать возможность развития профессиональной компетентности будущих учителей физики на занятиях школьного физического практикума.

Материалы и методы исследования

Теоретический анализ учебно-методической литературы, обобщение и систематизация материалов по проблеме формирования профессиональной компетентности будущих учителей физики.

Новизна исследования заключается в разработке и апробации содержания практико-ориентированных заданий, связанных с моделированием самодельных физических приборов, их конструированием и презентацией в форме учебных проектов на занятиях школьного физического практикума в педагогическом вузе.

Полученные в нашей работе методические материалы смогут найти широкое практическое применение при подготовке будущих учителей физики, а также в работе школьных учителей и руководителей кружков технического творчества.

Результаты исследования и их обсуждение

Дисциплина «Школьный физический практикум» является частью учебного плана по направлению подготовки «Педагогическое образование» с профилями «Физика» и «Информатика». Основная цель дисциплины – формирование представлений об общем экспериментальном методе физического исследования и системы учебно-профессиональных знаний, умений и навыков в области школьного физического эксперимента.

Изучение курса базируется на знаниях и умениях, приобретенных студентами при изучении дисциплины «Вводный измерительный практикум» и целого ряда тем курса общей физики, а также на содержании дисциплин психолого-педагогического блока. Формирование и развитие профессиональной компетентности студентов на занятиях практикума происходит в ходе различных форм самостоятельной работы:

1. Выступление с докладом и презентацией, анализирующее методические особенности использования физических приборов, устройства и принципы их действия.
2. Разработка содержания дополнительных исследований к каждой лабораторной работе по физике.
3. Проведение лабораторных работ, анализ полученных результатов, написание отчета.
4. Изготовление и защита учебных проектов по изготовлению самодельных физических приборов.
5. Выступления студентов с проигрыванием ситуации урока, включающей использование конкретных физических опытов.

Перейдем далее к описанию некоторых примеров учебных проектов, связанных с разработкой самодельных физических приборов и изготовленных студентами (таблица). Основой для создания приборов было описание их структурных элементов

и принципов действия в содержании научно-популярной и методической литературы [10–12], а также ресурсов Интернета.

Дисциплина «Школьный физический практикум» направлена на формирование и развитие следующих профессиональных умений учителя физики:

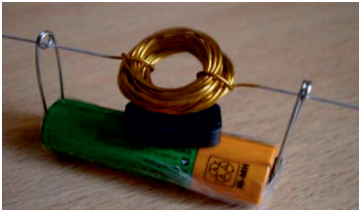
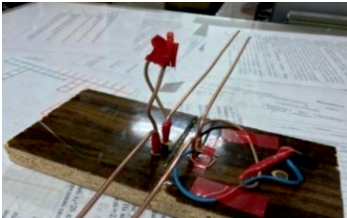
– способность использовать систему знаний о фундаментальных физических

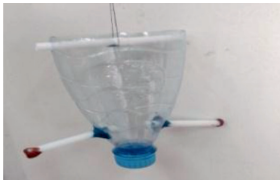
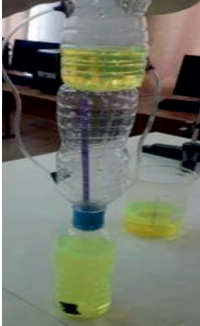
законах и теориях, физической сущности явлений и процессов в природе и технике;

– готовность организации и постановки физического эксперимента (лабораторного, демонстрационного, компьютерного);

– способность применять методы теоретического анализа результатов наблюдений и экспериментов, приемы компьютерного моделирования.

Примеры учебных проектов практико-ориентированного типа

Внешний вид физического прибора и его составные части	Методические рекомендации по использованию прибора
 Для изготовления электромотора понадобится: ● гальванический элемент (батарейка АА – «пальчиковая батарейка») ● медная проволока ● канцелярский магнит ● наждачная бумага (нож) ● булавки ● скотч	Для успешного использования прибора нужно взять новый гальванический элемент мощностью 1,5 В и канцелярский магнит. При закреплении магнита к гальваническому элементу ротор начинает быстро вращаться. Возникает электромагнитное поле, которое будет взаимодействовать с полюсами магнита. Держать собранную конструкцию в «спокойном» положении долго не рекомендуется. Кроме того, электролит гальванического элемента может сильно нагреваться, поэтому ротор должен быть не меньше 30 витков (увеличение сопротивления)
 Искровой передатчик включает: ● пьезоэлемент ● соединительные провода ● плотную медную проволоку (кабель) ● полупроводниковые светодиоды ● изолирующую ленту ● два деревянных бруска	При нажатии на кнопку пьезоэлемента образуется искра, проходящая по проводам до разрядника, на котором мы можем далее увидеть эту искру. Далее от разрядника электрический заряд движется по проводам к передающей антенне, а от них – на антенну приемника, которая уже передает заряд на диод. В результате мы видим, что диод кратковременно загорается. Таким образом, мы можем наблюдать адаптированный опыт Герца. Возникновение тока в приемной антенне связано с явлением электромагнитной индукции
 Для изготовления электроскопа мы использовали: ● прозрачный стеклянный сосуд с крышкой ● проволоку ● фольгу ● трубочку	Первое, что нужно сделать, проделать отверстие в центре пластиковой крышки от банки. Мы использовали банку, в крышке которой уже было отверстие. Далее вставляем проволоку в трубочку и на конце проволоки делаем петлю, эта часть будет находиться снаружи. На другом конце делаем крючок, эта часть будет внутри баночки. Из фольги вырезаем два лепесточка. Прикрепляем их на крючок. Также из фольги создаем фигуру, похожую на шарик с отверстием. Прикрепляем ее на петлю проволоки. Аккуратно закрываем банку, и прибор готов. Трудности при создании прибора: легко повредить лепесточки при попытке крепления их на крючок

Продолжение таблицы	
Внешний вид физического прибора и его составные части	Методические рекомендации по использованию прибора
 Для изготовления двигателя Стирлинга понадобятся: ● жестяная банка ● картон ● проволока ● маховик ● полиэтиленовый мешок ● нитка	Для изготовления прибора необходимо сделать из картона цилиндр диаметром меньше внутреннего диаметра банки и высотой чуть больше ее половины. Из кусочка жести создать цилиндр путем спаивания его краев. Потом герметично припаять цилиндр к банке. Из проволоки сделать коленвал и стойки под него, а на цилиндр натянуть кусок полиэтиленовой пленки и замотать ниткой. Это будет мембрана. Шатун, который будет крепиться к мембране, делаем из кусочка скрепки и вставляем его в обрезок пробки. Трудности, возникшие при создании прибора: герметично все припаять; сделать коленвал
 Элементы, использованные для изготовления спектроסקоп: ● спичечный коробок ● часть CD-диска ● ножницы, клей-карандаш	Спектроскоп можно использовать в лабораторной работе «Наблюдение сплошного и линейчатого спектров» (11 класс); при изучении тем: «Дисперсия света», «Типы оптических спектров», «Происхождение линейчатых спектров» (9 класс), «Дисперсия света», «Интерференция механических волн», «Интерференция света», «Спектры и спектральные аппараты», «Виды спектров, спектральный анализ» (11 класс), а также в качестве фронтальной демонстрации
 Элементы, использованные для изготовления прибора «Сегнерово колесо»: ● пластиковая бутылка объемом 1,5 литра ● пластиковые трубки с диаметром отверстия 0,5 см ● пластилин ● веревка или прочная нить	От бутылки отрезается верхняя часть (горлышко) примерно на одну треть. В горлышке прорезаются отверстия, диаметром равным сечению трубки. Пластиковые трубки закрывают с внешнего конца пластилином и проделывается отверстие, перпендикулярно направлению движения воды по трубке. В проделанные отверстия вставляются трубки и закрепляются пластилином, который одновременно служит как изоляционный материал. На срезе горлышка закрепляется планка из пластиковой трубки, к ней по центру привязывается веревка с целью свободного вращения прибора
 Для изготовления такого фонтана Герона достаточно: ● три пластиковых бутылки ● соломинка для коктейля ● трубка от системы переливания крови ● крышки от пластиковых бутылок	Геронов фонтан состоит из открытой чаши и двух герметичных сосудов, расположенных под чашей. Из верхней чаши в нижнюю емкость идет полностью герметичная трубка. Если налить в верхнюю чашу воды, то вода по трубке начинает стекать в нижнюю емкость, вытесняя оттуда воздух. Поскольку сама нижняя емкость полностью герметична, то воздух, выталкиваемый водой, по герметичной трубке передает воздушное давление в среднюю чашу. Давление воздуха в средней емкости начинает выталкивать воду, и фонтан начинает работать. Если для начала работы в верхнюю чашу требовалось налить воды, то для дальнейшей работы фонтана уже использовалась вода, попадавшая в чашу из средней емкости

Окончание таблицы	
Внешний вид физического прибора и его составные части	Методические рекомендации по использованию прибора
 При изготовлении самодельного психрометра необходимо: ● два ртутных или спиртовых термометра ● стеклянные баночки с водой ● небольшой кусок хлопчатобумажной ткани ● фанерная доска небольшого размера ● несколько шурупов и нити	Это устройство по своему принципу работы практически такое же, как и обычный психрометрический гигрометр. Вот только чтобы пользоваться им, необходимо сразу составить таблицу. Здесь понадобится сравнивать показания каждого термометра и делать определенные вычисления. Берется во внимание показания как «сухого», так и «влажного» прибора, и уже благодаря сделанным вычислениям удастся определить уровень влажности в помещении. Такое самодельное устройство выгодно тем, что удастся получать достаточно точные и правильные показания
 Для изготовления жидкостного реостата потребуется: ● дистиллированная вода ● пищевая соль ● доски ● болт, гайка ● саморезы ● мягкая трубка ● провода ● источник питания (батарейка «Крона») ● светодиод ● проволока	Действие жидкостного реостата основано на изменении сопротивления проводящей жидкости (раствора медного купороса или поваренной соли) посредством изменения площади сечения трубки, наполненной этой жидкостью. Регистрация этого факта происходит при наблюдении за изменением яркости светодиода в процессе постепенного закручивания болта, расположенного в центре конструкции. Для полного исчезновения светимости светодиода студент использовал дистиллированную воду, чем подтвердил факт отсутствия в этой среде свободных электрических зарядов

Заключение

Анализируя работу студентов по изготовлению самодельного физического оборудования, а также других форм самостоятельной работы практико-ориентированного типа на занятиях школьного физического практикума, можно с полной уверенностью сказать о том, что такие занятия создают необходимые условия для формирования и развития профессиональной компетентности, мотивации студентов к экспериментальной и аналитической деятельности, креативного мышления, накопления опыта технического творчества.

Список литературы

1. Пахомова Л.Ф., Увалиева С.К., Ермаганбетова С.К. К вопросу о «компетентности» и «компетенции» будущих

учителей // Успехи современного естествознания. 2011. № 6. С. 67–68.

2. Настуев Э.Б. Структура профессиональной компетентности преподавателя системы высшего образования в обеспечении качества образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 3. С. 23–27.

3. Симонова И.Н., Мельникова К.С., Просвирнина К.М. Теоретические и практические основы формирования и развития профессиональной компетентности студентов технического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18909> (дата обращения: 04.07.2020).

4. Тлеубердиев Б.М., Рысбаева Г.А., Медетбекова Н.Н. Профессиональная компетентность педагога // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 10–1. С. 47–50.

5. Савицкая А.В. Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе // European Social Science Journal. 2013. № 4(23). С. 66–74.

-
6. Павлова Л.В. Практико-ориентированное обучение (из опыта стажировки в Швейцарии) // Социосфера. 2013. № 4. С. 91–92.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 15.08.2020).
8. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). [Электронный ресурс]. URL: [https:// http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1](https://http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1) (дата обращения: 15.08.2020).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 15.08.2020).
10. Анциферов Л.И. Самодельные приборы для физического практикума в средней школе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985. 128 с.
11. Перельман Я.И. Занимательная физика. В двух книгах. Книга 1. 21-е изд., испр. и доп. М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1983. 224 с.
12. Яворский Б.М. Курс физики. Электричество и магнетизм: учебное пособие. М.: Альфа-пресс, 2017. 78 с.

УДК 378.14

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ

Бужинская Н.В., Васева Е.С.

*Нижнетагильский государственный социальнопедагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессиональнопедагогический университет»,
Нижний Тагил, e-mail: nadezhda_v_a@mail.ru, e-s-vaseva@mail.ru*

Особенностью реализации индивидуального подхода в системе высшего образования является, с одной стороны, направленность на обеспечение формирования у студентов компетенций, закрепленных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, а с другой – нацеленность на организацию процесса подготовки с учетом способностей, интересов и потребностей студентов. В процессе реализации индивидуального подхода должны быть созданы условия для выполнения студентами таких видов деятельности, которые отражают специфику будущей профессиональной деятельности. В статье рассмотрены несколько направлений применения индивидуального подхода – деление студентов на группы, в зависимости от уровня их подготовки, применение заданий разного типа, дифференциация форм и способов организации учебного процесса, предоставление возможности студенту самостоятельного выбора уровня усвоения учебного предмета, предложение студенту ряда возможных тематик для выполнения заданий. Для каждого из направлений рассмотрена методика реализации индивидуального подхода на примере курса по выбору «Компьютерная графика». Выбор данного курса можно объяснить тем, что изучение компьютерной графики является достаточно сложным для студентов, которые не обладают высоким уровнем визуального мышления. Реализация индивидуального подхода при обучении компьютерной графике позволяет эффективно формировать умения у студентов осуществлять поиск графической информации для решения предметных задач, организовывать исследование объектов профессиональной деятельности, использовать методы визуализации при представлении результатов решения задач будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: индивидуальный подход, курс по выбору, компьютерная графика, профессиональная подготовка, предметная задача

IMPLEMENTATION OF AN INDIVIDUAL APPROACH IN THE PROCESS OF STUDENTS STUDENTS OF COMPUTER GRAPHICS

Buzhinskaya N.V., Vaseva E.S.

*Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous
educational institution «Russian State Vocational Pedagogical University»,
Nizhny Tagil, e-mail: nadezhda_v_a@mail.ru, e-s-vaseva@mail.ru*

A feature of the implementation of an individual approach in the higher education system is, on the one hand, the focus on ensuring the formation of students' competencies enshrined in the Federal State Educational Standard of Higher Education, and on the other hand, the focus on organizing the training process, taking into account the abilities, interests and needs of students. In the process of implementing an individual approach, conditions must be created for students to perform such activities that reflect the specifics of future professional activities. The article discusses several areas of application of the individual approach – dividing students into groups, depending on their level of training, using assignments of different types, differentiating the forms and methods of organizing the educational process, providing the student with an opportunity to independently choose the level of mastering the subject, offering the student a number of possible topics for completing assignments. For each of the directions, the methodology for implementing an individual approach is considered on the example of an elective course «Computer Graphics». The choice of this course can be explained by the fact that the study of computer graphics is quite difficult for students who do not have a high level of visual thinking. The implementation of an individual approach in teaching computer graphics allows you to effectively form students' skills to search for graphic information for solving subject problems, organize the study of objects of professional activity, use visualization methods when presenting the results of solving problems of future professional activity.

Keywords: individual approach, optional course, computer graphics, professional training, subject task

В условиях конкуренции на рынке труда востребованными являются специалисты, способные быстро и качественно решать задачи профессиональной деятельности и нести ответственность за полученный результат. Определяющим рубежом перед началом профессиональной деятельности является обучение в учреждениях высшего профессионального образования. В связи с этим важнейшей задачей в системе под-

готовки в высшем учебном заведении является включение в содержание обучения задач, способствующих профессиональному развитию и самоопределению студентов. Однако каждый студент по-разному заинтересован в решении подобных задач. Многие студенты только на последних курсах осознают значимость выбранной ими профессии и могут однозначно ответить на вопрос, кем они хотят работать. Ответ на этот

вопрос может зависеть не только от способностей студента. На выбор студента может повлиять мнение родителей и друзей, роль личность преподавателя в вузе, уровень заработной платы, географическое расположение региона и др. Таким образом, важнейшей задачей высшего образования является демонстрация преимуществ выбранной студентами профессии, а также анализ проблем, с которыми они могут столкнуться в профессиональной деятельности. Решение данной задачи невозможно без учета индивидуальных потребностей и возможностей каждого студента, изучения уровня его мотивации. Следовательно, реализация индивидуального подхода является необходимым условием успешной подготовки будущего специалиста в вузах.

Целью исследования является изучение возможности реализации индивидуального подхода в системе высшего профессионального образования.

Материалы и методы исследования

Проблеме индивидуального подхода в истории педагогики уделяли внимание такие исследователи как Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, И.И. Подласый и др. В работах данных авторов подчеркивается, что любой учащийся является, прежде всего, субъектом развития со своими индивидуальными особенностями. Например, Я.А. Коменский в своем нестареющем труде утверждал, что индивидуальный подход к обучающемуся – это средство для повышения уровня его развития [1].

А.А. Кирсанов рассматривает индивидуализацию учебной работы как систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива или отдельного индивида, позволяющих обеспечить учебную деятельность обучающегося на уровне его потенциальных возможностей согласно целям обучения [2]. Е.С. Рабунский отмечает, что, в процессе реализации индивидуального подхода осуществляется учет особенностей каждого обучающегося. Индивидуальный подход – это необходимый компонент процесса обучения и воспитания [3].

По мнению О.С. Газмана, реализация индивидуального подхода предполагает [4] помощь обучающимся в их саморазвитии, создании условий для реализации физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида.

Рассматривая процесс обучения в системе высшего образования, отметим, что

задачей преподавателя является поиск и выбор оптимальных методов и средств работы с каждым студентом, в зависимости от его способностей и потребностей. Индивидуальный подход в высшем образовании предполагает всестороннее изучение обучаемых и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей [5].

Результаты исследования и их обсуждение

Каждый преподаватель, разрабатывая для обучаемых систему заданий в рамках учебной дисциплины, должен учитывать темп работы студента, уровень развития его мышления, мотивацию к работе и др. На основе этих данных преподаватель составляет план работы как с каждым студентом в отдельности, так и с группой в целом. При этом можно обозначить несколько направлений реализации индивидуального подхода в вузах [6–8]:

- деление студентов на группы, в зависимости от уровня их готовности в рамках данного предмета;
- применение заданий разного типа в рамках одной дисциплины;
- дифференциация форм и способов организации учебного процесса;
- предоставление возможности студенту самостоятельно выбирать уровень усвоения учебного предмета;
- предложение студенту ряда возможных «предметных областей» для выполнения заданий в рамках учебного курса.

Таким образом, реализация индивидуального подхода должна позволить, с одной стороны, обеспечить формирование у студентов компетенций, закрепленных в ФГОС ВО, а с другой – организовать процесс подготовки с учетом возможностей и интересов студентов, а также специфики будущей профессиональной деятельности. Отметим, что даже в рамках конкретного профиля одного направления подготовки возможны различные варианты будущей трудовой деятельности.

Рассмотрим перечисленные выше варианты реализации индивидуального подхода на примере изучения дисциплины «Компьютерная графика» в филиале РГПУ г. Нижнего Тагила. Данная дисциплина является курсом по выбору для студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Она изучается после курса «Информационные технологии». Следовательно, до изучения дисциплины студент должен знать и уметь использовать современные информационно-коммуникационные технологии (включая пакеты приклад-

ных программ, локальные и глобальные сети) для сбора, обработки, хранения и передачи текстовой и числовой информации, иметь первоначальное представление о возможностях информационных технологий для обработки графических данных [9, 10]. В свою очередь, освоение курса «Компьютерная графика» должно обеспечить подготовку студента в области передачи, хранения и обработки графической информации средствами информационных технологий, построения двумерных изображений пространственных объектов, использования методов визуализации при представлении результатов профессиональной деятельности.

К основным методам, используемым в курсе «Компьютерная графика», можно отнести:

- проблемные методы, предполагающие постановку проблемных ситуаций, обеспечивающих необходимость детального изучения теоретических вопросов, связанных с организацией работы с графической информацией при использовании компьютерных технологий;

- методы стимулирования познавательной и творческой активности, к которым относятся поощрение, создание ситуаций успеха, опора на положительный опыт, самооценивание, метод соревнований и др.;

- виртуальные выставки, создающие возможности для сравнения работ и самостоятельного оценивания студентами качеств творческих работ, подвергающихся общественному обозрению;

- конкурсную защиту творческих проектов, имеющую соревновательный характер и позволяющую студентам максимально проявить свои способности;

- эмпирические методы, основанные на непосредственном восприятии студентами изучаемых понятий и процессов и последующем анализе путем обработки полученного материала.

При этом в процесс обучения компьютерной графике необходимо включать практико-ориентированные задачи, чтобы будущие учителя могли понимать ее возможности и область применения. Например, в процессе работы им придется использовать компьютерную графику для разработки электронных образовательных ресурсов, оформления стендов, фотографий учеников в классе и др. [11–13]. Кроме того, отдельные элементы компьютерной графики изучаются в рамках школьного предмета «Информатика и ИТК».

В процессе лекционных занятий студенты должны усвоить теоретический материал по таким темам, как «Введение в компьютерную графику», «Основы теории цвета

в компьютерной графике», «Форматы хранения и алгоритмы сжатия изображений», «Технологии обработки векторной графики», «Технологии обработки растровой графики», «Использование компьютерной графики в образовательной среде». Индивидуальный подход в рамках лекционных занятий предполагает учет знаний, которыми обладают отдельные обучающиеся. В этом случае преподаватель предварительно перед лекцией ставит проблемные вопросы, ответ на которые подразумевает исследование литературы по теме, рекомендованной к изучению. Лекция проходит в формате беседы, заинтересованные студенты могут дополнить материал, предлагаемый преподавателем, различными примерами, фактами.

Пример проблемного вопроса – «Какой формат графического файла лучше для разработки визуальных материалов для электронного учебника по информатике для учащихся 5-го класса?» Ответ на вопрос невозможен без изучения и оценки возможностей современных форматов графических файлов, способов конвертирования. В ходе активной беседы на лекции преподаватель совместно со студентами делают вывод, что выбор формата обусловлен многими факторами – необходимым качеством изображения, требованиями к объему файла, способами дальнейшего редактирования. Рассуждая, студенты должны прийти к выводу, что учащимся 5-го класса интересны красочные материалы, лабиринты, загадки, подсказки, элементы художественных произведений.

На практических занятиях студенты приобретают умения работы в векторном и растровом редакторах, а также учатся создавать дидактические материалы по предмету. Рассмотрим возможности организации практической работы студентов согласно представленным выше способам применения индивидуального подхода.

1. Деление студентов на группы с учетом уровня их готовности в рамках данной дисциплины. Например, в зависимости от уровня знаний возможностей графических редакторов, выбранных для решения практической задачи, возможны два варианта формулировки заданий:

- предоставлен конечный вариант изображения, которое должно получиться;

- предлагается инструкция по выполнению задания с описанием возможностей графических редакторов.

2. Применение заданий разного типа с предоставлением права выбора студенту. Примеры возможных вариантов формулировок заданий:

- средствами растрового графического редактора получить обложку для образова-

тельного журнала определенной предметной области;

– средствами векторного графического редактора получить обложку для образовательного журнала определенной предметной области.

Примеры полученных результатов представлены на рис. 1 и 2 соответственно.

3. Дифференциация форм и способов организации учебного процесса подразумевает возможность использования соответствующих способностям, склонностям и особенностям интеллектуальной деятельности студентов форм обучения. С этой целью должен быть создан курс в системе дистанционного обучения – СДО (рис. 3),

обозначены правила работы, способы предоставления результатов. Работа в дистанционной форме позволяет студенту работать в индивидуальном темпе, планировать время и продолжительность занятий.

4. Предоставление возможности студенту самостоятельно выбирать уровень усвоения материала учебной дисциплины. Реализация данной формы требует, чтобы студент понимал и осознавал, какому уровню соответствует его работа. Для этого преподаватель должен четко проговорить критерии оценивания заданий.

Пример задания: в векторном графическом редакторе нарисовать эмблему школьного мероприятия «Наш новый учебный год!».



Рис. 1. Результат выполнения задания в растровом редакторе



Рис. 2. Результат выполнения задания в векторном редакторе

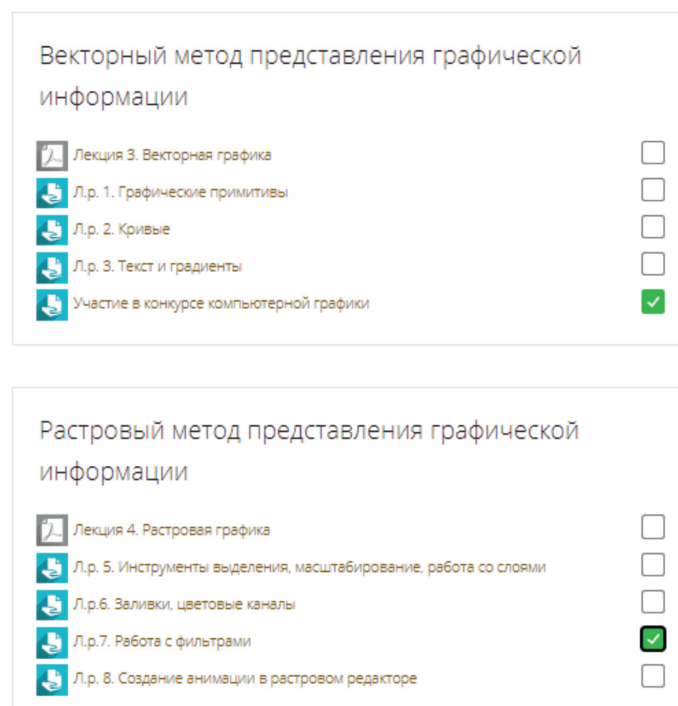


Рис. 3. Фрагмент курса «Компьютерная графика» в СДО Moodle

Соответствующие критерии:

- выбор адекватных средств получения и редактирования изображения;
- демонстрация навыков построения и редактирования изображения;
- качество и сложность;
- оригинальность, законченность исполнения;
- наглядность и эстетичность, соответствие эргономики и дизайна назначению ресурса.

Каждый критерий оценивается по пятибалльной шкале. Преподаватель обозначает нижнюю планку допустимости выполнения заданий. При этом студент может самостоятельно выбрать критерии, по которым намерен получить максимальное количество баллов.

5. В рамках учебной дисциплины студентам могут быть предложены разные «предметные области» для выполнения заданий [14].

В качестве задания студентам предлагается создать в векторном графическом редакторе обучающий плакат для учеников 3-го класса по любой из тем, представленных ниже:

- цифры;
- времена года;
- цвета;
- геометрические фигуры;

- азбука;
- расписание дня;
- природные явления;
- флаги;
- дорожные знаки;
- простая математика;
- английская азбука;
- английский счет;
- пожарная безопасность.

При этом количество вариантов тематики заданий должно быть достаточным, чтобы учесть все интересы студентов.

Заключение

Курс по выбору «Компьютерная графика» позволяет дополнить базовую программу подготовки студента направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Реализация индивидуального подхода при обучении курсу позволяет формировать умения осуществлять поиск графической информации для решения предметных задач, организовывать исследование объектов профессиональной деятельности, использовать методы визуализации при представлении результатов решения предметных задач с учетом интересов, возможностей, значимости результатов выполнения практических заданий для каждого студента, что, безусловно, повышает эффективность образовательного процесса.

Список литературы

1. Коменский Я.А. Великая дидактика. М.: Книга по требованию, 2012. 321 с.
2. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань, 1982. 124 с.
3. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М.: Педагогика, 1975. 182 с.
4. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 294 с.
5. Бархатова Е.Н. Особенности индивидуального подхода к обучению в образовательной организации высшего образования // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: сборник материалов 23-й всероссийской научно-методической конференции. Иркутск, 2018. С. 225–227.
6. Бурлакова Т.В. Индивидуализированные технологии в подготовке студентов педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2. № 2. С. 108–113.
7. Даукша Л.М. Реализация индивидуального подхода в контексте модульно-рейтинговой системы обучения в вузе // Технологии информатизации и управления: сборник научных статей. 2011. Вып. 2. С. 372–376.
8. Юрловская И.А. Проблема индивидуализации подготовки студентов в условиях современной ситуации // Интернет-журнал «Наукovedение». 2014. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/91PVN114.pdf> (дата обращения: 28.07.2020).
9. Компьютерная графика: учебная программа для студентов всех форм обучения направления 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) «Информационные технологии» / Сост. Е.С. Васева. Нижний Тагил: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (ф) ФГАОУ ВО «РГППУ», 2016. 16 с.
10. Компьютерная графика: учебная программа для студентов всех форм обучения направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Математика и информатика» / Сост. Е.С. Васева. Нижний Тагил: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (ф) ФГАОУ ВО «РГППУ», 2016. 14 с.
11. Беленкова И.В. Визуализация информации средствами сетевых сервисов // Наука и перспективы. 2015. № 4. С. 42–47.
12. Васева Е.С., Бужинская Н.В. Использование средств визуализации в организации проектной деятельности. Учебно-методическое пособие. Нижний Тагил: НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «РГППУ», 2020. 108 с.
13. Кокшарова Е.А. Использование принципа наглядности при обучении теме «Компьютер как универсальное устройство для работы с информацией» // Modern Science. 2019. № 9–1. С. 190–197.
14. Васева Е.С., Терегулов Д.Ф., Бужинская Н.В. Применение информационных технологий для обработки отраслевой информации: учебно-методическое пособие. Махачкала: Алеф, 2020. 98 с.

УДК 376.37

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Леонтьева А.И.

ФГБОУ «Новосибирский государственный педагогический университет»,
Новосибирск, e-mail: sunny-kozyr@mail.ru

В настоящее время количество детей с нарушениями развития постоянно растет. Едва ли не самую многочисленную группу среди них составляют дети с речевыми нарушениями. Общее недоразвитие речи является наиболее распространенным видом речевой недостаточности у детей дошкольного возраста. Для таких детей, наряду с нарушениями звукопроизношения и недоразвитием фонематического слуха, характерно выраженное отставание в формировании лексики и грамматического строя речи. Для успешного освоения образовательной программы в условиях дошкольных учреждений и предупреждения вторичных нарушений необходим постоянный поиск путей совершенствования коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. Проанализировав методические аспекты преодоления нарушений грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи, мы разработали систему коррекционной работы, которая проводится последовательно и поэтапно: от простых конкретных форм к более сложным. Мы описали содержание логопедической работы по преодолению нарушений грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня как в импрессивной, так и в экспрессивной речи; описали методы и приемы формирования и закрепления различных грамматических форм. А также подобрали игры и игровые упражнения, которые можно использовать в работе по преодолению нарушений грамматической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: логопедическая работа, общее недоразвитие речи, грамматический строй, понимание грамматических форм, морфологическая система, синтаксическая система

LOGOPEDIC WORK ON OVERCOMING GRAMMATIC SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH GENERAL LEVEL III SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Leonteva A.I.

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: sunny-kozyr@mail.ru

Currently, the number of children with developmental disabilities is constantly growing. Perhaps the most numerous group among them is made up of children with speech disorders. General speech underdevelopment is the most common type of speech impairment in preschool children. For such children, along with disorders of sound pronunciation and underdevelopment of phonemic hearing, a pronounced lag in the formation of vocabulary and grammatical structure of speech is characteristic. To successfully master the educational program in preschool institutions and prevent secondary disorders, it is necessary to constantly search for ways to improve correctional and developmental work with preschoolers who suffer from general speech underdevelopment. Having analyzed the methodological aspects of overcoming violations of the grammatical side of speech in children with general speech underdevelopment, we have developed a system of correctional work, which is carried out sequentially and in stages: from simple concrete forms to more complex ones. We have described the content of speech therapy work on overcoming violations of the grammatical structure of speech in children with general speech underdevelopment of the III level both in impressive and expressive speech; described methods and techniques for the formation and consolidation of various grammatical forms. They also selected games and game exercises that can be used in work to overcome violations of the grammatical side of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: logopedic work, general speech underdevelopment, grammatical structure, understanding of grammatical forms, morphological system, syntactic system

Общее недоразвитие речи является наиболее распространенным видом речевой недостаточности у детей дошкольного возраста. Для таких детей, наряду с нарушениями звукопроизношения и недоразвитием фонематического слуха, характерно выраженное отставание в формировании лексики и грамматического строя речи.

Нарушения грамматического строя речи препятствуют не только успешному освоению программ образовательных учреждений, но и полноценной реализации коммуникативной функции речи, что определяет необходимость поиска путей совершенствования коррекционно-развивающей работы.

Под грамматическим строем речи понимается система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Грамматика подразделяется на морфологию и синтаксис. Морфология изучает грамматические свойства слова, его формы, а синтаксис – словосочетания и предложения.

Дети с общим недоразвитием речи III уровня даже в старшем дошкольном возрасте недостаточно хорошо соотносят прилагательные и глаголы среднего рода с соответствующими существительными; испытывают затруднения в понимании логико-грамматических структур, выражающих временные, пространственные и причинно-

следственные отношения. В экспрессивной речи возникают аграмматизмы при изменении существительных по родам и числам, согласовании прилагательных и числительных с существительными, употреблении предложно-падежных конструкций и изменении глаголов по временам и лицам. Нарушения синтаксической системы проявляются в пропуске членов предложения, неправильном порядке слов, аграмматизмах при согласовании членов предложения.

При нормативном речевом развитии грамматический строй речи усваивается ребенком самостоятельно, в результате бессознательного обобщения речевых фактов на основе анализа речи окружающих. По мнению А.С. Тропиной и Л.С. Дмитриевых, при общем речевом недоразвитии у детей наблюдается дефицитность языковой способности – того, что К.Д. Ушинский называл языковым чутьем [1]. Л.Б. Баряева и Н.В. Миккоева экспериментально доказали, что у детей с общим недоразвитием речи языковая интуиция находится на более низком уровне, чем у детей без речевых нарушений [2].

Целью данного исследования является описание логопедической работы по преодолению нарушений грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Материалы и методы исследования

В данном исследовании использовался теоретический метод – анализ логопедической и методической литературы.

При изучении методических аспектов выявления и преодоления нарушений грамматической стороны речи нами было отмечено, что и диагностическая, и коррекционная система построены на соблюдении как общедидактических, так и специальных логопедических принципов.

Соблюдение принципа наглядности подразумевает использование в процессе обучения средств с опорой на зрительное восприятие. При общем недоразвитии речи даже в старшем дошкольном возрасте отмечается несформированность словесно-логического мышления [3]. Абстрактные положения, к которым относятся и грамматические категории, доходят до сознания легче при подкреплении конкретными образами. Наглядность помогает лучше представить конкретную ситуацию, необходимую для порождения определенного речевого высказывания.

Одной из особенностей логопедической работы с дошкольниками является игровой контекст занятий. Наилучшее запоминание предлагаемого учебного материала дости-

гается за счет постоянного поддержания интереса детей к предлагаемым коррекционным играм. Этому способствует занимательность сюжетов, их эмоциональная окраска, активное участие ребенка, различные формы поощрения.

В последние годы логопеды, педагоги и психологи в поиске новых форм коррекционного воздействия предлагают множество новых нетрадиционных средств и приемов работы с детьми-логопатами.

Так, О.В. Бурачевская предлагает использование интерактивных компьютерных игр в качестве одного из средств развития лексико-грамматической базы речи [4]. Интерактивный педагогический портал «Мерсибо» представляет ряд игр, направленных на формирование определенных лексических и грамматических категорий. Например, игра «На рынке» способствует формированию умений употреблять существительные в различных падежах, согласовывать числительные с существительными.

Лексико-грамматические логосказки и игры по их мотивам помогают, по мнению Е.В. Жулиной, приобрести не только умения, но и устойчивые навыки правильного употребления грамматических категорий [5].

Н.А. Семенович отмечает, что игровые упражнения с использованием песка могут использоваться при развитии грамматического строя речи наряду с традиционными приемами, используемыми воспитателями в режимные моменты [6]. По данным А.Д. Бессоновой, применение такого приема способствует более прочному запоминанию изучаемых категорий за счет повышенного интереса детей к необычной форме упражнения [7].

Порядок работы над грамматическими категориями определяется порядком появления их в нормативном речевом развитии.

Результаты исследования и их обсуждение

Работа по согласованию существительных с глаголами прошедшего времени и прилагательными начинается с уточнения понимания рода существительных, так как верное определение рода является основой правильного согласования. Для этого индивидуально и в подгруппах детям предлагаются дидактические игры «Путаница», «Четвертое – лишнее», «Кто больше». В процессе игр логопед обращает внимание детей на окончания существительных. С помощью игр «Добавь слово», «Волшебный мешочек», «Угадай, про что я говорю» дети постепенно учатся согласованию существительных с глаголами прошедшего времени

и прилагательными. По аналогии с существительными сопоставляются и вычленяются флексии глаголов и прилагательных.

При работе над уточнением рода существительных, а также их согласованием с глаголами в прошедшем времени и прилагательными используются наглядно-практические и словесно-наглядные методы. Основными приемами при уточнении рода существительных являются объяснение, сопоставление и повторение. При согласовании существительных с глаголами прошедшего времени и прилагательными используются прием вопросов и прием незаконченных предложений.

Работа над изменением существительных по падежам начинается с вопросов по предложениям с прямым порядком слов, после – с помощью инвертированных предложений. Ответ ребенка повторяется логопедом с утрированным произношением окончания, что способствует постепенному соотнесению флексий с их значением. Вопросно-ответная форма речи подводит детей к этапу самостоятельного конструирования фразы с употреблением падежных форм.

На первом этапе дети учатся изменению существительных единственного числа без предлогов. При этом важно учитывать продуктивность флексий, их ударность, а также изменяемость основы слова. На начальном этапе работы отрабатывают формы с наиболее продуктивными флексиями под ударением, без изменений звукослоговой структуры основы слова; после чего материал постепенно усложняется. Порядок работы над падежными формами существительных единственного числа следующий: винительный, родительный, дательный, творительный падежи.

Введению в экспрессивную речь предлогов предшествует уточнение их значения с использованием наглядности и дифференциация смешиваемых форм. Для уточнения значения предлогов обучающий использует прием объяснения с опорой на зрительный анализатор. Для наглядности можно использовать символы предлогов, а также многократный показ. На первом этапе последовательно дифференцируются следующие пары предлогов: *на и в, на и над, под и над, к и от, из и с*. На втором этапе работы дифференцируются предлоги *из-за и из-под; из и из-за; из и из-под; около, между и через*. После уточнения значения каждой пары предлогов отрабатывается их различение детьми с помощью таких дидактических и подвижно-дидактических игр, как «Четвертый – лишний», «Найди подходящую картинку», «Сделай так».

Для уточнения значения предлогов преимущественно используется наглядно-практический метод с помощью таких игр, как «Правильно подними карточку», «Различай предлоги», «Сделай правильно». Для введения предложно-падежных форм в экспрессивную речь используются словесно-наглядный и словесно-практический методы, реализуемые в таких играх, как «С чем корзинка, с чем ящик?», «Где что растет?», «Солнечный зайчик», «Закончи предложение», «Кто с кем? Кто с чем?», «Кто о чём мечтает?».

Порядок работы над образованием падежных форм множественного числа без предлогов отличается от порядка работы над падежными формами единственного числа. Сначала проводится работа над закреплением форм дательного и творительного падежей, так как единообразие форм способствует более легкому усвоению их детьми. Работа над формообразованием родительного и винительного падежей во множественном числе требует более длительного времени, что обусловлено многообразием данных падежных форм.

Усвоение предложно-падежных конструкций множественного числа происходит по тем же закономерностям, что и усвоение конструкций единственного числа.

Согласование количественных числительных с существительными также проводится поэтапно. Сначала отрабатывается согласование существительных с числительными в именительном падеже. Работа начинается с прямого счета предметов и сопоставления окончаний, согласованных с числительными *один, два, три, четыре*. На первом занятии подбираются предметы мужского рода, на следующем – женского рода, а при последующих пересчетах в знакомых уже числовых пределах используются любые предметы. После каждого занятия сравниваются флексии существительных, после чего логопед объясняет, что когда считают предметы, отвечая на вопрос «сколько?», то слова изменяются рядом с числом *один и два*. Аналогичным образом проводится работа по согласованию существительных с числительными *пять, шесть* и так далее.

Основными приемами коррекционной работы над согласованием существительных с числительными являются объяснение, повторение и вопросы. Используются преимущественно дидактические и подвижно-дидактические игры, например лото, «Чудо-дерево», «Рыбалка».

Изменению глаголов по лицам и числам предшествует уточнение понимания значения местоимений. При образовании гла-

гольных форм дети учатся ориентироваться по флексиям вопросов, задаваемых к местоимениям. От вопросно-ответной речи дети постепенно переходят к самостоятельному конструированию предложений.

В процессе работы над глагольными формами настоящего и прошедшего времени логопед уточняет и развивает понимание детьми времени данных глагольных форм с помощью приема вопросов и незаконченных предложений. При работе над изменением глаголов по временам порядок определяется появлением их в речи: настоящее, прошедшее, будущее время.

Работа над синтаксической системой проводится на каждом занятии. Составление и распространение простых предложений проводится на материале словоизменения после закрепления отрабатываемых грамматических форм в вопросно-ответной речи. Важно обращать внимание детей на структуру предложения. Основными средствами развития синтаксического строя речи являются речевые упражнения, реализуемые преимущественно в игровой форме.

Работу над развитием понимания грамматических конструкций с причинно-следственными отношениями А.В. Семенович предлагает начинать с анализа ситуаций и событий, с которыми человек встречается в повседневной жизни [8]. В форме обсуждения или эксперимента можно выяснить, что, например, происходит с растением, если оно остается без полива; что происходит со снегом, если его занести в теплое помещение, и так далее. Обучающий объясняет, что у всего, что происходит, есть причина, то есть ответ на вопрос «почему?». Детям предлагается назвать причину таких явлений, как таяние снега, высыхание луж и так далее. Устанавливается, что причина всегда раньше следствия.

Установление причинно-следственных связей самими детьми рекомендуется начинать с восстановления последовательности событий на серии картинок. Постепенно вводятся словесные игры на установление последовательности событий и причинно-следственных связей сначала с опорой на картиночный материал, после – без него.

Появлению в экспрессивной речи сложносочиненных и сложноподчиненных предложений предшествуют уточнение значения и дифференциация союзов и союзных слов. Постепенно дети учатся строить простейшие сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, контролируя при этом грамматическое оформление и сохраняя правильный порядок слов.

Выводы

Таким образом, с учетом пошаговости работы над грамматическим строем речи, типичных аграмматизмов, допускаемых детьми с общим недоразвитием речи III уровня, закономерностей онтогенеза, мы наметили следующие этапы коррекционной работы по преодолению нарушений грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

Первый этап – развитие понимания грамматических форм и употребление простых форм:

- работа над развитием понимания рода существительных;

- работа над уточнением и развитием понимания значения местоимений; изменение глаголов настоящего времени по лицам и числам;

- уточнение значения падежных форм; закрепление формы винительного, дательного, творительного, родительного падежей существительных в единственном числе без предлогов;

- дифференциация и уточнение значения предлогов *на и в, на и под, под и над, к и от, из и с*;

- согласование числительных с существительными, зависящих от числительных *один, два, три, четыре* – закрепление форм именительного и родительного падежей единственного числа;

- составление и распространение простых предложений;

- работа над пониманием очередности действий грамматических конструкций с временными и причинно-следственными отношениями.

Второй этап – работа над следующими формами:

- сравнение и вычленение флексий глаголов в прошедшем времени и прилагательных различных родов, а также согласование их с существительными;

- изменение глаголов по временам и лицам;

- закрепление предложно-падежных форм с предлогами *в, под, за, на, по, к, от, из, с, над*;

- закрепление падежных форм существительных во множественном числе без предлогов;

- согласование числительных с существительными, зависящими от числительных *пять, шесть, семь* и т.д. – закрепление форм родительного падежа во множественном числе;

- составление простейших сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Третий этап – закрепление более сложных форм:

– согласование прилагательных с существительными в числе, роде и падеже;

– закрепление форм винительного, родительного, предложного падежей во множественном числе с различными предлогами;

– употребление предложно-падежных конструкций с предлогами *из-за, из-под, около, между, через*;

– составление сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Основные приемы обучения грамматическим навыкам – объяснение, образец, пояснение и сравнение. При закреплении грамматических форм используются такие приемы, как прием повторения, прием вопросов, прием незаконченных фраз и предложений.

Таким образом, логопедическая работа по преодолению нарушений грамматического строя речи состоит в организации системы упражнений по восполнению пробелов в грамматическом строе языка с последующей их реализацией с учетом

возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Список литературы

1. Тропина А.С., Дмитриевых Л.С. Особенности состояния языковой способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 4 (51). С. 33–35.
2. Баряева Л.Б., Миккоева Н.В. Развивающие игры в логопедической работе с дошкольниками // Вестник ТГПУ. 2014. № 6 (147). С. 163–166.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. 320 с.
4. Бурачевская О.В. Интерактивные приемы развития лексико-грамматической базы речи у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2016. № 4. С. 113–117.
5. Жулина Е.В., Медведская И.В. Логосказки как средство коррекции речевых нарушений у детей // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–3. С. 65–68.
6. Семенова Н.А. С разрешения песочной феи: опыт использования игр с песком // Школьный психолог. 2011. № 16. С. 19–31.
7. Бессонова А.Д. Специфика использования песочной терапии на логопедических занятиях // Молодой ученый. 2016. № 5 (109). С. 662–664.
8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.

УДК 371.3

ОБУЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЙ**Овечкина Е.В., Кошкина Н.А.***ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», Киров,
e-mail: ovehka.kat@yandex.ru, natalya-koshkina03@mail.ru*

В статье рассматриваются вопросы обучения детей школьного возраста безопасному поведению. Безопасность школьника напрямую зависит от уровня сформированности безопасного поведения. Особая роль в данном вопросе принадлежит системе образования. Своевременное обучение детей безопасному поведению будет способствовать обеспечению безопасности жизни ребенка в окружающей среде. Среди современных технологий обучения необходимо отметить квест-технологии, включающие различные задания и головоломки в игровой форме. В статье представлены результаты анкетирования учащихся, которое проводилось с целью выявления уровня сформированности безопасного поведения школьников. Приводятся примеры квестов, проводимых на уроках основ безопасности жизнедеятельности. Авторы подчеркивают важность использования квест-технологий при обучении безопасному поведению школьников, которые способствуют приобретению практических умений и навыков правильно действовать в опасных ситуациях и с минимальным риском для жизни и здоровья. Квест-технологии нацелены на развитие индивидуальности каждого ученика, создание комфортных условий для успешной деятельности, что благоприятно сказывается на процессе обучения и его результатах. Формирование жизненно необходимых умений и навыков безопасного поведения в ходе учебно-воспитательного процесса является процессом целенаправленным, сознательным и возможно только при организованной педагогической деятельности.

Ключевые слова: безопасность, безопасное поведение, квест-технология, школьный возраст

TEACHING SAFE BEHAVIOUR TO SCHOOL-AGE CHILDREN USING QUEST TECHNOLOGIES**Ovehkina E.V., Koshkina N.A.***Vyatka State University, Kirov, e-mail: ovehka.kat@yandex.ru, natalya-koshkina03@mail.ru*

The article deals with the issues of teaching safe behavior to school-age children. Student safety directly depends on the development level of safe behavior. The education system plays a special role in this issue. Timely training of children in safe behavior will help to ensure the safety of a child's life in the environment. Among modern training technologies, it is necessary to mention quest technologies, which include various tasks and puzzles in a game form. The article presents the results of the students' survey, which was conducted in order to identify the development level of schoolchildren's safe behavior. The examples of the quests conducted at the lessons of the basics of life safety are given. The authors emphasize the importance of using quest technologies in teaching safe behavior to schoolchildren, which contribute to the acquisition of practical skills to act correctly in dangerous situations and with minimal risk to life and health. Quest technologies are aimed at developing the personality of each student, creating comfortable conditions for successful activities, which favorably affects learning process and its results. The formation of vital skills and skills of safe behavior during the educational process is a purposeful, conscious process and is possible only with organized pedagogical activities.

Keywords: safety, safe behavior, quest technology, school age

Сохранение здоровья детей и формирование культуры безопасного и ответственного поведения в отношении их жизни и здоровья являются ключевыми задачами системы образования на современном этапе развития общества. Безопасность – это основная потребность индивидуума, без реализации которой невозможно полное развитие и самореализация личности.

Безопасность ребенка – это более глубокое понятие, которое включает в себя состояние защиты основных жизненно важных интересов от внутренних и внешних угроз, что, в свою очередь, обеспечивает устойчивое развитие личности ребенка в окружающей среде. От уровня сформированности безопасного поведения напрямую зависит безопасность детей школьного возраста.

Безопасное поведение – это «поведение, обеспечивающее безопасность существования личности, а также не наносящее вред окружающим людям» [1, с. 201].

Обучение безопасному поведению ребенка – это процесс и результат приобретения индивидуального опыта, который выражается в стабильном изменении поведения, обеспечивающем безопасную жизнь. Ключевая роль в обеспечении безопасности жизни человека, в частности детей школьного возраста, принадлежит образованию, которое формирует осознанный и ответственный подход к проблеме личной безопасности и готовности к безопасному поведению в молодом возрасте [2; 3].

Исследованиями по формированию образовательных программ в сфере без-

опасности жизнедеятельности занимались такие известные авторы, как В.В. Гафнер, Л.Н. Горина, А.А. Михайлов, В.Н. Мошкин, С.В. Петров, Ю.В. Репин и многие другие. Авторы считали, что своевременное обучение детей безопасному поведению будет способствовать обеспечению безопасности жизни ребенка в окружающей среде.

Проведенный анализ литературных источников по теме исследования позволил отметить, что безопасность – это не только отсутствие реальной угрозы, но и результат правильной когнитивной оценки окружающей среды, способность занимать наиболее выгодную позицию и гибко реагировать на данные изменения. При формировании безопасного поведения необходимо сосредоточиться также на развитии таких личностных качеств человека, как оптимизм, надежность, честность, навыки партнерства, настойчивость, смелость и способность понимать суть происходящего. Особого внимания заслуживает выработка психологической модели безопасного поведения, которая включает

- 1) идентификацию опасности;
- 2) принятие когнитивной ориентации;
- 3) своевременность реагирования в определенной ситуации.

Школьный возраст наиболее благоприятствует формированию у человека правил и стандартов безопасного поведения. В этом возрасте легче формировать модели, побуждающие учащихся соблюдать нормы и правила безопасного поведения, которые станут основой для формирования безопасного и независимого образа жизни [3].

В связи с этим к образовательной деятельности, связанной с выполнением задач по созданию культуры безопасного поведения, предъявляются следующие требования:

- 1) профессиональная и этическая ответственность специалистов за предупреждение и защиту физического, психологического и социального обеспечения личности;
- 2) способность педагога быть примером безопасной поведенческой культуры и обучать этому подрастающее поколение;
- 3) позитивная направленность в отношении личностного роста ученика, а также развитие у подростка чувства собственного достоинства;
- 4) способность педагога при обучении учитывать неблагоприятные факторы влияния социокультурной среды как в целом, так и конкретной сферы жизни в частности, и на основании этого формировать соответствующие программы развития;
- 5) организация коллективной и творческой деятельности для формирования нравственных, идеологических, правовых

представлений и убеждений по вопросам безопасности, а также безопасного поведения обучающихся с привлечением организаций дополнительного образования и разработки дополнительных программ развития.

В последнее время широкое распространение как в педагогической практике, так и в повседневной жизни получила квест-технология. Квест-технология в образовательном процессе как понятие появилась относительно недавно [4].

«Квест», или «приключенческая игра» (транслит. англ. *Quest* – поиски, *Adventure* – приключение) – это один из основных жанров игр, требующих от участника решения умственных задач для продвижения по сюжету [5]. Проблемой квестов в нашей стране занимаются Андреева М.В., Быховский Я.С., Николаева Н.В. и другие.

Квест-технологии сегодня активно внедряются современными педагогами в учебно-воспитательный процесс для обучения школьников безопасному поведению.

Квест-технологии вызывают интерес у обучающихся разного возраста и применяются при изучении разных учебных предметов, а также во внеурочной деятельности. Особую заинтересованность вызывает у школьников применение квест-технологий на уроках основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ). Уроки ОБЖ – это уроки практической направленности, где проигрывание конкретных ситуаций позволяет сформировать необходимые умения и навыки безопасного поведения у обучающихся, научить правильно выстраивать алгоритмы действий в опасных и чрезвычайных ситуациях и оказывать помощь пострадавшему.

Анализ научно-методической и педагогической литературы показал, что современные педагоги чаще всего используют в образовательной деятельности следующие типы квест-технологий, такие как web-квесты с применением интернет-ресурсов; квесты-гонки, основанные на постепенном выполнении заданий, и т.д. [6].

Содержание квеста заключается в существовании конкретной конечной цели и единственного способа ее достижения – последовательное решение различных головоломок и сопутствующих ситуационных заданий. Каждая головоломка является ключом к следующему пункту и следующему заданию. Задачи могут быть различного характера и направления: на выявление силовых качеств, активности, творческие, интеллектуальные. Квест имеет четкую структуру и определенные требования для каждого компонента всего процесса.

Структурная составляющая «введения» предполагает наличие хорошо продуман-

ной легенды, то есть источника действия, определяющего направление будущей работы. Благодаря легенде квест-технологии становятся применимыми ко всем предметам обучения.

Весь процесс занятия с применением квест-технологии можно разделить на несколько этапов. Организация работы учеников и роль учителя в каждом из них будут разными: начальная стадия или «команда», ролевая стадия, финальная стадия [7]. Планируя занятия, учитель должен психологически подготовить детей к самостоятельной деятельности. Эти действия подчиняются правилам игры. В связи с вышеизложенным цель исследования заключалась в обучении безопасному поведению детей школьного возраста с использованием квест-технологий.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы МКОУ «СОШ № 4» (пгт Песковка, Омутнинский район, Кировская область). В исследовании приняли участие 40 обучающихся седьмых классов. Обучение безопасному поведению школьников проводилось на уроках основ безопасности жизнедеятельности с использованием квест-технологий (таблица).

Для выявления уровня сформированности безопасного поведения обучающихся нами было проведено анкетирование. Определение готовности учащихся к безопасному поведению, характеризующее способность к успешной деятельности в опасных и чрезвычайных ситуациях, осуществлялось в соответствии с разработанными критериями и показателями, предложенными В.Н. Мошкиным [8]. Анкета состояла из 47 вопросов. Обучающиеся при ответе на вопросы выражали свое «согласие», «несогласие» со сформулированным утверждением либо вариант «затрудняюсь ответить».

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты анкетирования показали, что уровень мотивации (утверждения «Чтобы перейти через проезжую часть, я двигаюсь к ближайшему светофору, а также внимательно смотрю за приближением автомобилей», «Находясь на улице, я обхожу места с ямами, канавами» и т.д.) к безопасному поведению достаточно высокий, обучающиеся проявляют осторожность и предусмотрительность к различным опасным факторам (поведение на дороге – 90 %, опасные дороги – 50 %, опасные собаки – 60 %, хулиганы и грабители – 60 %). На вопро-

сы, связанные с получением информации о правилах поведения и способах защиты и самообороны, большая часть респондентов (85 %) отдает предпочтение именно просмотру телепередач о безопасном поведении, 45 % в свободное время занимаются в спортивных секциях: «учатся самозащите и самообороне». При этом у 90 % учащихся такой способ получения информации, как «чтение электронных изданий и заметок по вопросам безопасности», не вызывает особого интереса, и лишь 20 % «интересуются литературой и периодически читают ее». Большинство обучающихся в случае получения травмы (90 % респондентов) обратятся за помощью, при встрече с преступником только 45 % школьников позовут на помощь, при этом 30 % затрудняются ответить.

Утверждения, связанные с различными опасными и чрезвычайными ситуациями, также подтверждают правильность и последовательность безопасного поведения школьников. Так, например, при поражении человека электрическим током на улице 60 % учащихся будут стараться как «можно быстрее привлечь внимание других людей и звать на помощь», 50 % обучающихся воспользуются правилами перемещения в зоне «шагового напряжения». Однако 40 % испытывают трудности при ответе, что, возможно, говорит о недостаточно сформированных знаниях и умениях, правилах поведения в данной ситуации и требует дальнейшего изучения в ходе учебно-воспитательного процесса.

Большинство обучающихся (55 %) согласны с утверждением о недопуске посторонних лиц в квартиру. О поведении на дороге 90 % респондентов согласны с утверждением «Я никогда не буду перебегать дорогу в неположенном месте или при наличии рядом движущегося автомобиля». Ответом на утверждение «Если укротитель львов скажет, что животные безопасны и можно зайти к ним клетку, я пойду с ним вместе» результаты показали 100 % отрицание, т.е. у школьников отсутствует склонность к неоправданному риску. Вопросы, связанные с наличием различных опасных ситуаций, подтверждают понимание обучающимися необходимости принятия верных решений, правильных действий и, по возможности, оказания первой помощи пострадавшему («опасные ситуации всегда рядом, и необходимо стремиться их избежать» – 65 %, «я считаю, что можно избежать любых опасностей, и обезопасить себя при любых обстоятельствах, и в случае необходимости оказать помощь» – 45 %).

Квест-технологии при обучении безопасному поведению

Квест-технологии	Краткое содержание
Квест «Поступаем правильно»	Решение ситуационных задач, которые зашифрованы различными способами. Темы: «Чрезвычайные ситуации природного характера»; «Оказание первой помощи пострадавшему»; «Правила поведения при пожаре»
Квест-игра «Знать, уметь, чтобы выжить!»	Игра включает в себя движение по маршруту из 4 станций. Команда изучает маршрут, по которому нужно следовать во время игры благодаря советам, получаемым при выполнении заданий. В начале все команды одновременно получают первое задание (в зашифрованном виде), которое является отправной точкой их маршрутов. Команды проходят 4 станции: станция «Действия при возникновении чрезвычайной ситуации»; станция «Тише едешь – дальше будешь»; станция «Первая помощь»; станция «Эвакуация – дымовая завеса»
Квест «Школа безопасности»	Команда проходит 4 этапа. На каждом этапе они выполняют теоретические и практические задания, о которых делается отметка в маршрутной ведомости. Маршрутный лист также указывает время прохождения каждого этапа, что учитывается при расчете баллов, полученных за задание. Чем меньше потрачено времени на выполнение задания, тем выше оценка. Этап № 1. «Правила поведения во время грозы». Этап № 2. «Правила поведения при химической аварии». Этап № 3. «Безопасность на дороге». Этап № 4. «Первая помощь»
Квест-игра «Вместе все преодолеем»	Игра нацелена на предотвращение употребления психоактивных веществ детьми и подростками, повышение интеллектуальной активности учащихся старших классов и обучение навыкам ответственного поведения в пользу своего здоровья. Смысл квеста состоит в том, чтобы найти все способы профилактики психоактивных веществ, зашифрованных в задачах, получить ответ на вопрос, поставленный в задаче на объекте, и пройти весь квест как можно быстрее

Результаты утверждения «Если наступит опасность, я могу растеряться, испугаться и не смогу действовать так, как надо» распределились одинаково (50 % – «Да», 50 % – «Нет»), что свидетельствует о недостаточной оценке своих возможностей и поведения при опасности.

На утверждение «Если наступит опасность, я никогда не растеряюсь и найду выход при любых обстоятельствах» результаты распределились следующим образом: 15 % – «Да», 55 % – «Нет», 30 % – «Затрудняюсь ответить». Обучающиеся оценивают свои интеллектуальные возможности достаточно адекватно, но незначительная часть опрошенных (30 %) высказывают сомнение, что говорит о несформировавшейся самооценке в случае опасной ситуации. К данному возрасту все обучающиеся осознают причины возможных аварийных ситуаций и травматизма на дорогах (100%). 90 % школьников подтвердили, что основную информацию о правилах безопасного поведения в различных опасных и чрезвычайных

ситуациях получают на уроках основ безопасности жизнедеятельности, отдавая предпочтение игровым практическим формам обучения. Нравственная готовность к безопасной жизнедеятельности в утверждениях «Я считаю, что очень много добрых и хороших людей, которые в случае опасности придут ко мне на помощь, стоит их только позвать» (25 % – «Да», 25 % – «Нет»), «Если возникла опасная ситуация, не стоит ждать помощи от окружающих, можно рассчитывать только на себя» (50 % «Да», 15 % – «Нет»), «Если на улице на меня нападут грабители, я не растеряюсь и подскажу им, где можно ограбить богатых людей, и они меня отпустят» (5 % – «Да», 30 % – «Нет») подтверждает, что нравственные устои подростков недостаточно сформированы.

Выводы

Таким образом, навыки и способности безопасного поведения ребенка в условиях угроз современного общества не заложены на основе инстинктов и не возникают

спонтанно. Формированию умений правильно действовать в опасных для жизни и здоровья ситуациях способствует систематически организованная образовательная деятельность.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что применение квест-технологий в образовательном процессе способствует формированию у обучающихся осознанного отношения к вопросам безопасности, необходимых практических умений и навыков. Применение квестов в учебной деятельности способствует повышению мотивации в изучении учебных предметов, в частности основ безопасности жизнедеятельности. Проигрывая конкретные ситуации-задания, школьники учатся основам самоорганизации, взаимопомощи, умению работать в команде, планировать, распределять роли и функции, что способствует повышению информационной культуры, воспитанию дружеских, доброжелательных взаимоотношений со всеми участниками коллектива. Кроме того, квест-технология нацелена на развитие индивидуальности каждого ученика, создание комфортных условий для успешной деятельности, что благоприятно сказывается на процессе обучения и его результатах.

Благодаря конструктивности, доступности и относительной простоте использования такие интерактивные технологии

представляют собой эффективный превентивный инструмент для обеспечения безопасного поведения.

Список литературы

1. Посмитная А.А. Формирование безопасного поведения у младших школьников на этапе поступления в школу // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 29. С. 201–204. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770841.htm> (дата обращения: 21.07.2020).
2. Вязьмитинов С.Н. Формы и методы формирования культуры безопасности жизнедеятельности в Оренбургском ПКУ // Молодой ученый. 2015. № 11.1. (91.1). URL: <https://moluch.ru/archive/91/19331/> (дата обращения: 29.07.2020).
3. Терницкая С.В. Формирование безопасного поведения личности как социально-педагогическая проблема // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 90–95.
4. Щеглова Д.В. Квест-технологии в обучении: содержание и понятия // Научный старт–2019: сборник статей магистрантов и аспирантов. М., 2019. С. 219–223.
5. Быховский Я.С. Что такое образовательный веб-квест? [Электронный ресурс]. URL: http://www.iteach.ru/met/metodika/a_2wn4.php (дата обращения: 01.07.2020).
6. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25517> (дата обращения: 29.07.2020).
7. Оводок Т.К. Потенциал квест технологии как интерактивной образовательной среды в организации процесса обучения // Непрерывная система образования «Школа – университет». Инновации и перспективы: сборник статей III Международной научно-практической конференции (Минск, 31 октября – 01 ноября 2019 г.). Минск, 2019. С. 160–162.
8. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: монография. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. 315 с.

УДК 376.37

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ПРИ ДИЗАРТРИИ

Старченко В.С., Шорохова М.В.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
Новосибирск, e-mail: vika.starchenko.2015@mail.ru

Просодическая сторона речи является предметом рассмотрения многих наук, поэтому в литературе можно встретить разные подходы к определению объема и содержания понятия «просодика». В данной статье просодическая организация речи рассматривается как система суперсегментных средств, содержащая ряд единиц, называемых компонентами просодики. На сегодняшний день достаточно актуальной является проблема формирования просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Это обусловлено тенденцией к увеличению детей с органическим поражением центральной нервной системы, имеющим своим проявлением в речи дизартрию. У большого процента детей с дизартрией в большей или меньшей степени выявляется нарушение просодической организации речи. Обобщая, можно сказать, что у детей с дизартрией отмечается расстройство артикуляции звуков, нарушение голосообразования, а также изменения темпа речи, ритма и интонации. Данная статья посвящена исследованию общих аспектов проблемы формирования просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Описаны механизмы и симптоматика нарушения просодической стороны речи при разных формах дизартрии, подчеркнута важность своевременного выявления нарушений просодической стороны речи и необходимость комплексной логопедической работы над всеми ее компонентами.

Ключевые слова: речь, просодическая сторона речи, голос, дизартрия, дошкольный возраст

TO THE PROBLEM OF FORMATION OF THE PROSODIC ASPECT OF SPEECH IN DYSARTHRIA

Starchenko V.S., Shorokhova M.V.

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: vika.starchenko.2015@mail.ru

The prosodic aspect of speech is the subject of many sciences, therefore, in the literature you can find various approaches to determining the volume and content of the concept of «prosody». In this article, prosodic speech organization is considered as a system of super-segmented means containing a number of units called prosodic components. Today, the problem of the formation of the prosodic aspect of speech in preschool children with dysarthria is quite relevant. This is due to a tendency toward an increase in children who have an organic lesion of the central nervous system, and having dysarthria in their speech. In a large percentage of children with dysarthria, a violation of the prosodic organization of speech is detected to a greater or lesser extent. Summarizing, we can say that in children with dysarthria, there is a disturbance in the articulation of sounds, impaired voice formation, as well as changes in the rate of speech, rhythm and intonation. This article is devoted to the study of the general aspects of the formation of the prosodic side of speech in preschool children with dysarthria. The mechanisms and symptoms of disorders of the prosodic aspect of speech in various forms of dysarthria are described, the importance of timely detection of violations of the prosodic aspect of speech and the need for comprehensive speech therapy work on all its components is emphasized.

Keywords: speech, prosodic aspect of speech, prosodic speech components, dysarthria

В данной статье мы рассмотрим одну из составляющих речи, на которую мало обращают внимание в логопедической работе, больше акцентируясь на фонемах при работе над постановкой речи. Речь идет о просодической организации речи. Она, безусловно, играет второстепенную роль у людей с развернутой, развитой речью, но у ребенка, который только начинает строить и совершенствовать свою речь, она играет первостепенную роль.

Как известно, просодика изучается многими науками, такими как логопедия, педагогика, психология, медицина, лингвистика, литературоведение, музыковедение и другими, поэтому в литературе встречаются разные подходы к определению объема и содержания понятия «просодика».

Так, например, во многих исследованиях в области психологии и педагогики под

просодией авторы понимают совокупность следующих ритмико-интонационных элементов речи:

логическое ударение, соотнесение отрезков речи по длительности, мелодика, интонация, сила голоса, паузация, общий темп речи, ритм, тембральная окраска и тон [1].

Интерес специалистов разных научных областей к просодической стороне речи неслучаен. Ученые сходятся во мнении, что просодические компоненты необходимы для передачи смысловой и эмоциональной нагрузки высказывания, важны для формирования культуры речи и культуры общения [2].

На современном этапе развития логопедии особое значение приобретает проблема формирования просодической стороны речи при дизартрии. Ребенку с нарушением просодических компонентов речи сложно

успешно контактировать со сверстниками и взрослыми, ведь невнятная, монотонная и тихая речь режет слух больше, чем неправильно произнесенный звук. Если нарушение просодических компонентов речи вовремя не выявить, то в дальнейшем оно приведет к отрицательным изменениям в формировании и развитии личности ребёнка. У такого ребёнка сформируется замкнутость и неуверенность в себе, что приведет к проблемам в обучении, а также к таким проблемам, как боязнь и неуверенность в общении со сверстниками и взрослыми.

Важность просодической организации речи подчеркивалась такими исследователями, как А.Н. Гвоздев, Е.Н. Винарская, М.Е. Хватцев, О.Е. Грибова, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, Н.И. Озерский и другие.

Целью данного исследования явилось описание формирования просодической стороны речи при дизартрии.

Результаты исследование и их обсуждение

Проанализировав данные онтогенеза, можно отметить, что у ребёнка восприятие и усвоение интонационных средств намного опережают формирование словесной речи. Проявления компонентов просодической стороны речи отмечаются у детей уже с младенческого возраста. При нормальном речевом развитии к старшему дошкольному возрасту ритмико-интонационная сторона речи должна быть в целом сформирована, а употребление интонационных конструкций русского языка приближено к интонационным моделям у взрослых [3].

В условиях дизонтогенеза просодическая сторона речи может нарушаться по-разному. Мы рассмотрим проблему формирования просодической стороны речи в условиях дизонтогенеза на примере дошкольников с дизартрией, ведь, как известно, основными симптомами дизартрии принято считать расстройство произношения звуков, нарушение голосообразования, а также нарушение компонентов просодической организации речи, например темпа речи, ритма, интонации и других [4].

Л.С. Волкова считает, что это связано с органическим поражением центральной и периферической нервной системы и проявляется в нарушении иннервации мышц артикуляционного и голосообразующего отделов речевого аппарата [5].

На сегодняшний день, не привлекая данные психолингвистики о процессе порождения речи, невозможно определить структуру речевого дефекта при дизартрии. При дизартрии наблюдается нарушение

реализации двигательной программы за счет того, что у детей не сформированы операции внешнего оформления высказывания, а именно, как уже говорилось выше, из-за артикуляционно-фонетических, просодических, голосовых и темпо-ритмических нарушений [5].

Нарушения просодической организации речи у детей с дизартрией варьируются от незначительных изменений некоторых акустических характеристик до сложных голосовых расстройств и являются диагностическим критерием при дифференциации сложной дислалии и дизартрии [6].

Так, например, Л.В. Лопатина относит нарушение просодических компонентов речи к главному и наиболее стойкому признаку при дизартрии [6].

После проведения многочисленных исследований Л.В. Лопатина и Н.В. Серебрякова в своих работах пишут о том, что нарушение иннервации дыхательных мышц у детей с дизартрией приводит к нарушению у них речевого дыхания. Нарушение дыхания у детей с дизартрией проявляется, прежде всего, в нарушении его ритма и глубины. Мы говорим здесь о ключичном типе дыхания или поверхностном дыхании, неглубоком, частом. Как известно, речевое дыхание является основой звучащей речи и образования голоса. У детей с дизартрией можно наблюдать нарушение координации дыхания и артикуляции. В частности, во время речи дыхание у детей обычно учащается, а после произнесения звука ребенок делает судорожные вдохи, которыми может прерывать фразу или даже слово. Также у детей с дизартрией страдает возможность активного выдоха через рот. Выдох осуществляется через нос, несмотря на постоянно открытый рот. Некоторые дети зачастую прибегают к речи на вдохе, в результате чего у них получается захлёбывающаяся речь. Ребенку как будто не хватает выдоха для того, чтобы сказать слово или фразу, особенно если эта фраза длительная. Нарушение речевого дыхания оказывает влияние на разборчивость, внятность и эмоциональный рисунок речи. Речь у детей с дизартрией однообразна, монотонна и маловыразительна [6].

Е.М. Мастюкова и М.В. Ипполитова отмечают, что нарушения голоса – это отличительная особенность ребёнка с дизартрией. Как же проявляются нарушения голоса у детей с дизартрией? Прежде всего нужно сказать о явлениях оглушения или озвончения звонких парных согласных звуков, которые связаны с нарушением вибрации голосовых связок, например при спастичности. Также у детей отмечается общая слабость голоса. Например, чрезмерно тихий голос, глухой,

иссякающий во время речи, и это состояние зачастую возникает при паретичности, ослаблении мышц голосового аппарата.

В симптоматике дизартрии выделяется и нарушение тембра голоса. Голос у ребёнка может быть назализован по типу открытой гнусавости, он может быть сдавленный, если у ребенка наблюдается спастичность, монотонный либо форсированный. Также голос у детей с дизартрией бывает чрезмерно высоким, писклявым [7].

В целом, по О.Г. Приходько, голос детей с дизартрией можно описать следующим образом: обычно тихий, часто неравномерный – то тихий, то громкий, монотонный, немодулированный, часто силпый, хриплый, слабый, затухающий, прерывистый. Данные характеристики голоса могут наблюдаться при разных формах дизартрии и выражаться в различных степенях и сочетаниях.

Также у детей с дизартрией отмечаются слабость или отсутствие голосовых модуляций. Ребенок не может произвольно менять высоту, силу голоса, изменять тембр голоса в начале или в конце предложения. Чаще всего дошкольники с дизартрией не могут модулировать голос даже по подражанию взрослому. Диапазон голоса у детей с дизартрией сужен (в пределах трех-четырех тонов). При рассказывании стихотворных текстов в речи детей наблюдается недостаточная сила голоса (голос тихий, слабый) [4].

Вместе с тем следует подчеркнуть, что фраза у детей формулируется нечетко. Нарушение дыхания приводит к изменению ритма речи, неправильности расстановки пауз и смысловых ударений в речевом потоке.

При исследовании восприятия логического ударения дети часто не выделяют в предложении акцентированное, утрированно произнесённое слово. Также дети с дизартрией не могут при самостоятельном произнесении выделить голосом определенное слово во фразе [8].

Г.В. Гуровец доказал, что у многих детей с дизартрией преобладают интонационные нарушения. Так, после обследования дошкольников он сделал вывод: при дизартрии наблюдается сочетание нарушений артикуляции, голоса, мимики, дикции, а также интонационных компонентов речи. Некоторые симптомы проявляются не ярко выражено, у одних детей преобладают расстройства звукопроизношения, у других – нарушения просодические компоненты речи. Происходит затруднение передачи интонации в восклицательном и вопросительном предложении, при этом речь – монотонна и невыразительна [9].

Л.И. Белякова и Н.Н. Волоскова в своей работе, посвященной дизартрии, также от-

мечают, что интонация у детей с данным нарушением несколько обеднена. Особенно затруднено воспроизведение повествовательной интонации. У детей можно наблюдать отсутствие пауз между фразами. Дополнительные вдохи детьми делаются в процессе связного речевого высказывания, и в связи с этим возникает необоснованное паузирование [10].

Г.Н. Чиркина считает, что интонационное оформление речи у детей с дизартрией страдает и от нарушения у них мимики, которая облегчает передачу различных видов интонаций.

Как показывает практика, многие дети с дизартрией при выполнении заданий, направленных на восприятие и воспроизведение интонаций, либо нуждаются в помощи логопеда, либо вовсе не способны выполнить задание. Например, задания на изменение интонаций на материале одного и того же предложения вызывают у детей большие затруднения. Детми допускается значительное количество ошибок, сами ошибки не замечаются [11].

У детей с дизартрией нарушается и темп речи. О.В. Правдина отмечала, что темп речи – это одно из выразительных средств устной речи, зависящее как от скорости произнесения последовательности звуков, так и от частоты и продолжительности пауз между словами и фразами. Нарушение темпа речи у детей с дизартрией обусловлено излишним замедлением или убыстрением речи. Большинство дошкольников говорят быстро. Это явление можно объяснить тем, что у детей еще слабы тормозные процессы и контроль речевой деятельности [8].

В процессе развития речи ребёнка быстрый темп препятствует формированию у него речевых дифференцировок и приводит к закреплению детского неправильного произношения звуков и общей смазанности речи. Замедленный же темп речи О.В. Правдина относит к брадилалии, так как в большинстве случаев он наблюдается одновременно с монотонностью речи, а также нечеткостью и смазанностью произношения звуков [8].

Е.Ф. Архипова указывает на то, что у детей с дизартрией затруднено восприятие ритма изолированных и акцентированных ударов. Также вызывает определенную трудность и воспроизведение ритмов.

Анализируя литературу, можно сказать, что интонационные возможности у дошкольников, страдающих дизартрией, характеризуются следующими особенностями:

- нечётким восприятием и воспроизведением ритмических и слогоритмических структур, мелодических рисунков фраз;

- ограниченными возможностями голоса и логического ударения;
- ошибочным употреблением словесного ударения;
- некоторыми изменениями темпо-ритмической организации речи [12].

Тем не менее в логопедии имеются такие результаты обследования детей с дизартрией, проведенные различными исследователями, например Е.Э. Артёмовой, доказывающие, что есть категории детей, у которых просодическая сторона речи сформирована в полной мере или отмечается нестабильное отклонение от нормы по одному или нескольким просодическим компонентам. У этой группы детей спонтанная речь может быть довольно выразительной, особенно в том случае, если общение с ребенком происходит в какой-нибудь эмоционально значимой для него ситуации, но наблюдаются, к примеру, неточности или грубые ошибки при передаче ритмических рисунков.

При дизартрии нарушения просодической стороны речи крайне разнообразны, специфичны для разных её форм.

Например, бульбарная дизартрия прежде всего проявляется в дисфонии, то есть в нарушении голосообразования. Детям с такой формой дизартрии характерен глухой или гнусавый голос, что приводит к оглушению всех согласных и гласных звуков, а также к их назализации. Характерна диспросодия речи, то есть потеря интонационной окраски речи, ритмико-мелодичной окраски речевого высказывания. При бульбарной форме дизартрии констатируется ограничение движений губ, языка вследствие вялых параличей и парезов. Речь при этом крайне невнятная, смазанная, замедленная.

Для псевдобульбарной формы дизартрии характерны прежде всего яркие проявления спастического паралича в речевой мускулатуре. Из-за гипертонуса мышц нёба у детей наблюдается назализация звуков, то есть гнусавый оттенок голоса. Голос у детей хриплый, напряжённый, происходит частичное озвончение звуков. Из-за спастичности, повышенного тонуса дыхательных мышц дыхание у детей короткое, импульсивное, шумное. При паретической форме псевдобульбарной дизартрии в силу паретичности мышц мягкого нёба у детей также отмечается открытая гнусавость. Речь замедленная, неразборчивая, афоничная, затухающая, со сниженной интонационно-выразительной окраской [12].

Для экстрапирамидной (подкорковой) формы дизартрии характерно то, что мышечный тонус голосового и дыхательного аппаратов постоянно меняется, вследствие чего нет постоянных расстройств фонации.

У детей с данной формой дизартрии прежде всего страдает мелодика, интонация и темп речи, утрачивается эмоциональный оттенок речи, речь становится монотонной и немодулированной, а также дизритмичной, в медленном темпе. Во время фразовой речи происходит затухание к концу высказывания, может наблюдаться потеря импульса к речи, то есть появляются внезапные остановки речи, иногда ребенку даже трудно начать говорить.

При мозжечковой форме дизартрии выражена асинхронность дыхания, фонации и артикуляции. Нарушение речевого дыхания выступает как один из симптомов мозжечковой дизартрии. Например, респираторный тремор (дрожание мышц диафрагмы) наблюдается при всех видах произвольного дыхания, особенно необходимого для голосообразования и артикулирования звуков речи. По этой причине речь становится замедленной, толчкообразной, нарушается ударение. Здесь говорится о таком явлении, как скандированная речь, то есть речь с паузами между слогами и между словами. Нарушения дыхания приводят к диспросодии речи. Скандированная речь и диспросодия являются двумя яркими синдромами мозжечковой дизартрии.

У детей с афферентной корковой дизартрией нет нарушений голоса, тембра речи и дыхания, но отмечаются замедленный темп речи, неправильность речи и обилие пауз внутри слов.

Данные нарушения просодики связывают с кинестетической артикуляторной апраксией. Ребенок смешивает звуки в речи, не знает, какой звук нужно произнести. Им осуществляется длительный поиск необходимой артикуляционной позы. Поиски артикуляции, безусловно, замедляют темп речи. При эфферентной корковой дизартрии голос у детей достаточно звучный, тембр речи не нарушен. Но у детей развивается кинетическая артикуляторная апраксия. В речи происходит распад ритмических слоговых структур, с превращением их в цепи открытых ударных слогов. При этом нарастает напряженность речи и степень её вокализации, темп речи замедляется [11].

Заключение

Таким образом, проанализировав результаты исследований, которые описывают формирование просодической организации речи у дошкольников с дизартрией, можно сделать вывод о том, что нарушение просодических компонентов речи является ведущим в структуре данного речевого дефекта.

Нарушения просодической организации речи оказывают значительное влия-

ние на речевую активность дошкольников с дизартрией, отрицательно сказываются на их общении с окружающими людьми. Но просодическая сторона речи играет немаловажную роль не только в речевом развитии ребенка, она также воздействует и на интеллектуальное, эстетическое, физическое и моральное воспитание ребенка. Это является поводом для того, чтобы уделять больше внимания состоянию просодической организации речи дошкольников с дизартрией.

Список литературы

1. Консур А.В., Шорохова М.В. Современный взгляд на структуру просодической стороны речи // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2018. № 4. С. 108–112. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2018/182006.htm> (дата обращения: 30.07.2020).
2. Шорохова М.В. Социально-психологический и акустический контекст проблемы голоса и его нарушений // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № S18. С. 51–56. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470210.htm> (дата обращения: 30.07.2020).
3. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Логопедия. Заикание: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2012. 224 с.
4. Логопедия: методические традиции и новаторство: учебно-методическое пособие для пед. вузов / Под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 336 с.
5. Ахутина Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. 4-е изд. стереот. М.: URSS, 2012. 218 с.
6. Елеуова А.Е. Влияние компонентов просодики на речь при дизартрии // Научный журнал. 2016. № 3. С. 54–56.
7. Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография. М.: МГТУ им. М. А. Шолохова, 2008. 123 с.
8. Попова Е.Ф., Романова Е.А. Театрализованная деятельность как средство формирования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией // Инновации в науке и образовании. 2016. № 4. С. 186–191.
9. Мананкова О.И. Технология формирования интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с речевыми патологиями: учебное пособие. Новосибирск: НГПУ, 2012. 154 с.
10. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия: учебное пособие для вузов по специальности «Логопедия». М.: ВЛАДОС, 2013. 287 с.
11. Винарская Е.Н. Дизартрия. М.: АСТ Астрель, Хранитель, 2006. 141 с.
12. Карелина И.Б. Дифференциальная диагностика стертых форм дизартрии и сложной дислалии // Дефектология. 1996. № 5. С. 10–13.

СТАТЬИ

УДК 378.178

**ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА****Шульгина Ю.В.***ОКР УМВД России по городу Архангельску, Архангельск, e-mail: korela2010@yandex.ru*

В статье представлен материал по изучению тревожности студентов 1 и 3 курсов университета. В настоящее время в психологической периодической печати все чаще появляются публикации, касающиеся проблемы тревожности. Это указывает на возрастание интереса к изучению этой проблемы. Цель исследования: изучить психологическое состояние личности студентов 1 и 3 курсов. Задачи исследования направлены на выявление личностных особенностей студентов первого и третьего курсов, изучение уровня личностной и реактивной тревожности студентов и определение психологического состояния у студентов 1 и 3 курсов. Для выявления индивидуальных психологических особенностей студентов использовались методики: многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16PF (версия А), оперативная оценка самочувствия, активности и настроения (методика САН В.А. Доскина с соавт.). Определили, что высокий уровень личностной тревожности у студентов как первого, так и третьего курсов может быть связан с адаптацией к новому месту учебы и с напряженной учебной деятельностью. Выявлен низкий уровень реактивной тревожности студентов, который предполагает отсутствие синдрома психоэмоционального напряжения при положительном психологическом состоянии и благоприятном климате в коллективе в целом.

Ключевые слова: тревожность, личность, индивидуальные психологические особенности студентов

**IMPACT OF ANXIETY ON ACTIVITY AND DEVELOPMENT
STUDENT PERSONALITIES****Shulgina Yu.V.***Ministry of Internal Affairs of Russia for the city of Arkhangelsk, Arkhangelsk,
e-mail: korela2010@yandex.ru*

The article presents material on the anxiety of 1st and 3rd year students of the university. Currently, publications on the problem of anxiety appear more and more often in the psychological periodicals. This indicates a growing interest in the study of this problem. Objective: to study the psychological state of the person of students 1 and 3 courses. The objectives of the research are aimed at identifying the personal characteristics of first and third year students, studying the level of personal and reactive anxiety of students and determining the psychological state of students of the first and third years. To identify individual psychological characteristics of students, the following methods were used: R. Cattell's multifactorial personality questionnaire 16PF (version A), operational assessment of well-being, activity and mood (methodology of SAN V.A. Doskin et al.). It was determined that a high level of personal anxiety among students of both the first and third courses can be associated with adaptation to a new place of study and with intense learning activities. A low level of reactive anxiety of students was revealed, which implies the absence of psychoemotional stress syndrome, and a positive psychological state and a favorable climate in the team as a whole.

Keywords: anxiety, personality, individual psychological characteristics of students

Исследования, связанные с влиянием тревожности на деятельность и развитие личности, всегда привлекали специалистов общей и возрастной психологии. В настоящее время в современной психологии существует много определений этого психического состояния, однако дать научное, ясное и четкое определение не удастся. Впрочем, так бывает всегда, когда речь идет о понятиях, касающихся наиболее личных переживаний. Их можно чувствовать, но трудно определить [1-3]. Современное студенческое сообщество – это глобальный слой общества, который претерпевает качественные и количественные изменения. В связи с этим изучение состояния тревожности у студенческой молодежи является актуальной проблемой в научной среде.

Психологическая проблема изучения тревожности в своем изучении претерпела множество спадов и подъемов в исследовании. Семантическая неопределенность термина «тревожность» в психологии является следствием его включения в различные сферы в разных его значениях [4–6].

Таким образом, на сегодняшний день в области исследования влияния тревожности на деятельность и развитие личности студенческой молодежи гораздо больше вопросов, чем найдено ответов, которые отвечают современной действительности. Все это указывает на возрастание научного интереса и актуальность нашего исследования.

Цель исследования: изучить психологическое состояние личности студентов 1 и 3 курсов.

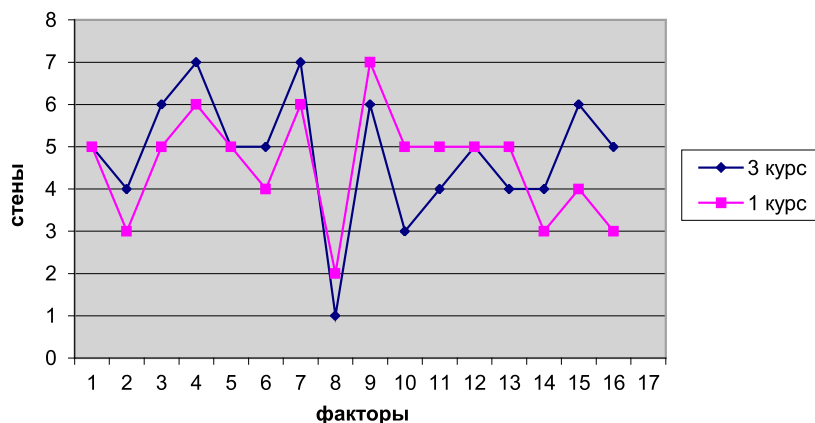


Рис. 1. Психологические профили студентов 1-го и 3-го курсов

Материалы и методы исследования

Задачи исследования:

1. Выявить личностные особенности студентов первого и третьего курсов.
2. Изучить уровень личностной и реактивной тревожности студентов 17–18 и 19–20 лет.
3. Определить психологическое состояние у студентов 1 и 3 курсов.

В процессе исследования было обследовано 40 человек: 20 студентов первого курса и 20 – третьего. Количество девушек и юношей в группах было поровну. Критерием отбора в экспериментальную группу было постоянное присутствие на всех учебных занятиях. Исследование проходило в течение учебного года в два этапа.

В работе индивидуальные психологические особенности студентов оценивались по следующим методикам:

1. Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16PF (версия А);
2. Оперативная оценка самочувствия, активности и настроения (методика В.А. Доскина с соавт.);
3. Исследование тревожности (методика Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина).

Результаты исследования и их обсуждение

Углубленное изучение структуры личности студентов первых и третьих курсов не выявило значительных отличий между ними (рис. 1).

Анализ фактора А (яркость эмоциональных проявлений – вялость аффекта) указывает на то, что как на первом курсе так и на третьем студентам присуща такая черта, как сдержанность эмоциональных проявлений. Фактор В (уровень интеллекта) указывает на его более высокую цифру у 3 курса, но в то же время отметим в целом

низкие цифры этого показателя как на первом, так и на третьем курсе. Третий фактор (фактор С) указывает на более высокую эмоциональную устойчивость, работоспособность и отсутствие нервного утомления у третьекурсников и на их большую авторитарность, самоуверенность и независимость (фактор Е), хотя и у первокурсников фактор Е (авторитарность – покорность) достаточно высок. Следовательно, всем студентам, участвующим в исследовании, характерна независимость и самоуверенность. По фактору F (сдержанность – экспрессивность) обучающиеся первого и третьего курсов демонстрируют большую озабоченность своим будущим. Данные по фактору G (следование общественным нормам) свидетельствуют, что третьекурсники более ответственные, обязательные, добросовестные, хотя отметим, что у тех и других эти цифры не очень высокие. По фактору Н (робость – смелость) данные указывают на то, что старшекурсники менее сдержанны, склонны в большей степени к риску, уверены в собственных силах, предпочитают находиться на виду, им присуща активность в социальных контактах. По фактору I (жестокость – чувствительность) студенты демонстрируют низкую самоуверенность, практичность, а также мягкость и чувствительность. Низкие значения данного фактора, причем у третьекурсников он ниже (1 балл), чем у первокурсников (2 балла), дают возможность предположить, что в подростки чувствительны и очень ранимы, что следует учитывать педагогам, которые работают с этим возрастом. Анализ фактора L (доверчивость – подозрительность) указывает на большую доверчивость и меньшую подозрительность старшекурсников. Первокурсники обладают большим сомнением и воображением, мечтательностью, тогда как третьему курсу свой-

ственны такие качества, как практичность, добросовестность, ориентация на внешнюю реальность (фактор М – практичность – развитое воображение), что вполне соответствует их положению (третий курс – выпускной). Фактор N (проницательность – наивность) указывает на большую расчетливость, разумный подход к событиям и окружающей жизни. В то же время обучающимся и первого и третьего курса характерно чувство тревожности (фактор О – уверенность в себе – тревожность). Третьекурсникам, в соответствии с данными по фактору Q1, свойственен больший консерватизм, но в то же время они менее самостоятельны в принятии решений (фактор Q2) и более зависимы, что может быть связано с предстоящим распределением, где от их решений мало что зависит. По фактору Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль) данные отчетливо указывают на то, что для студентов 3 курса характерна большая организованность, умение контролировать свои эмоции и поведение. Для студентов третьего курса по фактору Q4 (расслабленность – напряжение) характерна напряженность, наличие возбуждения и беспокойства.

Анализ совокупности факторов в их взаимосвязях (В, М, Q1), указывающий на интеллектуальные особенности, также подтверждает незначительное превосходство старшекурсников относительно младшего курса (4,87 и 4,3 соответственно). Эмоционально-волевые особенности старшекурсников также выше (С, G, I, O, Q3, Q4) – 4,6, у младшего курса – 4,0. Характеризуя коммуникативные свойства и особенности межличностных отношений (А, Н, F, E, Q2, N, L), следует отметить достаточно высокие цифры у обоих курсов (5,3 – у 1 курса и 5,4 – у 3 курса).

Характеризуя четыре вторичных фактора, отметим присущее и первому и третьему курсу чувство тревожности, хотя у первого

курса этот показатель выше, возможно, этому способствует адаптация к новым условиям обучения (рис. 2).

Очень высокие показатели получены по второму расчетному фактору – «интраверсия – экстраверсия» – и у первого и у третьего курсов, что говорит о высокой коммуникабельности, способности устанавливать и поддерживать социальные контакты. Наверное, здесь можно отметить и важность этих контактов для самих студентов. По третьему фактору (сензитивность – реактивная уравновешенность) также отмечаются положительные результаты как у третьего, так и у первого курса, хотя у последних этот показатель значительно выше. Следовательно, в 17–18 лет студенты более жизнерадостны, предприимчивы и склонны не замечать тонкостей жизни. Четвертый расчетный фактор говорит о высокой смелости, сообразительности, агрессивности и тех и других, хотя в большей степени это свойственно младшим.

Углубленное изучение структуры личности студентов в плане эмоционально-психологического статуса и способов индивидуального реагирования в условиях социальных изменений показало, что уровень личностной тревожности достаточно высок как у студентов 1 курса, так и у студентов 3 курса (рис. 3).

Высокие цифры личностной тревожности можно объяснить напряженной учебной работой в течение года. Учебная работа относится к категории умственной деятельности и связана с интенсивной работой головного мозга. Поскольку центральная нервная система контролирует деятельность всех органов и систем, утомление, возникающее при умственной работе, отражается на общем состоянии человека, его самочувствии, настроении, восприятии окружающего мира, на состоянии его психических функций. Это косвенно подтверждают низкие цифры реактивной тревожности (рис. 4).

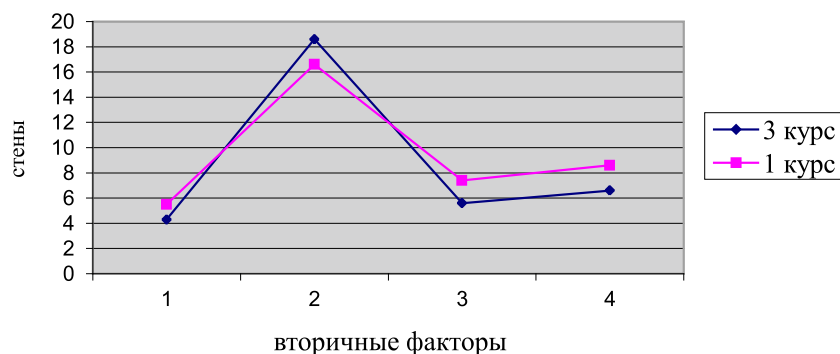


Рис. 2. Динамика вторичных факторов психологических профилей студентов 1-го и 3-го курсов

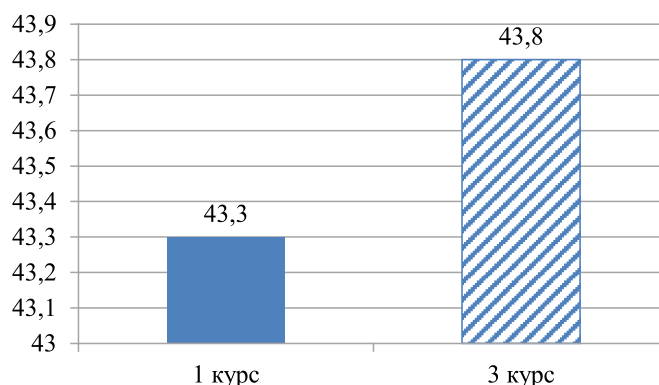


Рис. 3. Изменение уровней личностной тревожности у студентов 1-го и 3-го курсов

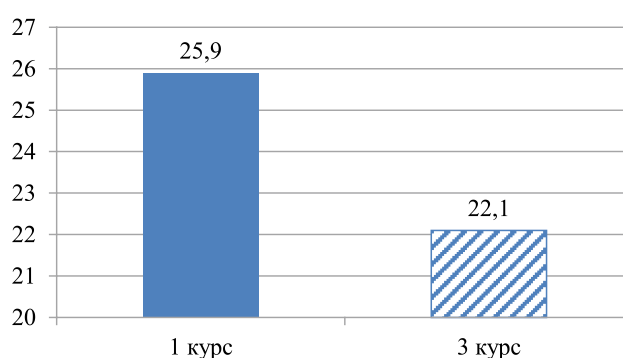


Рис. 4. Изменение уровня реактивной тревожности у студентов 1-го и 3-го курсов

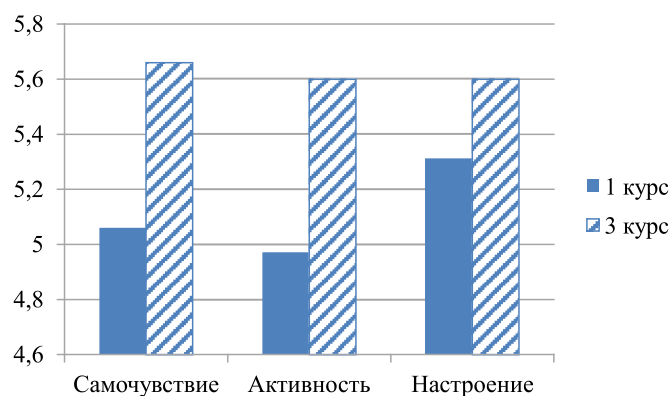


Рис. 5. Показатели теста САН у студентов 1-го и 3-го курсов

Результаты исследования показали, что индивидуальные показатели уровня реактивной тревожности у первокурсников находятся в пределах 18–33 баллов, только две цифры были выше 46 баллов, причем уровень личностной тревожности находился в пределах 36–55 баллов. У студентов 3 курса уровень реактивной тревожности практически не превышал показателя «низкий» (до 30 баллов) и только

три цифры находились в диапазоне «средний». Уровень же личностной тревожности колебался от 32 до 63 баллов, причем дивергенция результатов была больше, чем у первокурсников.

Тенденции изменения показателей самочувствия, активности и настроения (САН) у студентов как первого, так и третьего курсов незначительны и говорят о благоприятном состоянии испытуемых (рис. 5).

При анализе функционального состояния по тесту САН используют не только абсолютные величины оценок самочувствия, активности и настроения, но и их соотношение. Установлено, что по мере увеличения усталости возрастает разница между оценками самочувствия и настроения, активности и настроения, то есть наблюдается дивергенция основных составляющих функционального состояния. В нашем исследовании незначительная дивергенция наблюдалась у студентов первого курса (рис. 5).

Эти данные экспериментально фиксируют усталость студентов первого года обучения, по субъективной оценке их функционального состояния. Студенты третьего года обучения оценивают свое состояние как благоприятное, так как показатели самочувствия, активности и настроения высокие, а их результаты находятся практически в одном диапазоне.

Анализ индивидуальных показателей самочувствия, активности и настроения говорит об их широкой динамике. Сравнивая данные между 1 и 3 курсом по категории «самочувствие», мы встречаем три оценки ниже 4 баллов в данных студентов 1 курса (2.7; 3.7; 3.0), тогда как у третьекурсников – оценка ниже 4 баллов встречается один раз (3.9). Семь оценок первокурсников находятся ниже отметки в 5 баллов, тогда как у третьего курса таких оценок нет вообще, а основной процент оценок лежит в области 6 баллов. Таким образом, можно предположить, что у практически всех студентов третьего курса хорошее самочувствие, тогда как у первокурсников наблюдается широкая дивергенция показателей, что предполагает различные адаптационные возможности первокурсников, связанные с новым местом учебы. Аналогичные результаты мы встречаем и при анализе двух последующих категорий. В категории «активность» основные индивидуальные показатели находятся ниже 5.5 баллов и только шесть показателей выше этой отметки, причем наблюдается широкий диапазон результатов. У студентов третьего курса только три показателя ниже 5 баллов, все остальные семнадцать находятся в диапазоне 5.5–6.7 балла. Такая же особенность наблюдается в категории «настроение», хотя нужно отметить, что настроение первокурсников в целом повышается (хотя встречается цифра 2.8 балла), а настроение старшекурсников становится чуть ниже. Это вполне может быть связано с наступающей психологической адаптацией первокурсников к новому месту учебы.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно предположить, что высокий уровень личностной тревожности у студентов как первого, так и третьего курсов может быть связан с адаптацией к новому месту учебы, с напряженной учебной деятельностью. Это косвенно подтверждает широкая дивергенция показателей самочувствия, активности и настроения. В то же время низкий уровень реактивной тревожности студентов предполагает отсутствие у них синдрома психоэмоционального напряжения, что говорит о положительном психологическом состоянии и благоприятном климате в коллективе в целом.

Выводы

1. Студенты-третьекурсники обладают более развитым интеллектом, высокой эмоциональной устойчивостью, практичностью и ориентацией на внешнюю реальность. У первокурсников были выделены такие качества, как мечтательность, чувствительность, развитое воображение и независимость. И тем и другим характерна зависимость от учебной группы.

2. Наблюдается высокий уровень личностной тревожности и низкий уровень реактивной тревожности у студентов 1 и 3 курсов, что указывает на напряженность учебной работы в течение года.

3. Студенты 3 курса находятся в более благоприятном психологическом состоянии (САН – 5,6–5,7 балла), чем первокурсники (6,7 балла).

Список литературы

1. Корельская И.Е., Шаренкова Л.А., Зелянина А.Н. Особенности проявления микропароксизма у юных спортсменов-лыжников в процессе спортивной подготовки // Теория и практика физической культуры. 2018. № 10. С. 22–24.
2. Каркавцева И.А., Корельская И.Е. Оценка индивидуальных психофизиологических свойств личности и уровня эмоциональной стабильности квалифицированных спортсменов // Теория и практика физической культуры. 2018. № 12. С. 39.
3. Луговский В.А., Петренко Т.В. Влияние тревожности на развитие личности современных студентов // Альманах мировой науки. 2015. № 1–3 (1). С. 53–56.
4. Зелянина А.Н., Казакова Е.В., Киналь А.Н., Корельская И.Е., Корехова М.В., Кубышкина М.Л., Леус Э.В. Психология: учебное пособие. Архангельск, 2018. 237 с.
5. Немов Р.С., Яценко Д.А. Методология системного подхода к психологическим исследованиям личности // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии. Результаты и перспективы развития / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. М., 2017. С. 124–130.
6. Табачный В.А., Зелянина А.Н. Качественный анализ влияния занятий единоборствами на формирование личностных характеристик у спортсменов // Психология и современный мир: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. 2019. С. 275–280.