

16+

# **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ  
ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

[www.scipro.ru](http://www.scipro.ru)

**НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА**

**Педагогика и психология: прикладные исследования и  
разработки**

**Сборник научных трудов по материалам  
Международной научно-практической конференции**

**10 ноября 2021 г.**

**[www.scipro.ru](http://www.scipro.ru)  
Москва, 2021**

УДК 37  
ББК 74

*Главный редактор: Н.А. Краснова*  
*Технический редактор: Ю.О. Канаева*

**Педагогика и психология: прикладные исследования и разработки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, 10 ноября 2021 г., Москва: Профессиональная наука, 2021. – 103 с. / DOI 10.54092/9781794815889**

ISBN 978-1-7948-1588-9

В сборнике научных трудов рассматриваются актуальные вопросы воспитания, образования, педагогики, педагогического процесса и педагогических инструментов по материалам Международной научно-практической конференции «**Педагогика и психология: прикладные исследования и разработки**», состоявшейся 10 ноября 2021 г. в г. Москва.

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все включенные в сборник статьи прошли научное рецензирование и опубликованы в том виде, в котором они были представлены авторами. За содержание статей ответственность несут авторы.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте [www.scipro.ru](http://www.scipro.ru).

При верстке электронной книги использованы материалы с ресурсов: PSDgraphics

УДК 37  
ББК 74

ISBN 978-1-7948-1588-9



- © Редактор Н.А. Краснова, 2021
- © Коллектив авторов, 2021
- © Lulu Press, Inc.
- © НОО Профессиональная наука, 2021

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЕКЦИЯ 1. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b> .....	<b>5</b>
Рокицкая Ю.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗИ С КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕМ ПОДРОСТКОВ.....	5
<b>СЕКЦИЯ 2. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	<b>17</b>
Кудрявцева М.В. СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ .....	17
<b>СЕКЦИЯ 3. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b> .....	<b>21</b>
Соловей Д.В., Спирина В.И., Науменко А.А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ КАДРОВ ЧЕРЕЗ ПОЭТАПНОЕ ПОВЫШЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ .....	21
<b>СЕКЦИЯ 4. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b> .....	<b>28</b>
Лесных Ю.Г. АРХЕТИПЫ ПОЛИТИКОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ Я-БРЕНДА.....	28
<b>СЕКЦИЯ 5. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ</b> .....	<b>33</b>
Тучкова Т.В. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ .....	33
<b>СЕКЦИЯ 6. ПСИХОПЕДАГОГИКА</b> .....	<b>40</b>
Куманяев Д.Ф. ФЕНОМЕН КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ .....	40
<b>СЕКЦИЯ 7. СОЦИАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ</b> .....	<b>46</b>
Недбайлик С.Р. Цыпкин Э.И. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ .....	46
<b>СЕКЦИЯ 8. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА</b> .....	<b>57</b>
Спирина М.Л. ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В УПОТРЕБЛЕНИЕ АЛКОГОЛЯ .....	57
<b>СЕКЦИЯ 9. ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ</b> .....	<b>62</b>
Крохалев К.Ю., Лагунова Л.В., Филиппов А.Р., Лапина О.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ 10 – 12 ЛЕТ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	62
Крохалев К.Ю., Бызов Е.А., Блинков В.В. РАЗВИТИЕ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШТАНГИСТОВ ЮНОШЕЙ 16 ЛЕТ .....	67
Крохалев К.Ю., Бызов Е.А., Блинков В.В., Морозов М.В. РАЗВИТИЕ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 7-ми – 8-ми ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ .....	71
Крохалев К.Ю., Лагунова Л.В., Рямова К.А., Башаров Ф.Ф. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ТРЕНИРОВКИ ПО РАЗВИТИЮ ГИБКОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ .....	77
Крохалев К.Ю., Лагунова Л.В., Рямова К.А., Морозов М.В. ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....	82
Крохалев К.Ю., Ревенько А.И., Исхакова А.В. РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ 7-ми – 8-ми ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	88
<b>СЕКЦИЯ 10. ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	<b>95</b>
Савельев О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ДОСТИЖЕНИИ ЦЕЛИ И РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-СЛОВЕСНИКА СОГЛАСНО ТРЕБОВАНИЯМ ФГОС	95

## СЕКЦИЯ 1. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.075

### Рокицкая Ю.А. Исследование перфекционизма и его взаимосвязи с копинг-поведением подростков

A study of perfectionism and its relationship with the coping behavior of adolescents

**Рокицкая Юлия Александровна,**

кандидат психологических наук,

доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Rokitskaya Yulia Alexandrovna,

candidate of psychological sciences,

Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

**Аннотация.** *Инновационность современных социально-экономических условий социализации подрастающего поколения задает высокие, внешне детерминированные стандарты достижения социально-профессионального успеха, интроекция которых генерирует перфекционизм подростка, усугубляя напряженность его жизненного пространства. Исследовательская активность зарубежных и отечественных психологов, направленная на осмысление феноменологии перфекционизма не исчерпывает всей глубины проблемы исследования перфекционизма и его адаптивных коррелятов в подростковом возрасте. Цель статьи – теоретически обосновать, выявить и проанализировать результаты эмпирического исследования перфекционизма подростков и его взаимосвязи с их копинг поведением. На основе теоретического анализа психолого-педагогических исследований были обобщены основные тезисы, отражающие феноменологию перфекционизма, выявлено, что при гипертрофированной выраженности перфекционизма в подростковом возрасте проявляется депрессивная и тревожная симптоматика, подростки испытывают хронический стресс, и, если у них не сформированы конструктивные стратегии совладания, то повышается риск проявления различных поведенческих девиаций. Копинг-стратегии могут выступать дифференциальным критерием нормативности перфекционизма подростка. В эмпирическом исследовании приняли участие учащиеся 7-х классов (13-14 лет). Объем выборочной совокупности составил 58 подростков. Статистическая обработка данных производилась с использованием программ статистического пакета StatSoft Statistica for Windows 10.0, IBM SPSS Statistics 23. Описательный статистический анализ результатов эмпирического исследования позволяет отметить в структуре перфекционизма подростков доминирование компонента «перфекционизм, ориентированный на себя». Корреляционный анализ выявил взаимосвязанность перфекционизма и адаптивных копинг-стратегий подростков.*

**Ключевые слова:** перфекционизм, копинг-поведение, корреляционный анализ, подростки

**Abstract.** *The innovativeness of modern socio-economic conditions of socialization of the younger generation sets high, externally determined standards for achieving socio-professional success, the introjection of which generates perfectionism of a teenager, exacerbating the tension of his living space. The research activity of foreign and domestic psychologists aimed at understanding the phenomenology of perfectionism does not exhaust the full depth of the problem of studying perfectionism and its adaptive correlates in adolescence. The purpose of the article is to theoretically substantiate, identify and analyze the results of an empirical study of adolescent perfectionism and its relationship with their coping behavior. Based on the theoretical analysis of psychological and pedagogical research, the main theses reflecting the phenomenology of perfectionism were summarized, it was revealed that with the hypertrophied severity of perfectionism in adolescence, depressive and anxiety symptoms manifest themselves, adolescents experience*

*chronic stress, and if they do not have constructive coping strategies, the risk of various behavioral deviations increases. Coping strategies can act as a differential criterion for the normativity of a teenager's perfectionism. The empirical study involved students in grades 7 (13-14 years old). The sample size was 58 adolescents. Statistical data processing was performed using programs of the statistical package StatSoft Statistica for Windows 10.0, IBM SPSS Statistics 23. A descriptive statistical analysis of the results of an empirical study allows us to note the dominance of the "self-oriented perfectionism" component in the structure of adolescent perfectionism. Correlation analysis revealed the conditionality of perfectionism and adaptive coping strategies of adolescents.*

**Keywords:** perfectionism, coping behavior, correlation analysis, adolescents

DOI 10.54092/9781794815889\_5

## ВВЕДЕНИЕ

Инновационность, глобализация, неопределенность, информационная насыщенность, экономическое неравенство и низкая безопасность современных социально-экономических условий социализации подрастающего поколения задают высокие стандарты в целеполагании и достижении общественно-полезных и лично значимых жизненных целей личности, усугубляя напряженность жизненного пространства подростка. Его социально-профессиональная конкурентоспособность в будущем определяется выраженным упорством, настойчивостью, постоянным самосовершенствованием личностных компетенций достижения высоких результатов, при сохранении психологического благополучия и адаптации. Достижение социального успеха и признания детерминируют, как правило, высокую самооценку и социальное благополучие субъекта. Однако при навязчивой поглощённости достижениями идеала, здоровое стремление к успеху, развитию и самореализации трансформируется в невротическое состояние тотальной неудовлетворенности собственными действиями и достигнутыми результатами, приводит к непреодолимому разрыву между Я-реальным и Я-идеальным, фрустрации, нервно-психическому истощению, дезадаптации личности. В психологии личностный конструкт, отражающий стремление к самосовершенствованию категоризируется как перфекционизм, а поведение, помогающее человеку совладать с жизненными трудностями, внутренним напряжением и дискомфортом – копинг (совладающее) поведение.

Цель статьи – теоретически обосновать, выявить и проанализировать результаты эмпирического исследования перфекционизма подростков и его взаимосвязей с их копинг-поведением.

Контекст научного осмысления перфекционизма в теории психологии создавали как зарубежные (С. Блатт, Д. Бернс, Т. Гринспун, Б. Керр, С. Ингрэм, У. Паркер С. Петерс, Р. Слейни, Г. Флетт, Р. Фрост, Д. Хамачек, П. М. Холендер, П. Хьюитт, К. Эдкинс и др.), так и отечественные (Н. Г. Гаранян, А.А. Золоторёва, С. Н. Ениколопов, Е.П. Ильин М.В. Ларских, М. В. Московской, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева. В. А. Ясная и др.) ученые. Несмотря на достаточность научных исследований перфекционизма, различные аспекты исследуемого феномена остаются

дискуссионными и слабо структурированными (классификация, структура, детерминация, генезис). Требуется ответ на вопрос: выступает ли перфекционизм в роли мотиватора, катализатора принятия вызовов современной социальной действительности, либо напротив, представляет внутренний барьер, блокирующий потенциал развития и совладания? В исследованиях ученых (С. Блатт, Н. Г. Гаранян, С.Н.Ениколопов, Л.А.Островская, П. М. Холлендер, А. Б.Холмогорова, П. Хьюитт, В. А. Ясная и др.) показано, что перфекционизм вредит физическому и психическому здоровью личности. Н.Г. Гаранян, отмечает, что существование здоровых форм перфекционизма остается предметом наиболее ожесточенной дискуссии в данной области научного знания [2].

Анализ научной литературы и прикладных исследований перфекционизма подростков (С.В. Гани, С.Л. Евенко, Е.В. Есиной, Л.А. Кислицкой, Д.Г. Козиним, В.В. Назаренко) позволяет констатировать дефицитность исследований как структурно-динамических характеристик подросткового перфекционизма, так и его взаимосвязей с социально-психологическими, адаптивными свойствами [5].

В подростковом возрасте копинг (совладающее) поведение находится в стадии активного формирования, о чем упоминают в своих исследованиях Л.И. Вассерман, Н.И. Ветрова, Т.О. Гордеева, Р.М. Грановская, Ю.А. Еремина, Г.С. Корытова, Т.Л. Крюкова, С.К. Нартова-Бочавер И.М. Никольская, М.А. Одинцова, Е.А. Сергиенко, А.В. Смирнова, Н.А. Сирота, И.П. Стрельцова, Е.А. Шепелева, В.М. Ялтноский и др. [9,12,13].

В качестве теоретических предпосылок эмпирического исследования выступают следующие концепты психологии перфекционизма и совладающего поведения:

- перфекционизм представляет собой многомерный когнитивно-поведенческий конструкт личности, проявляющийся в ее стремлении быть совершенным, устанавливать и достигать нереалистично высокие стандарты деятельности, соответствовать высоким нравственным, эстетическим, интеллектуальным эталонам, несоответствующим потенциалу личности [8,14,15].

- перфекционизм, как личностный конструкт, имеет сложную, многомерную психологическую структуру, о содержательном наполнении которой ведутся активные дискуссии (Н. Г. Гаранян, Р. Слейни, Р. Фрост, П. Хьюитт, Г. Флетт), в качестве основных параметров перфекционизма выступают: завышенные требования к себе (Я-ориентированный перфекционизм), к другим (перфекционизм, ориентированный на других), восприятие требований окружения как нереалистичных и завышенных (социально-предписанный перфекционизм), а также сомнения в собственных действиях, организованность, родительские ожидания и критика и др. Исследователи дифференцируют выделенные параметры перфекционизма по степени их негативного влияния на поведение. Наиболее конструктивным

---

рассматривают перфекционизм, ориентированный на себя, а как наиболее неконструктивный – социально предписанный перфекционизм [2,14,15,16].

- представления о степени конструктивности функций перфекционизма в жизнедеятельности человека характеризуется бимодальностью (Т. Гринспун, А. А. Золотарева, Д. Хамачек). С одной стороны, перфекционизм трактуется как дисфункциональное (патологическое, деструктивное, невротическое, дезадаптивное ) личностное образование, проявляющаяся в неадекватно завышенном уровне притязаний, обнаруживая тесные корреляционные взаимосвязи с расстройствами аффективного спектра, (симптомами депрессивных и тревожных расстройств, переживаниями вины, нарциссизмом соматизацией), поведенческими нарушениями (низкой учебной мотивацией, прокрастинацией, неадаптивными копинг-стратегиями, суицидальным, антисоциальным поведением), наличием интерперсональных проблем (стойкими супружескими затруднениями, низкой эффективностью в профессиональной карьере, сниженной способностью к поиску помощи) [2, 3, 15,16, 17]. С другой стороны, здоровый перфекционизм (адаптивный, конструктивный, активный) коррелирует положительными интерперсональными, лидерскими качествами, высокой работоспособностью, активностью, мотивацией достижения, адекватной самооценкой, самоэффективностью, самоактуализацией, высокой академической успеваемостью, уверенностью в себе, альтруистическими социальными установками, адаптивными копинг-стратегиями (Д. Хамачек, Ясная В. А., Ениколопов С. Н.) [2,11,19].

- структурно-динамические аспекты проблемы детского перфекционизма свидетельствуют о том, что перфекционистская ориентация начинает формироваться в младшем школьном возрасте и имеет общую схожесть с характеристиками перфекционизма взрослых. Пусковым механизмом формирования перфекционизма выступает школьная система оценивания учебных и интеллектуальных достижений, высокий уровень которых служит универсальной формой удовлетворения базовых потребностей ребёнка в принадлежности, уважении и признании. При гипертрофированной выраженности перфекционизма в подростковом возрасте, и доминировании в его структуре «социально-предписываемого» компонента проявляется депрессивная и тревожная симптоматика, высокая самокритичность, чувство вины, дети испытывают хронический стресс [1,8, 18] Если у подростка не сформированы конструктивные стратегии совладания с такими переживаниями, то повышается риск проявления суицидальных намерений или действий [1].

- активное развитие совладающего поведения происходит в подростковом и юношеском возрасте в условиях активного социального взаимодействия (Ю.А. Еремина, Г.С. Корытова, Т.Л. Крюкова, Е.А. Петрова, С.А. Хазова) В использовании копинг – стратегий существует определенная возрастная динамика. С увеличением возраста повышается

вероятность использования активных проблемно совладающих поведенческих стратегий [9,13, 14].

- копинг-стратегии могут выступать дифференциальным критерием нормативности перфекционизма: нормальному перфекционизму соответствует умеренная мобилизация копинг-ресурсов с преобладанием активных копинг-стратегий, патологическому перфекционизму свойственна “сверхмобилизация” копинг-ресурсов с преобладанием избегающих копинг-стратегий, прокрастинации и социального избегания [7].

Конвергенция представленных тезисов позволяет заключить, что обозначенная исследовательская активность не исчерпывает всей глубины проблемы исследования перфекционизма и его адаптивных коррелятов. Корреляционный анализ взаимосвязей перфекционизма и совладающего поведения подростков позволит осуществить количественную оценку степени согласованности изменений исследуемых переменных не опосредованное вмешательством исследователя.

#### МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе МАОУ СОШ г. Челябинска, в 2020 г. В исследовании приняли участие учащиеся 7-х классов (13–14 лет). Выборка уравновешена по гендерному составу и включает 29 мальчиков и 29 девочек. Общий объем выборочной совокупности составил 58 подростков.

В ходе исследования были использованы методы и методики: 1) теоретические, включающие анализ психолого-педагогической литературы по проблеме феноменологии перфекционизма и его взаимосвязи с показателями копинг-поведения подростков; 2) эмпирические, представленные психодиагностическим методом, использовались психодиагностические методики: опросник «Многомерная шкала перфекционизма» (П. Хьюитта и Г. Флетта); опросник «Способы преодоления трудных ситуаций» (Э. Хайм, адаптация Л.И. Вассермана ); опросник «Копинг-стратегии» (Р.Лазарус, С.Фолкман, адаптация Т.Л. Крюковой); 3) методы обработки данных, математико-статистического анализа: методы описательной статистики, корреляционный анализ К. Пирсона. Статистическая обработка данных производилась с использованием программ статистического пакета StatSoft Statistica for Windows 10.0, IBM SPSS Statistics 23.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В ходе анализа результатов исследования перфекционизма, полученных при использовании методики «Многомерная шкала перфекционизма (П. Хьюитт, Г. Флетт) было выявлено распределение испытуемых по уровням выраженности основных показателей перфекционизма (рис.1).

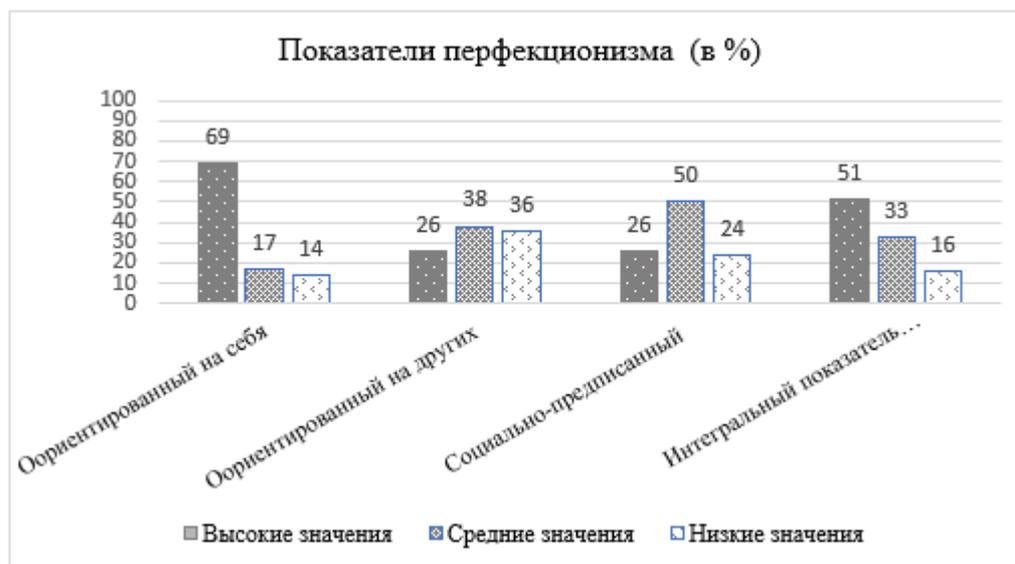


Рисунок 1. Результаты исследования распределения подростков по уровням выраженности показателей перфекционизма, (N= 58)

Описательный статистический анализ полученных результатов позволяет отметить ассиметричное распределение выборки испытуемых по критерию «перфекционизм, ориентированный на себя». Доминирующие позиции в данном распределении занимает высокий уровень (69 % испытуемых), который проявляется в склонности предъявлять высокие требования к себе, концентрироваться и достигать труднодоступные цели и включает самооценивание, цензурирование самокритичность, самоконтроль собственного поведения и деятельности. В то время как, количество подростков с проявлением данного компонента на средне и низком уровне равнопредставлено и незначительно (17% и 14 % - соответственно).

Качественный анализ теоретических предпосылок и эмпирических данных позволяет предположить возрастно-психологическую обусловленность и выраженную конструктивность исследуемого параметра перфекционизма. В подростковом возрасте актуализируются такие новообразования, инициирующие формирование я-ориентированного перфекционизма, как социальное сознание, склонность к самоанализу, потребность в самореализации и общественном признании, подчинение нормам жизни группы, подростка привлекает борьба за первенство, возможность поднять свой престиж в глазах сверстников.

Распределение подростков по уровням выраженности «перфекционизм, ориентированный на других» в исследуемой выборке более децентрализовано и количество подростков, предъявляющих нереалистично высокие стандарты к окружающим людям, демонстрирующим требовательность, нетерпимость к ним, неготовность принять их ошибки, ожидание человеческого совершенства и постоянное оценивание других составляет чуть менее 1/3 от общего числа испытуемых (26%), что несколько мене, чем количество подростков

---

демонстрирующих эти качества на среднем (38%) и низком уровне (36 %). Данный вид перфекционизма Хамачек определяет как конфликтогенный и невротический, поскольку он инициирует обвинения в адрес других людей, дефицит доверия и чувство враждебности по отношению к людям.

Из всех компонентов перфекционизма, исследуемых психодиагностической методикой П. Хьюитт, Г. Флетта, наиболее симметричное распределение выборка имеет по показателю «социально предписываемый перфекционизм», т.е. 50 % подростков характеризуется умеренным проявлением субъективной убежденности в том, что другие люди предъявляют к нему не реалистично высокие ожидания, склонны строго оценивать и оказывать давление на подростка с целью заставить быть совершенным, с одной стороны, и потребность соответствовать их стандартам и ожиданиям окружающих, с другой. Высокая и низкая выраженность данных свойств проявляется у 26% и 24% испытуемых соответственно.

Сумма баллов, набранная испытуемыми по всем трем субшкалам многомерной шкалы перфекционизма, отражает общий уровень перфекционизма. В целом выборка исследования характеризуется доминированием числа подростков с высоким уровнем интегрального показателя перфекционизма (51 %), что позволяет предположить системность и устойчивость его проявления в когнитивно-поведенческой сфере личности подростка. Низкий уровень перфекционизма характеризует лишь 16% от общего объема выборки испытуемых, что подчеркивает актуальность исследований перфекционизма в подростковом возрасте и его взаимосвязей с адаптационными ресурсами личности.

Гипотеза исследования базируется на предположении о наличии прямых статистически значимых корреляционных взаимосвязей между показателями перфекционизма и копинг-поведения подростков, что будет служить статистическим подтверждением взаимной обусловленности в изменениях перфекционизма и отдельных стратегий копинг (совладающего) поведения. Для подтверждения выдвинутой гипотезы проводился корреляционный анализ (коэффициент корреляции К.Пирсона). Массив полученных коэффициентов корреляции представлен в табл.1

Таблица 1

Корреляционные взаимосвязи между показателями перфекционизма и копинг-поведения подростков (N =58)

Копинг-стратегии	Опросник «Способы преодоления трудных ситуаций» (Э. Хайм)			Опросник «Копинг-стратегии» (Р.Лазарус)							
	Когнитивные КС	Эмоциональные КС	Поведенческие КС	Конфронтационный	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск соц. поддержки	Принятие ответственности	Бегство	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Ориентированный на себя	,172	,313*	,168	,487**	-,319*	,158	-,037	,284*	,328*	,435**	,272*
Ориентированный на других	,137	-,082	-,216	,235	,072	,109	-,147	,108	,107	,270*	,046
Социально-предписанный	,017	,519***	,275*	,252	,013	,299*	,039	,098	,254	,129	-,130
Интегральный показатель	,185	,463**	,149	,568***	-,144	,346**	-,075	,286**	,407**	,480**	,105

Результаты корреляционного анализа убедительно свидетельствуют о выраженной взаимообусловленности перфекционизма и копинг поведения подростков. Мы наблюдаем из 44 возможных корреляционных взаимосвязей – 15 статистически значимых, что составляет 34,1% от числа возможных. В корреляционной плеяде статистически значимых связей превалирует уровень значимости  $p \leq 0,01$  (63,3 % корреляционных связей), что характеризует устойчивость природы отношений между исследуемыми интрапсихическими образованиями личности.

Качественный анализ позволяет отметить, что наиболее значимая взаимообусловленность копинг поведения наблюдается с таким показателем перфекционизма как «перфекционизм, ориентированный на себя» (7 статистически значимых взаимосвязей из 11 возможных, что составляет 63,6 %), причем 6 из 7 статистически значимых корреляционных взаимосвязей (86%) имеют положительную направленность, а именно, при повышении перфекционизма, ориентированного на себя, повышается интенсивность таких активных копинг стратегий как, конфронтация ( $p \leq 0,01$ ), планирование решения проблем ( $p \leq 0,01$ ), принятие ответственности ( $p \leq 0,05$ ), положительная переоценка ( $p \leq 0,05$ ), а также бегство ( $p \leq 0,05$ ) и эмоционально ориентированный копинг. Другими словами, такой подросток готов проявлять конфронтационное активное противостояние актуальным жизненным трудностям, предпринимает произвольные, проблемно-сфокусированные усилия по изменению ситуации, включающие мысленные усилия по анализу ситуации и поиску способов решения проблемы, признает и анализирует причины возникновения, свою роль, эффективность, собственные ошибки в решении проблем, ищет смысл случившегося с фокусированием на положительных аспектах, переосмысливает себя, отношения, жизненные ценности. Вызывает отдельную

заинтересованность прямая корреляционная взаимосвязь перфекционизма, ориентированного на себя и копинг-стратегии «бегство», которая предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями посредством уклонения от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, что повышает вероятность накопления трудностей и может являться признаками проявления прокрастинации.

Прямая корреляционная статистически значимая взаимосвязь ориентированного на себя перфекционизма с эмоционально направленными котингами ( $p \leq 0,05$ ) позволяет предположить, что параллельно с данным видом перфекционизма, запускаются усилия, направленные на регуляцию эмоций, с помощью которых подросток пытается редуцировать эмоциональное напряжение, поддержать эффективное равновесие, психологически адаптироваться к внутриличностному конфликту.

Отрицательная статистически значимая корреляционная взаимосвязь перфекционизма, ориентированного на себя и копинг стратегии «дистанцирование» ( $p \leq 0,05$ ) свидетельствует о том, что при повышении первого свойства, снижается тенденция личности преодолевать негативные переживания проблемной ситуации за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее.

Следует отметить, что исследователи рассматривают высокий уровень я-ориентированного перфекционизма как критерий адаптивных форм стремления к совершенству [10].

Проведенное исследование зафиксировало малую корреляционную активность в проявлении копинг-поведения подростков таких переменных как: «перфекционизм, ориентированный на других» и «социально-предписанный перфекционизм» (1 и 3 положительные, статистически значимые взаимосвязи на уровне  $p \leq 0,05$ ). В первом случае выявлена взаимосвязь с проблемно ориентированным копингом «планирование решения проблемы». Следует отметить высокую корреляционную взаимообусловленность данной копинг стратегии в функционировании всех исследуемых показателей перфекционизма, за исключением социально-предписанного перфекционизма.

В случае с переменной «социально-предписанный перфекционизм» актуализируются эмоциональные ( $p \leq 0,001$ ), поведенческие ( $p \leq 0,05$ ) копинг стратегии, самоконтроль ( $p \leq 0,05$ ). Другими словами, при выраженной убежденности подростка в том, что окружение предъявляет к нему чрезмерно высокие ожидания, которым тяжело соответствовать сопровождается эмоционально-поведенческими реакциями различного характера и высокой степени интенсивности, направленные на разрешение внутреннего (эмоциональные копинги) и внешнего (поведенческие) конфликта, Подросток проявляет активацию мыслительной деятельности по регулированию своих чувств и действий, повышение внимания к поступающей информации, осторожности, продумывание своих слов и действий.

Анализируя корреляционные взаимосвязи интегрального показателя перфекционизма подростков с их копинг стратегиями, обращает на себя внимания количество статистически значимых взаимосвязей (54,5%), уровень статистической значимости не ниже ( $p \leq 0,01$ ) и их исключительно положительная направленность, т.е. при повышении перфекционизма как системного личностного образования подростка, наблюдается положительная динамика таких разнонаправленных копинг проявлений, имеющих как интернальный (эмоционально-ориентированные ( $p \leq 0,001$ ), избегание ( $p \leq 0,01$ ), принятие ответственности ( $p \leq 0,01$ )), так и экстернальный (конфронтация ( $p \leq 0,01$ ), планирование решения проблемы ( $p \leq 0,01$ )) локус, что свидетельствует о гибкости используемых подростками стратегий совладания с психоэмоциональным напряжением, вызванным повышенным перфекционизмом.

### ВЫВОДЫ

Теоретический анализ феноменологии подросткового перфекционизма позволяет констатировать дефицитарность исследований как его структурно-динамических характеристик, так и его взаимосвязей перфекционизма с социально-психологическими, адаптивными свойствами личности. В работах С.В. Воликовой, Н.Г. Гаранян, С.Л. Евенко, П. Хьюитт и др. выявлено, что при гипертрофированной выраженности перфекционизма в подростковом возрасте проявляется депрессивная и тревожная симптоматика, высокая самокритичность, чувство вины, подростки испытывают хронический стресс, и, если у них не сформированы конструктивные стратегии совладания, то повышается риск проявления различных поведенческих девиаций. Согласно исследованиям А.А. Золотаревой, копинг-стратегии могут выступать дифференциальным критерием нормативности перфекционизма подростка нормальному перфекционизму соответствует умеренная мобилизация копинг-ресурсов с преобладанием активных копинг-стратегий, патологическому перфекционизму свойственна «сверхмобилизация» копинг-ресурсов с преобладанием избегающих копинг-стратегий.

Описательный статистический анализ результатов эмпирического исследования позволяет отметить в структуре перфекционизма подростков доминирование компонента «перфекционизм, ориентированный на себя». Качественный анализ уровня значимости и характера корреляционных взаимосвязей исследуемых переменных позволил сформировать понимание взаимной обусловленности перфекционизма подростков с активным копинг поведением, ориентированным на решение проблемы. То есть, чем выше выраженность перфекционизма подростков, тем более востребованы в репертуаре копинг поведения подростков, имеющих как интернальный (эмоционально-ориентированные ( $p \leq 0,001$ ), избегание ( $p \leq 0,01$ ), принятие ответственности ( $p \leq 0,01$ )), так и экстернальный (конфронтация ( $p \leq 0,01$ ), планирование решения проблемы ( $p \leq 0,01$ )) локус, что свидетельствует о гибкости используемых подростками

стратегий совладания с психоэмоциональным напряжением, вызванным повышенным перфекционизмом.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов психологами образования, с целью адекватного прогноза поведения подростков с высоким уровнем перфекционизма, планирования и реализации деятельности, направленной на контроль, профилактику и коррекцию их эмоциональных и поведенческих девиаций.

#### Библиографический список

1. Воликова, С.В. Методы исследования детского перфекционизма/ С.В. Воликова // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – №1. – С. 177–192.
2. Гаранян, Н.Г. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии/ Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю.Юдеева // Консультативная психология и психотерапия. –2018. –Т. 26. № 3. С. 8–32.
3. Гаранян Н.Г. Типологический подход к изучению перфекционизма / Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 52– 61.
4. Долгова, В. И. Индивидуально-психологические предикторы адаптивного поведения подростков / В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая, А.А. Саламатов// Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – №.1. – С.45-59.
5. Евенко, С.Л. Особенности развития перфекционизма у подростков в зависимости от типа семейных отношений / С.Л. Евенко// Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки» . – 2014. – № 2. – С. 64– 68.
6. Есетова, А.Е. Особенности эмоционально-направленных копинг-стратегий / А.Е. Есетова, М.В. Мун // Научный журнал. –2020. –№5. С.46-50 .
7. Золотарева, А.А. Дифференциальная диагностика перфекционизма/ А.А. Золотарева //Психологический журнал. – 2013. –Т. 34. – № 2. – С. 117 –128
8. Ильин, Е. П. Работа и личность : трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2011. – 224с
9. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы / Т.Л.Крюкова // Вестник КГУ. – 2013. – №5. С184-188
10. Ларских, М.В Зависимость уровня и типологии перфекционизма подростков от типа негармоничного воспитания в семье / М.В. Ларских, И.А. Удалых // Инновации в науке. 2015. №45. – С. 119-126 .

11. Лин, Г. Позитивные и негативные аспекты перфекционистских установок студентов/ Г. Лин, Л.Б. Киселева, А.Д.Наследов, А.Н. Шамаев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 7. – № 2. – С. 115–127.
12. Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф. Кострома, 22–24 сент. 2016 г. : в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2016. – Т. 1. – 407 с.
13. Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие : материалы V Междунар. науч. конф. Кострома, 26–28 сент. 2019 г. : в 2 т. / отв. ред.: М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова. – Кострома :Изд-во Костром. гос. ун-та. – 2019. – Т. 2. – 371 с.
14. Ясная, В.А. Современные модели перфекционизма/ В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Психологические исследования. –2013. –Т. 6. – № 29. –С. 1.
15. Flett, G. Measures of Perfectionism/ G.Flett, P. Hewitt // Measures of Personality and Social Psychological Constructs / J. Boyle, D. Sarlofske, G. Matthews (eds.). London: Academic Press. 2015. – P. 595–618.
16. Flett, G. . Deep, dark, and dysfunctional: The destructiveness of interpersonal perfectionism/ G.Flett, P. Hewitt, S. Sherry // The Dark Side of Personality: Science and practice in social, personality, and clinical psychology / V. Zeigler-Hill, D.K. Marcus (eds.). Washington, DC: American Psychological Association. –2016. P. 211–226.
17. Fry, P. Perfectionism and the five-factor personality traits as predictors of mortality in older adults/ P. Fry, D. Debats // Journal of Health Psychology. –2009. –Vol. 14 (4). – P. 513–524.
18. Hewitt, P. Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger/ P. Hewitt, C. Caelian, G. Flett // Person. Individ. Differ. –2002. –Vol. 32. –P. 1049–1061.
19. Rice K., Richardson C., Ray M. Perfectionism in academic settings / K. Rice, C. Richardson, M. Ray // Perfectionism, health and well-being / F.M. Sirois. D.S. Molnar (eds.). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. – 2016. – P. 245–264.

## СЕКЦИЯ 2. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

### Кудрявцева М.В. Студенческое самоуправление как фактор развития социальных компетентностей молодежи

Student self-government as a factor in the development of youth competencies

**Кудрявцева Мария Викторовна**

Старший преподаватель кафедры социальной работы и права  
Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна,  
Санкт-Петербург  
Kudryavtseva Maria Viktorovna  
Senior Lecturer of the Department of social work and law  
Saint Petersburg University of industrial technology and design,  
Saint Petersburg

***Аннотация.** В статье отмечается значение социальных компетентностей в контексте личностного и профессионального развития современного молодого человека, а также раскрывается понятие социальной компетентности. Показано, что формирование социальной компетентности является одним из приоритетных направлений функционирования современной системы высшего образования. Студенческое самоуправление рассматривается как специфический и перспективный механизм развития социальных компетентностей молодежи.*

***Ключевые слова:** система высшего образования, социальные компетентности, студенческое самоуправление, молодежь, развитие.*

***Abstract.** The article notes the importance of social competences in the context of the personal and professional development of a modern young person, and also reveals the concept of social competence. It is shown that the formation of social competence is one of the priority directions of the functioning of the modern system of higher education. Student self-government is viewed as a specific and promising mechanism for the development of social competences of young people.*

***Keywords:** higher education system, social competences, student government, youth, development.*

DOI 10.54092/9781794815889\_17

В условиях современной России существует государственный и социальный заказ на воспитание инициативного и самостоятельного специалиста, который не только обладает соответствующей профессиональной компетентностью, но и владеет социальными знаниями, умениями, социально-значимыми качествами, способен к самоорганизации и управлению. Усложнение современной жизни, высокая динамичность общества, изменение экономической реальности требуют от человека способности к ориентации и адаптации в обновляющейся социальной реальности, предъявляя постоянно возрастающие требования к его компетентности.

В условиях интенсификации социально-экономических изменений развитая субъектная позиция молодых людей и сформированные социально-значимые качества, такие, как личная

---

и социальная ответственность, самоорганизованность, инициативность, самостоятельность и др., становятся неотъемлемыми условиями профессионального успеха.

Высшая школа занимает значимое место среди социальных институтов, которые формируют современную молодежь. Именно в студенческие годы человек проходит наиболее значимый период личностного формирования и профессионального становления. От того, насколько эффективно пройдет данный процесс, во многом зависит будущее молодого человека.

Конкурентоспособность на личностном уровне предполагает сформированность всего комплекса компетенций, в числе которых особое место занимают социальные. В современном мире для каждого человека крайне важно обладать востребованным набором социальных компетентностей, быть активным, ответственным, инициативным, самоорганизованным, целеустремленным, автономным. Это те универсальные и нужные каждому качества, от которых во многом зависит успех молодого человека в профессиональной реализации и личностном росте. При этом социальная компетентность не формируется сама по себе, по мере естественного взросления человека и прохождения им разных этапов социализации. Социальная компетентность является продуктом целенаправленного формирования и воспитания личности в рамках образовательной среды, в том числе в процессах его обучения в высшем учебном заведении.

По мнению некоторых отечественных исследователей, социальная компетентность включает в себя такие компетенции, которые формируют социальную зрелость и самосознание, готовность к взаимодействию, конструктивному разрешению проблем, ценности и смысл социокультурной деятельности, продуктивный уровень взаимоотношений, ответственность за результаты взаимодействия, социальный статус [1]. Высокий уровень социальной компетентности характеризует социально зрелую личность, обладающую адекватной самооценкой, самодостаточную, хорошо адаптированную, с развитым чувством собственного достоинства.

Таким образом, развитые социальные компетентности позволяют молодому человеку проявлять необходимую гибкость и адаптивность в процессах социального взаимодействия, учитывать позиции и роли участников, успешно работать в команде, нести личную и социальную ответственность за собственные решения. Социальная компетентность на уровне индивида обеспечивает личности полноценное владение современной реальностью и предоставляет возможность выстраивать траекторию своего поведения с учетом текущей ситуации и в соответствии с общепринятыми социокультурными нормами и ценностями.

Формирование социальной компетентности сегодня рассматривается как одно из приоритетных направлений функционирования современной системы высшего образования. Особым потенциалом с точки зрения формирования и развития социальных компетентностей

---

молодежи обладает студенческое самоуправление как специфический компонент жизни вуза и студенческой жизни.

Студенческое самоуправление представляется в качестве особого механизма, позволяющего студентам участвовать в управлении вузом и своей жизнедеятельностью в нем через коллегиальные взаимодействующие органы самоуправления – на всех уровнях управления вузом, в том числе самоуправления в общежитиях, а также общественных студенческих организациях по интересам [2, С. 77-79].

Студенческое самоуправление является одной из подсистем вуза, оказывающей воспитательное и социализирующее воздействие на личность молодого человека посредством специфических форм организации молодежи в коллективное сообщество. Студенческое самоуправление в университете предполагает, что коллектив студентов в достаточной самостоятельной форме реализует все функции управления (целеполагание, планирование, нормирование, самоорганизация, реализация, контроль деятельности и самоконтроль, анализ результатов) и делает это эффективно. В процессе реализации студенческого самоуправления на базе университета поощряется субъектная позиция молодого человека, добровольное принятие решений, личная ответственность. Несомненно, для этого должны быть созданы соответствующие организационные и педагогические условия в высшем учебном заведении, которые будут стимулировать студенческий коллектив на проявление самостоятельности, инициировать их социальную активность, воспитывать в них личную ответственность, формировать способность к самоконтролю и самоуправлению и пр.

Фактически в процессе студенческого самоуправления студентам предоставляется право на относительно самостоятельное руководство деятельностью в разных направлениях жизни вуза и студенческой жизни. Это позволяет студентам формировать важнейшие поведенческие, когнитивные и эмоциональные навыки, которые в дальнейшем формируют механизм их социальной адаптивности и делают их более эффективными в личностно-профессиональном аспекте.

Университетская жизнь и участие молодых людей в студенческом самоуправлении формирует у них способность эффективно решать проблемы взаимодействия с сообществом; быть включённым в систему установленных социальных норм; реализовывать знания и возможности внутреннего саморазвития; достигать поставленные цели в соответствии с актуальными нормами морали, закона, культуры; понимать и владеть нормами этики в сфере дружеского и делового общения, соблюдать правила поведения; ориентироваться в коммуникационных средствах и пр. Это важнейшие социальные компетентности, которыми должен обладать каждый молодой человек, стремящийся к полноценной личностной и профессиональной самореализации в современном мире.

Однако формирование вышеперечисленных социальных компетентностей возможно при условии активных и конструктивных субъект-субъектных отношений в цепочке «студент – студенческое самоуправление – вуз», когда инициативы молодых людей воспринимаются руководством вуза; когда студентам предоставляются ответственность и высказывается доверие; когда студенты проявляют свой потенциал и действительно эффективно реализуют свою деятельность в рамках студенческого самоуправления.

При эффективном функционировании студенческого самоуправления в вузе возможно создавать для молодежи такие условия, которые фактически будут направлены на самореализацию студентов не только в профессиональном плане, но и в творческой сфере; на пробуждение их социальной активности; на включение их в совместную общественно-полезную продуктивную деятельность, а также на гармоничную социализацию и формирование важнейших социальных компетентностей.

#### Библиографический список

1. Молчанова Е.В. Социальная компетентность студентов: педагогический аспект / Е.В. Молчанова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – № 10 (11). – С. 12-17.
2. Сырцова, Е.Л. Студенческое самоуправление как фактор развития автономности студентов [Текст] / Е.Л. Сырцова // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 7. – С. 77-79.

## СЕКЦИЯ 3. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378.6

**Соловей Д.В., Спирина В.И., Науменко А.А. Реализация профессионального самоопределения курсантов военных учебных заведений в процессе подготовки инженерно-технических кадров через поэтапное повышение образовательного уровня**

Realization of professional self-determination of cadets of military educational institutions in the process of training engineering and technical personnel through a gradual increase in the educational level

**Соловей Дмитрий Владимирович**

преподаватель ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» (г. Краснодар)

**Спирина Валентина Ивановна**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

**Науменко Артем Александрович**

преподаватель ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» (г. Краснодар)

Dmitry Solovey

Lecturer at the Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov " (Krasnodar)

Spirina Valentina Ivanovna

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Armavir State Pedagogical University (Armavir)

Naumenko Artem Alexandrovich

Lecturer at the Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov " (Krasnodar)

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема снижения качества подготовки специалистов в вузах МО РФ в довузовский период и предлагается концепция адаптивного процесса обучения через поэтапное повышение образовательного уровня обучающихся с обретением полноценной профессии по окончании каждого из этапов.*

***Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, адаптивность обучения, военный вуз, подготовка инженерных кадров, мотивация к обучению, профессиональное образование.*

***Abstract.** The article discusses the problem of reducing the quality of training of specialists in universities of the Ministry of Defense of the Russian Federation in the pre-university period and proposes the concept of an adaptive learning process through a gradual increase in the educational level of students with the acquisition of a full-fledged profession at the end of each stage.*

***Keywords:** professional self-determination, adaptability of training, military university, training of engineering personnel, motivation for training, professional education.*

DOI 10.54092/9781794815889\_21

Совершенствование профессиональной подготовки военнослужащих в условиях современных тенденций оптимизации всех процессов, происходящих в Вооруженных Силах Российской Федерации, обретает все большую актуальность. Внедряются новые формы и методы подготовки специалистов в учебных заведениях, повышается дидактическая эффективность обучения, обновляется учебно-материальная база. При этом не берется во внимание тот факт, что эффективность образовательного процесса зависит не только от совершенства образовательной среды учебного заведения, но и от готовности и мотивированности обучающегося к обучению по выбранной специальности.

Если учесть тот факт, что профессиональная деятельность военнослужащего достаточно специфична и включает помимо исполнения своих должностных обязанностей как специалиста еще и военную службу, то добиться высокой эффективности обучения становится сложнее, чем в любом другом учебном заведении, где осуществляется исключительно профессиональная подготовка специалиста в той или иной области. В этой связи мотивированность к обучению играет особую, очень важную роль при подготовке кадров в учебных заведениях МО РФ.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также методов ее изучения (В. Г. Асеев, Л. И. Божович, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Л. А. Ретуш, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Сорокоумова, Х. Хекхаузен, Р. Фрейд и др.).

Психологи выделяют целую группу мотивов, которые могут изменить отношение обучающихся к своим учебным обязанностям в ту или другую сторону:

- познавательные, т.е. желание узнать что-то принципиально новое;
- прагматичные, например, желание иметь высокий доход, построить карьеру;
- социальные, подразумевающие долг перед родителями, ответственность за свое будущее, желание утвердиться в обществе, получив высокий статус;
- коммуникативные, т.е. желание расширить круг своих знакомств;
- профессиональные – стремление узнать уже знакомую специальность на новом уровне, более глубоком. [1]

Однако все указанные мотивы основаны на очень важном аспекте - правильности выбора будущей профессиональной деятельности - профессиональном самоопределении. Суть рассматриваемой проблемы состоит в том, что большинство будущих курсантов военных учебных заведений и, прежде всего вузов, определяясь в будущем профессиональном предназначении имеют недостаточно объективной информации о сути избираемого жизненного пути. Как правило, выбор осуществляется еще во время учебы в школе. Обретая ошибочное представление о будущей профессиональной деятельности, обучающийся в дальнейшем испытывают либо полное разочарование, либо в различной степени неудовлетворенность в своем выборе. Такое может произойти по разным причинам. Наиболее

распространенные их них - неприятие условий и специфики военной службы по личностным качествам, неправильный выбор направления военной подготовки, неправильный выбор направления подготовки специалиста, недостаточную подготовленность к обучению, либо недостаточный потенциал для обучения в вузе.

Потеря интереса к обучению приводит к снижению качества подготовки специалиста. Порой это приводит к прекращению обучения в вузе и возвращению в «послешкольному» уровню спустя несколько лет после окончания школы. Курсант, отчисленный из военного вуза, помимо всего еще должен вернуть государству материальные средства, потраченные на его обучение в течение периода его обучения.

Стадия актуализации развития самоопределения курсантов военных вузов начинается с середины 2 курса и продолжается до середины 4 курса. Однако, как подмечено А.В. Барабанчиковым, уже на адаптивной стадии начинает зарождаться противоречие между представлениями об офицерской деятельности, которые сложились до поступления, обладают значительной долей субъективности, носят во многом романтический характер и реальным укладом военного вуза [2].

Проблемы профессионального самоопределения достаточно глубоко рассматриваются в отечественной психологии и представлены в работах Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой, Т.В. Кудрявцева, Е.И. Головахи, П.А. Шафира, Л.И. Митиной и др. По мнению С.Н. Чистяковой, выбор будущей профессиональной деятельности должен быть основан не только на личностных качествах самоопределяющегося, но и на возможных изменениях качеств человека и условий его деятельности по выбранной специальности, требований будущей профессии и изменений в самом обществе [6].

В исследованиях Ю.Б. Макаренко указано на то, что помимо удовлетворенности выбранной профессией, важным компонентом профессионального самоопределения курсантов является его удовлетворенность учебной деятельностью. Там же приводятся результаты оценки респондентов относительно своей учебной деятельности, в которых позитивно оценивают свою учебу всего 42% курсантов, при этом у 26% уже сформировалось негативное отношение [4].

Исторически сложившаяся система профессионального образования в ВС РФ основана на общегосударственных принципах и предусматривает четыре направления, определенных уровнем образования, получаемым обучающимися. Так, на самом нижнем уровне осуществляется подготовка низшего звена специалистов – (механиков, электриков, операторов и т.п.), на втором уровне происходит подготовка специалистов среднего технического профиля – (техники, операторы систем и т.п.), третий уровень – подготовка инженерных кадров по уровню специалитета или бакалавриата. Последний уровень предусматривает подготовку

---

специалистов в области военного управления, имеющих базовое высшее техническое образование.

Первый уровень подготовки осуществляется в учебных центрах (например, в школе младшего авиационного специалиста и т.п.). Как правило, в таких учебных организациях проходят обучение военнослужащие по призыву или на условиях контрактной службы, замещающие первичные должности (рядовой-сержант). По окончании обучения такие специалисты поступают в воинские части на должности рядового и сержантского состава.

Второй уровень подготовки осуществляется в учебных центрах (циклы подготовки специалистов) по стандартам среднего технического образования. По окончании таких учебных заведений военнослужащему присваивается звание «прапорщик». Такие специалисты поступают в воинские части на должности технического состава.

Третий уровень подготовки осуществляется в высших военных учебных заведениях, осуществляющих подготовку по государственным стандартам высшего образования. По окончании ВВУЗа обучающемуся присваивается первичное офицерское звание «лейтенант». Далее военный специалист инженерного профиля поступает в воинские части на должности инженеров по эксплуатации или обслуживанию вооружения и военной (специальной) техники.

Четвертый уровень подготовки предусматривает получения высшего военного образования и осуществляется в военных учебных заведениях уровня академии (специалитет, магистратура). Право на поступление в данное учебное заведение предоставлено офицерам, с базовым высшим общегосударственным образованием. Программа обучения военной академии предусматривает подготовку специалистов в области военного управления с целью дальнейшего выдвижения обучающихся на руководящие должности воинских частей, соединений и профильных служб.

Остановимся на одном важном аспекте обучения в высшем военном учебном заведении. Во-первых, конечная цель обучения - (инженер) определена с самого начала получения профессионального образования, не учитывает способности обучающегося и его личные профессиональные предпочтения, которые могут со временем измениться. Курсанту или слушателю не предоставляется возможность профессионального самоопределения, исходя из текущих условий на том или ином этапе обучения. Так, поступив на первый курс обучающийся, чтобы получить профессиональное образование должен «дойти до конца». В случае, если курсант не справляется с учебным процессом либо передумал становиться инженером остается только один выход – отчислиться из учебного заведения, что, во-первых, ведет к необходимости возмещения государству средств, потраченных на него до момента отчисления, во-вторых, отчисленный не получает необходимого минимума для профессиональной деятельности, что ведет к усугублению его материального и социального положения.

---

С целью предоставления возможности профессионального самоопределения в процессе обучения и для повышения качества обучения с учетом оптимизации затрат, предлагается рассмотреть иной подход к подготовке инженерно-технических кадров, имеющий адаптивный характер. Общая концепция данного подхода кратко описывается выражением «от сложного к простому», т.е. обучение делится на три основных уровня. К каждому уровню обучения должны предъявляться квалификационные требования, чтобы в случае прекращения обучения на том или ином этапе, обучаемому можно было присвоить специальность, исходя из уже полученных компетенций. Таким образом, происходит адаптация процесса обучения к трансформирующимся предпочтениям обучающегося.

На первом уровне обучения происходит подготовка специалистов низшего звена. На данном этапе основной направленностью обучения является ознакомление обучающихся с материальной составляющей: общими принципами построения, составом оборудования, общими принципами функционирования. Производится обучение по эксплуатационному обслуживанию (техническое обслуживание, ремонт заменой агрегатов под руководством технического специалиста). Также осуществляется подготовка по общим дисциплинам, необходимым для дальнейшего обучения на следующих уровнях и выполнения требований государственного образовательного стандарта высшей профессионального образования. По окончании теоретической подготовки обучающийся должен пройти войсковую стажировку на должности, соответствующей полученному уровню знаний для обретения практических навыков.

На втором уровне производится подготовка специалиста среднего звена – техника. На данном уровне курсант углубляется в изучение специальных дисциплин по своему профессиональному предназначению. Материальная часть изучается в объемах структурных и принципиальных схем, принципов функционирования оборудования и узлов, порядка обслуживания и ремонта. По общеобразовательным дисциплинам обучение производится в объемах и соответствии с ныне существующей программой подготовки специалистов среднего профиля.

К переходу на данный уровень, обучающийся должен быть допущен аттестационной комиссией, которая оценивает не только уровень полученных знаний и профессиональных качеств, но и готовность (способность) обучаемого к продолжению обучения. Курсантов, не допущенных к дальнейшему обучению по неготовности (неспособности) или выразивших добровольный отказ от дальнейшего обучения, представлять к отчислению нет необходимости, т.к. предполагается, что на данном этапе они уже обрели необходимые компетенции по специальности среднего профессионального образования. Таким курсантам предлагается присваивать специальность по достигнутому уровню и направлять их для дальнейшего продолжения военной службы в воинские части и подразделения на должности младших

---

специалистов. Если в дальнейшем такие военнослужащие изъявят желание обучаться на втором уровне, им предоставляется возможность поступления после соответствующей аттестации.

На конечном этапе второго уровня курсант также как и на первом, должен пройти войсковую стажировку в должности технического состава по своей специализации для приобретения навыков и умений в соответствии с квалификационными требованиями. Обязательность проведения войсковых стажировок обусловлена необходимостью получения важного опыта практической работы обучающихся по специальности; оперативного закрепления полученных теоретических знаний их практическим применением; ориентирования будущего специалиста на ту деятельность, к которой он готовится; устранения или существенного уменьшения отрыва вузовской теории от реального положения дел; объективной оценки подготовленности курсанта.

По окончании второго уровня курсант сдает государственные экзамены, и по решению аттестационной комиссии ему присваивается специальность по среднему техническому уровню образования. Также аттестационная комиссия дает рекомендации по каждому обучающемуся о его дальнейшем предназначении. Наиболее подготовленным предлагается продолжить обучение на третьем уровне для получения высшего образования по инженерной специальности. Менее подготовленным курсантам, не имеющим, по оценкам аттестационной комиссии потенциала к дальнейшему обучению (достигшим своего «потолка» в обучении), или курсантам, не изъявившим желания обучаться дальше, присваивается воинское звание «прапорщик», и они назначаются на воинские должности в авиационные части.

На следующем этапе предлагается продолжить обучение в рамках высшей школы по уровню специалитета или бакалавриата с получением специальности инженера. При этом предполагается более углубленное изучение специальных дисциплин с одновременным изучением фундаментальных теорий, лежащих в основе функционирования узлов и элементов оборудования. Изучение принципов конструирования, моделирования и прикладной научной деятельности. Имея представление о «конечном результате работы» того или иного узла (агрегата), полученном на ранних уровнях обучения, курсанту легче будет освоить теоретические основы физических процессов приводящих к этим результатам. Имея четкое представление «для чего мне это нужно», обучающийся легче воспримет иллюзорную теорию фундаментальной науки. Здесь же обретаются общекультурные и общепрофессиональные компетенции в соответствии с общеобразовательным стандартом высшего образования. Практическим результатом обучения на данном уровне должна быть выпускная квалификационная работа или технический проект как результат научной деятельности обучающегося.

Очень важным аспектом является и то, что при отборе наиболее способных курсантов для дальнейшего обучения происходит отсеивание «слабых» и тем самым создается потенциал

для увеличения интенсивности учебных занятий, что в конечном итоге скажется на качестве подготовки специалиста.

Применяя данный подход к подготовке специалистов инженерно-технического профиля, учитывая необходимость обретения общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными и профессионально-специализированными компетенциями в соответствии с общеобразовательным стандартом высшего образования по специальности, общие сроки обучения будут иметь тенденцию к увеличению, что вместе с необходимостью проведения длительных войсковых стажировок на каждом этапе приведет к увеличению стоимости обучения. Однако, учитывая нивелирование потерь от произведенных затрат на отчисленных в процессе обучения курсантов и повышение качества подготовки специалистов каждого уровня, за счет постепенного отсеивания обучаемых с меньшим потенциалом и сосредоточении основных усилий на обучении наиболее способных, что приводит к повышению качества подготовки, в конечном итоге, в масштабах вооруженных сил такой подход может оказаться экономически наиболее эффективным.

#### Библиографический список

1. Герасименко Н.А. Мотивация студентов к обучению: социально-психологический аспект / Н.А. Герасименко // Вестник ГУУ. 2017. № 7–8. С. 179–182
2. Ерополов Е.П. Развитие самоопределения курсантов военных вузов к деятельности офицера: дис. ... к. пед. наук: 13.00.08 / Е.П. Ерополов. Москва, 2015. - С.41.
3. Психология и педагогика высшей военной школы: Учеб.пособие / В.И. Варваров, В.И. Вдовюк, В.П. Давыдов и др. / Под ред. А.В. Барабанщикова. М.: Воениздат, 1989. С. 96.
4. Макаренко Ю.Б. Особенности профессионального самоопределения курсантов вуза МВД России // Вестник Краснодарского университета МВД России. Краснодар, 2013. № 1. С. 88-91
5. Бобриков В.Н. Формирование профессионального самоопределения личности при профильном обучении в системе непрерывного технического образования / В. Н. Бобриков // Интеграция образования. 2003. № 1. С. 70-76.
6. Методика профессиональной ориентации школьников: Методическое пособие / С.Н.Чистякова, М.Л.Кондюрина, Т.И.Шалавина и др.; НИИ труд. обучения и профориентации АПН СССР. Петрозаводск, 1991. 130 с.
7. Василевский, А. Г. Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении курсантов через технологию уровневой дифференциации / А. Г. Василевский // Межвузовский сборник научных трудов : Сборник статей. – Краснодар : ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства обороны Российской Федерации, 2020. С. 177-180.

## СЕКЦИЯ 4. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 659.3

Лесных Ю.Г. Архетипы политиков при формировании Я-бренда

Archetypes of politicians in the formation of the self-brand

**Лесных Юлия Георгиевна,**

доктор экономических наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления

Кубанский Государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина»

Lesnykh Julia Georgievna,

Doctor of Economics, Professor of the Department of State and Municipal Administration  
Kuban State Agrarian University  
named after I.T. Trubilin "

*Аннотация.* В эру переизбытка информации, снижения доверия к официальным источникам и увеличения влияния социальных медиа - критически важно более искусно находить пути к сознанию граждан, транслируя информацию другими способами. Персональный брендинг государственного гражданского служащего становится актуальным инструментом повышения лояльности идеям руководства страны и эффективным каналом выстраивания диалога с населением для повышения качества жизни в отдельном муниципальном образовании и регионе.

*Ключевые слова:* личный бренд, муниципальный служащий, влияние, соцсети

*Abstract.* In an era of oversupply of information, declining trust in official sources, and increasing influence of social media, it is critical to be more skillful in finding ways to reach citizens' consciousness by broadcasting information in other ways. Personal branding of a civil servant is becoming an urgent tool for increasing loyalty to the ideas of the country's leadership and an effective channel for building a dialogue with the population to improve the quality of life in a particular municipality and region.

*Keywords:* personal brand, municipal employee, influence, social media

DOI 10.54092/9781794815889\_28

Термин «личный бренд» был предложен Питерсом в 90-е годы прошлого века: «Чтобы быть в деле, наша главная работа – это быть директором по маркетингу, в управлении которого находится бренд под названием Ты» [1].

Термин «бренд» имеет множество определений, но в большей степени апеллирует к образу, сложившемуся в сознании населения о конкретном товаре или услуге как некий добавочный смысл, нематериальный актив, позволяющий обосновать установленную рыночную стоимость.

Если говорить о Я-брендинге в политике и госслужбе, то данная технология известна давно. Можно вспомнить Александра Македонского, Наполеона, Николай II и многих других, чьи профили мы знаем наизусть, а когда-то печатались на денежных знаках и монетах, зафиксированы и архитипированы в летописях и дневниках современников [2].

Еще один яркий пример персонального бренда: Юрий Гагарин, чей публичный образ

до сегодняшнего времени он подкрепляет патриотические настроения в России.

В современном мире уже не только отдельные политики воздействуют на электорат посредством медиа и соцсетей, но и государства формируют свой имидж на международной арене, вкладывая средства и привлекая профессионалов в области рекламы и продвижения.

Данной статьей мы призываем муниципальных служащих более активно использовать социальные сети и опыт мировых, федеральных и региональных лидеров, но не просто отдавая ведение своих именных страниц на откуп информационным подразделениям органа власти, но и внося личность, формирую именно Я-бренд. Как, например, это делал такой политик как Барак Обама, бессменный лидер мировой интернет-политики. Или Дмитрий Анатольевич Медведев, а также Рамзан Ахматович Кадыров, также активно использующий свой Instagram [3]. Ибо сейчас очевидно и доказано – люди идут за людьми, даже в коммерции они выбирают не столько товары и услуги, но и в большей степени эмоции, ценности и идеи.

РА «Медиалогия» в 2020 году рассчитало МедиаИндекс в разрезе регионов на основе более 53 тысяч источников: ТВ, радио, газеты, журналы, информационные агентства, интернет-СМИ (таблица 1).

Таблица 1

Рейтинг глав регионов ЮФО в июне 2020 года по данным РА «Медиалогия» [2]

Персоны	МедиаИндекс	Место в рейтинге
АКСЕНОВ Сергей Валерьевич (глава республики Крым)	118458,0	1
КОНДРАТЬЕВ Вениамин Иванович (губернатор Краснодарского края)	86828,7	2
ГОЛУБЕВ Василий Юрьевич (губернатор Ростовской области)	65495,6	3

Кроме того, губернатор Краснодарского края вошел и в Топ-10 федерального списка.

Самой посещаемой и популярной социальной сетью Кондратьева Вениамина Ивановича является Instagram. Губернатор ежедневно публикует посты об актуальных новостях, проблемах, мероприятиях, встречах. Также глава администрации Краснодарского края публикует обращения граждан, отвечая им публично, выкладывает результаты обращений. На официальной странице губернатора информации касаются семьи, детей, личных пристрастий не присутствует, глава публикует только общественные новости.

В СМИ больше всего сообщений касалось действий Кондратьева во время пандемии, особенно в сфере туризма. Например, много писали о том, что губернатор Краснодарского края разрешил работу гостиниц и пансионатов Кубани с 21 июня 2020 г. при жестком соблюдении регламента Роспотребнадзора. В мае 2021 года главными информационными поводами, которые привлекли внимание журналистов к деятельности губернатора Краснодарского края, стали:

– Запрет перевода земель сельхозназначения под жилую застройку в Краснодарском крае.

– Решение об изменении максимально разрешенную высоту зданий, возводимых на побережье.

– Усиление в крае борьбы с нелегальным джиппингом.

Виктория Лапина, являющаяся министром культуры Краснодарского края, имеет несколько социальных сетей. По сравнению с губернатором края, Виктория Лапина не так активна, посты публикуются в среднем 3 раза в неделю. В основном информационные публикации, анонсы про театры, праздники культуры, спектакли. Среднее количество комментариев под постами Виктории Лапиной – 6 комментариев. Обращения к министру пользователи в комментариях не пишут, чаще всего там оставляют доброжелательный отзыв о самой публикации.

Министр физической культуры и спорта, Алексей Чернов, также имеет Instagram (alexey\_chernov), где еженедельно размещает посты, касающиеся спорта, спортивных соревнований, мероприятий, конференций, турниров. Он показывает, как лично занимается спортом и принимает участие в спортивных мероприятиях.

Общим, на наш взгляд, негативным признаком всех страниц является отсутствие отражения личности как таковой – личные цели, личные ценности, учителя, книги, которые читают служащие и которые формируют их как личности. Не ведутся прямые эфиры и сториз (как например, у губернатора Ставропольского края, г-на Владимирова), нет контакта с населением, не выстроена система доверия и лояльности на том уровне, на каком могла бы. Это, безусловно, зоны роста. Тем более с учетом необходимости ежегодным прямым диалогом с населением в соответствии с пожеланием В.В. Путина, который он озвучил 30 июня 2021 года.

Для сравнения: Кондратьев не провел ни одного подобного мероприятия, тогда как тот же глава Ставрополя Владимиров В.В. значительно опережает распоряжение Президента РФ, общаясь с населением несколько раз в год, в том числе, через прямые эфиры Instagram, а не только студийно посредством специально созданной федеральной структуры.

Но вернемся к главной теме статьи – архетипам и их роли в успешной политической деятельности. Для политической культуры России характерен патриархально-подданический тип.

Вместе с тем развитие интернета, с одной стороны, и развитие демократии – с другой, привели к ситуации, когда политики и госслужащие высокого ранга вынуждены осознанно формировать свой образ, цепляя эмоции и ценностные мотивы потенциальных сторонников для активизации их участия в выборных процессах и ради наращивания политического веса [4].

Эти усилия будут иметь позитивный эффект, если учтут традиции, закрепленные в массовом сознании; а вытеснение и замещение одного стереотипа мышления другим будет

происходить психологически выверенными методами политического маркетинга, в том числе, с учетом архетипических образов.

Рассмотрим на примерах [5].

Архетип «красота – уродство»: красивый человек воспринимается как хороший, праведный, честный. Поэтому в современном «политическом продвижении» уделяется огромное внимание внешнему облику героев (начиная от выбора костюма, заканчивая светом волос и косметологией).

Архетип «сила – слабость», лежащий в основе образа Героя. Для активизации этого архетипа используется военная форма (Кадыров), фотографии за штурвалами самолетов и кораблей (Путин, Шойгу).

Архетип – «верх – низ», где верх ассоциируется с возвышенным, светлым; низ – с низменным. Одновременно с ним могут реализован архетип «чистый – грязный». Это будет чаще применяться при создании визуального ряда, хотя и такие локации как Болотная площадь против Поклонной горы – тоже ассоциативно могут быть упомянуты.

Если говорить об визуально-поведенческих образах, формируемых на основании архетипов, мы выделяем следующие.

Тип первый. Идеальный образ.

Политики «идеальные» развивают свой образ на утраченных детских мечтах избирателей о свободе, приключениях, превратившихся в желанные цели многих своих последователей. Талейран, по существу, был именно таким образом и для французского народа и для Наполеона [5].

Тип второй. Элегантный образ

Людей, живущих средней размеренной жизнью общества своей эпохи, часто тянет к «другим» – способным создать себя, собственную личность. «Элегантные политики» (Денди) наводят на размышления о том недоступном, красивом образе жизни, которой избиратели желали бы для себя. Признаем, что этот образ более характерен для западной культуры, где архетип успешного и богатого, почти всегда аристократичного человека несет на себе более позитивный заряд, нежели в России по целому ряду причин, которые мы в этой статье опустим.

Тип третий. Противоречивый образ

Противоречивый образ выбирали те политики и общественные деятели, которые устраивали для избирателей некие «эмоциональные качели». Воодушевляя избирателей, они сохраняли определенную дистанцию (ментальную через холодность или физическую через дозирование присутствия в публичном пространстве), что и позволяло им оставаться на ведущих позициях. Этой тактики придерживался, например, Мао Цзэдун.

Четвертый тип. Очаровательный образ

Эти всячески демонстрируют, что чувствуют людскую боль и настроение. Очаровательный тип политика в своих текстах, действиями, мимикой, жестами показывает, что разделяет чаяния народа и действует в его интересах, что представляет некий отсыл, скажем так, к безусловной родительской любви и насыщению коллективного эго. Часто такая тактика сопровождается лозунгами, поднимающими дух народа и его настроение.

Пятый тип. Харизматичный образ.

Харизматики обладают определенными, чрезвычайно ценными качествами и эксплуатируют их. Например, вера в себя, решительность или мудрость. Для современных Харизматиков, согласно Веберу, характерно наличие какого-либо выдающегося качества, эквивалентного знаку божественной милости. Такими политиками были Робеспьер или Ленин [5]. Более всего прочего здесь важна сила и неординарность самой личности.

Конечная цель формирования имиджа политика – это закрепление в сознании жителей региона или страны его положительного образа. Для федеральных, региональных, муниципальных служащих достижение цели «формирование Я-бренда» означает переосмысление самого понятия «государственная служба» – с «построения карьеры» до «служения народу».

Потенциал феномена Я-бренд имеет глубокий духовный фундамент, способный влиять на культурные процессы в обществе и создавать новый формат коммуникаций между властью и населением.

#### Библиографический список

1. Том Питерс. Преврати себя в бренд. 50 верных способов перестать быть посредственностью / Том Питерс. – М.: Манн, Иванов, Фербер, 2012 – 197 с.
2. Формирование, развитие и продвижение личного бренда госслужащего : монография / Ю.Г. Лесных. – Краснодар: КубГАУ, 2020. – 118 с.
3. Кузнецов Н.В., Лесных Ю.Г. Цифровизация информационной поддержки принятия решений в сфере государственного управления // Общество. Политика. Экономика. Право (Научный журнал). – Краснодар, Издательский дом «ХОРС». – 2020. – 1 (78). – С. 30-35
4. Лесных Ю.Г., Кузнецов Н.В. Цифровое лидерство: вызовы для России // Шаг в будущее: искусственный интеллект и цифровая экономика. Smart Nations: экономика цифрового равенства: материалы III Международного научного форума. Вып. 2. – Москва: Государственный университет управления. – 2020. – С. 342–348.
5. Лесных Ю.Г., Гнездилов А.В. Формирование имиджа государственных служащих и политиков в публичном пространстве / Ю.Г. Лесных, А.В. Гнездилов // Экономика и предпринимательство. - 2021. - № 7 (132). - С. 1051-1053.

## СЕКЦИЯ 5. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

УДК 37

### Тучкова Т.В. Особенности взаимосвязи акцентуаций характера и стратегий поведения в конфликте в подростковом возрасте

Peculiarities of interconnection of accentuations of character and strategies of behavior in conflict in teenagers

**Тучкова Тамара Васильевна**

Мурманский арктический государственный университет  
Tuchkova Tamara Vasilievna  
Murmansk Arctic State University

***Аннотация.** В статье исследуется актуальная психологическая проблема особенностей взаимосвязи акцентуаций характеров подростков и стратегий их поведения в конфликте. Знание этих особенностей позволит взрослым оптимизировать взаимодействие с ними. Автор представляет результаты эмпирического исследования проблемы взаимосвязи акцентуаций характеров подростков и стратегий их поведения в конфликте.*

***Ключевые слова:** подростки, акцентуации характера, стратегии поведения в конфликте.*

***Abstract.** The article explores the actual psychological problem of the features of the relationship between the accentuations of the characters of adolescents and strategies of their behavior in conflict. Knowledge of these features will allow adults to optimize interaction with them. The author presents the results of an empirical study of the problem of the relationship between the accentuations of the characters of adolescents and strategies of their behavior in conflict.*

***Keywords:** teenagers, character accentuations, strategies of behavior in conflict.*

DOI 10.54092/9781794815889\_33

Акцентуация характера рассматривается как признак дисгармоничности развития подростка, чрезмерная выраженность отдельных черт. Личность является уязвимой в отношении разнообразных воздействий, что затрудняет ее приспособление в различных ситуациях. Акцентуированные черты характера обычно хорошо компенсируются, но в подростковом возрасте эти черты могут повлечь за собой дезадаптацию и поведенческие отклонения. К окончанию подросткового возраста проявления акцентуаций характера сглаживаются или компенсируются [1].

В подростковом возрасте происходит освоение адаптивных стратегий поведения в конфликте, что стимулирует формирование полезных коммуникативных и личностных компетенций. Этот процесс осуществляется на фоне становления юной личности, обусловлен наличием индивидуальных черт характера подростка, в частности, акцентуаций характера, которые могут повлиять на выбор стратегий.

Существует практическая необходимость в изменении конфликтного поведения на основе коррекции акцентуаций характера у подростков. Исследование взаимосвязи

акцентуаций характера и стратегий поведения в конфликте стимулирует создание эффективных программ психологической коррекции конфликтного поведения и сглаживания акцентуированных черт подростка. Знание особенностей взаимосвязи акцентуаций характеров подростков и стратегий их поведения в конфликте позволит взрослым оптимизировать взаимодействие с ними.

Эмпирическое исследование взаимосвязи акцентуаций характера и стратегий поведения в конфликте у подростков проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Мурманска «Средняя общеобразовательная школа № 42 имени Е.В. Шовского». В исследовании приняло участие 40 обучающихся в возрасте 14–15 лет.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о существовании взаимосвязи акцентуаций характера и стратегий поведения в конфликте у подростков, а именно:

- подросткам с возбудимым типом акцентуации характера свойственна стратегия конфронтации;
- подросткам с эмотивным типом акцентуации характера присуща стратегия сотрудничества;
- у подростков с демонстративным типом акцентуации характера развита стратегия «приспособление».

**Методики исследования:**

- модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков (по К. Леонгарду) [2];
- «Поведение личности в конфликтной ситуации» К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной) [3].

В ходе исследования типов акцентуаций характера у 30 человек были выявлены акцентуированные черты. У 10 человек не обнаружены акцентуации характера.

На рисунке 1 представлено процентное соотношение частоты встречаемости акцентуаций характера в выборке испытуемых.

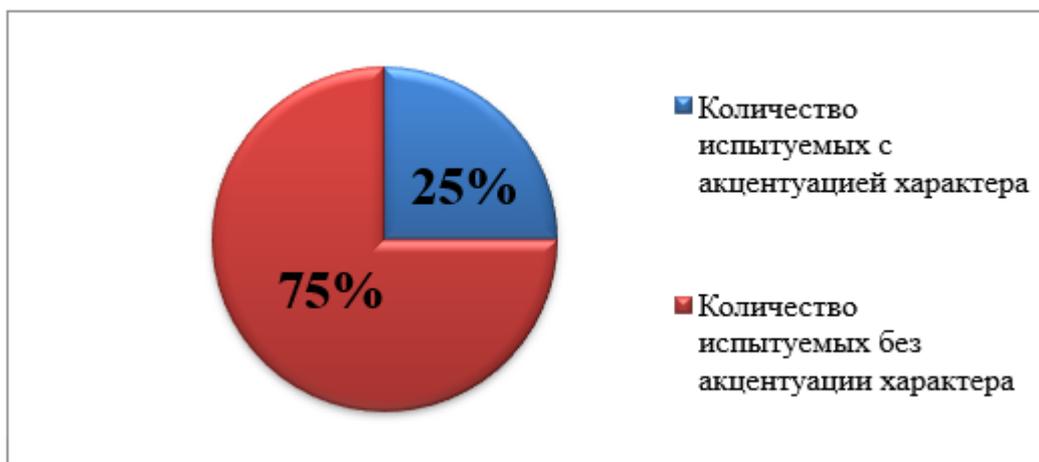


Рис. 1. Соотношение частоты встречаемости акцентуаций характера в выборке подростков

Анализируя данные исследования по методике Леонгарда-Шмишека, мы выявили, что наиболее распространенной является гипертимная акцентуация – 40% (16 человек). У 22,5% опрошенных наблюдается сразу две акцентуации – циклотимическая и эмотивная (рисунок 2.).

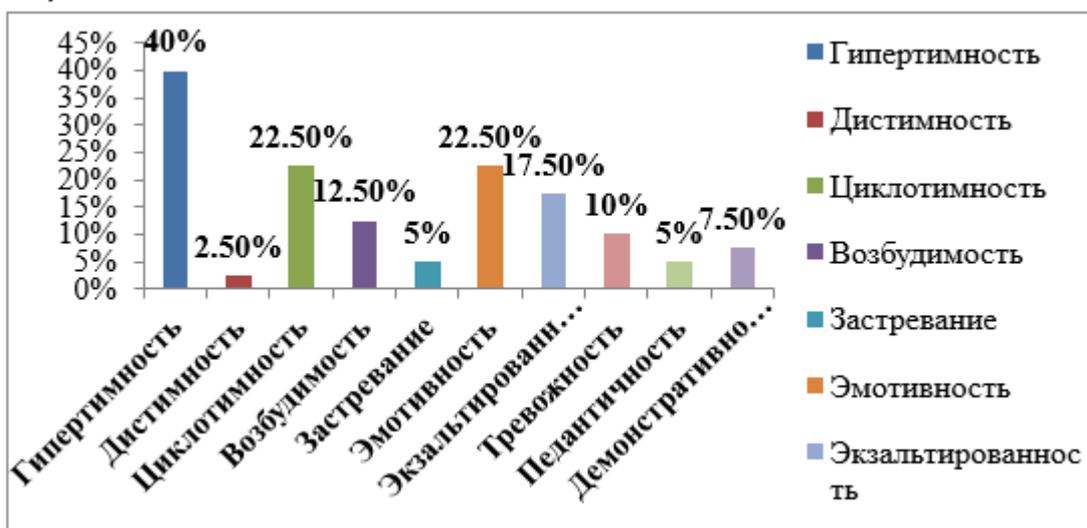


Рис. 2. Степень выраженности акцентуаций характера у подростков

Яркая выраженность этих типов акцентуаций характеров обусловлена возрастными особенностями подросткового возраста, в частности, нестабильностью гормональной, нейрогенной и вегетативной регуляции. Поэтому подростковый возраст характеризуется выраженной эмоциональной неустойчивостью, резкими колебаниями настроения, быстрыми

переходами от экзальтации к субдепрессии, эмоциональной чувствительностью, склонностью к аффективным вспышкам.

Результаты диагностики стратегий поведения подростков в конфликтной ситуации с помощью опросника К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной) представлены на рисунке 3.

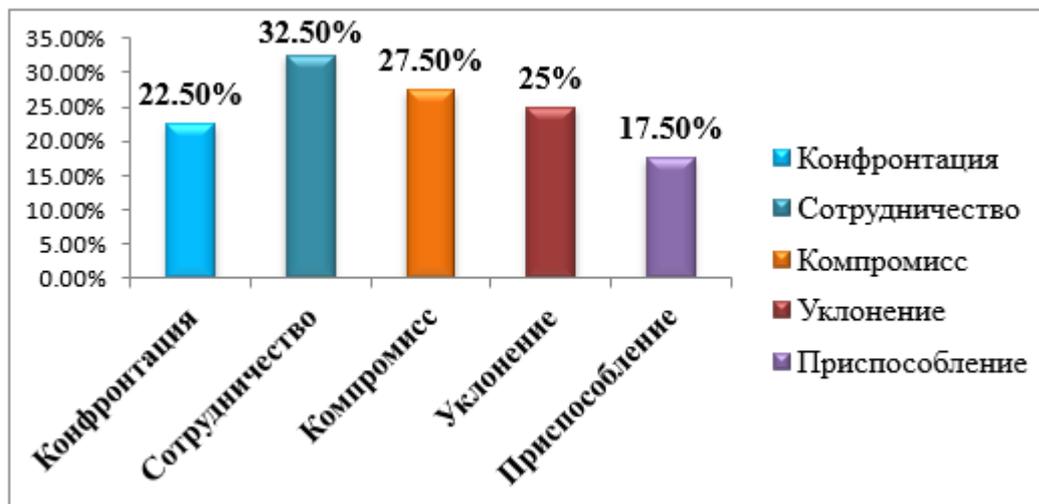


Рис. 3. Соотношение стратегий поведения в конфликтной ситуации у подростков

На основе полученных данных можно сделать вывод: часто используемой стратегией поведения в конфликте у рассматриваемой выборки является «сотрудничество». Данную стратегию поведения выбирают 32,5% (13 человек). Таким образом, большая часть подростков предпочитает решать конфликты конструктивным способом, совместно с оппонентом находить общее решение, которое может удовлетворить интересы всех сторон.

На втором месте по частоте встречаемости находится стратегия «компромисс» – 27,5% (11 человек), что свидетельствует о том, что часть подростков в конфликтной ситуации старается идти на уступки, предпочитая частично удовлетворять свои интересы и учитывать интересы других в целях нахождения справедливого решения, удовлетворяющего все стороны конфликта.

«Уклонение» используют 10 человек, что составляет 25% от всей выборки. Данная стратегия проявляется в игнорировании конфликтной ситуации - избегании любого взаимодействия, молчании, разрыве отношений с оппонентом.

Стратегия конфронтации предполагает, что подросток в ситуации конфликта готов к соперничеству, борьбе, навязыванию другой стороне своих интересов и решений, действиям в ущерб интересов других людей. Данную стратегию предпочитают 9 человек (22,5%).

Реже всего подростки прибегают к «приспособлению» – 7 человек (17,5%). Стратегия приспособления предполагает ориентацию на интересы других людей в ущерб своим

интересам, выражение согласия с другими, подавление собственных чувств и желаний, подстройку под оппонента.

Для проверки гипотезы о существовании взаимосвязи между акцентуациями характера и стратегиями поведения в конфликтной ситуации у подростков проведен математический анализ по  $r$  – критерию Спирмена, так как он позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями признаков. На первом этапе математического анализа нами были выдвинуты следующие гипотезы:

- $H_0$  – взаимосвязь между акцентуациями характера и стратегиями поведения в конфликтной ситуации есть;
- $H_1$  – взаимосвязь между акцентуациями характера и стратегиями поведения в конфликтной ситуации отсутствует.

Расчёт проводился с помощью программы SPSS.

Представим эмпирические значения, полученные в результате статистического анализа, в таблице 1.

Таблица 1

Эмпирические значения по критерию ранговой корреляции  $r$ -Спирмена

Акцентуации	Конфронтация	Сотрудничество	Уклонение	Приспособление
Возбудимый тип	-0,520**		0,327*	
Эмотивный тип	-0,348*	0,421**	0,358*	
Демонстративный тип				-0,318*

\* - корреляция значима на уровне 0,05

\*\* - корреляция значима на уровне 0,01.

Между стратегией поведения в конфликтной ситуации «конфронтация» и возбудимой акцентуацией характера выявлена сильная положительная корреляция (-0,520), то есть прямая взаимосвязь. Это означает: чем выше показатель по акцентуации «возбудимый», тем больше подросток склонен к конфронтации.

При повышенных показателях возбудимого типа акцентуации характера подросток склонен к аффективным разрядам, диафоническим вспышкам. Во время таких состояний подростки очень конфликтны, сами ищут повод для ссоры. Конфликты при возбудимом типе акцентуаций характера связаны с особенностями личности, такими как жестокость, себялюбие, неустойчивость, властность, стремление подавить сверстников. Повод для гнева может быть ничтожен, сопряжён хотя бы с незначительным ущемлением прав и интересов возбудимого

подростка. При беспрепятственном развитии аффекта возможна безудержная ярость. Таким образом, черты характера возбудимого типа способствуют выбору стратегии конфронтации.

Между стратегией «конфронтация» и эмотивным типом выявлена отрицательная взаимосвязь, то есть обратная корреляция (-0,348). Это означает: чем выше показатель по эмотивному типу акцентуации, тем ниже показатель по стратегии поведения в конфликте «конфронтация». Подростки с эмотивным типом акцентуации глубоко и долго переживают жизненные впечатления, эпизоды взаимных отношений как позитивного, так и негативного содержания, поэтому не прибегают к такой стратегии поведения в конфликте как конфронтация.

Между стратегией «сотрудничество» и эмотивным типом акцентуации выявлена сильная положительная корреляция (0,421), то есть прямая взаимосвязь. Это означает: чем выше показатели по эмотивному типу, тем выше показатели по выбору стратегии поведения в конфликте «сотрудничество». Яркой особенностью эмотивной личности является пронизательность. Развитая интуиция позволяет ей почти безошибочно определять отношение к себе окружающих. Это определяет выбор такой стратегии поведения в конфликте как «сотрудничество».

Между стратегией «приспособление» и демонстративным типом акцентуации характера выявлена отрицательная взаимосвязь, то есть обратная корреляция (-0,318). Известно, что главной особенностью демонстративного типа акцентуаций характера является эгоцентризм, высокое самомнение, желание привлечь к себе внимание. Видимо, эти черты осложняют разрешение конфликта путем приспособления.

Таким образом, гипотеза исследования о существовании взаимосвязи акцентуаций характера и стратегий поведения в конфликте у подростков нашла подтверждение в следующих положениях:

- подросткам с возбудимым типом акцентуации характера свойственна стратегия конфронтации;
- подросткам с эмотивным типом акцентуации характера присуща стратегия сотрудничества.

Предположение о взаимосвязи демонстративного типа акцентуации характера у подростков со стратегией поведения в конфликте «приспособление» не нашло статистического подтверждения.

---

#### References

1. Магомедова А. М. Особенности акцентуации характера в подростковом возрасте //Мировая наука. – 2020. – №. 3. – С. 309-311.
2. Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков (по К. Леонгарду) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/metodika-diagnostiki-akcentuaciy-haraktera-oprosnik-k-leongarda-g-shmisheka-variant-dlya-detey-i-podrostkov-1927914.html>, свободный. – (Дата обращения: 15.04.2021).
3. «Поведение личности в конфликтной ситуации» К. Томаса (в адаптации Н.В. Гришиной) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://gcpmss.ru/files/pdf2017/style\\_povedeniya\\_v\\_konflikte.pdf](http://gcpmss.ru/files/pdf2017/style_povedeniya_v_konflikte.pdf), свободный. – (Дата обращения: 18.04.2021).

## СЕКЦИЯ 6. ПСИХОПЕДАГОГИКА

УДК 37

### Куманяев Д.Ф. Феномен критическое мышление в психолого-педагогических исследованиях

The phenomenon of critical thinking in psychological and pedagogical research

**Куманяев Дмитрий Федорович,**

студент направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» (магистратура) ТГУ, г.о. Тольятти  
Научный руководитель: к.п.н., доцент Л.А. Сундеева  
Kumanyaev Dmitry Fedorovich,  
student of the direction of training "Psychological and pedagogical education" (magistracy) TSU, g. Tolyatti  
Scientific adviser: Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor L.A. Sundeeva

*Аннотация.* На основе изучения педагогической, психологической, философской литературы анализируется понятие, состояние, характеристики, признаки критического мышления, которое проявляется через мыслительную умственную деятельность.

*Ключевые слова:* критическое мышление, деятельность, метод, восприятие, прием, проблема, подход.

*Abstract.* Based on the study of pedagogical, psychological, philosophical literature, the concept, state, characteristics, signs of critical thinking, which manifests itself through mental activity, are analyzed.

*Keywords:* critical thinking, activity, method, perception, technique, problem, approach.

DOI 10.54092/9781794815889\_40

В наши дни ученые акцентируют внимание на изучении феномена критическое мышление, задачах его развития и формирования, выдвигают все более новые методы и подходы. Понятие критического мышления является междисциплинарным и изучается в таких науках как педагогика, психология, философия, социология. Целая плеяда заслуженных людей исследуют этот вопрос - П. Блонский, В. Болотов, В.Н. Брюшинкин, Дж. Дьюи, С.И. Заир-Бек, А. Иванова, А. Кочерга, В. Кушнир, Е. Полат, К.Поппер, В. Теплов, Л. Терлецкая, А.Н. Шуман, Т. Хачумян, Д. Халперн.

Сколько ученых занимались исследованием этого феномена, столько и определений существует у этого понятия.

Дж.Дьюи считает, что формирование и изменение критического мышления стартует тогда, когда обучающиеся целенаправленно посвящают время и прикладывают усилия в разрешении определенных проблем. Главный вопрос, адресованный явлению – какого типа проблемы оно создает. Фокус на проблемах пробуждает заинтересованность учеников и провоцирует прибегнуть к критическому мышлению. Рекомендуется при проработке предстоящих уроков обозначить вероятностные проблемы и в будущем, когда обучающиеся созреют до этого, учителю предстоит оказать им помощь в составлении понятий и выводов

---

самим. Умение применять критическое мышление в изучении обыденной деятельности преобразуется в направленную работу, в процессе которой ученики вникают в интеллектуальную деятельность, что приводит к разрешению действительных проблем, существующих в жизни [4].

Профессор Колумбийского университета М. Липман изучает критическое мышление как обязательное условие для деятельности в XXI веке, эта способность дает возможность верно отвечать на большой пласт реальных задач и проблем в каждой профессиональной деятельности (строитель, учитель, медик и др.), в межличностном взаимодействии (примеры морального выбора), в научно-познавательных исследованиях, в каждодневном событии [12, с. 21].

Д.Кластер полагает, что критическое мышление – это понятие, начинающееся с умения ставить вопрос, двигаться в направлении подтвержденной доказательности и носит общественный характер. Когда предполагаемые действия основаны на критическом мышлении, то обучающиеся формулируют самостоятельные принципы, суждения, высказывания. Критическое мышление имеет яркую отличительную черту, становится самодостаточным. Полученные знания становятся начальной точкой отсчета мышления, а не финальной. Это проявляется не в накоплении новых знаний, а способность ими оперировать. Для динамического изменения критического мышления ставится задача актуализации заинтересованности и активного вовлечения в учебный процесс обучающихся [7, с. 11].

Д.Халперн, психолог из США, полагает, что критическое мышление – это возможность применения познавательных технологий и стратегий, которые повышают вероятность достижения желанного итога. Это такое мышление, к которому прибегают, при выполнении задач, выявлении и формировании итогов, выборе путей решения. Критическое мышление принято считать векторным мышлением, так как предназначено для достижения финальной цели. Это мышление противопоставляется навязанному, стереотипному мышлению, не направленному на постижение результата. Критическое мышление вбирает оценивание самого процесса и развития рассуждений, приведшие к итогам или тех характеристик, которые мы принимали во внимание при определении решений [19].

Г. Пауль отмечает, что критическое мышление – это мышление о мышлении, когда личность рассуждает для усовершенствования своего мыслительного процесса. Это приводит к желанию достижения совершенства. И оно появляется вместе с привычкой применения правильного оценивания хода рассуждений [15].

А. Кроуфорд, С. Мэтьюз, Д. Макинстер, В. Саул под критическим мышлением рассматривают мышление, которое развивается на принципе основательной оценки гипотез, явлений и событий, что ведет к максимальному развитию объективности, через сопоставление признаков, характеристик и применения логических цепочек и связей [10].

Весомый вклад в развитие этого понятие внесли и отечественные мыслители и ученые.

Л. Терлецкая полагает, что критическое мышление – это вид мышления, отличающийся погружением (способность углубляться в сущность предмета), алгоритм (способность последовательно выполнять логичные правила и установки), автономность или самобытность (способность формулировать вопросы, искать свежие пути к их решению), подвижность (способность выяснять и применять другой метод поиска ответа), быстрота (способность молниеносно выполнять задачи) [18].

В. Болотов изучает критическое мышление как целесообразное применение разнообразных подходов в результате чего обучающиеся подбирают конечные суждения и приходят к обоснованным выводам [2, с. 67-73].

Т. Хачумян рассматривает критическое мышление как вариант разумной деятельности и рассуждений, отличительной особенностью которой будет принцип подбора наиболее верного алгоритма разрешения поставленных вопросов, основанных на выдвинутых предположениях, изучении полученных знаний и информации, проведение рефлексии, сопоставление отличных друг от друга подходов и концепций, выявление своей самостоятельной позиции, всестороннее изучение хода и конечных итогов личных и посторонних действий [20, с. 174].

В. Теплов повествует о критическом подходе в изучении вопросов как об уникальном характеристике познавательной деятельности личности [17].

А. Смирнов изучает критическое мышление как феномен, фундаментальной особенностью которого является возможность к выстраиванию логичных и чётких мыслительных цепочек, способность верно и точно рассматривать различные подходы, вычленять в них позитивные стороны [16]

Л. Ямщикова акцентирует внимание на том, что мышление основывается на способности давать оценку фактам, понятиям, суждениям, позволяет принимать решение, приводить правильную аргументацию, задавать лаконичные и правильные вопросы, быть в поиске верных и свежих решений, выявлять собственные позиции для аналитических суждений и доказательств, определять последовательность действий и связей [23].

А. Кочерга полагает, что критический подход вбирает в себя отклик мышления, настроения и предположений в их взаимной связи. Само понятие в философском ключе предлагает воспринимать как преобразование активности. А с точки зрения психологии мышление реализуется через взаимодействие в ходе проектной работы, это и способствует прохождению личности в познавательной деятельности [9, с.16].

М.Кларин отмечает, что критическое мышление есть разумное, логичное и подверженное рефлексии, в конечном итоге приводящее к выбору подходов и действий, необходимых к использованию и достижению поставленных целей [6, с. 124].

М. Махмутов рассматривает понятие как умение человека выявлять разнообразные расхождения между озвученными словами или самими поведенческими действиями индивида и принятыми нормами или самостоятельными суждениями о них, умение принимать истину, реагировать на различные мысли и теоретические взгляды, разумно воспринимать их, способность подвергать анализу, апробировать, приводить доказательства или опровержения разнообразных предположений [13, с. 240].

В. Крутецкий говорит, что личность с критическим умом не заикливается на едином принятии правды. Для человека нет одного исчерпывающего вывода или суждения. Он умеет принять решение откинуть сделанные выводы, если отличаются от того, что наблюдается вокруг и способен отправится на поиски свежего взгляда на выявленную проблематику. Критическое мышление подвергает сомнению и анализу полученную информацию [11, с. 123].

П. Блонский выделяет фундаментальные особенности критического мышления как способность приводить аргументы высказанных предположений, держать под контролем логичность самостоятельных рассуждений [1, с. 149].

Е. Полат изучает понятие как возможность делать верные выводы, рассматривать сложности, встающие по пути решения задач, находить вероятностные решения, применяя новейшие технические разработки, подвергать анализу выявленную информацию и вновь приобретенные знания, умение использовать их на практике. Он выделяет фундаментальные особенности критического мышления как способность к анализу – выборка, противопоставление фактов и суждений, выстраивание ассоциаций, логику и ход доказательной базы, а также способность изучать предмет как совокупность взаимосвязанных характеристик, то есть как систему [14].

М. Боришевский дополняет понятие критического мышления присутствием объективности, различными подходами к фактам и явлениям, в результате чего воспитывается и создается способность подвергать сомнению общепринятые или навязанные шаблоны и стереотипы [3, с. 28].

В. Конева определяет критическое мышление такой характеристикой человека, которая отталкивается от понимания обязательности выбора самостоятельной системы взглядов, способности противостоять воздействию суждений, которые принимаются без необходимого анализа и принятия [8, с. 185].

А. Иванова рассматривает критическое мышление как действие, как процесс в реализации которого личность имеет возможность с разных сторон определить объект, отметить собственное восприятие к нему при помощи сопоставления, анализа, приведения аргументов, а также умение поиска конечного результата и достижения цели [5, с. 14].

Н. Юлина сравнивает характеристики критического и творческого мышлений, учитывая их неповторимые отличия, выделяет, что оба мышления интегрируют друг с другом,

дополняются и имеется их взаимная связь. С критическим мышлением прочно ассоциируется рациональность как организационное положение, которое предполагается как логичная совокупность задач, суждений, конечных целей. Критическое творческое мышление расположено в системе общественных взаимодействий. Предметами и объектами рационального познания не получится ликвидировать нравственные, моральные, эмоциональные конфликты. Воспитание и динамика развития мыслящего человека определяется на реальные жизненные примеры, обыденное повседневное существование, речь, взаимодействие [22, с. 41].

М.Чошанов исследует характеристики критического мышления. Отмечает умение в многообразии ответов выделять рациональные, наиболее объективные, анализировать и критиковать неверные решения, ставить под вопрос выбор неэффективных методов [21, с. 24].

Проводя анализ всевозможных подходов к феномену «критическое мышление», делаем вывод, что критическое мышление в педагогике исследуется как противовес догматическому мышлению, изучается как мышление самодостаточное, логичное, в какой-то степени творческое. Явными и объективными признаками его признаются общественность и неповторимость: суждение апробируется и доказывается тогда, когда им обмениваются с другим участником. Критическое мышление дает возможность применять умение генерировать и защищать собственную позицию в различных вопросах, способность выискивать свежие идеи и подвергать анализу проблемы, принимать участие в дискуссиях, оценивать события и факты, прогнозировать итоги деятельности и принятых решений.

#### Библиографический список

1. Блонский П. П. Развитие мышления школьника / Блонский П. П. Избранные психологические произведения. – М., 1964. – С. 143–283.
2. Болотов В. Критическое мышление – ключ к преобразованию российской школы / В. Болотов, Дж. Спиро // Директор школы. – 1995. № 1. – С. 67–73.
3. Боришевский М. И. Психологические механизмы развития личности / Боришевский М. И. Педагогика и психология. – 1996. – № 3. – С. 26–33.
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. / Дьюи Дж. [пер. с англ. Н. М. Никольской] – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
5. Иванова А. Учим критически мыслить / А. Иванова // Открытый урок : разработки, технологии, опыт. – 2007. – № 2. – С. 8–16.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена 1994. – 124 с.
7. Кластер Д. Что такое критическое мышление? / Д. Кластер // Перемена. – 2001. – № 4. – С. 5–13.
8. Конева В.С. Формирование критичности младших школьников в учебной деятельности / С. Конева. – СПб, 1995. – 185 с.

- 
9. Кочерга А. В. Взаимосвязь мышления, чувств и воображения в развитии критичности человека / В. Кочерга. Автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 Ин-т психологии им. Костюка АПН Украины. – М., 2003. – 16 с.
  10. Кроуфорд А. Технологии развития критического мышления учащихся / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Мэтью, Д. Макинстер. – М. : Плеяда, 2006.
  11. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
  12. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / Lipman M. Thinking in Education. - Cambridge, 1991. – С. 7–25.
  13. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / Махмутов М. И. – М., 1977. – 240 с.
  14. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2000. – 271 с.
  15. Поль Р. В. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире R. Paul – [edited by A.J.F. Binker]. – Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. – 575 p.
  16. Смирнов А. А. Избранные психологические труды: 2 т. / Смирнов А. А. – М., 1987.
  17. Теплов Б. М. Избранные труды в 2-х т. / Б. М. Теплов. – Педагогика, 1985, Т. 2. – 1985.
  18. Терлецкая Л. Критическое мышление как средство развития умений учащихся анализировать и применять информацию / Терлецкая Л. – Материалы международной научно-практической конференции «Развитие навыков критического мышления».
  19. Халперн Д. Психология критического мышления / Халперн Д. – СПб : Питер, 2000. – 512 с.
  20. Хачумян Т. И. Понятие "критическое мышление" и его сущность в психолого-педагогической науке / Хачумян Т. И. // Теоретические вопросы культуры, образования и воспитания: сб. науч. пр. Вып. 24, часть 2. – Киев : Издательский центр КНЛУ, 2003. – С. 171–177.
  21. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой техники обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–29.
  22. Юлина Н.С. Педагогическая стратегия философии для детей. – Режим доступа : <http://ru.philosophy.kiev.ua/iphras/library/deti/ch1.html#on>.
  23. Ямщикова Л. Критическое мышление как вид мыслительной деятельности. – Режим доступа : [http://spc.ks.ua/file\\_download/42.](http://spc.ks.ua/file_download/42.)

## СЕКЦИЯ 7. СОЦИАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 81

Недбайлик С.Р. Цыпкин Э.И. Об особенностях гендерных исследований в современном немецком языке

On particular features of gender studies in modern German

**Недбайлик С.Р.,**

к.ф.н., доцент

**Цыпкин Э.И.,**

доцент

Институт иностранных языков

Петрозаводский государственный университет

Nedbailik S.R.,

PhD, associate professor

Tsyppin E.I.,

associate professor

Institute of foreign languages

Petrozavodsk State University

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются основные аспекты гендерных исследований, которые проводятся на материале как немецкого, так и некоторых других современных языков. В этой связи авторы рассматривают существующие в отечественной и зарубежной лингвистике научные взгляды на различия речевых стереотипов мужчин и женщин на уровне фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса. Они дают общий обзор гендерно обусловленных особенностей невербального коммуникативного поведения, акцентируя внимание как на имеющихся данных экспериментальных практических исследований, так и на существующих этнокультурных различиях.

**Ключевые слова:** гендер, лингвистика, дифференциация, речевая коммуникация, язык, дискурс

**Abstract.** The present article dwells upon main aspects of gender studies carried out on the material of German as well as some other modern languages. In this connection, the authors regard existing in Russian and foreign linguistics scientific views on the difference of women's and men's speech stereotypes on the levels of phonetics, lexicon, morphology, syntax. They give a brief review of gender dependent particularities of non-verbal communicative behavior, putting accents on the data of practical experimental research as well as existing ethnic-cultural differentiation.

**Keywords:** gender, linguistics, differentiation, verbal communication, language, discourse.

DOI 10.54092/9781794815889\_46

Как известно, к настоящему времени в языкознании накоплены интересные данные об имеющихся особенностях коммуникации мужчин и женщин на материале различных языков, и, хотя само понятие «гендер» введено в лингвистический обиход сравнительно недавно [3], гендерные исследования уже успели оформиться в самостоятельную научную область [4]. В зарубежной лингвистике это нашло отражение в так называемой гендерологии, изучающей, с одной стороны, зафиксированные в языке стереотипы феминности и маскулинности, т.е.

гендерные асимметрии, а, с другой стороны, - особенности речевого поведения мужчин и женщин, как таковые. Вполне очевидно, что гендерная лингвистика рассматривает язык как женщин, так и мужчин в разноаспектном ракурсе, в том числе в аспекте живой речи. Ведь особенности речевой коммуникации является в большой степени отражением существующих различий женского и мужского мировоззрения. В этой связи следует также отметить, что многие лингвисты предполагают зависимость гендерных различий в речи и от самого языка («степень андроцентризма» в формулировке А. В. Кириловой [4]). Так, существуют языки с инвентарными различиями в употреблении языковых средств (японский), и в этом случае можно даже говорить о существовании женского и мужского подязыков, однако в русском, немецком, английском и др. языках различия между женской и мужской речью носят лишь вероятностный характер и проявляются в статистических закономерностях употребления тех или иных средств. Причем даже в этих системах «андроцентризм» проявляется в разной степени, например, в немецком языке степень проявления андроцентризма гораздо выше, чем в русском [4].

Нетрудно предположить, что само появление гендерной лингвистики во многом обусловлено так называемой феминистской критикой языка, или феминистской лингвистикой [1], которая существует в настоящее время как одно из междисциплинарных направлений. Причем главным импульсом к началу гендерных изысканий для лингвистов разных стран послужило само феминистское движение, которое, появившись на рубеже XIX-XX вв., широко распространилось в США и странах Западной Европы в 60-70-х гг. XX в. После публикации известного научного труда американской ученой Р. Лакофф «Language and Woman's Place» [17], в котором она описывает свои наблюдения, касающиеся употребления языка американскими женщинами, гендерные исследования начинают затрагивать особенности употребления языковых средств, связанные с половой дифференциацией. Необходимо отметить, что наблюдения Р. Лакофф оказались весьма универсальны (применимы не только к английскому, но и к другим языкам), и на них основаны многочисленные работы в области феминистской и гендерной лингвистики. Причем не остались в стороне и германисты, которые применили данные наблюдения «женского стиля» («woman's style» в формулировке Р. Лакофф [17]) к немецкому языку. Рассмотрим некоторые примеры:

1. Женщины используют в своей речи определенные существительные, прилагательные и средства выражения удивления, которые мужчины не используют вовсе либо используют крайне редко (прилагательные, обозначающие экзотические цвета, названия бытовых предметов, «пустые» прилагательные, как, например, «reizend», «süß» (прелестный, чудный, восхитительный, сладкий) и т.д.);

2. Женщины используют больше видов вопросов и вопросительных частиц («ne?», «gell?» и т.д.) независимо от того, соответствует это контексту или является нецелесообразным;

3. Женщины чаще, чем мужчины используют вежливые формы обращения («bitte», «danke»), более продолжительно приносят извинения и соболезнования;

4. В своей речи женщины чаще обращаются к средствам интенсификации («so», «wirklich»), пытаясь таким образом придать своим словам больше значения;

5. Женщины употребляют больше уклончивых заявлений, как, например, «irgendwie», «oder so», «finde ich...» и др.;

6. Женщины чаще, чем мужчины, соблюдают правила грамматики, стараясь таким образом повысить свой социальный статус;

7. Женщины реже, чем мужчины используют ненормативную и табуированную лексику.

Если обратиться к работе Р. Лакофф [17], которая в свое время подверглась жесткой критике и, вместе с тем, послужила импульсом для проведения многих междисциплинарных исследований, то хотелось бы более подробно рассмотреть особенности употребления немецкого языка женщинами и мужчинами.

Вполне очевидно, что на уровне дискурса деятельность исследователей направлена на изучение специфических черт «женского / мужского» разговорного стиля, т.е. «стратегий, используемых для достижения определенной коммуникативной цели» [19], способов, которыми мужчины и женщины ведут разговор. Так, наблюдение за процессом коммуникации в контексте разнообразных ситуаций (общественных / межличностных) и в различных условиях (экспериментальных / естественных), равно как и подробное изучение транскриптов подтвердили, что женщины и мужчины отдают предпочтение различным стратегиям не только в чисто своих, но и в смешанных группах. Причем устный дискурс включает такие параметры, как: 1. Обсуждаемые темы; 2. Развитие темы в разговоре и ее смену; 3. Соблюдение очередности при участии в диалоге/обсуждении; 4. Продолжительность высказывания; 5. Прерывание высказывания собеседника; 6. Вопросы; 7. Стратегии вежливости (поддержка собеседника одобряющими шумами и сигналами, использование интенсификаторов, прагматических частиц) и т.д.

В этом плане было выявлено, что в разговорах внутри своих групп (все женщины/ все мужчины) женщины более свободно описывают и обсуждают свои чувства, чем мужчины, которые предпочитают неличные темы (что относится ко всем языкам). Кроме того, внутри мужских групп разговор чаще строится по принципу «one-to-many» («один-много»), в то время как внутри женских групп чаще ведется несколько бесед одновременно, без соперничества за «место на сцене». Женщины чаще, чем мужчины выполняют всю «черную работу» по поддержанию разговора с мужчинами, используя разнообразные вербальные средства (например, вопросы, частицы), сигнализирующие о внимании к говорящему, и в целом способствуя тому, чтобы разговор шел от темы к теме и от одного собеседника к другому. Мужчины же, напротив, в большей степени заняты обсуждаемой темой и не обращают особого

внимания на сглаженную смену тем или собеседников. Одно из проявлений вербальной агрессии – перебивание собеседника значительно чаще отмечалось среди мужчин, чем среди женщин. Стратегии вежливости, изученные в перспективе гендера, показали, что женщины вежливее в том смысле, что они предпочитают в коммуникации использовать гораздо больше стратегий положительной вежливости, подчеркивая свою солидарность с говорящим. В этом случае американский исследователь Д. Таннен вводит термин, характеризующий женский стиль общения как *«high-involvement style»* («стиль высокой заинтересованности») [19]. В то же время, мужчины используют, в основном, стратегии отрицательной вежливости, чтобы подчеркнуть уважение к статусу собеседника. Все это дает основание разграничивать женский и мужской стили в общении. Один из вариантов такой межгендерной дифференциации на уровне дискурса предложили немецкие ученые [19,20]:

Язык женщин	Язык мужчин
Наряду с обменом информацией, установление связей. Информация + (социальное) взаимодействие.	В центре внимания – обмен/передача информации.
Критика, как показатель сомнений, неуверенности.	Критика, как мотивация.
Предположения и обоснования.	Утверждения.
Считаются с «климатом беседы» и путем достижения результата.	Ориентированы на результат, важное значение имеют конкретные цифры, данные, факты.
Обсуждение.	Принятие решения.
Важное значение имеют межличностные отношения, эмоции – субъективные суждения.	Исключительно деловые отношения, объективность.
Смягчение, недооценка серьезности ситуации, (ненужные) извинения.	Акценты на «сильных сторонах».
Использование изъясительного наклонения.	Повелительное наклонение, констатация.
«Расплывчатость» («irgendwie», «oder so», «es scheint», «ich glaube», «ist es nicht so, dass», «ich meine» и т.д.)	«Уверенная» речь.
Неуверенность, нерешительность, эмоциональность, тактичность, одобрения, подтверждения.	Доминирование, агрессивность.

Исследователи отмечают, что во время неформального общения женщины и мужчины выбирают различные темы, причем для женщин большее значение в разговорах имеют межличностные отношения и чувства. В этой связи исследователи выделили следующие (наиболее частотные) темы «женских» бесед: семья, дети, личная жизнь, домашнее хозяйство и различные социальные вопросы. Мужчины же, по наблюдениям ученых [9,10], гораздо реже обсуждают между собой свои эмоции, других людей и межличностные отношения («Emotionen - Tabuthema für echte Kerle»). Они чаще общаются на такие темы, как спорт, работа, хобби и «абстрактные» темы (политика, экономика, финансы и др.) [9]. Подобное разделение тематик вполне логично объясняется различием социальных ролей женщин и мужчин. Интересны также исследования, касающиеся «мужского» и «женского» юмора. Немецкими учеными, которые провели исследования в этой области, были выявлены следующие различия [16, 23]:

<b>«Мужской» юмор</b>	<b>«Женский» юмор</b>
эгоцентричный	межличностный
индивидуалистический	интерактивный
конкурентный	советующий
сильный (с крепким словом)	уважительный
связанный с темой секса	связанный с темой любви
эротичный	романтичный
В центре внимания – отдельные органы	В центре внимания – человек, личность.
уничижительный	гораздо менее уничижительный
Сообщение и обсуждение проблемы.	Решение проблемы.
Вопрос = интерес.	Вопрос = неосведомленность.
Получение информации о возможностях решения проблемы.	Принятие решений.
Корректное употребление стандартного языка.	Сокращенные, эллиптические конструкции.

Принято выделять также различные невербальные способы выражения эмоций, которые основаны на гендерных коммуникативных стереотипах, сложившихся не только в немецкой, но и, в целом, в европейской культуре.

*1. Большая, чем у мужчин коммуникативная чувствительность женщин.*

Из-за почти повсеместной ответственности женщин за дом, рождение и воспитание детей от них ожидается большая социализация, коммуникативная направленность на говорящего и предмет разговора, соблюдение этикетных норм общения и воспитанность.

*2. Больше внимание к психологическим моментам ситуации у женщин и к когнитивным – у мужчин.*

Статистически достоверно установлено (причем данные получены на материале различных культур), что в коммуникативном поведении женщины экспрессия и переживания наблюдаются в среднем гораздо больше, чем у мужчины. Женщина чаще, чем мужчина плачет, срывается на крик, но она также чаще и громче смеется. Женщины чаще, чем мужчины, склонны прощать другим их поступки и употреблять примирительные жесты. Мужчинам специально приписывается не «проявлять слабость», стараться избегать сентиментальности и не выражать на людях такие «женские» эмоции, как ласку, нежность. В то же время, невербальные проявления «сильных», «мужских» чувств типа гнева или ярости в европейской культуре вполне допускаются и слабо контролируются.

*3. Инструментальная сфера, самоутверждение, нацеленность на выполнение социальных задач и познание внешнего мира (для мужчин) vs. Социально-эмоциональная сфера, направленность на внутренний мир, на комфортность общения (для женщин).*

Это представление в том виде, как оно обычно формулируется, чересчур стереотипно. В очень многих работах [16, 19, 22] было показано, в частности, что мужчины, занимающие

сравнительно низкое общественное положение, больше ориентированы на межличностные отношения и комфортное общение.

#### 4. Эмпатия.

Женщины более чувствительны, чем мужчины, к невербальным проявлениям, и это происходит потому, что они проявляют больше эмпатии (солидарности, сочувствия и т.д.) с партнерами по коммуникации. Знание того, что и как чувствуют другие, облегчает женщине и декодирование невербальных ключей [5, с. 287-288].

Что касается гендерных различий на фонетическом уровне, то они проявляются в употреблении как определенных фонетических вариантов, так и суперсегментных средств. Так по наблюдениям ученых [17,19], мужчины в меньшей степени, чем женщины стремятся соответствовать территориально-социальным языковым нормам. Еще одно существенное различие заключается в том, что женщины обладают более высоким голосом, за счет чего им легче передать эмоции только лишь за счет просодических элементов (более разнообразный спектр интонаций и т.д.) [17]. Можно привести некоторые особенности женского языка на фонетическом уровне:

- 1 Более ярко выраженная тенденция к дифтонгизации ударных [o] и [a];
- 2 Удлинение [a] в предударном слоге;
- 3 Подчеркнутое удлинение ударного гласного, особенно в эмфатических целях.

Некоторые особенности мужского языка на фонетическом уровне:

- 1 Количественная и качественная редукция гласных, деформация гласных в потоке речи, выпадение гласных;
- 2 Меньшее напряжение при артикуляции согласных;
- 3 Более удлиненное и напряженное произнесение согласных в ударных и предударных слогах, особенно в эмфатических целях.

Что касается эмоциональных нюансов, то некоторые ученые [19, 21] отмечают также, что для женщин более типичным является выражение эмоций с помощью интонации и фонетических средств (таких, как лабиализация, назализация, аспирация и др.), тогда как для мужчин более типичным является использование для этих целей грамматических и лексических средств, например, экспрессивно окрашенной, часто пейоративной лексики.

Различия между мужским и женским языками на лексическом уровне рассматриваются большинством ученых в совокупности с традиционным социальным разделением ролей с той точки зрения, что мужчины и женщины имеют разные интересы, жизненный и профессиональный опыт. Так, в исследованиях разных авторов [8, 21] часто описываются наблюдения, в соответствии с которыми женщины обладают более «метким» и богатым вокабуляром в таких областях, как уход и воспитание детей, ведение домашнего хозяйства (кухонные принадлежности, приготовление пищи, бытовые приборы и т.д.), мода

(предметы туалета, косметические средства и т.д.). Ученые отмечают также, что мужчины намного чаще женщин используют технические термины, причем не только в ситуациях профессиональной деятельности, но и в быту, тогда как женщины обычно стараются избегать подобных терминов, заменяя их нейтральными синонимами. Большинство авторов объясняют это тем, что мужчины придают большее значение своим техническим (профессиональным) знаниям, чем женщины, уделом которых в течение столетий были три К: Kirche, Kinder, Küche [8].

Исследования также показали, что женщины склонны «приукрашивать» действительность («das ist ja reizend», «das ist ja süß», «das ist toll»), употреблять уменьшительно-ласкательные номинации («Aberchen», «Teilchen» и др.) и эвфемизмы («das Ja-Wort geben» вместо «heiraten», «Das würde ich so nicht sagen» вместо «Das ist falsch» и т.д.). Их употребление свойственно и мужчинам, но чаще всего лишь в определенных ситуациях (как средство иронии, в общении с детьми, при приеме гостей, общении с друзьями и близкими, а также у представителей некоторых профессий, например, врачей) [12]. Например: «Gemeinsam wird nun die große Steuerreform in Angriff genommen. Doch am Ende dürfte daraus kaum mehr als ein *Reformchen* werden» [23, с.256]. В этом случае говорящий (один из немецких политиков) использует противопоставление «die große Steuerreform - ein Reformchen», желая наглядно показать неэффективную работу парламента. Таким образом, это противопоставление показывает, что суффикс -chen- используется здесь не для выражения уменьшительности, а придает слову эмоционально-пренебрежительную, негативную коннотацию). Вместе с тем, для мужчин более типичным является намеренное огрубление речи, т.е. они чаще используют экспрессивные, стилистически сниженные средства (вульгарные, грубые, скабрзные, непристойные выражения, табуированную лексику и богохульства [14]. Например: «Was ist denn?!» – schrie er. «Lassen Sie mich in Ruhe – *Affenschwanz!*» [24, с.123].

Некоторые ученые, занимающиеся феминистской лингвистикой [17], склонны проводить параллель между употреблением «сильных выражений» и закрепившимся в общественном сознании понятием «сильный пол». («Allowing men stronger means of expression than are open to women further reinforces men's position of strength in the real world» [17, с.179]. Необходимо отметить, что во многих исследованиях встречаются указания на корреляцию гендерной специфики с другими социальными параметрами, такими как социальный статус, социальные связи, экономические возможности, возраст говорящего, а также половая принадлежность адресата. Яркой особенностью именно женской речи является также ее эмоциональность и экспрессивность, иногда даже гиперболизированные, которые выражаются при помощи: 1) экспрессивных прилагательных и наречий (например, вместо нейтрального «gut» – «wundervoll», «fabelhaft», «sagenhaft», «unübertroffen»; «so», «wirklich», «ehrlich», и т.д.); 2) типично женских восклицаний, выражающих негативные эмоции: «О,

Mann!», «Katastrophe!», «Um Gottes Willen!», «Das ist ja so wahr!» и др.; 3) междометий, выражающих различные эмоции: восхищение, удивление, страх и т.д.: «ach», «па», «пи», «hallo», «he», «hurra», «bravo», «pfui», «папи» и др. [12].

Что касается различий в употреблении частей речи, интересные данные были получены известным лингвистом А. Вейлером [10]:

1. Мужчины употребляют больше прилагательных и наречий, чем женщины, в то время как женщины – больше глаголов и союзов;
2. Мужчины чаще, чем женщины, повторяют слова, что свидетельствует о большем словарном запасе женщин по сравнению с мужчинами;
3. Мужчины гораздо чаще употребляют нарицательные существительные, в то время как в речи женщин больше имен собственных.

Многие лингвисты, занимающиеся гендерными различиями в языке, также задаются вопросом, предполагают ли женщины и мужчины одно и то же, произнося одинаковые слова и фразы, имеют ли они одинаковые ассоциативные ряды относительно одних и тех же слов. Так, немецкими учеными [11, 17, 19] был проведен интересный эксперимент среди студентов университетов в возрасте от 17 до 25 лет, который заключался в том, что студенты должны были отреагировать на предложенные слова, назвав свою ассоциацию с этим словом. В ходе эксперимента были выделены следующие закономерности:

1. Мужчины, называя свою ассоциацию, чаще ограничивались одним словом, тогда как женщины пытались скорее описать предложенное слово, используя длинные фразы и целые предложения.
2. В женских ассоциациях намного чаще фигурировали прилагательные, тогда как мужчины отвечали более стереотипно, называя одно существительное.
3. Была выявлена также негативная реакция испытуемых на отдельные слова. Так, женщины негативно реагировали на слова «lieben» («любить») и «Kind» («ребенок»), мужчины же негативно реагировали на слова «Mann» («мужчина») и «Frau» («женщина»), что объясняется, по мнению исследователей, социальным статусом испытуемых (студенты).

Этот эксперимент нельзя считать абсолютным подтверждением или опровержением того, что женщины и мужчины, произнося одни и те же слова, подразумевают различный смысл, но определенные различия в коннотации и семантике слов все же существуют.

На уровне синтаксиса ученые [13, 15, 16] отмечают следующие гендерные различия:

1. Мужчины более часто, чем женщины, употребляют сложноподчиненные предложения, причем чаще всего это предложения с несколькими придаточными, т.е. каждое последующее предложение подчинено предыдущему, что делает мужскую речь более сложной для восприятия.
2. Женщины же, напротив, тяготеют к употреблению сложносочиненных предложений. При этом «основное» предложение в этой «цепочке» они выделяют с помощью интонации и

расстановки ударений.

3. Женщины намного чаще используют в своей речи соединительный союз «und» («и»), причем не только для соединения двух предложений в одно, но и в качестве «вступления», как бы связывая то, что будет сказано с тем, что было сказано ранее

Например: «Es ist tief in der Nacht, oder vielmehr: es geht schon gegen Morgen, es ist vier Uhr, und ich spüre keinen Schlaf. *Und* wie gern würde ich schlafen, alle Entscheidungen verschlafen!» [24, с.146].

4. По наблюдениям ученых, предложения мужчин в среднем длиннее тех предложений, которые произнесены/написаны женщиной. Среднее «мужское» предложение (в устной речи) насчитывает от 15 слов, тогда как «женское» - менее 15.

5. Сложноподчиненные предложения мужчин и женщин отличаются друг от друга еще и тем, что женские синтаксические структуры обычно состоят из двух предложений: главного и придаточного, в то время как мужские – из главного и нескольких придаточных.

6. Гендерные особенности также очень ярко проявляются в употреблении побудительных предложений. Мужчины практикуют такие предложения намного чаще женщин, при этом они используют форму второго лица единственного числа повелительного наклонения, которую женщины практически совсем не употребляют

Например: «Setz dich und trink !» befahl Tarabas» [22, с.167];

«Ich sah ihn erstaunt an. «Staune nicht, sondern fahre!» sagte Gottfried» [23, с.178].

7. Типично женской особенностью речи является употребление форм изъявительного наклонения для выражения желания или сомнения («Ich würde sagen...»; «Es wäre gut... usw»; «Ich möchte vider sprechen» [10, с.185]).

8. Также отмечается, что женщины часто стараются не открыто, а завуалировано выражать свои пожелания, рекомендации, при этом часто используя вместо повелительного наклонения вопросительные конструкции, повествовательные предложения или изъявительное наклонение. Например: «Würdest Du gern irgendwo anhalten, um was zu trinken?» Das heisst: «Halte irgendwo an! Ich will was trinken»; «Du gibst mir das dann jetzt, bitte!» - das wäre eine männliche Formulierung, «Könnte ich das vielleicht haben?» -eine weibliche [13, с.245].

К типично женским высказываниям можно отнести также: «*Hier fehlt Salz*» (вместо «Gib mir das Salz»), «Es ist kalt hier drin» (вместо «Mach mal das Fenster zu») [14, с.182].

Итак, многочисленными исследованиями, проводимыми на базе немецкого, равно как и других языков, установлены систематические различия в речевой коммуникации мужчин и женщин. Эти различия охватывают лексикон, морфо-фонологию, синтаксис, а также элементы коммуникативного стиля и лингвистической компетенции. Однако лингвистическая вариативность, обусловленная гендерными параметрами, фиксируется для тех или иных языков на различных уровнях их системы, равно как и с разной степенью интенсивности – от

предпочтительного до обязательного употребления. Причем существует тенденция присутствия более жестких гендерных различий в консервативных культурах, где социальные роли мужчин и женщин четко разграничены, в то время как более тонкие и менее очевидные различия встречаются в развитых, индустриализованных этнокультурных сообществах.

Вполне очевидно, что при проведении исследований в области гендерной лингвистики необходимо обращать внимание на все социологические показатели испытуемых (в том числе на уровень образования, возраст и т.д.), которые всегда отражаются в речевой практике. Так, в данной работе приведены некоторые примеры различий в использовании многоуровневых средств немецкого языка женщинами и мужчинами, причем некоторые из них достаточно субъективны, что подтверждает необходимость проведения более детальных исследований в этой области. В целом, необходимо отметить, что гендерная проблематика в лингвистике довольно молода и хотя в ней уже оформились четкие направления, данная область языкознания изучена еще недостаточно. Именно поэтому вполне очевидна необходимость изучения гендерных особенностей функционирования того или иного языка с опорой на комплексные данные социологии, психологии, антропологии и других наук.

#### Библиографический список

1. Германова Н.Н. Повседневное общение и структуры национального менталитета: диалог в русской культуре // Сб. научных трудов МГЛУ. – М., 1996. – Вып. 432. – С. 105-118.
2. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты.- М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 1999. – С. 36-37.
3. Кирилина А.В. Гендерные исследования в зарубежной и российской лингвистике (Философский и методологический аспекты) // Общественные науки с современность. – М., 2000. – №4. – С. 138-143.
4. Кирилина А.В. Категория «gender» в языкознании // Женщина в российском обществе. – М., 1997. – №2. – С. 15-20.
5. Крейдлин Г.Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации: эмоциональный аспект // Эмоции в языке и речи: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Шаронова. – М.: Изд.-во РГГУ, 2005.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
7. Becker S. Ansätze zu einer inhaltlichen Beschreibung von Unterbrechungen in öffentlichen Gesprächen am Beispiel von Talkshows/ In: Heilmann, Christa M. (Hrsg.): Frauensprechen – Mönnersprechen. Geschlechtsspezifisches Sprechverhalten. München, Basel, 1995. – S. 10-21.
8. Braun F. Was hat Sprache mit Geschlecht zu tun? Zum Stand linguistischer Frauenforschung/ In: Pasero, Ursula u. Braun, Friederike (Hrsg.): Frauenforschung in universitären Disziplinen. "Man räume ihnen Kanzeln und Lehrstühle ein...". – Opladen, 1993. – S. 189-229.

- 
9. Dreier V. Datenanalyse für Sozialwissenschaftler. München. – Wien, 1994.
  10. Duden. Deutsches Universalwörterbuch 1996. Hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter Leitung von Günther Drosdowski. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Dudenverlag, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich
  11. Falger A. Macht und Machtlosigkeit – Frauensprache in der Männerwelt: Fakten, Hintergründe, Konsequenzen.- Stuttgart: Heinz, 2002.
  12. Goffman E. Interaktion und Geschlecht. Hrsg. u. eingeleitet von Hubert A. Knoblauch. Mit einem Nachwort von Helga Kotthoff. – Frankfurt am Main, New York, 1994.
  13. Günthner S.; Kotthoff H. (Hrsg.) Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen. – Stuttgart, 1992.
  14. Günthner S. Sprache und Geschlecht: Ist Kommunikation zwischen Frauen und Männern interkulturelle Kommunikation? In: Linguistische Berichte 138. – Berlin, 1997. – S. 123-143.
  15. Kuhn E. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Sprachverwendung / In: L.A.U.T. Serie B. – Trier, 1982.
  16. Kotthoff H. Das Gelächter der Geschlechter. – Konstanz: UVK, 1996.
  17. Lakoff R. Language and women's Place // Language in Society. – N.Y., 1973. – N 2. – P. 45-79.
  18. Mann T. Ausgewählte Erzählungen. – Berlin: Aufbau-Verlag, 1953.
  19. Nordenstam K. Male and female conversational style. // International journal of the sociology of language. – Berlin, 1992. – S. 75-98.
  20. Oppermann K., Weber E. Frauensprache – Männerprache. Die verschiedenen Kommunikationsstile von Männern und Frauen, 2. Aufl. – Landsberg am Lech: MVG.- Verlag, 1998.
  21. Remarque E. M. Drei Kameraden (<http://artefact.lib.ru>)
  22. Roth J. Tarabas. Ein Gast auf dieser Erde. – Linzenausgabe für die Büchergilde Gutenberg Frankfurt am Main Wien Zürich, 1977.
  23. <http://foto-magadan.ru/30.html>
  24. <http://www.owl.ru/library/043t.htm>

## СЕКЦИЯ 8. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.5

### Спирина М.Л. Диагностика уровня вовлеченности подростков в употребление алкоголя

Diagnostics of the level of involvement of adolescents in alcohol consumption

**Спирина Мария Леонидовна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»,  
г. Армавир  
Spirina Maria Leonidovna  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology  
FSBEI HE "Armavir State Pedagogical University",  
Armavir

***Аннотация.** В статье проведена диагностика вовлеченности подростков в употребление алкоголя методами анкетирования, наблюдения и бесед, охарактеризованы уровни употребления алкоголя.*

***Ключевые слова:** диагностика, алкоголь, подростки, анкетирование, профилактика*

***Abstract.** The article provides diagnostics of adolescents' involvement in alcohol consumption by the methods of questionnaires, observation and conversations, and characterizes the levels of alcohol consumption.*

***Keywords:** diagnostics, alcohol, adolescents, questionnaires, prevention.*

DOI 10.54092/9781794815889\_57

**Постановка проблемы.** Подростковый алкоголизм является сегодня в современном мире одной из серьезнейших психолого-педагогических проблем. Эта проблема имеет глубокие культурные, политические и социально - экономические корни. Подростки употребляют алкоголь, чтобы казаться смелее, увереннее и выглядеть «на уровне» свои таких же сверстников. В ходе проведения анкетирования среди подростков было установлено, что достаточное число учащихся находятся на начальном уровне вовлеченности в употребление спиртных напитков, у незначительного числа подростков выявлен уровень эпизодического употребления алкоголя.

**Целью статьи** является определение исходного уровня вовлеченности подростков в употребление алкоголя.

**Изложение основного материала исследования.** Психологической предпосылкой развития склонности к алкоголизму у подростков часто становятся отклонения от нормы психического здоровья или девиации, затрудняющие психосоциальную адаптацию личности. Вне зависимости от причин появления дефекта (врожденная аномалия, заболевание психики

или другие причины) у подростка нарушаются гармоничные отношения с социумом, со сверстниками и взрослыми и формируется неадекватность самооценки. Алкоголь в таких случаях является компенсирующим фактором, позволяющим сгладить имеющуюся или начинающуюся дезадаптацию личности подростка, обеспечить его легкое вхождение в группу сверстников, преодолеть собственные комплексы: скованность, робость, неуверенность, повысить речевую активность, проявить латентные возможности. [1, с. 35]

Опираясь на исследования ученых научно-исследовательского института физиологии детей и подростков РАН было проведено обследование учащихся 8 «А» класса МБОУ СОШ № 17 г. Армавира. Нами были использованы следующие методы и методики: «незаконченное предложение», беседа с родителями и детьми; наблюдение, анкетирование. (Анкетирование было проведено анонимно, что позволило получить наиболее точные результаты). В эксперименте участвовало 22 подростка (11 человек - экспериментальная группа, 11 - контрольная). Возраст исследуемых подростков 13 - 14 лет. С целью выяснения отношения подростков к алкоголю подросткам предлагалось ответить на ряд вопросов:

**Анкета для определения уровня вовлеченности учащихся  
в употребление алкоголя**

1. Пробовали ли вы когда-нибудь употреблять алкогольные напитки?
  - а) да
  - б) нет
2. Сколько раз в своей жизни вы употребляли спиртное?
  - а) ни разу
  - б) много раз
  - в) несколько раз
3. В каком возрасте вы впервые попробовали спиртные напитки?
  - а) не пробовали
  - б) в младшем возрасте
  - в) не помню
4. Как вы считаете, хорошо или плохо употреблять алкоголь?
  - а) хорошо
  - б) плохо
5. Почему вы пробовали спиртное?
  - а) поступили как все
  - б) чтобы повысить настроение
  - в) из любопытства
  - г) обрести уверенность в себе
6. Как вы относитесь к традиции отмечать значимые события с помощью алкоголя?

- а) положительно
  - б) отрицательно
  - в) свой ответ
7. Считаете ли вы необходимым соблюдать эти традиции?
- а) да
  - б) нет
8. Как вы считаете, почему некоторые подростки начинают употреблять алкоголь?
- а) ради развлечения, нечем заняться
  - б) так принято в компании
  - в) считают, что это «круто», престижно
  - г) чтобы забыть о неприятностях, обидах
9. Как вы считаете, «Реклама пива - быть или не быть» ?
- а) запретить рекламу
  - б) разрешать
  - в) уменьшить числом, но не запрещать
10. Согласны ли вы с утверждением: «Алкоголь - опасен для здоровья!»
- а) да
  - б) нет
  - в) не знаю

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы: подростки экспериментальной и контрольной групп разделились на 3 группы по отношению к употреблению алкоголя.

Отрицательным отношением к употреблению алкоголя характеризуются 2 подростка экспериментальной группы и 1 – контрольной группы, начальным уровнем – 6 подростков экспериментальной группы и 6 – контрольной группы. В третью группу с уровнем эпизодического употребления алкоголя вошли 3 подростка экспериментальной группы и 4 – контрольной группы.

Таблица 1

Распределение подростков по уровням отношения и степени вовлеченности в употребление алкоголя

	Количество подростков по уровням отношения и степени вовлеченности в употребление алкоголя		
	нулевой	начальный	уровень эпизодического употребления алкоголя
Экспериментальная группа	2	6	3
Контрольная группа	1	6	4

Дадим характеристику этим уровням.

Нулевой уровень характеризует несовершеннолетних, которые никогда не употребляли алкоголь, благодаря личной установке на здоровый образ жизни. Мотивы отказа от употребления спиртных напитков: убежденность в отрицательном влиянии спиртного на организм, самочувствие и поведение.

Начальный уровень характеризуется единичными или очень редкими случаями употребления спиртных напитков, а так же такими мотивациями как приобщение к миру взрослых, и употреблению согласно традиции. Употребление алкоголя сопровождается комплексом неприятных ощущений, переносимость спиртных напитков - низкая. Мотивы употребления алкоголя следующие: приобщиться к миру взрослых, поступать как все. Эта стадия длится, как правило, 1-2 месяца.

Уровень эпизодического употребления алкоголя, который характеризуется знакомством с различными напитками, содержащими алкоголь, а так же другой мотивацией - повышение настроения и уверенности в себе. Небольшие дозы спиртных напитков вызывают эйфорию. Мотивы употребления алкоголя: повысить настроение, обрести уверенность в себе, повысить коммуникабельность, избавиться от комплексов, показать свою значимость для окружающих. Этот период может длиться 3-4 месяца. [2, с. 47]

#### **Выводы.**

Анализ полученных данных показал следующее:

Исследование показало, что практически все учащиеся пробовали алкогольные напитки, при этом впервые попробовали в возрасте от 7 до 12 лет. Все учащиеся единогласно считают, что употребление алкогольных напитков - совсем нежелательно. Тем не менее, в связи со сложившейся традицией употреблять алкоголь во время значимых событий и различных праздников, учащиеся видят положительный смысл. Это говорит о том, что подростки берут пример с окружающих их взрослых, родителей, сверстников, знакомых, которые могут периодически злоупотреблять алкоголем и вести себя не совсем адекватно. Большинство подростков считают, что алкоголь вредит здоровью, но, несмотря на это, не считают нужным отменить чрезмерную продажу и частую рекламу алкогольных напитков, в том числе и пива, которое многие подростки вообще не считают алкоголем.

У незначительного числа испытуемых подростков выявлен уровень эпизодического употребления алкоголя, который характеризуется знакомством с различными напитками, содержащими алкоголь, а так же другой мотивацией - повышение настроения и создание уверенности в себе и легкой эйфории.

Все это позволяет сделать вывод о том, что профилактику алкоголизма у подростков необходимо начинать как можно раньше, а также своевременно формировать установки

здорового образа жизни у подрастающего поколения и проводить просветительскую работу антиалкогольной направленности.

Психолого - педагогическая работа, направленная на профилактику алкоголизма, должна быть сосредоточена на повышении уровня социальной и психологической адаптации подростка, склонного к употреблению спиртных напитков; на профилактику алкоголизма, включающую противоалкогольное воспитание подростка, просвещение родителей с целью оздоровления семьи, а также формирование у них ценностных установок, связанных со здоровым образом жизни [3, с. 68]

Противоалкогольное воспитание на данном этапе развития нашего общества просто необходимо, ведь смысл его в последнее время не только в расширении знаний молодого поколения о влиянии алкоголя на организм, но и в том, чтобы выработать негативную установку на употребление спиртного, привить культурные ценности и высокие моральные установки.

#### Библиографический список

1. Бенюмов В.М., Костенко О.Р., Флоренсова К.М. Вред алкоголя, никотина, наркотиков. – М., 2014. -97 с.
2. Колесов Д.В. Беседы об антиалкогольном воспитании / Колесов Д.В. - М., 2015. - 105 с.
3. Копыт Н.Я. Профилактика алкоголизма /Копыт Н.Я., Сидоров П.И. - М.: Медицина, 2013. – 79 с.

## СЕКЦИЯ 9. ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 159.9.07

**Крохалев К.Ю., Лагунова Л.В., Филиппов А.Р., Лапина О.В. Методические основы развитие ловкости у детей 10 – 12 лет на уроках физической культуры**

**Methodological foundations for the development of dexterity in children 10 - 12 years old at physical education lessons**

**Крохалев К.Ю.**

к.п.н ,доцент УГМУ

**Лагунова Л.В.**

к.п.н.,доцент УГМУ

**Филиппов А.Р.**

Ст.преподаватель УГМУ

**Лапина О.В.**

Ст.преподаватель УГМУ

Krokhalev K.Yu.

Ph.D., Associate Professor, USMU

Lagunova L.V.

Ph.D., Associate Professor, USMU

Filippov A.R.

Senior lecturer at Ural State Medical University

Lapina O.V.

Senior lecturer, USMU

*Аннотация.* В работе представлены особенности построения спортивной тренировки по развитию ловкости у школьников 10-12 лет.

*Ключевые слова:* координация, ловкость, формирование навыков, методические приемы.

*Abstract.* The paper presents the features of the construction of sports training for the development of agility among schoolchildren of 10-12 years old.

*Keywords:* coordination, dexterity, skills formation, methodological techniques.

DOI 10.54092/9781794815889\_62

В данном возрасте закладываются основы культуры движений, успешно осваиваются новые, ранее неизвестные упражнения. Воспитание физических качеств в этом возрасте имеет свои особенности. Направленное воздействие на развитие тех или иных физических качеств обеспечивается подбором физических упражнений и методикой занятия. Сами же физические качества школьников совершенствуются в процессе обучения их движениям[1, 3, 4].

Ловкость– это способность человека быстро осваивать новые движения, а также перестраивать их в соответствии с требованиями внезапно меняющейся обстановки. Показателем ловкости является координационная сложность движений. Ловкость развивается довольно медленно и ее развитие напрямую связано с развитием координационных

способностей. Наибольшие сдвиги в координации движений наблюдаются у детей в возрасте от 7 до 12 – 13 лет. В этот период создается основа для овладения сложными навыками в последующие годы.[1, 2, 4]. В процессе развития ловкости у младших школьников, следует учитывать, что развитие ловкости у них осуществляется по пути образования новых форм координации движений. Чтобы успешно решить эти задачи, детей обучают широкому кругу разнообразных двигательных действий[1, 6].

Развитие ловкости осуществляется по двум направлениям:

- развитие способности осваивать координационно-сложные двигательные действия;  
- развитие способности быстро перестраивать двигательные действия сообразно с требованиями меняющейся обстановки. В качестве средств развития ловкости детей 7-ми – 8-ми лет можно использовать разнообразные физические упражнения, которые требуют от исполнителя правильности, быстроты, рациональности, а также находчивости в применении этих действий, либо условий выполнения. Упражнения, удовлетворяющие хотя бы одному из этих требований, называются координационными.

Основным методом развития ловкости является переменный. Повторный метод необходим лишь для закрепления сформировавшихся способностей. Изменение нагрузки в методах осуществляется главным образом за счет изменения координационной сложности движений: изменение самого действия, сочетание данного действия с другими действиями и изменение внешних условий действия.

Примерные методические приемы изменения нагрузки при развитии ловкости (по Л.П. Матвееву).

1) Применение необычных исходных положений. Например, прыжок в длину из положения стоя спиной к направлению прыжка.

"2) Зеркальное" выполнение упражнений. Например, метание мяча левой рукой, если обычно ученик метает правой.

3) Изменение скорости или темпа движений. Например, ведение баскетбольного мяча при движении под уклон.

4) Изменение пространственных границ, в которых выполняется упражнение. Например, уменьшение размеров площадки для игры.

5) Смена способов выполнения упражнения. Например, применение различных способов прыжка в высоту.

6) Усложнение действия дополнительными движениями. Например, выполнение опорного прыжка с поворотами перед приземлением.

7) Применение выученных упражнений в различных сочетаниях. Например, кувырки на полу с равновесием на бревне.

8) Изменение противодействия занимающихся при групповых (парных) упражнениях. Например, при игре в "Пятнашки" "пятнать" только в определенное место.

9) Создание непривычных условий для выполнения упражнений. Например, бег по сильно пересеченной местности.

10) Сравнительно большая сложность упражнений применяемых для развития ловкости, вызывает быстрое утомление. Поэтому проблема интервалов отдыха здесь также важна, как и при развитии быстроты. Длительность отдыха должна быть такой, чтобы последующее развитие ловкости проходило на фоне неутомленного организма ("заниматься часто, но понемногу") [1, 4].

С целью воспитания ловкости, как умения преобразовывать движения в связи с меняющейся обстановкой их применения, широко используют подвижные игры, бег и другие упражнения на местности, связанные с преодолением препятствий и ориентированием, при этом очень важно постоянно обновлять упражнения, менять условия их применения.

#### **1. Игры преимущественно с бегом:**

##### ***"Салки"***

Выбирают одного водящего. Водящий называется салкой. Условно устанавливают границы площадки, на которой будут играть. Все разбегаются в пределах площадки, а водящий объявляет: "Я -салка!" – и начинает ловить играющих. Кого догонит и осалит, тот становится салкой и объявляет об этом остальным. Теперь начинает ловить новая салка, а все вместе с бывшим водящим убегают от нее в пределах площадки.

##### ***"Салки с домом"***

Такое же построение игры, только для убегающих чертится "дом", в котором они могут спастись от салки, но долго находиться там не имеют права.

##### ***"Салки с приседанием"***

То же построение игры, что и предыдущие, только салка ловит всех убегающих, которые, спасаясь от нее, приседают на 3-5 секунд. Присевшего салка не имеет права ловить в течении этого времени.

#### **2. Игры с различными предметами (мячи, скакалки).**

##### ***"Вышибалы"***

Одна команда располагается по кругу диаметром 15-20 м. В середине круга произвольно располагаются игроки другой команды. Участники первой команды стараются попасть мячом в соперников. "Осаленные" игроки выходят из круга. Через определенное время команды меняются местами. Побеждает команда, "осалившая" больше соперников или сделавшая это раньше.

### **“Перестрелка”.**

Игроки занимают пополам зал с пустым коридором на задней линии. Ведущий подбрасывает мяч между капитанами двух команд. Получив мяч, игрок должен попасть в противника. “Осаленные” уходят в противоположный коридор. Поймав мяч от своих он может вернуться на площадку. Выигрывает та команда, у кого останется больше игроков.

### **3. Игры с быстрой сменой движений.**

На расстоянии 15-20 м от линии старта, на которой находятся играющие, чертятся круг диаметром 2 м. Дети идут от линии старта по направлению к кругу, в котором располагается водящий. По сигналу они убегают за линию старта, а водящий старается кого-нибудь “осалить”. “Осаленные” помогают водящему.

### **“Самый быстрый”.**

В разных местах зала чертятся круги или контуры ракет с расчетом, чтобы для нескольких играющих мест в них не хватило. Взявшись за руки, дети идут по кругу со словами: “Ждут нас быстрые ракеты для прогулок по планетам. На какую захотим, на такую полетим! Но в игре один секрет: опоздавшим места нет!” Как только сказано последнее слово, ребята разбегаются, стараясь занять любое место на ракетах. Опоздавшие собираются в центре круга. Игра повторяется несколько раз. После игры отмечают ребята, ни разу не опоздавшие на ракету.

### **“быстрая команда”.**

Играющие делятся на команды по 8-10 человек и образуют колонны. По команде “тропинка” – игроки приседают в колонне; “кочка” – делятся на 2 подгруппы и образуют два круга с поднятыми вверх руками. “Горка” – первая пара в колонне поднимает руки вверх, вторая – руки на пояс, остальные – на корточках. Выигрывает самая быстрая и точная команда.

### **4. Игры-соревнования (эстафеты).**

#### **“Бег пингвинов”.**

Проводится как линейная эстафета. По сигналу игроки прыжками передвигаются по дистанции, зажав мяч коленями.

#### **“Гусеница”.**

Направляющий обегает стойку, возвращается и, взяв за руки партнера, повторяет упражнение. Вернувшись, они берут третьего и т.д., пока не пробежит дистанцию вся команда. Побеждает команда, первая закончившая передвижение.

#### **“ Эстафета зверей”.**

Играющие делятся на равные колонны. Первые – “медведи”, вторые – “зайцы” и т.д. Водящий произвольно называет зверей и те выбегают из колонны и пробегают через отметку на другом конце зала. Выигрывает быстрейшая команда.

В заключении следует отметить, что данные упражнения, методические приемы, подвижные игры с успехом могут быть использованы не только на уроках физкультуры, но и на

подвижных переменах, занятиях в группе самоподготовки, на динамическом часе, на занятиях в спортивных секциях. Положительный эффект методики развития ловкости школьников 10-12 лет возможен лишь при постепенности, систематичности и комплексности применения физических упражнений, подвижных и спортивных игр.

#### Библиографический список

1. Захаров Е.Н., Карасев А.В., Сафонов А.А. Энциклопедия физической подготовки (Методические основы развития физических качеств) / Под общей ред. А.В. Карасева. -М.: Лептос, 1994-368 с.
2. Копысова Л.В. Комплексная оценка двигательных способностей в процессе начального отбора детей для специализированных занятий спортивными играми (на примере баскетбола): дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 2002. С. 39-44.
3. Мельникова Н.А., Лукьянова В.Н. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни. Учебно-методическое пособие, -2005
4. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать/-М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. -863, [1] с.: ил.- (Профессия тренер)
5. Щербаков Александр Сергеевич. учитель физической культуры Развитие ловкости у учащихся начальных классов посредством подвижных игр
6. Аэробика. Теория и методика проведения занятий: учеб. пособие / под общ. ред. Е.Б. Мякинченко, М.П.Шестакова.- М.: ТВТ Дивизион, 2006.- 303с.

УДК 159.9.07

**Крохалев К.Ю., Бызов Е.А., Блинков В.В. Развитие скоростно-силовых способностей штангистов юношей 16 лет**

**Development of speed-strength abilities of weightlifters 16 years old**

**Крохалев К.Ю.**

канд. пед.наук, доцент  
Уральский государственный медицинский университет

**Бызов Е.А.**

доцент кафедры физической культуры  
Уральский государственный медицинский университет

**Блинков В.В.**

доцент кафедры физической культуры,  
Уральский государственный медицинский университет  
Krokhalev K.Yu.

Cand. Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Ural State Medical University

Byzov E.A.

Associate Professor of the Department of Physical Culture  
Ural State Medical University

Blinkov V.V.

Associate Professor of the Department of Physical Culture,  
Ural State Medical University

*Аннотация.* В работе освящен актуальный вопрос развития скоростно-силовых способностей у штангистов-юношей 16 лет.

*Ключевые слова:* скорость, сила, скоростно-силовые способности, тренировочный эффект, двигательные действия.

*Abstract.* The work focuses on the topical issue of the development of speed-strength abilities among 16-year-old weightlifters.

*Keywords:* speed, strength, speed-strength abilities, training effect, motor actions.

DOI 10.54092/9781794815889\_67

Скоростно-силовые возможности штангиста характеризуются умением выполнять подъем штанги с максимально высокой скоростью. Скоростные возможности спортсмена зависят от мышечной силы, точности выполнения упражнений, гибкости, координации, ловкости, умения эффективно расслаблять мышцы, не участвующие в выполняемой работе, от волевых усилий. Многими исследователями установлено, что развитие скоростно-силовых качеств наиболее эффективно осуществляется в подростковом возрасте [1, 3, 4].

Развитие скоростно-силовых способностей штангиста начинается с овладения техникой выполнения тяжелоатлетических упражнений. С этой целью необходимо добиваться точности, экономичности движений, выполняемых сначала в умеренном темпе, а затем – в

максимальном. По мере овладения техникой подъема штанги ставится задача увеличения ее веса при сохранении скорости и точности выполнения упражнений [3, 4].

Основные средства развития скоростно-силовых качеств следующие: рывок классический, в полуподсед, с виса, с плитов, подъем штанги на грудь в сед способом разножка и ножницы, толчок от груди, прыжки со штангой на плечах, приседания со штангой на плечах. Упражнения выполняются с многократными (до 4–6 раз) повторениями и интенсивностью до 70% от максимального результата [1, 2, 3]. Из общеразвивающих упражнений основными средствами являются прыжки в длину и высоту с места и разбега, подскоки, бег с низкого и высокого старта на 10–40 м, спортивные игры, гимнастические и акробатические упражнения. В процессе скоростно-силовой подготовки упражнения выполняются несколько раз в виде серий.

Развитие скоростно-силовых возможностей у 16-летних атлетов осуществляется путем использования тех же средств, что и в период начальной подготовки юных штангистов. Вместе с тем, в специальной подготовке интенсивность выполнения упражнений достигает до 80% от максимального результата, а в тягах и приседаниях со штангой на плечах – до 90%. Общий объем тренировки скоростно-силового характера возрастает с 35–40 до 50–60% от общего объема упражнений. Это связано с тем, что в тренировку юных штангистов вводится больше тяжелоатлетических упражнений. Из средств всестороннего физического развития выполняются практически все упражнения, но с меньшим объемом и более высокой интенсивностью [3, 4].

Развитие силовых качеств у тяжелоатлетов происходит с первых шагов в спорте и этому необходимо уделять большое внимание. Проявление мышечной силы связано с концентрацией нервных процессов, регулирующих деятельность мышечного аппарата. В то же время важно учитывать, что у подростков, скоростно-силовые возможности очень невелики. Поэтому развитие силы должно осуществляться осторожно и постепенно. Для этого целесообразно применять отягощения весом не более 70–75% от максимального результата, а также статические напряжения до 5 с при задержке дыхания и до 15–25 с без его задержки. Основные средства для развития силы в специальной физической подготовке следующие: жим лежа, стоя, наклоны со штангой на плечах, тяги толчковые и рывковые (не более 80% от максимального результата), подъемы штанги на грудь, выжимание гантелей, гирь, статические напряжения для мышц спины, брюшного пресса и др. Из средств общей физической подготовки можно использовать элементы акробатики (кувырки, стойки, повороты и др.), упражнения на гимнастических снарядах (подтягивания, качи, махи, подъемы), элементы борьбы, толкание ядра, прыжки, перенос груза и т. д. Важно помнить, что у подростков, особенно в начальный период обучения, мышцы развиты неравномерно. Поэтому следует уделять большое внимание тем группам мышц, которые наиболее отстают в своем развитии. Это главным образом мышцы

брюшного пресса, косые мышцы туловища, спины, отводящие мышцы верхних конечностей, мышцы задней поверхности бедра, приводящие мышцы ног. Для развития сухожилий целесообразно включать в каждую тренировку упражнения на растягивание и подвижные игры. В силовой подготовке используются разнообразные упражнения из арсенала средств ОФП и СФП.

#### **Примерный комплекс упражнений для юных тяжелоатлетов.**

##### **Комплекс упражнений разносторонней силовой подготовки**

1. И. п. - лежа на скамейке держа на груди штангу весом не более 70% от максимального результата, ноги прямые. Поднять штангу подряд 4--6 раз. Повторить в течение тренировки 5 раз.

2. И. п.--стоя, ноги врозь, держа на плечах хватом снизу штангу весом до 70% от максимального результата. Присесть 4--6 раз подряд. Повторить в течение тренировки 5 раз.

3. И. п. - стоя, ноги врозь, держа на плечах хватом сверху штангу весом 30% от собственного веса. Наклониться 10 раз подряд. Повторить в течение тренировки 3 раза.

4. И. п. - лежа на спине. Поднимать ногами штангу весом 90- 100% от собственного веса в специальном станке 6--8 раз подряд. Повторить в течение тренировки 4--5 раз.

5. И. п. - стоя, ноги врозь, держа хватом снизу штангу весом 20- 30% от собственного веса. Поднять штангу, сгибая руки в локтевых суставах до прямого угла, 6--8 раз подряд. Повторить в течение тренировки 3 раза.

6. И. п. - лежа на гиперэкстензии лицом вниз со штангой весом 5--10 кг на плечах, удерживая ее руками хватом сверху. Выполнить 3--5 наклонов. Повторить в течение тренировки 3 раза.

7. И. п. - лежа на специальном тренажере спиной вниз со штангой весом 5--10 кг на груди, удерживая штангу руками хватом снизу. Поднять туловище 5--8 раз. Повторить в течение тренировки 3 раза.

8. И. п. - стоя в наклоне вперед прогнувшись, ноги врозь, с гантелями в руках (одна рука впереди, другая сзади). Выполнять встречные маховые движения прямыми руками 6--8 раз подряд. Повторить в течение тренировки 2--3 раза.

9. И. п. - стоя в наклоне вперед прогнувшись, ноги врозь, с гантелями в руках (руки в стороны). Выполнять встречные маховые движения прямыми руками 6--8 раз подряд. Повторить в течение тренировки 2--3 раза. Во всех упражнениях с гантелями вес гантели - от 2 до 5 кг.

10. И. п. - лежа на спине на скамейке, руки с гантелями разведены в стороны. Выполнять встречные движения руками 6--8 раз подряд. Повторить в течение тренировки 2--3 раза [1, 3, 4].

Скоростно-силовые способности являются важнейшими для успешности спортивной деятельности тяжелоатлетов, они развиваются при помощи средств и методов, основанных на совершенствовании как собственно силовых способностей, так и на упражнениях комплексного воздействия, которые могут быть направлены на скоростные способности и на технику; развитие скоростно-силовых способностей должно занимать значительное место в тренировочном процессе, причем оно должно происходить параллельно с совершенствованием техники движений.

#### Библиографический список

1. Матвеев Л.П. Основы спортивной тренировки: Учебное пособие для институтов физической культуры. - М.: Физкультура и спорт, 2008. - С. 140-155.
2. Фаламеев А.И. Планирование тренировочной нагрузки новичков и разрядников. Тяжелая атлетика. В помощь тренеру. - М.: "ФиС", 2009.
3. Олимпийская энциклопедия – 2006 Жилкин А.И. и др. Легкая атлетика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.И. Жилкин, В.С. Кузьмин, Е.В. Сидорчук. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 464 с.
4. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. М.: Гардарики, 2000. — 448 с.

УДК 159.9.07

**Крохалев К.Ю., Бызов Е.А., Блинков В.В., Морозов М.В. Развитие силовых способностей у детей 7-ми – 8-ми лет средствами физической культуры**

The development of strength abilities in children of 7 - 8 years old by means of physical culture

**Крохалев К.Ю.**

канд. пед.наук, доцент

Уральский государственный медицинский университет

**Бызов Е.А.**

доцент кафедры физической культуры

Уральский государственный медицинский университет

**Блинков В.В.**

доцент кафедры физической культуры,

Уральский государственный медицинский университет

**Морозов М.В.**

Ст. преп. кафедры физической культуры,

Уральский государственный медицинский университет

Krokhalev K.Yu.

Cand. Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ural State Medical University

Byzov E.A.

Associate Professor of the Department of Physical Culture

Ural State Medical University

Blinkov V.V.

Associate Professor of the Department of Physical Culture,

Ural State Medical University

Morozov M.V.

Art. Rev. Department of Physical Education,

Ural State Medical University

*Аннотация.* В работе представлен практический материал по развитию силовых способностей у младших школьников на уроках физической культуры.

*Ключевые слова:* сила, собственно силовая способность, сензитивный период, динамическая сила, статическая сила.

*Abstract.* The paper presents practical material on the development of strength abilities in younger schoolchildren at physical education lessons.

*Keywords:* strength, strength proper, sensitive period, dynamic strength, static strength.

DOI 10.54092/9781794815889\_71

Развитие физического качества – силы, коррелирует с общим ростом и развитием организма, морфологическим и функциональным созреванием ЦНС, опорно-двигательного аппарата и вегетативных систем. В связи с дифференцировкой двигательных нервных окончаний в мышцах к 7-ми годам, улучшаются процессы внутримышечной координации, что способствует повышению силовых проявлений [2, 3, 4]. В процессе работы с младшими

---

школьниками следует учесть изменения, которые происходят в разных системах и органах организма ребенка:

- продолжается активное развитие опорно-двигательного аппарата: усиленный рост рук и ног за счет увеличения трубчатых костей, удлинение позвоночника, расширение грудины. Кости в организме меняются по форме, в структуре, продолжается процесс окостенения. В 7-8 лет девочки полностью переходят на грудной тип дыхания, мальчики используют оба вида попеременно в зависимости от нагрузки. Это происходит, благодаря укреплению мышц спины и груди, которые помогают легким раскрываться во все стороны, раздвигая ребра. В 8 лет увеличиваются аэробные возможности организма, отмечается прирост физической работоспособности. В младшем школьном возрасте происходит нарастание мышечной массы, и, как следствие, увеличивается мышечная сила. Более интенсивно развиваются крупные группы мышц. Дети способны к движению с большой амплитудой. В этот период следует использовать упражнения на воспитание качества силы, связанные с преодолением массы своего тела (лазание, перелезание) в наклонном и вертикальном положениях. Мышцы у детей этого возраста имеют тонкие волокна, бедны белками и жирами, содержат много воды, поэтому развивать их надо постепенно и разносторонне. Следует избегать больших по объему и, особенно, по интенсивности нагрузок, так как они приводят к большим энергозатратам, что может повлечь за собой общую задержку роста. Осторожность в дозировке упражнений и их подборе обуславливается также тем, что вегетативная функция движений отстает от развития моторики [3, 4, 5]

У девочек младшего школьного возраста одновременно со скоростными качествами предельных величин возрастного развития достигает силовая выносливость при работе динамического характера. Если оценить динамическую работу в упражнении сгибание-разгибание рук в упоре - лежа, можно увидеть, что у них результат увеличивается более чем на 60%. В последующие годы силовая выносливость девочек либо удерживается на том же уровне, либо несколько понижается. У мальчиков первый и очень заметный период ускорения темпов развития силовой выносливости происходит в 7 - 8 лет [1, 3, 4, 5].

Под силой понимается способность человека преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему за счет мышечных усилий. Один из наиболее существенных моментов. Определяющих мышечную силу - это режим работы мышц. В процессе выполнения спортивных приемов и действий человек может поднимать, опускать или удерживать тяжелые грузы. Мышцы, обеспечивающие эти движения, работают в разных режимах. Если, преодолевая какое-либо сопротивление мышцы сокращаются и укорачиваются. То такая их работа называется преодолевающей (концентрической). Мышцы, противодействующие какому-либо сопротивлению, могут при напряжении и удлиняться. В таком случае, их работа называется уступающей (эксцентрической). Преодолевающий и уступающий режимы работы мышц

объединяются названием динамической. Сокращение мышц при постоянном напряжении или внешней нагрузке называется изотоническим.

Структура силовых способностей человека.

**1. Максимальная изометрическая (статическая) сила** - показатель силы, проявляемой при удержании в течении определенного времени предельных отягощений или сопротивлений с максимальным напряжением мышц.

**2. Медленная динамическая (жимовая) сила**, когда прилагаемые усилия достигают максимальных значений, а скорость практически не имеет значения.

**3. Скоростная динамическая сила** характеризуется способностью человека к перемещению в ограниченное время больших отягощений с ускорением ниже максимального.

**4. «Взрывная» сила** - способность преодолевать сопротивление с максимальным мышечным напряжением в кратчайшее время.

**5. Амортизационная сила** характеризуется развитием усилия в короткое время в уступающем режиме работы мышц.

**6. Силовая выносливость** определяется способностью длительное время поддерживать необходимые силовые характеристики движений.

**7. Способность к переключению с одного режима мышечной работы на другой.**

Средства развития силы.

**1. Упражнения с внешним сопротивлением:**

-упражнения с тяжестями,

-упражнения с партнером,

-упражнения с сопротивлением упругих предметов.

-упражнения в преодолении сопротивления внешней среды.

**2. Упражнения с преодолением веса собственного тела:**

-гимнастические силовые упражнения,

-легкоатлетические прыжковые,

-упражнения в преодолении препятствий.

**3. Изометрические упражнения:**

- пассивное напряжение мышц (удержание груза ит.п.),

-упражнения в активном напряжении мышц(в течении 10-15 сек удержание позы).

Особенности организации силовых тренировок. Правильно организованные занятия по развитию силы благотворно влияют на здоровье и физическое развитие детей. Экспериментальными исследованиями установлено, что даже шестилетние дети, занимаясь тяжелоатлетическими упражнениями, прогрессируют в своем развитии, спортивном мастерстве и не имеют отклонений в состоянии здоровья при рационально построенном тренировочном процессе[2,3]. Ограничения касаются больших отягощений, которые могут

привести к нарушению в развитии позвоночника, появлению паховых грыж. Противопоказаны также упражнения с сильным натуживанием. Развитие силы желательнее проводить без отягощения. Цель силовой тренировки в этом возрасте - формирование мышечного корсета, защищающего и поддерживающего туловище и внутренние органы. Создание базы для дальнейших силовых нагрузок. Силовые упражнения ни в коем случае не должны быть ориентированы на развитие максимальной или скоростной силы. Углубленным занятиям силовыми упражнениями должна предшествовать общефизическая подготовка [2, 4, 5].

Силовая тренировка с детьми 7-ми – 8-ми лет носит легкий игровой характер. В программу занятий включаются самые простые упражнения для различных частей тела с собственным весом. Для повышения нагрузки при выполнении упражнений на силу, оказания помощи воспитанникам и повышения эмоциональности занятий возможно применять некоторые упражнения кондиционной гимнастики в парах. Примерными упражнениями могут быть отжимания от пола, гимнастической скамьи и на брусьях, подтягивания и т. д. Эти упражнения великолепно развивают верхнюю половину тела [1, 2]. О единичных упражнениях с использованием максимального веса не может быть и речи, так же как о форсированных и негативных повторениях и тому подобных приемах. Для младших школьников рекомендуются следующие типы занятий: групповые (под музыку или без музыки, (серийно-поточным методом). Например, комплексные - классическая аэробика + сила, степ-аэробика + сила, а также круговые тренировки. Силовые уроки могут быть направлены на все группы мышц или только на определенную часть тела. Нагрузка достигается за счет увеличения количества повторений, амплитуды движения. При выполнении упражнений рекомендуется применять определенный двигательный ритм.

Статическое удержание позы в положении максимального напряжения мышц производится на 8-й или 4-й счет в зависимости от целей тренировки, контингента и возраста занимающихся, уровня их физической подготовленности. Возможно выполнение пружинистых движений по малой амплитуде под разным углом сгибания руки (статодинамический режим тренировки) [4, 5]. По аналогичной схеме выполняются и другие типы движений: отведение - приведение руки, ноги и т.д. Последовательность заданий основной части тренировочного занятия должна быть следующей:

1. Необходимо подобрать 8-10 упражнений на различные группы мышц.
2. Для каждого упражнения выбирается отягощение определенного веса, с которым можно работать без явного утомления.
3. Нагружать следует основные мышечные группы.
4. Выполнять последовательно можно не более 2-х – 3-х упражнений для одной и той же группы мышц.
5. Отдых между упражнениями должен составлять 1-2 мин. с расслаблением мышц.

6. Между сериями упражнений обязательно нужно использовать упражнения на растягивание.

Одной из наиболее популярных форм проведения занятий в спорте является круговая тренировка. Она применяется для решения задач общей, специальной, технической и даже тактической подготовки. Благодаря строгой регламентации занятий и возможности индивидуализировать тренировочный процесс круговые программы идеально подходят для улучшения физической формы детей и подростков. Они позволяют занимающимся выполнять много различных простых упражнений за короткий промежуток времени, сконцентрироваться на решении целевых задач, таких, как общего оздоровления и улучшения уровня развития таких физических качеств, как выносливость и сила. Круговой формат открывает большой диапазон тренировочных возможностей, потому что все, что вам нужно, - это небольшое количество инвентаря на каждой станции: резиновые амортизаторы, обручи, скакалки, степы, фитболы. Даже самый обычный спортивный инвентарь имеет здесь большое значение. Уже с этими двумя-тремя различными видами оборудования можно сделать очень многое. При отсутствии необходимого оборудования занимающиеся могут использовать вес своего тела. Нужно лишь немного фантазии и изобретательности. Например, простое использование ленточек на полу для обозначения рабочих зон упражнений создает множество опций. Важно преследовать определенную цель, а не механически подбирать упражнения. Следует продемонстрировать занимающимся то, чему вы хотите научить их или чего достигнуть. Очень важен и порядок упражнений. Некоторые специалисты предпочитают группировать упражнения на развитие мышечной выносливости и силы отдельно от упражнений, направленных на кардио тренировку. Если объединить множество высокоинтенсивных упражнений, необходимо убедиться [4,5], что занимающиеся смогут выполнить низкоинтенсивное упражнение после выполнения одного или двух высокоинтенсивных. В спорте под интервальными тренировками (ИТ) понимаются высокоинтенсивные занятия с чередованием кардионагрузок различной интенсивности. Интервальная тренировка в оздоровительной тренировке подразумевает комплексные занятия с чередованием аэробно-анаэробных нагрузок различной интенсивности, а также кардио- и силовых нагрузок с разным уровнем нагрузки. ИТ можно применять в работе с детьми и подростками разных возрастов. Все определяется доступностью упражнений, правильным их подбором и методами тренировки. Характер интервальной тренировки при использовании аэробно-анаэробных, нагрузок - кардиотренировки - определяется следующими факторами: сочетанием работы и отдыха в одной серии (например, 1 мин. работы - 3 мин. отдыха); количеством серий - 2-3; сочетанием работы разной интенсивности (например, 5 мин. - аэробика низкой интенсивности, 5 мин. - высокой); выбором движений, зависящим от целевой установки [4, 5].

Занимаясь силовыми упражнениями с детьми. Необходимо строго соблюдать общие методические принципы построения тренировочного процесса.

Общефизическая подготовка – основа успехов в развитии силы. Поэтому необходимо включать в тренировку упражнения для развития выносливости, быстроты, гибкости, координации точности движений.

Занятия не должны быть монотонными.

Нельзя выполнять силовые упражнения с большими весами. необходимо применять легкие отягощения с возможностью выполнить каждое тренировочное упражнение по 10-15 раз.

Уделять внимание укреплению мышц брюшного пресса и спины.

Предупреждение травматизма.

Нельзя выполнять глубоких приседаний с отягощением и прыжков в глубину. Жимы тяжелой штанги в положении стоя. Необходимо прекратить занятие при появлении каких-либо болей. Регулярно проводить осмотр детей врачом.

Общие правила предупреждения травматизма при выполнении силовых тренировок.

1. Перед началом занятия необходимо сделать общую разминку
2. Соблюдать в зале порядок и меры безопасности.
3. Перед каждым занятием необходимо проверить исправность тренировочных приспособлений, устройств и снарядов.
4. Строго контролировать весь процесс занятия с детьми.

Таким образом соблюдая все вышеперечисленные правила и рекомендации возможно воспитать сильное, здоровое и красивое подрастающее поколение.

#### Библиографический список

1. Аэробика. Теория и методика проведения занятий: учеб. пособие / под общ. ред. Е.Б. Мякинченко, М.П.Шестакова.- М.: ТВТ Дивизион, 2006.- 303с.
2. Захаров Е.Н., Карасев А.В., Сафонов А.А. Энциклопедия физической подготовки (Методические основы развития физических качеств) / Под общей ред. А.В. Карасева.-М.: Лептос, 1994-368 с.
3. Копысова Л.В. Комплексная оценка двигательных способностей в процессе начального отбора детей для специализированных занятий спортивными играми (на примере баскетбола): дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 2002. С. 39-44.
4. Мельникова Н.А., Лукьянова В.Н. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни. Учебно-методическое пособие,-2005
5. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать/-М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.-863, с.: ил.- (Профессия тренер)

УДК 159.9.07

**Крохалев К.Ю., Лагунова Л.В., Рямова К.А., Башаров Ф.Ф. Методические особенности построения тренировки по развитию гибкости у учащихся младшего школьного возраста на уроках физической культуры**

**Methodological features of the construction of training for the development of flexibility among primary schoolchildren at physical education lessons**

**Крохалев К.Ю.**

канд. пед.наук, доцент

Уральский государственный медицинский университет

**Лагунова Л.В.**

канд. пед.наук, доцент

Уральский государственный медицинский университет

**Рямова К.А.**

канд. пед.наук, доцент

Уральский государственный медицинский университет

**Башаров Ф.Ф.**

Ст.преподаватель кафедры физической культуры,

Уральский государственный медицинский университет

Krokhalev K.Yu

Cand. pedagogical sciences, associate professor

Ural State Medical University

L.V. Lagunova

Cand. Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ural State Medical University

Ryamova K.A.

Cand. Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ural State Medical University

Basharov F.F.

Senior Lecturer at the Department of Physical Culture,

Ural State Medical University

*Аннотация.* В работе представлены особенности построения спортивного занятия по развитию гибкости у младших школьников.

*Ключевые слова:* гибкость, активная гибкость, пассивная гибкость, «стретчинг», методические особенности.

*Abstract.* The paper presents the features of building a sports lesson for the development of flexibility in junior schoolchildren.

*Keywords:* flexibility, active flexibility, passive flexibility, "stretching", methodological features.

DOI 10.54092/9781794815889\_77

Гибкость – это физическое качество человека, определяющее пределы движений звеньев его тела. Различают две формы ее проявления:

- **активная гибкость**, характеризующаяся величиной амплитуды движений при самостоятельном выполнении упражнений благодаря своим мышечным усилиям;

- **пассивная гибкость**, характеризующаяся максимальной амплитудой движений, достигаемой при действии внешних сил [1, 3, 4].

Основной особенностью развития опорно-двигательного аппарата детей младшего школьного возраста, является то, что он развивается относительно равномерно. Но длина тела в этот период увеличивается быстрее, чем его масса. Суставы детей отличаются подвижностью, а связочный аппарат эластичностью, скелет содержит большое количество хрящевой ткани. Большую подвижность сохраняет до 8-ми – 9-ти лет позвоночный столб. Мышцы детей имеют тонкие волокна и содержат в своем составе лишь небольшое количество белка и жира. При этом крупные мышцы конечностей развиты больше, чем мелкие [1, 4, 5].

В процессе построения тренировки с использованием упражнений по развитию гибкости следует обратить внимание на организацию разминки. В разминку следует включать упражнения в процессе выполнения которых будут работать мышцы, на которые необходимо воздействовать в основной части. Движения необходимо выполнять с небольшими отягощениями или без отягощений и с максимальной амплитудой. В конце разминки необходимо выделить время для растяжки мышечных групп «Стретчинга».

Таким образом нами были проанализированы литературные источники по различным методикам развития гибкости в этот возрастной период и составлена общая методика для удобства работы учителей физической культуры, состоящая из основных направлений и рекомендаций которыми могут воспользоваться молодые учителя без опыта работы.

Следует помнить, о том, что общая гибкость приобретается в процессе выполнения многочисленных и разнохарактерных упражнений, направленных на всестороннее физическое развитие. Среди них много упражнений, развивающих подвижность в суставах. Это различные наклоны, вращения, взмахи и т.п., выполняемые с максимальной амплитудой. Общая гибкость является основой для развития специальной гибкости. Специальная гибкость приобретается в процессе выполнения специальных упражнений, улучшающих подвижность именно тех суставов, движения, в которых строго соответствуют специфике избранного вида спорта. Такие специальные упражнения сходны по форме с соответствующими движениями избранного вида спорта, но выполняются с большей амплитудой. Обязательно следует учитывать характер избранного вида спорта: для быстрых действий спортсмена в целостном виде спорта нужны быстрые упражнения нагибкость, для силовых видов амплитудные движения, связанные с проявлением силы и т.д. Но при выборе упражнений на гибкость следует придерживаться комплексного подхода, поскольку в каждом из видов спорта движения определяются разными режимами в проявлении физических качеств.

1). Упражнения на гибкость могут быть активными и пассивными, выполняемыми самостоятельно, с помощью партнёров или отягощением. Активные в свою очередь делятся на упражнения, выполняемые без отягощения, и упражнения, выполняемые с отягощениями (гантели, набивной мяч, гриф от штанги и др.) Упражнения на гибкость выполняются с разной быстротой: - со слабо подготовленными спортсменами медленно, с большой быстротой хорошо

тренированными учениками. Быстрота выполнения тесно связана с особенностями каждого конкретного вида спорта. Упражнения на гибкость выполняются в виде пружинистых сгибаний разгибаний, махов, статических напряжений, а также с преодолением сопротивления в парных упражнениях и на тренажёрах. Пружинистые сгибания разгибания выполняются сериями из 3-5 ритмичных повторений подряд, с постепенно увеличивающейся амплитудой. Пружинистое выполнение упражнений позволяет легче увеличивать амплитуду, достигая её максимальной величины. Маховые движения выполняются в виде однократных и повторных взмахов. Использование при этом инерции движений позволяет повысить их эффективность [5, 6]. Упражнения на гибкость со статическим напряжением характеризуются фиксированной позой. Мышцы при этом находятся в растянутом состоянии 5 – 10 сек. В процессе воспитания гибкости применяются упражнения, в которых движения осуществляются с помощью партнёра. Их эффективность высока. Упражнения на растягивание следует выполнять постепенно, увеличивая амплитуду. Вначале выполнение медленное, а затем всё быстрее. Следует соблюдать осторожность при увеличении амплитуды в пассивных упражнениях и в упражнениях с отягощениями. Для достижения большей амплитуды движений в специальных упражнениях используется какая-либо предметная цель (наклоне вперёд коснуться ладонями пола, сделать «шпагат» и др.). Развитие гибкости требует большого числа повторений каждого упражнения. Для того, чтобы избежать однообразности и монотонности многократного повторения, а также предотвратить адаптационные последствия, которые могут наступить после длительного выполнения одних и тех же упражнений, следует подбирать упражнения, несколько различающиеся по форме, но одинаковые по воздействию на мышцы. Таким образом, общая сумма повторений упражнений, воздействующих на одну группу мышц, будет оптимальна, а нагрузка на психику резко снизится. Прежде чем выполнять упражнения с большей амплитудой, необходимо усилить кровообращение в тех мышцах, которые будут подвергаться растягиванию, для того, чтобы мышцы приобрели рабочее состояние. Недостаточное разогревание мышц является основной причиной возникновения мышечных травм при выполнении упражнений с большой амплитудой.

2). При выполнении упражнений, развивающих гибкость, необходимо добиваться предельной в данном задании амплитуды движений. По мере роста тренированности предельная амплитуда движений в каждом конкретном упражнении будет постепенно повышаться. Но упражнения эффективны лишь в том случае, когда максимальная амплитуда достигается без болевых ощущений. Если болевые ощущения появились, то следует прекратить выполнение упражнения. Необходимо быть внимательным, чтобы вовремя почувствовать боль. При этом необходимо учитывать, что боль может быть двух видов: приятной и неприятной, режущей. Упражнения с амплитудой ниже предельной также развивают гибкость, но менее эффективно. Если на следующий после занятия день появляется боль в мышцах, которые подверглись растягиванию, то это свидетельствует о повышенной нагрузке, которую нужно снизить

3). Общее число повторений упражнений в каждой группе на растягивание определённой мышечной зоны должно постепенно возрастать: от 10 упражнений в первом занятии до 90 – 100 через 3 месяца тренировок. Число повторений одного упражнения зависит как от массы мышечных групп, которые подвергаются воздействию, так и от формы сочленений. Для получения максимального эффекта от занятий целесообразно ежедневное выполнение упражнений. Под воздействием регулярных тренировочных нагрузок уровень гибкости довольно быстро повышается, при этом с каждым занятием увеличивается и продолжительность сохранения высокого уровня гибкости в течении дня.

4). Быстрый рост показателей гибкости происходит примерно на протяжении первых трёх месяцев занятий, затем показатели гибкости увеличиваются медленней. Если прекратить упражнения на гибкость, то она постепенно уменьшается и через 2-3 месяца доходит до минимальной величины. Перерыв в занятиях не желателен более чем на 1-2 недели.

5). Выделяют развивающий и поддерживающий режимы воздействия на уровень гибкости. При развивающем режиме воздействия на гибкость применяется интенсивное использование упражнений с увеличением нагрузки до таких величин, которые вызывают существенные изменения уровня гибкости. Поддерживающий режим воздействия на гибкость применяют тогда, когда уже достигнут требуемый уровень её развития. Для получения эффекта от выполнения упражнений необходимо умение расслабляться и правильно дышать. Дыхание должно быть ровным, глубоким и естественным. Умение расслабляться - это качество, без которого невозможно добиться каких-либо серьёзных результатов в любой двигательной деятельности. Без определённого навыка практически невозможно управлять напряжением и расслаблением мышц даже в состоянии покоя, не говоря уже о динамическом режиме работы. Совершенствование способности к быстрому переходу мышц от напряжённого состояния к расслабленному - труднее.

6). Перед выполнением упражнений на растягивание необходима общая разминка. Эффективность разминки сохраняется при пассивном режиме 10 -15 минут, при активной двигательной деятельности 30 -40 минут.

7). К новинкам в развитии гибкости относится метод, предложенный профессором В. Т. Назаровым. В 10 и более раз ускоряется приобретение значительной гибкости посредством выполнения упражнений, с одновременным вибрационным воздействием вдоль растягиваемых мышц. Электромеханический вибратор имеет регулируемую частоту (8 – 50 и более Гц), задаваемую соответственно тем или иным мышечным группам.

8). При работе над гибкостью необходимо соблюдать основные принципы занятий, к которым относятся: постепенность, подразумевающая поэтапное возрастание сложности упражнений и увеличения нагрузки; регулярность, подразумевающая ежедневное выполнение упражнений, для развития гибкости; - комплексный подход к развитию гибкости, подразумевающий равномерное развитие подвижности всех

групп суставов и увеличение эластичности всех мышц и связок, задействованных в выполнении различных двигательных действий [6].

Упражнения для работы над гибкостью можно разделить на следующие группы:

упражнения, для развития гибкости шеи;

-упражнения для развития гибкости рук и плечевого пояса

-упражнения для развития гибкости грудного и поясничного отделов позвоночного столба;

упражнения для развития гибкости ног и тазобедренных суставов.

Таким образом подводя итоги следует отметить, что развитие гибкости у ребенка младшего школьного возраста, прежде всего обусловлено необходимостью поддержания здоровья опорно-двигательного аппарата. Тренированные и эластичные связки и сухожилия меньше подвержены разного рода травмам. Такая способность позволит в будущем заниматься различными видами спорта с минимальной травматизацией, а также поможет быстрее и проще осваивать новые упражнения. Кроме того, гибкость делает движения тела достаточно плавными и координированными.

#### Библиографический список

1. Боброва Г.И. Искусство грации. – Л.: Детская литература, 1986.
2. Годик М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок. – М.: ФиС, 1980.
3. Захаров Е.Н., Карасев А.В., Сафонов А.А. Энциклопедия физической подготовки (Методические основы развития физических качеств) / Под общей ред. А.В. Карасева. -М.: Лептос, 1994-368 с.
4. Карпенко Л.А. Методические указания по использованию современных средств художественной гимнастики: Метод.рек. – Л; Изд-во ГДОИФК, 1986.
5. Карпенко Л.А. Характеристика компонентов спортивной подготовки в художественной гимнастике: Учебное пособие. – СПб.; Изд-во СПбАФК, 1998
6. Матвеев Л.П. Основы спортивной тренировки. - М.: ФиС, 1977.

УДК 159.9.07

**Крохалев К.Ю., Лагунова Л.В., Рямова К.А., Морозов М.В. Подвижные игры, как средство развития быстроты на уроках физической культуры у студентов в медицинском вузе**

Outdoor games as a means of developing quickness in physical culture lessons among students at a medical university

**Крохалев К.Ю.**

канд. пед.наук, доцент  
Уральский государственный медицинский университет

**Лагунова Л.В.**

канд. пед.наук, доцент  
Уральский государственный медицинский университет

**Рямова К. А.**

канд. пед.наук, доцент  
Уральский государственный медицинский университет

**Морозов М.В.**

Ст.преподаватель кафедры физической культуры,  
Уральский государственный медицинский университет  
Krokhalev K.Yu.

Cand. Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Ural State Medical University  
Lagunova L.V.

Cand. Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Ural State Medical University  
Ryamova K.A.

Cand. Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Ural State Medical University  
Morozov M.V.

Senior Lecturer at the Department of Physical Culture,  
Ural State Medical University

*Аннотация.* В работе представлен практический опыт применения подвижных игр на уроках физической культуры с целью развития быстроты у студентов медицинского университета.

*Ключевые слова:* подвижные игры, быстрота, скоростно-силовые качества, силовые качества.

*Abstract.* The paper presents the practical experience of using outdoor games in physical education lessons in order to develop speed among students of a medical university.

*Keywords:* outdoor games, speed, speed-power qualities, power qualities.

DOI 10.54092/9781794815889\_82

Подвижной игрой, принято называть сознательную активную деятельность человека, которая характеризуется точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для игроков правилами. [1, 3, 4].

Мы можем вспомнить теорию игр Фрейда и игровую теорию культуры Хейзинга, и принять принцип обязательности использования игры для воспитания, психологической диагностики. Играя почти бессознательно, осваиваются: формы и величины вещей и предметов, их расположение в пространстве, наблюдение, контроль движения, пополняется кругозор, радость к мировосприятию. Почти на всем протяжении жизни человек тесно связан с игрой, а в период самого активного формирования - детские и юношеские годы, игровая деятельность занимает наибольшее место. Содержание игр изменяется вместе с ростом и развитием ребенка. [2, 4, 6, 9]. Воздействуя на нервную систему учащихся, игра весьма специфично, а главное, свободно, ненасильственно и более эффективно воспитывает интерес к преодолению трудностей и препятствий на пути к поставленной цели, побуждает также использовать свои знания, умения и навыки в согласованных действиях с товарищами по команде, развивает мужество, решительность, внимание, оперативное мышление.

На занятиях физической культурой перед учителем стоит задача воспитания у детей физических качеств. А к числу важнейших относится быстрота, которую определяют как способность человека совершать двигательные действия с минимальной для данных условий затратой времени.

Применяемые на уроках подвижные игры помогают овладеть необходимыми знаниями качествами, умениями и навыками, закрепить их в игровых условиях. В программе по физическому воспитанию ВУЗов подвижных игр нет, однако они используются как составной элемент к различным модулям (разделам) программ. Рассматривая вопрос о применении подвижных игр в решении задач по физическому воспитанию студентов, следует исходить из положения о соответствии форм и методов поставленных задач. Эффективность и целесообразность применения подвижных игр подтверждается современной спортивной практикой и имеет научно-теоретическую обоснованность.. Игровой метод в силу присущих ему особенностей, является методом комплексного совершенствования двигательной деятельности. В наибольшей мере игровой метод позволяет воспитывать и совершенствовать такие качества, как ловкость, быстроту ориентировки, самостоятельность, инициативность, без которых спортивная деятельность не возможна. Быстрота хорошо развивается в играх, где сочетается такие основные показатели, как ответная реакция на сигнал, и быстрота мышечных сокращений, качество движений, выполняемых в единицу времени, и скорость передвижения тела и его частей в пространстве («вызов номеров», «день и ночь», «перебежки с выручкой», «наступление»). При воспитании скорости успешно применяются игры, требующие реакции на движущийся объект, что важно в единоборствах и спортивных играх. Путем быстрых движений всем телом (спринт, действия на быстроту реакции из различных положений, сильные броски и т.д. с достаточным количеством перерывов).

Быстрота, как физическое качество - это способность человека совершать двигательное действие в минимальный для данных условий отрезок времени с определенной частотой и импульсивностью. [2, 4]. В вопросе о природе этого качества среди специалистов нет единства взглядов. Одни высказывают мысль, что физиологической основой быстроты является лабильность нервно-мышечного аппарата. Другие полагают, что важную роль в проявлении быстроты играет подвижность нервных процессов. Многочисленными исследованиями доказано, что быстрота является комплексным двигательным качеством человека. [4, 6, 7]. В результате применения подвижных игр на уроках физической культуры снижается монотонность работы студентов, мышление и внимание занимающихся направляется, активизируется наблюдательность, развивается память, сообразительность и творческое воображение. Соблюдение правил игры воспитывает такие важные психологические качества, как чувство коллективизма, активности, инициативы, смелости, дисциплинированности, настойчивости в достижении поставленной цели [5, 6, 9, 10]

**К ОСНОВНЫМ ФОРМАМ ПРОЯВЛЕНИЯ БЫСТРОТЫ ОТНОСЯТ**– время двигательной реакции, время максимально быстрого выполнения одиночного движения, время выполнения движения с максимальной частотой, время выполнения целостного двигательного акта. Практически наибольшее значение имеет скорость целостных двигательных актов (бег, плавание и др.), а не элементарные формы проявления быстроты, хотя скорость целостного движения лишь косвенно характеризует быстроту человека.

При применении подвижных игр с целью развития физических качеств, игры отбираются в соответствии с задачами воспитания, возрастными особенностями студентов, состоянием здоровья учащихся, физической подготовленностью. Следует обращать внимание на место игр в режиме дня, время года, метеоролого-климатические и другие условия.

Примерный набор подвижных игр, применяемых с целью развития быстроты на уроке физической культуры со студентами высших учебных заведений:

1) «Кто быстрее?». Играющие делятся на несколько команд по 4–6 участников в команде. Участники одной из команд становятся в одну шеренгу на линии старта. На расстоянии 100–200 м от линии старта чертится финишная линия.

По сигналу преподавателя стоящие на старте бегут к линии финиша. Участник, первым пересекший финишную черту, считается сильнейшим в команде. Так же пробегают все команды. Затем победители и студенты занявшие вторые, третьи и т.д. места в каждой группе соревнуются между собой. Начинать игру можно только по сигналу, выступать за линию старта нельзя. Игру можно проводить и зимой на лыжах, только предварительно от стартовой до финишной линии участники прокладывают параллельные лыжни по числу человек в команде на расстоянии 1,5–2 м одна от другой.

2) «Встречная эстафета с набивными мячами». Игроющие делятся на две равные команды и строятся в 2 колонны. Каждая команда делится пополам. Каждая половина поворачивается лицом к другой и отступает одна от другой на расстояние 80–100 шагов. Расстояние между командами 3–4 шага. Перед игроками, стоящими впереди, чертятся линии. Двум игрокам, стоящим впереди колонны на одной стороне, дается по 2 набивных мяча. По сигналу преподавателя игроки с мячом бегут вперед, подбегают к впереди стоящим на противоположной стороне и отдают им мяч, а сами становятся сзади этой половины команды. Получившие мячи бегут вперед к противоположной половине своей команды и т. д. Передачу эстафеты можно повторять поточно, без перерыва, 3–4 раза всеми игроками команды, после чего определяется победитель, т. е. команда, раньше закончившая перебежку. Нельзя переступать линию старта и начинать бег до тех пор, пока не будет дан сигнал преподавателя и переданы мячи. Если во время бега игрок уронит мяч, он должен сам его поднять.

3) «Эстафета по кругу». Игроющие делятся на две равные команды, которые капитаны команд, в свою очередь, делят на три равные по силам части (этапы), например, по три игрока: первая часть – игроки первого этапа, вторая часть – второго и третья часть – третьего. В лесу размечается круг длиной примерно 1–2 км и на нем расставляются (на этапах) игроки. Игроки первого и третьего этапов остаются на старте, а второго занимают место на середине дистанции. Каждый этап отмечает зону передач длиной 15–20 шагов. По команде преподавателя первый этап, состоящий из игроков обеих команд, начинает бег и бежит ко второму этапу. Игроки второго и последующих этапов имеют право начинать бег, когда в зону передач передал эстафетную палочку игрок предыдущего этапа. Игра продолжается поточно. Каждый этап пробегается 4–5 раз. Команда, игроки которой закончили перебежку раньше другой, считается победительницей.

#### **4) Американский треугольник:**

Разновидность пятнашек, начинается игра с того, что трое из четырех играющих встают в круг, держась за руки, и раздвигают руки как можно шире. Один - оставшийся вне круга - водящий. Его задача - запятнать одного из трех в кругу, стоящего напротив (оббегая, подпрыгивая, подлезая). Задача тех, кто в кругу - не допустить этого. Если водящий запятнал, то происходит смена водящего или игрока напротив.

#### **5) Антилопы и львы**

Разновидность пятнашек, участники делятся на 2 команды: одни - львы, другие - антилопы. Львы - это водящие, они прячутся на местности и ждут, когда антилопы подойдут близко. А дальше как в простых салках.

#### **6) Белки на дереве**

Все играющие - белки, они должны стоять на дереве (на деревянных предметах) или держаться за дерево. Между деревьями бегает собака - водящий. Белки прыгают, перебегают

с дерева на дерево, а собака должна поймать (осалить) бегущих белок. Если ей это удалось, собака и белка меняются ролями. В игре есть условие: собака не должна трогать белок, которые находятся на дереве. В эту игру лучше всего играть в роще, где много деревьев, но растут они не плотно.

### **7) Волшебный замок**

Играющие делятся на две команды. Первые должны расколдовать замок, а вторая команда - помешать им в этом. Замок может служить дерево или стена. Около замка находятся главные ворота - двое студентов из второй команды с завязанными глазами. Вообще у всех игроков этой команды глаза должны быть завязаны. Они произвольно, так, как им хочется, располагаются на игровой площадке. Игроки, которые должны расколдовать замок по команде ведущего начинают бесшумно двигаться к главным воротам. Их задача - незаметно пройти до ворот, пройти сквозь них и дотронуться до замка. При этом игра считается оконченной. Но задача второй команды с завязанными глазами заляпать тех, кто движется к замку. Те, кого заляпали, выбывают из игры. По окончании игры студенты меняются ролями. Перед началом игры надо оговорить одно условие: будут ли студенты из второй команды стоять на месте или они могут передвигаться по площадке.

### **8) Волки во рву**

На площадке чертится коридор (ров) шириной до 1 метра. Ров можно начертить зигзагообразный, где уже, где шире. Во рву располагаются водящие - волки. Их немного - всего 2 или 3. Все остальные играющие - зайцы - стараются перепрыгнуть через ров и не оказаться осаленными. Если до зайца дотронулись, он выбывает из игры или становится волком. Волки могут осалить зайцев только находясь во рву. Зайцы ров не перебегают, а перепрыгивают. Если нога зайца коснулась территории рва, это значит, что он провалился в ров и в этом случае также выбывает из игры.

В заключении следует отметить, эффективность применения подвижных игр на уроках физической культуры с целью развития быстроты.

Подвижные игры оказывают благоприятное действие на организм не только потому, что во время игры напрягаются различные группы мышц, развивается ловкость, умение сохранять равновесие, быстро бегать, прыгать, ловить мяч и т.п. Большое значение имеет и то, что игра всегда сопровождается эмоциональным подъемом, а он вызывает возбуждение симпатического отдела нервной системы; в результате увеличивается количество находящейся в движении крови, повышается содержание гемоглобина и сахара в крови, учащается ритм сокращений сердца и дыхания, выделяется много пота и т.д. В подвижных играх совершенствуется зрение и умение ориентироваться в пространстве, укрепляется воля. Эти игры отлично помогают переключаться с умственной деятельности на разнообразные и, в целом, не утомляющие организм физические упражнения; удовольствие, получаемое от

занимательного и веселого процесса игры, способствует лучшему отдыху. Поэтому особенно полезны подвижные игры студентам.

Несмотря на всё богатство содержания, одними играми невозможно решить весь круг воспитательных и образовательных задач. Поэтому необходимо применять игры в сочетании с другими видами физических упражнений.

#### Библиографический список

1. Абзалов Р.А. Теория физической культуры /Р.А. Абзалов, Н.И. Абзалов .-Казань: Вестфалика, 2013.-202с.
2. Абзалов Р.А. Размышления о физкультурологии /Р.А. Абзалов //Теория и практика физической культуры. - 1999.-№8.- С.11-14.
3. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания: учебн. для студ. фак. физ. культуры пед ин- тов. М.: Инфра-М, 2006. 287 с.
4. Барков В.А. Педагогические исследования в физическом воспитании: Учебное пособие по курсу «Основы НИР» для студентов специальности п. 02.02. - «Физическая культура». - Гродно, 2005. - 68 с.
5. Былеева Л.В., Коротков И.М., Яковлев В.Г. Подвижные игры: Учебн. пособие для ин-тов физической культуры. 4-е изд., перераб. и дополн. М.: Физкультура и спорт, 1999. 208 с.
6. Годик М.А., Бальсевич В.К., Тимошкин В.Н. Система общеевропейских тестов для оценки физического состояния человека // Теория и практика физической культуры. - 2004. - № 5-6. - С.24-32.
7. Ермолаев Ю.А. Возрастная физиология: Учеб. пособие для студентов ВУЗов. М., 2005. 80 с.
8. Жуков М.Н. Подвижные игры. М.: Академия, 2002-154с.
9. Коротков И.М. Подвижные игры в занятиях спортом. М.: Физкультура и спорт, 1991. 116 с.
10. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебн для интов физической культуры. - М.: Физкультура и спорт, 2001. - 543 с.

УДК 159.9.07

**Крохалев К.Ю., Ревенько А.И., Исхакова А.В. Развитие координации у детей 7-ми – 8-ми лет средствами физической культуры**

Development of coordination in children of 7 - 8 years old by means of physical culture

**Крохалев К.Ю.**

канд. пед.наук, доцент  
Уральский государственный медицинский университет

**Ревенько А.И.**

Ст.преподаватель кафедры физической культуры  
Уральский государственный медицинский университет

**Исхакова А.В.**

Ст.преподаватель кафедры физической культуры,  
Уральский государственный медицинский университет  
Krokhalev K.Yu.

Cand. Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Ural State Medical University

Revenko A.I.

Senior Lecturer at the Department of Physical Culture  
Ural State Medical University

Iskhakova A.V.

Senior Lecturer at the Department of Physical Culture,  
Ural State Medical University

*Аннотация.* В работе представлен практический материал используемый в процессе развития координации у младших школьников на уроках физической культуры и при занятиях спортом.

*Ключевые слова:* координация, межмышечная координация, ловкость, двигательный навык.

*Abstract.* The paper presents practical material used in the development of coordination among junior schoolchildren in physical education lessons and in sports.

*Keywords:* coordination, intermuscular coordination, dexterity, motor skill

DOI 10.54092/9781794815889\_88

Младший школьный возраст является самым благоприятным для развития координационных способностей. Это период относительно спокойного и равномерного физического развития. Увеличение роста и веса, мышечной силы и выносливости идет довольно пропорционально. Происходит функциональное совершенствование мозга, развитие аналитико-синтетической функции коры, заметно развивается вторая сигнальная система, но при этом первая сигнальная система в младшем школьном возрасте еще сохраняет свое относительное преобладание. Изменяется соотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится все более выраженным, хотя по-прежнему преобладает процесс возбуждения, и дети 7-ми – 8-ми лет в высокой степени возбудимы и импульсивны.

Они испытывают большую потребность в движениях [8, 10]. Чаще всего в данной возрастной категории используют, для развития различных физических качеств подвижные игры.

В играх, которые рекомендуются детям данного возраста, совершенствуются двигательные навыки, но особенно младшим школьникам полезны игры, где необходимо дозировать усилия - отрабатывать темп движения, размах, степень расслабления и сокращения мышц.

В работах Ж.К. Холодова и В.С. Кузнецова координационные способности – это способности быстро, точно, целесообразно, экономно и находчиво, т.е. наиболее совершенно, решать двигательные задачи (особенно сложные и возникающие неожиданно) [9, 11]. Объединяя целый ряд способностей, относящихся к координации движений, их можно в определенной мере разбить на три группы:

Первая группа. Способности точно соизмерять и регулировать пространственные, временные и динамические параметры движений.

Вторая группа. Способности поддерживать статическое (позу) и динамическое равновесие.

Третья группа. Способности выполнять двигательные действия без излишней мышечной напряженности (скованности). Координационные способности, отнесенные к первой группе, зависят, в частности, от «чувства пространства», «чувства времени» и «мышечного чувства», т.е. чувства прилагаемого усилия. Координационные способности, относящиеся ко второй группе, зависят от способности удерживать устойчивое положение тела, т.е. равновесие, заключающееся в устойчивости позы в статических положениях и её балансировке во время перемещений. Координационные способности, относящиеся к третьей группе, можно разделить на управление тонической напряженностью и координационной напряженностью [3, 4, 6].

Проявление координационных способностей зависит от целого ряда факторов, а именно:

- 1) способности человека к точному анализу движений;
- 2) деятельности анализаторов и особенно двигательного;
- 3) сложности двигательного задания;
- 4) уровня развития других физических способностей (скоростные способности, динамическая сила, гибкость и т.д.);
- 5) смелости и решительности;
- 6) возраста;
- 7) общей подготовленности занимающихся (т.е. запаса разнообразных, преимущественно вариативных двигательных умений и навыков) и др. [5, 7, 8].

При воспитании координационных способностей решают две группы задач:

- а) по разностороннему развитию координационных способностей;

б) специально направленному их развитию.

Задачи по обеспечению дальнейшего и специального развития координационных способностей обычно решаются в процессе спортивной тренировки и профессионально-прикладной физической подготовки. В первом случае требования к ним определяются спецификой избранного вида спорта, во втором - избранной профессией [1, 3, 4]. В видах спорта, где предметом состязаний является сама техника движений (спортивная и художественная гимнастика, фигурное катание на коньках, карате и мн. др.). Первостепенное значение имеют способности образовывать новые, все более усложняющиеся формы движений, а также дифференцировать амплитуду и время выполнения движений различными частями тела, мышечные напряжения различными группами мышц [1, 2, 4,9]. Способность же быстро и целесообразно преобразовывать движения и формы действий по ходу состязаний в наибольшей мере требуется в спортивных играх и единоборствах, а также в таких видах спорта, как скоростной спуск на лыжах, горный и водный слалом, где в обстановку действий преднамеренно вводят препятствия, которые вынуждают мгновенно видоизменять движения или переключаться с одних точно координированных действий на другие. В указанных видах спорта стремятся довести координационные способности, отвечающие специфике спортивной специализации, до максимально возможной степени совершенства.

Физическая культура располагает огромным арсеналом средств развития координационных способностей. Основным средством воспитания координационных способностей являются физические упражнения *повышенной координационной сложности* и содержащие *элементы новизны*. Сложность физических упражнений можно увеличить за счет изменения пространственных, временных и динамических параметров, а также за счет внешних условий, изменяя порядок расположения снарядов, их вес, высоту; изменяя площадь опоры или увеличивая её подвижность в упражнениях на равновесие и т.п.; комбинируя двигательные навыки; сочетая ходьбу с прыжками, бег и ловлю предметов; выполняя упражнения по сигналу или за ограниченное время.

Наиболее широкую и доступную группу средств для воспитания координационных способностей составляют общеподготовительные гимнастические упражнения динамического характера, одновременно охватывающие основные группы мышц. Это упражнения без предметов и с предметами (мячами, гимнастическими палками, скакалками), относительно простые и достаточно сложные, выполняемые в измененных условиях, при различных положениях тела или его частей, в разные стороны: элементы акробатики (кувырки, различные перекаты и др.), упражнения в равновесии [2,4]. Большое влияние на развитие координационных способностей оказывает освоение правильной техники естественных движений: бега, различных прыжков (в длину, высоту и глубину, опорных прыжков), метаний, лазанья.

Для воспитания способности быстро и целесообразно перестраивать двигательную деятельность в связи с внезапно меняющейся обстановкой высокоэффективными средствами служат подвижные и спортивные игры [2, 5].

Особую группу средств составляют упражнения с преимущественной направленностью на отдельные психофизиологические функции, обеспечивающие управление и регуляцию двигательных действий. Это упражнения по выработке чувства пространства, времени, степени развиваемых мышечных усилий. Специальные упражнения для совершенствования координации движений разрабатываются с учетом специфики избранного вида спорта. Это координационно-сходные упражнения с технико-тактическими действиями в данном виде спорта. На спортивной тренировке применяют две группы таких средств:

а) подводящие, способствующие освоению новых форм движений того или иного вида спорта;

б) развивающие, направленные непосредственно на воспитание координационных способностей, проявляющихся в конкретных видах спорта (например, в баскетболе специальные упражнения в затрудненных условиях - ловля и передача мяча партнеру при прыжках через гимнастическую скамейку, после выполнения на гимнастических матах нескольких кувырков подряд, ловля мяча от партнера и бросок в корзину и др.).

Упражнения, направленные на развитие координационных способностей, эффективны до тех пор, пока они не будут выполняться автоматически. Затем они теряют свою ценность, так как любое, освоенное до навыка и выполняемое в одних и тех же постоянных условиях двигательное действие не стимулирует дальнейшее развитие координационных способностей. Выполнение координационных упражнений следует планировать на первую половину основной части занятия, поскольку они быстро ведут к утомлению.

При воспитании координационных способностей используются следующие основные методические подходы:

1. Обучение новым разнообразным движениям с постепенным увеличением их координационной сложности. Этот подход широко используется в базовом физическом воспитании, а также на первых этапах спортивного совершенствования. Осваивая новые упражнения, занимающиеся развивают способность образовывать новые формы координации движений. Обладая большим двигательным опытом (запасом двигательных навыков), человек легче и быстрее справляется с неожиданно возникшей двигательной задачей.

2. Воспитание способности перестраивать двигательную деятельность в условиях внезапно меняющейся обстановки. Этот методический подход также находит большое применение в базовом физическом воспитании, а также в игровых видах спорта и единоборствах.

3. Повышение пространственной, временной и силовой точности движений на основе улучшения двигательных ощущений и восприятий.

4. Преодоление нерациональной мышечной напряженности. Дело в том, что излишняя напряженность мышц (неполное расслабление в нужные моменты выполнения упражнений) вызывает определенную дискоординацию движений, что приводит к снижению проявления силы и быстроты, искажению техники и преждевременному утомлению [4, 7].

Для развития координационных способностей в физическом воспитании и спорте используются следующие методы:

- 1) стандартно-повторного упражнения;
- 2) вариативного упражнения;
- 3) игровой;
- 4) соревновательный.

При разучивании новых достаточно сложных двигательных действий применяют стандартно-повторный метод, так как овладеть такими движениями можно только после большого количества повторений их в относительно стандартных условиях.

Метод вариативного упражнения с его многими разновидностями имеет более широкое применение. Его подразделяют на два под метода - со строгой и нестрогой регламентацией вариативности действий и условий выполнения. К первому относятся следующие разновидности методических приемов:

- строго заданное варьирование отдельных характеристик или всего освоенного двигательного действия (изменение силовых параметров, например, прыжки в длину или вверх с места в полную силу, в полсилы; изменение скорости по предварительному заданию и внезапному сигналу темпа движений и пр.);
- изменение исходных и конечных положений (бег из положения приседа, упора лежа; выполнение упражнений с мячом из исходного положения: стоя, сидя, в приседе; варьирование конечных положений — бросок мяча вверх из исходного положения стоя — ловля сидя и наоборот);
- изменение способов выполнения действия (бег лицом вперед, спиной, боком по направлению движения, прыжки в длину или глубину, стоя спиной или боком по направлению прыжка и т.п.);
- «зеркальное» выполнение упражнений (смена толчковой и маховой ноги в прыжках в высоту и длину с разбега, метание спортивных снарядов «неведущей» рукой и т.п.);
- выполнение освоенных двигательных действий после воздействия на вестибулярный аппарат (например, упражнения в равновесии сразу после вращений, кувырков);
- выполнение упражнений с исключением зрительного контроля - в специальных очках или с закрытыми глазами (например, упражнения в равновесии, с булавами, ведение мяча и броски в кольцо) [3,8]. Методические приемы не строго регламентированного варьирования связаны

с использованием необычных условий естественной среды (бег, передвижение на лыжах по пересеченной местности), преодоление произвольными способами полосы препятствий, отработка индивидуальных и групповых атакующих технико-тактических действий в условиях не строго регламентированного взаимодействия партнеров.

Эффективным методом воспитания координационных способностей является игровой метод с дополнительными заданиями и без них, предусматривающий выполнение упражнений либо в ограниченное время, либо в определенных условиях, либо определенными двигательными действиями и т.п., например, при проведении игры «Пятнашки» ставится задача, как можно больше играющих «запятнать» за 3 мин или «запятнать» с помощью волейбольного мяча, или «запятнать» в определенном участке тела. Игровой метод без дополнительных заданий характеризуется тем, что возникающие двигательные задачи занимающийся должен решать самостоятельно, опираясь на собственный анализ сложившейся ситуации [6, 7].

Методика совершенствования точности движений включает средства и методы, направленные на развитие способностей к воспроизведению, оценке, а также к дифференцированию пространственных, временных и силовых параметров движений. Способность к точному выполнению движений развивают, прежде всего, посредством применения общеподготовительных упражнений при систематическом повышении их координационной сложности. Их примером могут быть задания на точность воспроизведения одновременных или последовательных движений и положений рук, ног, туловища при выполнении общеразвивающих упражнений без предметов, ходьба или бег на заданное время; упражнения на точность оценки пространственных параметров дальности прыжка с места или разбега, дальность метаний и др. Более высокий уровень координации движений достигается специальными упражнениями на соразмерность движений в задаваемых пределах времени, пространства и мышечных усилий.

Для развития «чувства пространства» упражнения с точно заданным варьированием игровых дистанций - дистанций передачи мяча, шайбы, завершающих ударов по воротам, бросков мяча в кольцо.

#### Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. [Текст] / Ю.К.Бабанский - М., Просвещение. - 2007. 145 с.
2. Бураков Б.А. Физическая подготовка акробатов-прыгунов: Учебное пособие для студентов, специализирующихся по акробатике и гимнастике. [Текст] / Б.А. Бураков.- М.: ГЦОЛИФК. - 2009, с. 20-21.
3. Лях В.И. Совершенствования специфических координационных способностей [Текст] / В.И. Лях- Физическая культура в школе. - 2011. - С.7-14

4. Лях В.И. Координационные способности школьников. Основы тестирования и методика развития. Часть 1 [Текст] / В.И. Лях – Физическая культура в школе. - 2005. - С. 6-13 .
5. Лях В.И. Двигательные способности школьников: [Текст] / В.И. Лях. - Основы теории и методики развития. - М., 2006 - 215 с.
6. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры [Текст] / Л.П. Матвеев - М.: Физкультура и спорт. - 2001. - 211 с.
7. Мирончук Б.А. Обучая акробатике [Текст] / Б.А. Мирончук. Физкультура в школе. - 2004. - С.12-15.
8. Назаренко Л.Д. Физиология физического воспитания и спорта. [Текст] / - Ульяновск. - 2000. - 185 с.
9. Семенов Л.П. Советы тренерам: С-Пб. упри метод. Рекомендаций [Текст] / Л.П. Семенов. - Изд.2 перераб.- Физкультура и спорт. 2000. -175 с.
10. Талага Е. Энциклопедия физических упражнений [Текст] / Е. Талага Пер. с польск.- М.: Физкультура и спорт.- 2008. -412 с.
11. Шлемин А.М Юный гимнаст [Текст] / А.М. Шлемин.- М -«Ф и С». - 2003. - С. 35-42. ьтура и спорт. - 2003. - 221 с. 40

## СЕКЦИЯ 10. ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37

**Савельев О.В. Использование современных образовательных технологий при достижении цели и реализации задач в профессиональной деятельности педагога-словесника согласно требованиям ФГОС**

**The use of modern educational technologies in achieving goals and implementing tasks in the professional activity of a teacher-language teacher in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard**

**Савельев О.В.,**

учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ 1,  
р.п. Краснообск, Новосибирская область

Savelyev O.V.,

teacher of Russian language and literature, MBOU SOSH 1,  
r.p. Krasnoobsk, Novosibirsk region

***Аннотация.** В статье автор рассматривает вопрос использования современных образовательных технологий при достижении цели и реализации задач в профессиональной деятельности педагога-словесника согласно требованиям ФГОС.*

***Ключевые слова:** педагог-словесник, требования ФГОС, образовательные технологии.*

***Abstract.** In the article, the author examines the issue of using modern educational technologies in achieving goals and implementing tasks in the professional activity of a teacher-language teacher in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard.*

***Keywords:** teacher-language teacher, requirements of the Federal State Educational Standard, educational technologies.*

DOI 10.54092/9781794815889\_95

Мой педагогический опыт с опорой на системно-деятельностный подход привел меня к необходимости создания собственной модели преподавания, в которой использую элементы различных эффективных образовательных технологий. К ним относится игровая технология Б.П. Никитина, технология уровневой дифференциации, технология "обучения в сотрудничестве" С.Л. Соловейчика, Ш.А. Амонашвили, технология проблемного обучения, информационно-коммуникационные технологии, технология клоуз-тестов, коммуникативные технологии, метод проектов, исследовательские методы, здоровьесберегающие технологии и т.д.

На основе этих методов и технологий у меня, как учителя русского языка и литературы, оформилась своя методическая система обучения. Она опирается на идеи П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной о планомерном, поэтапном формировании умственных действий и понятий. Цель обучения, по мнению П.Я. Гальперина, заключается в том, чтобы дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения

действиям. Авторы данной теории установили, что знания, умения и навыки не могут быть усвоены и сохранены вне деятельности человека.

Операционное формирование действия проходит несколько этапов. Первый этап - создание мотивационной основы действия. Второй этап - становление схемы ориентировочной основы действия (алгоритм). Третий этап - формирование действия в материальной форме. Четвертый этап - преобразование действия из материальной формы во внешне-речевую. Пятый этап - действие во внешней речи, "про себя". Шестой этап - действие в скрытой речи в форме собственного умственного действия.

Таким образом, осуществляется переход внешних практических действий в план операций, осуществляемых в уме. В ходе практической деятельности у человека формируется ориентировочная основа как система представлений о цели, плане и средствах осуществления действия. То есть, для безошибочного выполнения действия человек должен знать, что при этом произойдет, на какие аспекты происходящего необходимо обратить внимание, чтобы не выпустить из-под контроля главное. Эти положения составляют основу теории обучения как поэтапного формирования умственных действий.

Важной составляющей предмета является умение видеть языковые явления в тексте. Для решения задачи - повысить уровень речевой, орфографической и пунктуационной грамотности учащихся через использование современных образовательных технологий использую технологию клоуз-тестов. Данная технология способствует формированию метапредметных умений учащихся.

Клоуз-тест - это не только способ обучения текстовой деятельности в рамках уроков русского языка и литературы, но и способ формирования таких универсальных учебных действий, как:

- способность чтения и понимания текста;
- умение обрабатывать информацию (сжатие текста до ключевых слов, развёртывание по ключевым словам);
- коммуникативные способности и умения: выдвижение и аргументирование своей версии выбранного слова, встраивание в смысловую позицию автора (диалог «автор - читатель»); восприятие, понимание чужой версии, выражение отношения к ней; сопоставление разных версий (диалог «ученик - ученик»), основанное на критериях понимания смысла текста.

Основная цель работы с клоуз-тестом - научить школьника понимать смысл текста, устройство его смысловой организации, и только на этой основе работать с языковыми явлениями, законами, правилами. Поэтому обязательным условием формата клоуз-теста являются пропуски ключевых слов, восстановление которых возможно исходя из

смысловой организации текста. При этом формальная и смысловая стороны текста понимаются как единство двух процессов – смысло- и текстообразования. Круг материала составляют такие тексты, которые позволяют работать с двумя сторонами ключевых слов – свойством повторяемости (вариативного повтора) и свойством концептуальности, то есть выражения главного, концептуально значимого смысла текста. Неключевые слова выступают в клоуз-тестах в качестве материала для дополнительной языковой работы с текстом.

Таким образом, клоуз-тест, построенный на основе пропусков ключевых слов, обеспечивает развитие контекстного мышления, способности понимания текста и коммуникативной способности (диалог «автор – читатель», «ученик – ученик»). Контекстное мышление – способность «видеть» (воспринимать, анализировать, понимать и создавать) слово в контексте смысла ситуации или текста: в отношениях и связях с другими словами текста и компонентами коммуникативной ситуации – кто, что, кому, зачем и почему говорит; способность выбирать знак на основе его обусловленности смыслом данного конкретного контекста / ситуации.

Клоуз-тесты используются мной на уроках русского языка:

- при обучении изложению (например, при подготовке к его написанию);
- как подготовительная работа с текстом перед сочинением-рассуждением, при обучении его написанию;
- при обучении написанию собственных текстов (художественных, аналитических, эссе и др.);
- при обучении чтению и пониманию текстов разных типов;
- при изучении нового материала, при проведении обобщающих уроков, на первых вводных уроках в начале года, при повторении.

На уроках литературы:

- для повышения мотивации, интереса к книге, художественному тексту;
- с целью формирования вдумчивого читателя, способности к «медленному чтению»;
- при знакомстве с художественными приёмами;
- при подготовке к написанию сочинения;
- при обучении анализу языка литературного произведения.

Традиционно использую технологию клоуз-тестов на уроках русского языка в разных классах, при изучении нового материала, обобщении и закреплении изученного.

Так, работая в 5-6 классах над темой "Лексика", для лингвистического анализа используется текст М. Пришвина "Грибы тоже ходят":

Осень глубоко продвинулась. Еловый подрост осыпан золотыми монетками берез и красными медалями осин. В ... ведь и в солнечный день сумерки, а тут еще напала листва и скрывает от глаз серые, красные и желтые ... грибов.

- Есть ... ? - спросил я маленькую дочь лесника.

- Волнушки, рыжики, маслята.

- А белые?

- Есть и ... , только теперь начинает холодеть, и .... Переходя под елки. Под березками и не думайте искать - все под ... .

- Как же это они переходят, видала ли ты когда-нибудь, как ... ходят?

Девочка оторопела, но вдруг поняла меня и, сделав плутоватую рожицу, ответила мне:

- Так они же ночью ходят, как их мне ... увидеть? Этого никто не видел.

Начинается работа с чтения и краткого анализа текста, затем ребята отвечают на вопросы:

1 Какое время года описывает автор? Из чего это видно?

2 Какие еще приметы осени вы видите в тексте? Почему автор говорит об осени "глубоко продвинулась"? Как понимаете словосочетания "золотые монетки берез" и "красные медали осин".

3 Как вы понимаете смысл глагола "оторопела"? Замените его синонимом. Есть ли в тексте диалектные слова?

4 Почему автор говорит, что "грибы тоже ходят"? Как это понимать? В каком значении употреблено это выражение?

Следующий этап - работа с пропущенными словами. Объясняю, на что необходимо обратить внимание, вставляя слово.

1 Частота употребления слов (возможны лексические повторы или однокоренные слова).

2 Возможны замены ключевых слов синонимами, местоимениями.

3 Слова отражают идею текста, имеют как лексические, так и грамматические признаки, по которым можно определить части речи.

Анализ проведенной работы (табл. 1) показывает, что в основном учащиеся правильно понимают текст и вставляют нужные и подходящие по смыслу слова, подставляя синонимы или местоимения.

Таблица 1

Результаты работы

Правильный ответ	Большинство ответов	Другие ответы
В лесу	В лесу	В роще
Шляпки	Шляпки Шапки	-
Грибы Белые Грибы	Грибы Белые Грибы, они	- - -
Елками	Елками	Листвой Листьями Осинами
Грибы	Грибы, они	-
Ночью	Ночью В темноте	Когда сплю

Третий этап работы - обмен мнениями, при котором учащиеся называют вставленные слова, комментируют свой выбор, приводят аргументы в пользу выбранных слов.

Важно, что учащиеся не просто осмыслили текст, но и выбрали нужное слово, смогли раскрыть его значение. Они обратили внимание на слова "еловый подрост", "девочка оторопела", по-новому поняли название текста.

Клоуз-тесты использую и на уроках литературы для мотивации к прочтению произведения, например, при изучении произведения В.П. Астафьева «Васюткино озеро»: «Это... не отыщешь на карте. Небольшое оно. Небольшое, зато памятное Васютке. Еще бы! Мала ли честь для тринадцатилетнего мальчишки – озеро, названное его ...! Пускай оно и не велико, не то, что, скажем, Байкал, но Васютка сам ... его и людям показал. Да, да, не удивляйтесь и не думайте, что все озера уже известны и что у каждого есть свое название. Много еще, очень много в нашей стране ... озер и речек. Потому что велика наша Родина, и сколько по ней не броди, все будешь находить что-нибудь ..., интересное».

Сначала ребята должны догадаться, какие слова пропущены.

(Пропущенные слова: озеро, именем, безымянных, новое.)

Затем определяем по данному началу тему произведения, учащиеся отвечают на вопросы:

- В каком предложении заключена основная мысль отрывка?
- Какие озера и реки нашей Родины известны вам?
- Видели ли вы маленькие речушки и водоемы? Имеют ли они названия?

Стараюсь заинтересовать ребят содержанием полного текста:

- Как вы думаете, о чем рассказывается в произведении В. Астафьева?
- Как мальчик мог найти озеро, неизвестное взрослым?

После этого школьникам становится интересно прочитать рассказ В. Астафьева и узнать, что произошло с главным героем.

В материалах Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (Распоряжение правительства РФ от 09.04.2016 г.) отмечается недостаточное обеспечение формирования коммуникативных компетенций, дифференциации содержания учебного предмета с учетом интересов и потребностей обучающихся. Именно поэтому одной из задач профессиональной деятельности считаю развитие у учащихся коммуникативных УУД. Решить эту задачу помогают коммуникативные технологии, связанные с освоением учащимися конкретных коммуникативных стратегий: толкование, перефразирование, применение, отрицание, развитие.

Под коммуникативной стратегией (далее КС) понимается культурная модель взаимодействия с чужой позицией и пути адаптации своей позиции. Речетворческие способности учащихся часто страдают от отсутствия у детей собственного оригинального слова, от шаблонности мышления. Цель применения коммуникативных стратегий – перевод учащихся на новый уровень речетворчества.

В результате применения данной технологии успешно решаются задачи:

1. вовлечь учащихся в диалог с писателем;
2. обучить способам погружения в ситуацию с помощью КС;
3. определить точки удивления и пробудить у детей интерес к созданию своих текстов.

Собственный педагогический опыт показывает, что применение КС способствует:

- а) развитию навыков написания текстов по типу рассуждение;
- б) развитию речевой рефлексии (наблюдению за своим и чужим словом); обучению работы с цитатой, способам введения ее в текст;
- в) повышению функциональной грамотности учащихся;
- г) привлечению учащихся к участию в конкурсах, олимпиадах, конференциях.

Организуя речетворческую деятельность в коммуникативном ключе, работу по освоению стратегий строю поэтапно:

1. Демонстрация образцов стратегий.
2. Освоение вопросной формы стратегий.

3. Применение вопросов-стратегий к тексту.
4. Создание своего текста на основе диалога с автором.
5. Чтение и редактирование текста.

Учащиеся, как правило, хотят писать, но испытывают затруднения в практике свободного письма, поэтому в практической деятельности стараюсь использовать разные задания для развития речевой деятельности: придумать на определенную тему предложения с данными словами или словосочетаниями; написать рассказ по данному началу; закончить «оборванную» цитату и обосновать свое мнение; ввести цитату в текст, используя разные стратегии.

Одним из эффективных результатов применения современных образовательных технологий при достижении цели и реализации задач профессиональной деятельности считаю то, что у большинства учащихся объективно сформированы языковая и речевая компетенции, а также отмечается повышение уровня речетворчества, в частности, языковой культуры в целом, в том числе культуры речи, культуры чтения, культуры общения на русском языке.

Электронное научное издание

**Педагогика и психология:  
прикладные исследования и разработки**

сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции

**10 ноября 2021 г.**

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству  
обращаться по электронной почте [mail@scipro.ru](mailto:mail@scipro.ru)

**Подготовлено с авторских оригиналов**



ISBN 978-1-7948-1588-9



Формат 60x84/16. Усл. печ. Л 5,8. Тираж 100 экз.  
Lulu Press, Inc. 627 Davis Drive Suite 300  
Morrisville, NC 27560  
Издательство НОО Профессиональная наука  
Нижний Новгород, ул. М. Горького, 4/2, 4 этаж, офис №1