

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

The Evolution  
of Culture

THE SCIENCE  
OF CULTURE

Modern Capitalist Culture



The Concept of Cultural Systems

A Key to Understanding Tribes and Nations

14

2016

Часть VI

16+

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 14 (118) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

На обложке изображен Лесли Алвин Уайт (1900–1975) — американский антрополог, этнолог и культуролог.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

**Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Ахмеденов Кажмурат Максуетович, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

**Ответственные редакторы:** Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 15.08.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

## СОДЕРЖАНИЕ

## ПСИХОЛОГИЯ

**Зацепин Э. Э.**

Исследование агрессивности военнослужащих срочной службы частей Министерства обороны Российской Федерации, совершивших тяжкие преступления (убийство, причинение вреда здоровью)..... 503

**Кочнева Д. Д.**

Взаимосвязь самооценки личности и стрессоустойчивости в юношеском возрасте ..... 505

**Лодыгина И. А.**

Взаимодействие подростков со сверстниками в общеобразовательной школе ..... 507

**Сухова В. В.**

Характеристики эмпатии на разных этапах развития семьи ..... 509

**Тихомирова Ю. М.**

Особенности психологической готовности к применению информационно-телекоммуникационных технологий в профессиональной деятельности ..... 511

## ПЕДАГОГИКА

**Abdimotupova G.**

The use of experience of the teacher R. G. Khazankin in mathematics lessons ..... 514

**Бабич И. М.**

Культура исследования в школе: проблемы и пути решения ..... 517

**Балина Е. В.**

Использование специальных тренажеров в развитии мелкой моторики слабовидящих дошкольников ..... 519

**Бондарева А. В.**

Использование видеоматериалов на уроках английского языка с целью активизации грамматических навыков..... 521

**Городничева А. А.**

Особенности профориентационной работы с леворукими подростками в школе ..... 524

**Горохова Ю. В.**

Изменение роли учителя в современной школе ..... 528

**Громов Ю. В., Иконникова Г. Ю., Мельникова О. В., Поварова Н. С.**

Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Великий педагог Ян Амос Коменский» для филателистической образовательной площадки вуза ..... 530

**Дятлова Н. В.**

Развитие конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста..... 536

**Жмурова И. Ю., Генералова А. А.**

Оптимизационные задачи в школьном курсе математики ..... 537

**Каршиев Х., Аминова Н. И.**

Электронные средства и методы обучения для повышения эффективности учебного процесса..... 539

**Касаткина И. А.**

Учитель-логопед — особая профессия (обращение к коллегам, учителям-логопедам)..... 542

**Кахарова М. Б.**

Boosting education quality is not myth anymore (from personal experience) ..... 544

**Кирюшина О. В.**

К вопросу о повышении эффективности преподавания иностранного языка в контексте интерактивного обучения..... 546

**Кирюшина О. В.**

Использование аутентичных видеоматериалов для развития иноязычной коммуникативной компетенции ..... 548



<b>Кошенкова Н. В., Миналиева М. А., Рачителева Н. А.</b> Работа с текстами публицистического стиля на уроках русского языка в средних классах как средство формирования коммуникативных умений учащихся ..... 551	<b>Стулова Н. Е., Марина А. В.</b> Контроль учебных достижений учащихся 5 класса по биологии: проблемы и поиск решений ..... 571	
<b>Кужанкулова Ш. У.</b> Развитие орфографической зоркости учащихся в средних классах ..... 553	<b>Тюрина В. В., Тюрин Р. Н.</b> Проблема мотивации в процессе изучения английского языка студентами морских специальностей ..... 574	
<b>Мальчевская М. Л., Калькопф М. Ю.</b> Проблемы экономической подготовки учащихся начальной школы ..... 555	<b>Федотова Н. И.</b> Современные методики здоровьесберегающей деятельности в работе ДОУ ..... 576	
<b>Мардонов Д. Р., Аминова Н. И.</b> Информационные и инновационные технологии в преподавании узбекского языка ..... 557	<b>Фортова Л. К., Еропов И. А.</b> Этиология и превенция интернет-аддикции у подростков ..... 579	
<b>Медведева Н. А.</b> Мастер-класс «Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках химии и биологии» ..... 559	<b>Шаймарданова О. А., Брусова Л. В.</b> Структура поликультурного образования Дж. Бэнкса в США ..... 581	
<b>Пожарский С. О.</b> Формирование умений публичного выступления на профессиональную тему: защита ВКР ..... 562	<b>Юденкова И. В., Балагурова М. С.</b> Диагностика социальной компетентности младших школьников ..... 583	
<b>Сайфуллин А. А., Виноградова Н. В.</b> Методические подходы к проведению тематических мероприятий по материалам краеведческой работы школьников в Верхнеуслонском муниципальном районе РТ ..... 564	<b>ФИЛОСОФИЯ</b>	
<b>Синяпкина Е. И.</b> Моделирование игрового пространства в ДОУ с учетом требований ФГОС ..... 566	<b>Могилевская Г. И., Братникова И. Б., Приступин К. А.</b> Безопасность интернационального морского экипажа как проблема культурной толерантности ..... 588	
<b>Соловцова А. С., Шарикова Д. В., Бондаренко Е. Н.</b> Методические рекомендации по развитию творческих способностей детей среднего дошкольного возврата через театрализованную деятельность ..... 569	<b>Москальчук М. Н.</b> Человек-массы, человек-вождь в социальном наследии Сёржа Московичи (антропологический аспект) ..... 590	
	<b>Мугдин К. В., Соловьев А. А.</b> Проблема нарушения неприкосновенности личной жизни человека в современном информационном обществе ..... 595	
	<b>Соболь Т. В.</b> Философское образование как фактор формирования критического мышления в контексте международного образовательного пространства ..... 598	



## ПСИХОЛОГИЯ

### Исследование агрессивности военнослужащих срочной службы частей Министерства обороны Российской Федерации, совершивших тяжкие преступления (убийство, причинение вреда здоровью)

Зацепин Эдуард Эдуардович, магистрант

Абакумова Ирина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель  
Южный федеральный университет

**Цель исследования** — изучение влияния уровня выраженности тормозящих агрессию структур. При смысловой оценке наличной ситуации определённую роль играет уровень развития интеллекта, различные защитные механизмы, снижающие значимость фрустрации. На актуальное формирование агрессивной мотивации, целеполагание и вероятностное прогнозирование оказывают тормозящее влияние страх наказания (возмездия), склонность к чувству вины, способность к эмпатии и сопереживанию, потребность в зависимости, высокий уровень тревоги, стремление к социальному одобрению и т. п. Некоторые черты личности могут выступать на разных стадиях развития ситуации и как способствующие проявлению агрессии, и как подавляющие агрессию структуры. На стадии реализации намерения (целедостижения) тормозящую роль выполняют самоконтроль, способность к самокоррекции военнослужащих на реализацию агрессивных побуждений в криминальной ситуации.

**Предметом исследования** были уровень выраженности тормозящих агрессию структур и особенности проявляемой криминальной агрессивности военнослужащих.

**Объектом исследования** военнослужащие срочной службы Южного военного округа Министерства обороны РФ в возрасте 18–25 лет, совершившие преступления против жизни и здоровья человека: убийство (ст.ст. 105–108 УК РФ), умышленное причинение вреда здоровью разной степени тяжести (ст.ст. 111–115 УК РФ), неуставные взаимоотношения (ст. 335 УК РФ) и прошедшие судебно-психологическое исследование.

Исследование проводилось в 2014–2016 г. на базе судебно-медицинской лаборатории МО РФ, дислоцированной в г. Ростове-на-Дону, где в архиве были отобраны заключения судебно-психологических экспертиз за период с 2002 по 2007 год, с 2010 по 2014 год 40 солдат срочной службы Министерства обороны РФ совершивших преступления против жизни и здоровья человека, и имеющих

примерно одинаковый служебный, жизненный и образовательный уровень.

**Гипотезы исследования** нами было выдвинуто положение, что криминальная агрессивность военнослужащих срочной службы в первую очередь обусловлена незрелостью (неразвитостью) личностных структур, тормозящих прямое проявление агрессивных побуждений.

**Задачи исследования:**

1. На основе анализа литературы выявить основные направления исследования агрессии и агрессивности в психологии.

2. Проанализировать экспериментально-психологические исследования военнослужащих, совершивших насильственные преступления, выявить степень выраженности их агрессивности и наличие (или развитость) личностных структур, тормозящих прямое проявление агрессивных побуждений.

3. На основе анализа выявить закономерность между криминальной агрессивностью и уровнем развития личностных структур, тормозящих прямое проявление агрессивных побуждений.

**Методы исследования:** чистого анализа, формально логический, логической закономерности, систематической выборки, штудирование, индуктивный, дедуктивный, контекст анализа.

Цели, задачи и гипотезы настоящего исследования определили критерий, по которому выбирались экспериментально-психологические исследования военнослужащих, совершивших насильственные преступления: в каждом исследовании использовался один и тот же набор психологических методик: «Hand-тест», индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л. Н. Собчик (утверждений 91 тревожность, экстраверсия, спонтанность, агрессивность (стеничность), ригидность, интроверсия сензитивность) и многофакторная личностная методика Р. Кеттелла (оценки 105 вопросов с вариантами ответов а) в) г), 17-ти полярных

факторов личности, форма С). Каждая из методик позволяет выявить, как уровень личностной агрессивности, так и наличие (или развитость) личностных структур, тормозящих прямое проявление агрессивных побуждений.

*Теоретическое значение* работы заключается в том, что полученные результаты расширяют существующие представления об агрессивности.

*Практическое значение* работы состоит в том, что результаты исследования позволяют дополнить систему психологического отбора, сопровождения, обучения и воспитания военнослужащих МО РФ

Э. Фромм рассматривал два различных вида агрессии. Первый вид — доброкачественная агрессия, которая служит делу выживания человека и животных, затухающая при исчезновении опасности. Другой вид представляет злокачественная агрессия — деструктивность и жестокость, свойственные только человеку, не имеющих аналогов в животном мире, не служащие биологическому приспособлению. [1, с. 447]

А. Адлер объяснял возникновение агрессии борьбой за удовлетворение потребностей и полагал, что она является сознательной реакцией на препятствие. [2, с. 234]

Дж. Доллард утверждал, что, во-первых, агрессия всегда есть следствие фрустрации и, во-вторых, фрустрация всегда влечет за собой агрессию. Схема «фрустрация - агрессия» базируется на 4 основных понятиях: агрессия, фрустрация, торможение и замещение. Важнейшая переменная данной теории — угроза наказания, которая замедляет демонстрацию агрессивного поведения, а насилие может быть направлено на индивида, нападение на которого связывается с меньшим наказанием. В дальнейшем Доллард и соавторы предложили, что влияние следующих одна за другой фрустраций может быть совокупным и это вызовет агрессивные реакции большей силы, чем каждая из них в отдельности, а также, что все акты агрессии играют роль формы катарсиса, снижая уровень побуждения к последующей агрессии [3 Dollard J., Doob L., Miller N., Mowrer O., Sears S. Frustration and aggression]

И. А. Фурманов подчеркивает, что агрессия является неотъемлемой динамической характеристикой адаптивности человека и, личность должна неизбежно обладать определенной степенью агрессивности. В «норме» она оказывается качеством приемлемым и даже необходимым, в противном случае приводит к податливости и пассивности в поведении. Автор указал на зависимость агрессии от особенностей мотивационно-потребностной сферы человека, его ценностей и ориентации. [4, с.192]

Ф. С. Сафуанов рассматривал агрессивность в трёх планах. Во многих случаях она выступает как мотивационная тенденция, внутреннее побуждение к совершению агрессивных действий. Закрепленная как привычный способ реаги-

рования в различных жизненных ситуациях, эта тенденция выступает уже как черта личности. Если же агрессивность в повседневной жизни проявляется не в обычных условиях, а только при психотравмирующих, фрустрирующих воздействиях, ее можно рассматривать как реактивную. В качестве оснований психологической типологии криминальной агрессии Ф. С. Сафуанов выделил три базовых измерения: «уровень агрессивности личности», «уровень выраженности тормозящих агрессию структур» и «уровень выраженности психотравмирующего воздействия». Первые два вектора раскрывают взаимодействие личностных структур, играющих основную роль в формировании мотивации агрессивных действий, а третий позволяет рассматривать механизм агрессии как следствие взаимодействия личностных и ситуационных переменных. [5 Ф. С. Сафуанов стр. 300]

### Заключение

Согласно правилам Ф. Хунда и В. Паули основное состояние атома это такое состояние, которое характеризуется минимальной энергией. В этом состоянии энергия атома, иона или молекулы наиболее устойчива. [6 Храмов Ю. А. / Хунд Фридрих Физики: Биографический справочник]

Характеристика клетки как системы на основе принципов А. Ленинджерома один из которых гласит клетка функционирует по принципу минимального расхода компонентов и процессов. [7 вв. Борисова/ А. Ленинджер ОСНОВЫ БИОХИМИИ]

Если основные принципы функционирования материи говорят о минимальном затрачивании энергии, то и функционирования психических процессов, состояний, свойств будит образовано на этих принципах или максимально приближено ним. Т. е. существует некий минимум действий на который психика способна чтобы оставаться в стабильном состоянии. Превышение этого минимума может привести разбалансировки и разрушению. Это очень важный и необходимый механизм защиты психики. Проявление агрессии и агрессивность является одним из видов проявления этого механизма. Как же быть если агрессия несет в себе самой разрушение. Важно рассмотреть одно предположение, если нельзя превысить минимум психических действий для стабильности психики то можно его увеличить. Увеличения минимума психологических затрат в случаи с военнослужащими может касаться выявления лиц с определенным уровнем выраженности тормозящих агрессию структур и фактически их обучении. Это может касаться подготовки как устойчивости поведения в ситуациях в которых может быть проявлена агрессия, так и уходу от агрессивных проявлений, а так же просвещение тому где агрессия может быть проявлена в других формах — спорт, военные учения, развитие и т.д.

### Литература:

1. Фромм Э.А. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994. 447 с.



2. Адлер А. Индивидуальная психология / Хрестоматия по истории зарубежной психологии. М., 1986. 234 с.
3. Dollard J., Doob L., Miller N., Mowrer O., Sears S. Frustration and aggression. New Haven, YaleUnivers, Press, 1932;
4. Фурманов И. А. Детская агрессивность / психодиагностика и коррекция. Минск: Ильин В. П., 1996. 192 с.
5. Сафуанов Ф. С. Психология криминальной агрессии. СМЫСЛ, 2003. 300 с.
6. Храмов Ю. А. Хунд Фридрих (Hund Friedrich) // Физики: Биографический справочник / под ред. А. И. Ахиезера. — Изд. 2-е, испр. и дополн. — М.: Наука, 1983.
7. А. Ленинджер ОСНОВЫ БИОХИМИИ В ТРЕХ ТОМАХ // Перевод с английского канд. физ-мат. наук В. В. Борисова, канд. биол. наук М. Д. Гроздовой и канд. мед. наук С. Н. Преображенского под редакцией акад. В. А. Энгельгардта и проф. Я. М. Варшавского. М.: «МИР», 1985.

## Взаимосвязь самооценки личности и стрессоустойчивости в юношеском возрасте

Кочнева Дарья Дмитриевна, студент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Стресс — неспецифическая, общая реакция организма на физическое или психологическое воздействие, нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние организма в целом или нервной системы организма [1; 9].

Понятие «стресс» в психологию и физиологию внедрил Уолтер Кэннон в своих работах по универсальной реакции «бороться или бежать».

Впервые описание физиологическому стрессу дал Ганс Селье. В 1936 году он издал свой первый труд по общему адаптационному синдрому, но долго не использовал понятие «стресс», так как это понятие использовалось для определения нервно-психического напряженного состояния. В 1946 году Ганс Селье начал все чаще употреблять понятие «стресс» для общего адаптационного синдрома [1; 34].

Изучение разнообразных форм стресса и его отрицательного влияния на жизнедеятельность и здоровье человека является одним из преобладающих направлений прикладных психологических исследований в течении последних трех десятилетий. Об этом свидетельствует высокий рост числа публикаций по данной теме, создание новых научно-прикладных программ и крупных международных центров по изучению стресса.

Устойчивость к стрессу у учащихся в учебной деятельности является системным качеством личности. Оно включает такие личностные составляющие как неудовлетворительная личностная и ситуативная тревожность, низкий уровень психически-нервного напряжения, адекватное оценивание себя, высокая трудоспособность, эмоциональная устойчивость, которые обеспечивают удачное достижение цели деятельности и осуществляется в познавательной, поведенческой, мотивационной и эмоциональной сферах жизнедеятельности личности [14; 247].

Факторами, влияющими на развитие стрессоустойчивости, являются внешние и внутренние факторы. К внешним

факторам относится педагогическое воздействие, межличностное взаимодействие, стимулирование система деятельностей в вузе. А к внутренним — психофизиологические, социально-психологические, психолого-педагогические качества личности [26; 57].

Основными личностными новыми образованиями в юношеском возрасте являются: самостоятельности суждений; формирование мировоззрения; возвышение требования к моральному облику человека; стремление к самовоспитанию; формирование самооценки [3; 248].

Юношеский возраст описывается взаимодействием речи и мышления. Девушки и юноши пытаются мыслить логически, заниматься самоанализом и теоретическими рассуждениями, относительно свободно размышляют на различные темы. Им без труда дается умение выполнять общие выводы на основе частных посылок и, наоборот, переходить к частным умозаключениям на базе общих предпосылок. [3; 157]

В научных источниках отмечено влияние различных факторов на устойчивость к стрессу, таких как беспокойность, психически-нервное напряжение, работоспособность, самооценка, уровень интеллекта, поддерживающий стиль общения.

Во многих психологических исследовательских работах, в которых изучается юношеский возраст, чаще всего внимание акцентируется на проблемах развития самознания и адекватной самооценки, т. к. именно этот возраст является главным периодом развития мировоззренческой системы, некоторых черт социального интеллекта и характера [3; 122].

Студенчество — это период возрастного кризиса. Для студенческого возраста свойственно наличие стрессогенных факторов. Способность студента сопротивляться воздействиям стресса во многом зависит от особенностей его личностных черт, в том числе и от самооценки.

Самооценка — это представление человека о важности своей личности, деятельности среди других людей и оценивание себя и собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков, выражение их открыто или даже закрыто [2; 12].

Понятие «самооценка» в психологии сформировалось не сразу. Ученые постепенно углубляли и расширяли это понятие. Результаты изучения этой проблемы представлены в трудах таких авторов, как Л. И. Божович, Л. С. Выгодский, А. Н. Леонтьев, А. И. Липкина, Л. А. Рыбак, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, Р. Бернс, З. Фрейд, и др.

В зарубежной психологии самооценку рассматривают в структуре «Я-концепции», которая определяется как «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой» [2; 45].

Отечественные психологи, рассматривая самооценку, в первую очередь подчеркивают важность деятельности человека. По А. Н. Леонтьеву самооценка является одним из существенных условий, благодаря чему индивид становится личностью. Она выступает у индивида как мотив и побуждает его соответствовать уровню ожиданий и требований окружающих и уровню собственных притязаний [2; 47].

Воспринимаемые личностью ценности составляют основание самооценки, которое определяет специфику ее работы как механизма саморегуляции и совершенствования личности, основная роль отводится самооценке и в области изучения проблем самосознания. Она характеризуется как основа этого процесса, показатель личного уровня его развития, интегрирующее начало и его личностный аспект, органично включенный в процесс познания самого себя.

Сравнивая то, что думают о нем окружающие люди, человек создает самооценку, причем вначале он учится оценивать других, а потом себя. И только в юношеском возрасте развивается способность самонаблюдения, самоанализа и рефлексии, умение анализировать личные результаты и, тем самым, оценивать себя. В процессе развития и получения личного жизненного опыта оценочные механизмы в большей степени способствуют человеку достичь уровня самоактуализации, позволяющей ощущать и осознавать внутренние переживания [2; 52–53].

Актуальность теоретического и практического исследования стрессоустойчивости у людей с разным уровнем самооценки заключается в том, что это поможет более глубоко понять механизм взаимосвязи самооценки и стрессоустойчивости, наметить целесообразные пути профилактики стресса у людей с разным уровнем самооценки.

Целью нашей работы являлось изучение взаимосвязи самооценки личности и стрессоустойчивости в юношеском возрасте.

Эмпирическое исследование было проведено на базе Владимирского Государственного Университета. В исследовании принимали участие студенты 2 курса кафедры «социальной педагогики и психологии» в возрасте от 19 до 20 лет в количестве 30 человек, из них 25 девушек и 5 юношей.

Нами было проведено эмпирическое исследование с помощью анкеты учащимся по выявлению уровня самооценки

по Р. В. Овчаровой и теста самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона.

В ходе исследования самооценки в юношеском возрасте было выявлено, что высокую самооценку имеют 16,6% студентов, низкую самооценку — 20% учащихся, а среднюю самооценку имеют 63,4% студентов, что говорит о том, что большинство студентов адекватно воспринимают себя, оценивают свои возможности и результаты, воспринимают критику от окружающих людей. Такие студенты более успешны в учебе, в будущем им легче будет подниматься по карьерной лестнице, они всегда добиваются поставленных целей.

В исследовании стрессоустойчивости нами было получено, что уровень плохо у 20% учащихся, 36,6% удовлетворительная стрессоустойчивость, 23,4% хороший уровень стрессоустойчивости и 20% учащихся с высокой стрессоустойчивостью.

Таким образом, процент стрессоустойчивых это 80%, а процент не стрессоустойчивых 20%. В данной выборке процент стрессоустойчивых превышает процент не стрессоустойчивых. Это говорит о том, что большинство учащихся умеют выдерживать стрессовые нагрузки без негативных последствий. Стрессоустойчивые студенты готовы к переменам, с легкостью их принимают, они запросто преодолевают трудности в кризисных ситуациях.

Для анализа взаимосвязи самооценки и стрессоустойчивости нами был использован коэффициент корреляции Пирсона. Критерий корреляции Пирсона позволяет определить, есть ли линейная связь между изменениями значений двух переменных.

Используя эту форму, мы получили, что коэффициент корреляции равен +0,92. Это свидетельствует о том, что между стрессоустойчивостью и самооценкой личности в юношеском возрасте очень высокая взаимосвязь. Большей величине одного признака (переменной) соответствует большая величина другого признака (другой переменной). При увеличении одного из показателей соответственно увеличивается другой показатель. Так как коэффициент корреляции получился с положительным знаком, то такая зависимость является прямо пропорциональной зависимостью.

Чем выше стрессоустойчивость у студента, тем выше его самооценка, что может помочь ему в будущем добиваться поставленных целей и преодолевать сложные жизненные ситуации.

Полученные результаты могут быть полезны тем, что для коррекции стрессоустойчивости можно использовать, для начала, упражнения для поднятия самооценки, так как два этих показателя связаны между собой. Зная, что между стрессоустойчивостью и самооценкой есть связь, то чтобы сформировать высокий уровень стрессоустойчивости можно исключить те факторы, которые влияют на снижение самооценки.

Таким образом, на основе проведенного исследования корреляции между стрессоустойчивостью и самооценкой было выявлено, что между этими показателями существует высокая взаимосвязь.

При соотнесении результатов исследования с заранее выдвинутой гипотезой, можно сказать, что основные задачи работы были успешно реализованы.

Было проведено исследование стрессоустойчивости и самооценки в юношеском возрасте и изучена особенность взаимосвязи самооценки личности и уровня ее стрессоустойчивости. Также были даны рекомендации людям с завышенной и заниженной самооценкой и низкой стрессоустойчивостью.

Полученные нами результаты подтвердили наше предположение о том, что существует прямая взаимосвязь между уровнями стрессоустойчивости и самооценки, таким образом, наша гипотеза подтвердилась.

Людям с низкой самооценкой и стрессоустойчивостью можно дать такие общие рекомендации:

- Ведите здоровый образ жизни. Здоровый сон, правильное питание и занятия спортом.

Литература:

1. Аракелов Г. Г. Стресс и его механизмы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2007. № 4. 54 с.
2. Захарова А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. — М.: «Прогресс», 2008. — 100 с.
3. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М.: Изд-во МГУ, 2010. — 284 с.

- Найдите себе увлечение, хобби, которое будет отвлекать Вас от проблем.
- Не стесняйтесь показывать свои эмоции и научитесь выпускать пар.
- Адекватно воспринимайте критику со стороны окружающих и проблемы, с которыми вы сталкиваетесь.
- Научитесь правильно оценивать свои результаты, пытайтесь добиваться большего, сравнивайте себя с максимально успешными людьми
- Уважать чувства и желания других людей, так как они также важны, как и собственные чувства и желания.

Таким образом, мы выяснили, что между стрессоустойчивостью и самооценкой личности существует прямая взаимосвязь. Цель нашей работы достигнута. Мы выявили, что большинство студентов стрессоустойчивые и имеют среднюю самооценку.

## Взаимодействие подростков со сверстниками в общеобразовательной школе

Лодыгина Ирина Александровна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*В статье рассмотрены особенности взаимодействия современных подростков в современной общеобразовательной школе, представлены результаты диагностического исследования, описаны основные проблемы, возникающие у данной категории учащихся.*

**Ключевые слова:** взаимодействие подростковый возраст, общение

## The interaction of adolescents with their peers in secondary school

Lodygina Irina, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

*The article describes the features of the interaction of modern teenagers in a modern comprehensive school, the results of the diagnostic study, describes the main problems in this group of students.*

**Key words:** interaction, adolescence, communication

В современных условиях реформирования системы образования межличностное взаимодействие подростков со сверстниками предопределяет успех в процессе социализации и усвоения им коммуникативных навыков, то есть личностное развитие. В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования понятие «портрет выпускника основной школы» понимается как совокупность характеристик, которыми должен обладать учащийся общеобразова-

тельной школы, одной из них является коммуникативный потенциал, который определяется показателями, как «чувство уважения других людей, умение вести конструктивный диалог, способность достигать взаимопонимания и сотрудничать для достижения общих результатов» [5]. Данный компонент личности современного подростка целенаправленно можно сформировать в организованном взаимодействии их со сверстниками в общеобразовательной школе.

Потенциал данного возрастного периода развития тесно связан с ведущим видом деятельности, который определяется как интимно-личностное общение со сверстниками. Умение устанавливать межличностные контакты, решать совместные задачи, понимать собственные чувства и состояния собеседника будут определять развитость коммуникативных качеств личности. Неудовлетворенность потребностью в общении у подростка может привести к серьезным проблемам.

Проблемой межличностного общения подростков занимались такие отечественные и зарубежные педагоги, и психологи, как Л. Г. Агеева, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина, Е. П. Ильин, А. Г. Ковалев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. С. Макаров и др.

Л. Г. Агеева и Е. А. Костюнина считают «межличностное общение современных подростков играет значительную роль в формировании личности, развитии и воспитании подростка на каждом возрастном этапе. От того, как происходит взаимодействие подростков, зависит успешность профессиональной деятельности, активность подростка в общественной жизни, происходит преодоление трудностей в процессе взросления» [1, с. 868]. Исходя из чего, стоит обратить особое внимание на данные условия развития личности подростка в общеобразовательной школе, так как оно предопределяет формирование зрелости и самостоятельности человека, а так же становления и грамотную адаптацию в различных сферах жизнедеятельности.

В исследованиях М. С. Макарова обозначена особая важность в образовательном процессе сохранение психического здоровья учащихся, а также создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды для их развития и процесса обучения [3].

В свою очередь, И. В. Дубровина указывает на то, что ребенок должен научиться включаться в реальные социальные связи, подчиняться сложившимся нормам и правилам. В то же время очень важно уметь осознавать и сравнивать свою жизненную позицию с нормативными системами общества. Поэтому очень важно создание в рамках школы специальных условий, при которых ребенок мог бы приобретать социальный опыт, взаимодействуя в группе сверстников [2].

Для выявления особенностей взаимодействия подростков со сверстниками, нами было проведено эмпирическое исследование среди учащихся 8 класса МОУ Ломовской СОШ, в нем принимали участие 44 учащихся, были использованы такие методики, как тест оценки самоконтроля в общении М. Снайдера [6], «Оценка отношений подростков с классом» Н. В. Бордовской, А. Реана [6], «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского [4].

Для определения уровню коммуникативного контроля испытуемых нами был проведен тест оценки самоконтроля в общении М. Снайдера. Анализ полученных результатов позволил определить, что у 45 % опрошенных (20 человек) наблюдается средний уровень коммуникативного контроля, что свидетельствует о достаточной развитости

у данной категории коммуникативных навыков, но и о наличии сдержанности в эмоциональных проявлениях, зависимости от мнения окружающих. Высокий уровень самоконтроля в общении свойственен 34 % (19 ученикам), они умеют взаимодействовать, стремятся избегать конфликтов в общении, тяжело реагируют на спонтанные и непрогнозируемые ситуации. Низкий уровень коммуникативного контроля был выявлен лишь у 11 % (5 учащихся), которые являются прямолинейными, непосредственными, и для них характерна более устойчивая позиция в отношениях, что чаще всего является причиной их «неудобности» в общении с окружающими. Итак, для группы испытуемых характерно стремление к поддержанию взаимодействия, в частности, со сверстниками, но особую сложность для них вызывает адаптация к новым условиям, в ситуации знакомства и общения с новыми людьми, а также подверженность влиянию своих товарищей и конформизм, что позволяет определить категорию возникающих проблем в межличностных отношениях подростков.

Для выявления типа отношения испытуемых с классом нами была проведена методика «Оценка отношений подростка с классом» Н. В. Бордовской, А. Реана. На основании полученных результатов было выявлено, что «индивидуалистический» тип восприятия свойственен 48 % подростков (21 человеку), то есть они воспринимают свой класс как помеху собственной деятельности, он не представляет для них никакой ценности, что проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной формы работы, в ограничении контактов со сверстниками; «прагматический» тип — 32 % испытуемых (14 учащихся), для которых коллектив является средством достижения личных целей, оценивается с позиции его полезности и выгоды для подростка, исходя из чего, данные учащиеся предпочитают членов группы, способных оказать им помощь, взять на себя решение сложных проблем; «коллективистический» тип — 9 школьникам (20 %), для которых на первый план выходят проблемы класса и отдельных его членов, у них наблюдается заинтересованность в успехе отдельного члена группы и самой группы в целом. Таким образом, доминирующим типом является индивидуалистический, который ставит в приоритет собственные интересы, что ведет к нарушению конструктивного и взаимно обогащающего общения между подростками.

Для изучения уровня общительности каждого испытуемого нами была проведена методика «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского. Полученные результаты показали, что 41 % испытуемых (18 человек) достаточно общительны, но новые знакомства детям даются с трудом, и они достаточно редко вступают в дискуссии и споры; 27 % подростков стремятся к общению со сверстниками, с легкостью устанавливают контакты, достаточно терпеливы в общении с окружающими; 16 % учащихся (7 испытуемых) в отношениях с окружающими нередко проявляют агрессию, бывают не сдержанны, зачастую достаточно замкнуты, предпочитают одиночество; 16 % (7 человек) яв-

ляются крайне некоммуникабельными, скрытными, агрессивными, на них нельзя положиться в групповой работе.

Результаты эмпирического исследования показали, что среди подростков есть энергичные, активные и доброжелательные испытуемые, но наряду с этим у большинства подростков есть трудности во взаимодействии со сверстниками, которые были выявлены нами по следующим параметрам: самоконтроль в общении, тип восприятия в группе и уровень коммуникабельности. Самоконтроль в общении, о чем свидетельствуют результаты, требует работы по ее формированию у данной категории испытуемых, так как есть подростки с низкими показателями данного компонента взаимодействия, кроме того, у учащихся преобладает восприятие группы с эгоистической позиции, а коммуника-

бельности развита недостаточно, что влечет к затруднениям в общении с окружающими.

Таким образом, особенностями взаимодействия подростков со сверстниками в общеобразовательной школе являются несформированность составляющих коммуникативного потенциала учащихся, а именно не сформированы навыки конструктивного диалога в классе, недостаточно развита способность достигать взаимопонимания и сотрудничать для достижения общих целей. Исходя из чего, необходимо организовать работу, направленную на оптимизацию отношений в классе как в коллективе, приобретение знаний о закономерностях межличностных и групповых процессов, а также навыков эффективного взаимодействия с окружающими и умений выхода из конфликтных ситуаций.

#### Литература:

1. Агеева Л. Г., Костюнина Е. А. Взаимосвязь психических состояний и особенностей межличностного общения старших подростков сельской школы / Молодой ученый. — 2015. — № 23. — С. 864–868.
2. Дубровина И. В. Практическая психология образования. — М.: Владос, 2006. — 517 с.
3. Макаров М. С. Микроклимат школы и его влияние на социализацию подростков / Воспитание школьников. — 2006. — № 2. — С. 68–70.
4. Малышева И. А. Более 2000 психологических методик, тестов, тренингов, опросников и деловых игр. — Ростов-на-Дону: ИУБиП, 2010. — 203 с.
5. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110255](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255) (дата обращения: 14.03.2016)
6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 480 с.

## Характеристики эмпатии на разных этапах развития семьи

Сухова Виктория Валерьевна, магистр

Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова

*В статье рассматриваются результаты исследования эмпатии на разных этапах развития семьи. Его участниками выступили 50 человек (25 семейных пар). Уровень проявления эмпатии измерялся с помощью методики В. В. Бойко. Было выявлено, что на разных этапах семейной жизни эмпатия у супругов характеризуется разными показателями.*

**Ключевые слова:** эмпатия, семья

## Empathic characteristics at different stages of family development

Sukhova V. V.

Kostroma State University (Kostroma)

*The aim of this work is the study of the specific characteristics of empathy at different stages of family development. 25 couples participated in the research. The level of empathy was measured with «Diagnostics of the level of empathic abilities» by V. V. Boyko. At different stages of family life the empathy of the couple is characterized by different indicators.*

**Keywords:** empathy, family

В последние десятилетия растет интерес к проблемам семейного функционирования со стороны различных областей знания — психологии, социологии, этнографии,

педагогике. Это объясняется тем, что, традиционный институт семьи переживает определенный кризис, связанный с изменением содержания брачно-семейных отноше-



ний. С одной стороны, идет поиск каких-то новых форм семьи, которые лучше соответствовали бы современному этапу развития общества. С другой стороны, непрерывно растет число разводов и в нашей стране, и за рубежом: сейчас на каждые три брака приходится в среднем один развод. На наш взгляд, одной из причин распада семей может быть недостаточное развитие эмпатии у одного, или обоих супругов.

Мы предполагаем, что существуют различия в проявлении эмпатии супругов на разных этапах развития семьи.

В нашем исследовании приняли участие пары, находящиеся в браке и добрачных отношениях (планирующих брак в ближайшем времени). В выборку вошли 50 человек (25 семейных пар) из разных слоёв, различной образованности, обоих полов. Из них:

Добрачные отношения — 5 пар, 10 человек, в отношениях от 1 года до 3 лет, планируют вступить в брак в 2016 году, молодое супружество (без детей) — 5 пар, 10 человек, стаж в браке от нескольких месяцев до 5 лет, Супружество среднего возраста (с детьми до 18 лет, проживающими в семье) — 5 пар, 10 человек, стаж в браке от 6 до 23 лет, супружество зрелого возраста (дети после 18 лет, не проживают в семье) — 5 пар, 10 человек, стаж в браке от 19 до 35 лет, супружество пожилого возраста (есть внуки) — 5 пар, 10 человек, стаж в браке от 25 до 45 лет.

Для реализации цели исследования использовали следующие методики:

Диагностика уровня эмпатии, автор опросника: В. В. Бойко; Диагностика межличностных отношений, автор опросника: Т. Лири; Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (РЛСБ8–3), авторы опросника: Д. Х. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави.

В результате исследования по методике диагностики уровня эмпатии В. В. Бойко, мы определили, что на этапе добрачных отношений и на этапе супружества среднего возраста (с детьми, проживающими в семье) уровень эмпатии занижен, в молодой семье (без детей), супружестве зрелого возраста (дети не проживают в семье) и в пожилом супружестве (есть внуки) — уровень эмпатии средний (нормальный).

На тех этапах, где у супруги уже состоят в браке, но у них еще нет детей (молодая семья) или дети уже не проживают в семье с родителями и даже есть внуки, эмпатия супругов повышается.

Также был обнаружен постепенный рост уровня эмпатии от одного этапа супружеских отношений к следующему. На этапе пожилого супружества уровень эмпатии самый высокий.

На этапе добрачных отношений чаще всего проявляется интуитивная эмпатия (3,9 балла), на этапе молодой семьи примерно одинаково задействованы все каналы эмпатии: рациональный (3,4 балла), эмоциональный (3,8 балла) и интуитивный (3,9 балла), на этапе супружества среднего возраста, когда в семьях появляются дети, чаще всего проявляется рациональная эмпатия (3,9 балла), проявление рационального канала возрастает и достигает своего максимума на этапе пожилого супружества (4,9 балла).

На двух последних этапах развития супружеских отношений также возрастает проявление эмоциональной эмпатии (4,5 и 4,1 балла).

Установки, способствующие эмпатии, больше всего проявляются на этапе пожилого супружества (4,4 балла), супружестве среднего возраста (с детьми, проживающими в семье) (4,2 балла) и этапе добрачных отношений (3,9 балла).

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Наиболее сильно она проявляется на этапе добрачных отношений (3,8 балла), молодой семьи (3,9 балла) и пожилого супружества (3,9 балла).

Идентификация как умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера наиболее часто проявляется на этапе супружества зрелого возраста, также идентификация значима и на этапе молодой семьи (3,9 балла), когда супруги только пробуют себя в новой роли.

На наш взгляд, проявление эмпатии в супружеских отношениях является значимым условием успешного функционирования семей. В ходе исследования выявлено, что на разных этапах развития семьи ее внутренние взаимоотношения постоянно меняются: супруги могут отдаляться или сближаться в своих эмоциональных отношениях, лучше или хуже понимать друг друга в те или иные периоды жизненного цикла семьи, использовать разные каналы проявления эмпатии в зависимости от периода отношений и семейных событий. Все это говорит о том, что эмпатия, являясь личностной характеристикой человека, не постоянна в своем проявлении, а динамична и изменяется под воздействием тех или иных событий. Так на проявление эмпатии в супружеских отношениях может влиять этап этих отношений, события, связанные с рождением детей или их уходом из родительской семьи и создание своей семьи. Можно сделать вывод, что эмпатия развивается и формируется в течение жизни человека. Таким образом, есть основания полагать, что существуют различия в проявлении эмпатии супругов на разных этапах развития семьи.

#### Литература:

1. Андреева Т. В. Социальная психология семейных отношений / Т. В. Андреева. — СПб: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 1998. С. 100.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: Филинь, 1996. — 472 с.

3. Болотова Т. А. Уровень развития интеллекта супругов и удовлетворенность браком. Дип. раб. / науч. рук. Елизарова А. Н. — М., 2002.
4. Гиппенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруэнтности эмпатии // Вопросы психологии. — 2009. — № 4. — С. 61–68.
5. Дементьева И. Ф. Первые годы брака: проблемы становления молодой семьи. // СОЦИС. 2002. № 3. с. 15–20.
6. Елефференко И. О. Эмпатия как основание коммуникации // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2010. — № 4. — С. 116–124.
7. Ильин Е. П. Эмоции и чувства [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.psychologos.ru/articles/view/emocionalnye\\_tipy\\_e.p.\\_ilin/](http://www.psychologos.ru/articles/view/emocionalnye_tipy_e.p._ilin/) (Дата обращения 01.08.2015).
8. Пашукова Т. И. Эмпатия как компонент общения // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга (в семье, школе, коллективах). — М.: Педагогика, 1979. — С. 62–63.
9. Эйдемилер Э. Г., Юстицкис В. В. Семейная психотерапия. — Л.: Медицина, 1989. — 192 с.
10. Юсупов И. М. Психология эмпатии: Автореф. дис.док. психол. наук. — СПб., 1995. — 34 с.

## Особенности психологической готовности к применению информационно-телекоммуникационных технологий в профессиональной деятельности

Тихомирова Юлия Михайловна, адъюнкт  
Академия права и управления ФСИН России

Применение информационно-телекоммуникационных технологий в профессиональной деятельности различной направленности на сегодняшний день — это явление обыденное и неотъемлемое. При этом сотрудники не всегда проявляют готовность к взаимодействию с технологиями. В некоторых случаях мы видим внутреннее сопротивление, спад работоспособности, апатию и раздражительность. Именно по этой причине значимым является изучение особенностей психологической готовности к применению информационно-телекоммуникационных технологий и ее последующее развитие.

Понятие «психологическая готовность к применению информационно-телекоммуникационных технологий в профессиональной деятельности» является видовым по отношению к родовому понятию «психологическая готовность к профессиональной деятельности». Ввиду того, что последнее является более широким и абстрактным — с большим объемом и все, включенные в него, подвиды готовности (готовность к различным аспектам профессиональной деятельности) будут содержать в себе все свойства родового понятия. Однако «психологическая готовность к применению информационно-телекоммуникационных технологий» будет иметь и свои характерные особенности, которых нет у родового понятия.

Среди современных исследований психологической готовности к применению в профессиональной деятельности информационных и телекоммуникационных технологий следует отметить работы Р. М. Абдулгалимова (2000), С. Н. Исаковой (2005), С. Л. Мищенко (2003), С. А. Осокина (2008), С. А. Печерской (2007), О. Ю. Прудовской (2007), И. В. Раковой (2011), А. В. Тимофеева (2005), Хачатрян Э. В. (2011) и др.

А. В. Тимофеев в своем диссертационном исследовании указывает, что готовность к применению информационных технологий является составной частью общей готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности и «представляет собой совокупность личностных качеств, теоретических знаний в области информационных технологий, практических навыков и умений работы с аппаратными средствами и программным обеспечением, позволяющих специалисту успешно выполнять профессиональные функции с наименьшими психологическими нагрузками» [7, с. 10].

О. Ю. Прудовская при изучении формирования готовности будущих дизайнеров к применению информационных технологий в профессиональной деятельности отмечает, что готовность есть результат целенаправленно организованного процесса становления личности, включающего формирование собственного отношения к целям и задачам профессиональной деятельности и их последующую реализацию. В качестве критериев формирования готовности автор предлагает следующие: стремление к приобретению нового опыта, уверенность в своих силах при освоении новых методов применения информационных технологий в профессиональной деятельности; сформированность системы профессиональных знаний и умений относительно применения информационных технологий; степень развития компьютерной компетентности, владение основными компьютерными инструментами, приемами выполнения операций, методиками применения компьютера в профессиональной деятельности [5].

С. А. Печерская в диссертационном исследовании на соискание доктора психологических наук раскрывает сущность психологической готовности студентов к ис-

пользованию информационных технологий (в том числе и в последующей профессиональной деятельности) в качестве «потенциального состояния личности, сформированного мотивацией к использованию информационных технологий как естественному и необходимому средству решения задач информационно-компьютерной деятельности, регулируемого оценкой результативности самой деятельности с информационными технологиями, и имеющего в качестве системообразующего компонента адекватное информационное самосознание» [4]. Таким образом, автор рассматривает технологии в своем исследовании как необходимую и неотъемлемую (естественную) часть деятельности, и указывает тем самым на необходимость формирования соответствующего состояния готовности по отношению к применению технологий.

И. В. Ракова определяет психологическую готовность педагогов к использованию инновационных технологий как «комплексное состояние личности, основанное на ее психологических, нравственных и профессиональных качествах, обеспечивающее полноценную способность учителя реализовывать проективно-технологический подход в обучении посредством применения новых информационных технологий» [6, с. 12]. При этом под инновационными технологиями фактически понимаются телекоммуникационные средства, обучающие программные средства, периодические электронные издания, обучающие ресурсы, банки и базы знаний. Автор выделяет следующие признаки психологической готовности: «наличие потребностей и целей в определенном виде деятельности; активизация психических и физиологических функций; уверенность в своих силах; достаточный уровень работоспособности; своевременное реагирование на изменение условий деятельности; определенная направленность и управляемость психической деятельностью при выполнении необходимых действий» [6, с. 12]. При описании уровней готовности И. В. Ракова также указывает в качестве значимого показателя: знания, умения и навыки в области технологических инноваций.

С. А. Исакова в диссертационном исследовании, посвященном проблеме готовности студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, принимает за основу следующее определение готовности — «это интегральное образование, включающее в себя высокую мотивацию к использованию информационно-коммуникационных технологий, знание теоретических аспектов их использования, проявление соответствующих эмоционально-волевых качеств и реализацию комплекса педагогических умений: конструктивных, организаторских, коммуникативных, гностических в новых условиях деятельности» [2, с. 12].

Стоит отметить, что в современных исследованиях психологической готовности к применению информационных и телекоммуникационных технологий само понятие «психологической готовности» формулируется через структурно-видовые характеристики, либо только через структуру

или виды. Вероятно потому, что в этом и заключается сущность готовности, и по-другому рассмотреть этот феномен просто не представляется возможным.

На основе проведенного нами теоретического анализа целесообразно сформулировать следующее определение психологической готовности к применению информационно-телекоммуникационных технологий в профессиональной деятельности — это единство эмоционального, мотивационного, волевого, когнитивного, операционального компонентов [8, с. 8–9], которые являются необходимыми для успешного осуществления выполняемой деятельности и выражены в виде личностных или иных характеристик: знания, умения и навыки (общая готовность) и непосредственного внутреннего настроя на применение технологий (ситуативная готовность) [9, с. 25].

Выделим следующие характерные особенности психологической готовности к применению информационно-телекоммуникационных технологий в рамках профессиональной деятельности:

- динамическая структура — психологическая готовность продолжает развиваться и изменяться в процессе применения информационно-телекоммуникационных технологий в профессиональной деятельности;
- интегративный характер — компоненты и виды психологической готовности находятся в неразрывной взаимосвязи и создают целостность функционирования явления;
- ориентация на взаимодействие с информационно-телекоммуникационными технологиями как необходимой и неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности;
- наличие операционального инструментария, позволяющего взаимодействовать с компьютерной и иной необходимой техникой в рамках профессии.

Уровень развития психологической готовности к применению технологий определяется уровнем развития ее структурных компонентов в сочетании с видами.

Следует отметить, что многие исследователи указывают на наличие взаимосвязи психологической готовности и такого понятия психологии труда, как профессионализм. По мнению А. Н. Иноземцевой, Т. Б. Курбацкой, Е. В. Матухно, В. А. Толочка, и др. психологическая готовность является одним из показателей (компонентов) профессионализма.

А. А. Деркач при акмеологическом изучении профессионализма госслужащих пришел к выводу, что он «включает качественные характеристики субъекта деятельности, в том числе его психофизиологические состояния и психические процессы» [1, с. 243]. Автор выделяет «профессионализм личности», куда относятся все профессиональные личностные ресурсы (знания, умения, навыки, качества и способности), и «профессионализм деятельности», проявляющийся в качественных характеристиках процесса деятельности, определяющих эффективность

применяемых техник и технологий» [1, с. 243] (в том числе информационных).

По мнению В. А. Толочка, психологическая готовность обеспечивается не столько наличием всех компонентов структуры, сколько определенным уровнем их развития, по достижении которого они становятся акмеологическими инвариантами профессионализма. Под акмеологическими инвариантами профессионализма автор понимает «основные качества и умения профессионала, обеспечивающие высокую продуктивность и стабильность деятельности, независимо от ее содержания и специфики» [3, с. 185]. Исходя из сказанного,

можно сделать вывод, что от уровня развития структурных компонентов психологической готовности напрямую зависит эффективность и продуктивность выполняемой деятельности.

Психологическое сопровождение сотрудника, применяющего в процессе профессиональной деятельности информационно-телекоммуникационные технологии, должно одним из своих приоритетных направлений избирать состояние психологической готовности. При этом работа будет строиться с недостаточно развитыми структурными компонентами, выраженными в двух видах: общем и ситуативном.

#### Литература:

1. Деркач, А. А. Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. — М.: Издательство РАГС, 2004. — 299 с.
2. Исакова, С. Н. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Исакова Светлана Николаевна. — Н. Новгород, 2005. — 26 с.
3. Носкова, О. Г. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. Г. Носкова / под. ред. Е. А. Климова. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.
4. Печерская, С. А. Теоретико-методологические основы готовности студентов к использованию информационных технологий: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Печерская Светлана Александровна. — Сочи, 2007. — 393 с.
5. Прудовская, О. Ю. Формирование готовности будущих дизайнеров к применению информационных технологий: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Прудовская Ольга Юрьевна. — Омск, 2007. — 203 с.
6. Ракова, И. В. Формирование психологической готовности педагогов к использованию инноваций в информационно-образовательной среде школы: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ракова Инна Витальевна. — Калининград, 2011. — 19 с.
7. Тимофеев, А. В. Формирование у будущих специалистов технического профиля готовности к применению информационных технологий в профессиональной деятельности: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тимофеев Александр Вадимович. — Саратов, 2005. — 23 с.
8. Тихомирова, Ю. М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности: Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — С. 6–9.
9. Тихомирова, Ю. М. Анализ видов психологической готовности к профессиональной деятельности: Перспективы науки. — 2014. — № 3 (54). — С. 24–26.

## ПЕДАГОГИКА

### The use of experience of the teacher R. G. Khazankin in mathematics lessons

Abdimomynova Gulbarshin, teacher of mathematics  
School 212, Kyzylorda city, Kazakhstan

A characteristic feature of our time is the desire of many of teachers to rebuild the educational process, to strengthen the students, interest them, to accustom to independent work. Some of the teachers there has been serious progress.

1. Every teacher wants to have students who can think. Logical thinking is not an intrinsic condition for successful learning. Unfortunately, students rarely try to think. Effect included in last years in school practice the habit of doing (whatever it is!) “faster than all”: who made quickly and raised his hand (the first!), he is the hero of the day. And if you think to raise his hand in no time, you will outperform others. Or announce reply, the teacher of the Vedas he “needs” to do all the planned work, then, delay not, to think — once. One task was solved, move on to the next... [1].

The belief of teachers that the lesson would “need” to execute the pre-planned volume of work that you think students should be fast, and only fast — a dangerous delusion. In this formulation, the training, the student is forced to solve the problem only “in the image and likeness” previous tasks. And the results of such a formulation of the training can’t be good.

Often students enforce by addressing several dozen of the same tasks. Yes, of course, after that almost all will pass this test where you will be offered a similar task. But if after “exploring” this way to the six themes to offer a test which will consist of three different tasks, the result will be much less favorable.

So, the solution of each task required to teach a student to think, to summarize, to analyze, to consider the options to build counterexamples, to make their tasks — not only dismantled the same, but it follows naturally from rules, formulas, theorems, properties of the functions... Much more useful to parse several ways to accomplish the same (and very simple) task, than hastily to solve three or four are similar to each other.

It is necessary to systematically equip students and techniques of proof (or solve problems on the proof). Proof by induction, “on the contrary”, cycle through the options etc. Are a powerful means of enhancing the cognitive activity is not only student — they are helpful and Mature, and can be used not only in the context of learning.

An important requirement of school reform — the development of logical thinking — not getting exercise, examin-

ing only standard tasks, even if be solved again from scratch. Of course, another extreme, focusing only on tasks requiring ingenuity and innovative solutions, may not give the desired results of study: not owning the basic knowledge (calculations, transformations, skills in solving basic types of the equation and the simplest scheme), students will not cope with many of the proposed tasks (for example, task reference works).

In the described experience, it is possible to allocate following basic directions of this activity in the classroom.

- 1) Lessons and lectures with the purpose of studying new topics large unit, to improve the minds of students when learning a new, time saving for further creative work.
- 2) Lessons to address key challenges on the topic. The teacher (with the students), extracts a minimal number of tasks, which is implemented studied the theory, taught to recognize and solve key challenges.
- 3) Lessons — consultations at which the questions are asked by students and answers them is a teacher.
- 4) Transcripts of the lessons, the purpose of which is to organize individual work, assistance older students for junior, gradual preparation for solving more complex problems.

2. Lesson-lecture — the most difficult type of lesson, even for experienced teachers. On the one hand, the teacher must be a brilliant lecturer, awakens in each the desire for reflection, and the actor’s own skills, on the other — to keep an eye on each student in the class and manage its activities.

For 45–90 minutes the teacher presents all the most important information on the topic. It’s not just a retelling, not a “chewing” of the textbook, as it were, the transformation of the topic through personal experience of teachers, the interpretation of the themes of the teacher.

In the process of preparation for the lecture the teacher will decide not only what to present but how to present: what material to cover yourself, some leave students to independent work that to discuss in detail, less detail. You can, for example, a question to direct to report one of the disciples, as if to intersperse his mini-lecture in his lecture. You can provide the success, delight, joy, and it is possible — and obviously erroneous reasoning, that would be after establishing its fal-



sity (for example, by constructing a counterexample) to direct the attention of students differently and to offer students tasks practical content on the topic of study.

During the lectures students should be encouraged to ask questions, make suggestions and not be afraid to make a mistake. It is even possible to resolve the issue is to invoke the participation of the entire class. Better when the student makes as many sentences, even if erroneous, than remained silent, remains aloof from the discussion.

Learning math is primarily a training problem solving. Should we aspire to student decided as much as possible? Not at all.

Many of the tasks published in the textbooks, problem books, teaching guides, to a large extent duplicate each other, differing only in numerical values, physical content, marks or other not very important items, while their mathematical essence is the same.

Wizard can perform there work for 20 days and the student is 30 days. How many days they execute this work together? The faucet with cold water can fill empty tank in 20 min, and faucet with hot — 30 min. how much time will the empty tank be filled if you open both faucet?

From point A to point In the train, which goes all the way for 20 h; at the same time from paragraph To paragraph And sent by another train, end up in here is the path for 30 h. after how many hours the trains will meet?

The solution to each of these tasks can be obtained by the same arithmetic:

$$A) 1/20 + 1/30 = 1/12 \quad 2) 1 : 1/12 = 12$$

3. So the key tasks are learned, the necessary base of fundamental knowledge and skills in the topic lies. However this knowledge only of the algorithms for the solution of key tasks may not satisfy those students who show interest in mathematics. In working with them, it is important to go to the tutorial custom.

4. The purpose of the lessons — consultations — to teach students to think about the problem, to understand — for myself — what are having difficulty in getting acquainted with a certain topic and to resolve these difficulties is to formulate the questions on which he wished to answer [2].

Noticed that younger students often ask for clarification from the teacher, to elders, to family members. To 5–7 classes, they usually stop asking questions. Are they not facing any difficulties?

Difficulties certainly arise, as before. Changing the psychology. Not received times of a response from parents (not all parents are able to satisfactorily answer the increasingly complex questions) after hearing from teachers, "then" or "another time", students become isolated, lose interest in solving problems, and sometimes for learning.

After addressing the key issues, after the acquisition some skill to task one of the key thinking students questions arise:

- How is solving a more General, more private tasks?
- How to change the decision, if you change the condition in one or another part?

- How to make this more complicated key?
- Whether the converse is true (theorem)?

The lesson-consultations, of course, also within the school timetables, issues and challenges offer students and responsible teacher. However, at first, students often have no idea what questions they might ask: because most students are accustomed only to reproductive activities, that is, to "separate" solution of problems similar to what you disassembled. Therefore, at the beginning of lessons-consulting teacher helping to formulate questions. So, after studying in 7th grade of the theorem on inscribed angle, the teacher asks one of students more time to formulate it and then to put the question on the measure of the angle whose apex lies inside of the circle, and the sides intersect the circle. Then asks other probing questions, and in the end, the students of "themselves" for putting "new" issues: measurement of the angle with vertex outside the circle angle between tangent and secant, of the angle between two tangents to the same circle, etc.

In every class there are students who formulated the questions and tasks, but feel free to Express them in the presence of the class. Sometimes they ask questions at break or after school. Roman every time he praises them for the interesting question and promise to respond in detail to the next lesson. This, he believes, first, it increases the response code, which perceives the whole class, and secondly, allows you to publicly praise the one who asked the question and thereby stimulate its activity further. Note that Roman loves children, trying to find the slightest reason to praise the pupil, in no case does not raise accusations, shows his dissatisfaction with the student.

Gradually students get accustomed to find issues and challenges, using not only textbooks, but also journals and other supporting literature. For each lesson, with advice students prepare cards — the usual sheets of paper with questions and tasks.

High school students sometimes include a card so many problems and issues, to analyse them all in a single lesson is impossible. Then the teacher tries to combine related tasks into 5–6 groups so that when one task was to identify ways to address remaining challenges.

The most effective finds a way to answer: he formulates a new, more General problem, which covers several proposed by students tasks as special cases, parses her decision and outlines the decision options, relevant tasks from the cards.

It is clear that students usually do not have time to write out solutions to all the parsed task. But at home, they repeat the arguments and, if necessary, record the solutions in their notebooks. Many of parsed tasks, perhaps in other wording will be included in the student's record card — individual assignments offered for credit lessons.

5. Test lessons is lessons individual work, which serve for monitoring and evaluation of knowledge, and to an even greater extent for the purposes of training, education and development.

In fact, in a survey at the Board many students are not interviewed on this topic; others having two, "fix" her an-

swer to a completely different subject — “the tail of ignorance” is growing. Examination identifies gaps but does not allow to provide differentiated assistance. Using traditional forms of survey particularly affected the most able students: the teacher has to spend class time on repetition and explanation of the material that caused difficulties for the weak, and the remaining students are bored and are losing interest in the subject.

The scoring system takes teachers care about the accumulation of assessments; lessons, for example lessons to address key challenges, there is the possibility of more creative communication; discussion of issues becomes more free; you can Express any thoughts, even “blurt out” stupid is a bad evaluation or reprimand will follow. The student, originally decided in the difficult task of not waiting for “the payment” a good rating, but certainly gets the aesthetic pleasure, and the recognition of friends.

The scoring is performed on each studied topic and promotes robust enough learning themes. A huge benefit and the host gets the credit: he repeats the theme as a whole at a higher level compared to the previous year. There has been a rethinking of the material, systematization, comparison of old and new — and thereby develops the thinking of students of the senior class.

Set-off usually have a lesson or two”. After receiving the card, the student within 45 minutes preparing: formulates answers to questions, preparing the proof of the theorem, a formula solution to the problem, but doesn't spend much time on the design and rewriting. For the next 45 minutes, he responds, and receives three evaluations: for theory, for the solution of tasks, for the maintenance of a workbook. Each estimate is motivated. In case of unsatisfactory evaluation, the credit is re-during after school hours.

#### References:

1. Khazankin R. G., Silberberg N. The experience of the organization and work of the Scientific society of students //The Teacher of Bashkortostan, 1984, № 1.
2. Khazankin R. G., Silberberg N. Lesson: lecture at the school //The Teacher of Bashkortostan, 2000, № 1.
3. Khazankin R. G. Mathematics education and secondary school //Mathematical education, 2002, № 3.

In one of the scoring cards (a regular sheet of paper) on which a pupil of the ninth class took the offset pupil of the 8th class, entered tasks, for example:

1) Find the first and the fifth members of the geometric series, the denominator of which is equal to 3, and the sum of the first six members is 1820.

2) Between the numbers 60 and  $15/16$  to paste these 5 numbers together with the data numbers would be in geometric progression.

3) Find the sum of the first seven members of a geometric progression, if the denominator is equal to  $2/3$ , and the seventh member  $64/81$ .

4) Find the number of the member of geometric progression 0,1; 0,3....., different 218,7 as well as a number of the-ory questions [3].

A scoring card for the pupils of the seventh class on the theme “Signs of equality of triangles” included tasks for the proof of the equality of triangles:

1. On the side of medina, held to that side and the angles which it forms with the side of medina;

2. At the corners of medina and that medina divides the angle of the triangle;

3. The medina and the two parties emanating from the same vertex, and tasks:

In triangle ABC side AC points M and E so that  $AM=EU$ . It is known that  $MV=VE$  (given in the card drawing). To prove that the triangle ABC is equal to thigh.

The two-hour competition (and the examiner spends on the standings only 1 hour, not counting, of course, time spent at home on preparation of the record cards) makes a significant contribution to the development and education of six to seven dozen students of the two classes. So solved one of the major problems of mass — and at the same time, individual training to decide which traditional methods are not possible.

## Культура исследования в школе: проблемы и пути решения

Бабич Ирина Михайловна, учитель химии, заместитель директора по научно-методической работе  
Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления в г. Павлодар (Казахстан)

*В данной статье представлен опыт формирования и развития культуры исследования в школе. Выявлены причины ее недостаточной сформированности и способы устранения возникающих противоречий в ходе трансформации понятия «исследовательская культура». На основании проведенного исследования, автор предлагает систему ее формирования и развития в школе, в том числе и для учителей без стажа работы.*

**Ключевые слова:** исследовательская культура в школе, рефлексия, развитие культуры исследования

Формирование исследовательской культуры учителя в школе является важной составляющей его профессионального развития — одного из направлений Стратегии развития АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы до 2020 года» [1, с. 28].

На момент открытия Назарбаев Интеллектуальной школы г. Павлодара в 2013 году более 50% коллектива имели педагогический стаж работы выше 15 лет. Этого срока было достаточно, чтобы у педагогов сформировалось стереотипное представление об исследовании, как деятельности только ученых-теоретиков от педагогики, результатом которой станут готовые научно-методические рекомендации для учителей-практиков в школе.

Однако работа учителей в условиях эксперимента уже в первые месяцы раскрыла противоречие с этим представлением. Необходимость реализации целей и задач, обозначенных в главном стратегическом документе, требовали от педагогов ежедневных исследований собственной практики для обеспечения прогресса учеников с одной стороны, обобщения и трансляции лучшего опыта в общеобразовательные школы республики, с другой стороны.

Поэтому понятие учителей об исследованиях «исследовательской культуре» за первый год работы школы кардинально изменилось: от «исследования как деятельности «педагогической элиты», итогом которого является диссертация, методические указания по внедрению инноваций» до «исследования как главного элемента собственного обучения и улучшения практики преподавания».

На основе эмпирических методов исследования (наблюдение, анкетирование, интервьюирование), проведенных в рамках изучения проблем адаптации нового коллектива, управленческой командой школы было обнаружено следующее противоречие: между необходимостью исследовать практику преподавания для ее преобразования и отсутствием профессиональной подготовки учителей в области педагогических исследований, низким уровнем развития педагогической рефлексии, лидерских качеств педагогов, умения и желания брать на себя ответственность, адаптироваться и сотрудничать.

Снятие этого противоречия не могло быть обеспечено за счет локальных инициатив и мероприятий со стороны администрации и учителей-лидеров. Необходим был комплексный подход, система формирования и развития исследовательской культуры учителя — сложного, дина-

мичного качества личности, характеризующего готовность учителя к решению педагогических проблем. Важно, чтобы все участники образовательного процесса: учителя, ассистенты, кураторы, воспитатели, психологи, родители понимали значимость педагогического исследования и имели по мнению Райана и Деки, Чиксентмихайна «внутреннюю мотивацию», «самоцель» [2, с. 37] для анализа собственного опыта, который обеспечивается развитыми рефлексивными навыками.

По мнению Бизяевой А. А. «Без рефлексивной проработки профессиональные предметные знания... не позволяют стать непосредственным руководством к действию» [3, с. 65]. Именно педагогическая рефлексия лежит в основе развития исследовательской культуры учителя, потому что, как считает Белокурская И. А. [4], педагогическая рефлексия — это «процесс мысленного анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает личностно окрашенное осмысление ее сущности и новые перспективы решения».

Результаты тестирования нового коллектива учителей по Методике диагностики уровня рефлексивности [5] позволили сделать вывод о недостаточном развитии навыков педагогической рефлексии по отношению к собственной деятельности, содержанию образования, к ученику: более 50% учителей имели низкий уровень интеллектуальных, эмоциональных, личностных рефлексивных способностей. Это проявлялось в неумении учителя отделить себя как личность от своих профессиональных ошибок, в низком уровне сознания своего поведения в проблемной ситуации, эгоцентризме в процессе преподавания, неумении понять позицию коллеги, ученика.

Поэтому в качестве «подмоетков» [2, с.39] в первый год существования школы были начаты и реализуются такие внутришкольные проекты, как презентации опыта учителей «Техники педагогической рефлексии», «2+1» (взаимопосещение уроков внутри методического объединения и вне его с обязательной рефлексивной обратной связью), педагогический совет-исследование «Рефлексивная культура учителя», коучинги в рамках сообщества профессиональной поддержки учителей «Рефлексивная практика учителя», создан институт менторства.

Показателем эффективности поддержки руководства стали рефлексивные полугодовые и годовые обзоры учителей, в которых педагоги предложили анализ собственной деятельности, определили потребности профессио-

нального развития и проблемы преподавания, ответили на первый вопрос исследования практики: «Почему это надо изменить?».

На основе потребностей коллектива учителями-лидерами и администрацией школы разработана внутришкольная программа профессионального развития педагогов, которая направлена на поддержку учителей в поиске ответа на вопрос: «Как мы будем это изменять?». Это еженедельный семинар «Эффективный урок», онлайн семинар «Педагогические презентации», курсы «Развитие одаренности», «ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач)», «Составление тестовых заданий СИТО», «Развитие функциональной грамотности учеников», представление всех ресурсов для осуществления исследований: платформа Moodle, материалы сайта Центра педагогического мастерства, sk.форум, сайт BilimLand, электронная база EBSCO.

Чтобы помочь ответить учителю на вопрос «Что мы должны делать в классе?» с помощью 6 координаторов по Action research и 7 координаторов по Lesson study, критических друзей создано 13 творческих групп по решению конкретных проблем в реальных ситуациях, оказывается индивидуальная поддержка педагогам в теоретических, экспериментальных и прикладных вопросах исследования.

Обратную связь учителя получают не только от критических друзей, учеников, родителей, но и от тренеров Центра педагогического мастерства, учителей пилотных, базовых школ, других Назарбаев Интеллектуальных школ в ходе организованных управленческой командой методических дней, форумов и промежуточных творческих отчетов. Администрация школы и координаторы исследовательских проектов поддерживают учителей, обеспечивая возможность трансляции приобретенного опыта на различных уровнях: педагогических и методических советах, выступлениях на конференциях, публикациях в периодических изданиях.

Таким образом, система формирования и развития исследовательской культуры в школе состоит из следующих взаимосвязанных этапов: развитие рефлексивной культуры учителя для формирования профессиональных потребностей и внутренней мотивации — содержательная и ресурсная поддержка профессионального развития, исходя из индивидуальных потребностей педагогов — непосредственная поддержка исследования координаторами Action research и Lesson study — обеспечение возможности представления обратной связи учителям и создание условий для трансляции опыта.

Анализ 2-х летней апробации комплексного подхода к формированию и развитию культуры исследования в школе позволили нам увидеть положительную динамику в реализации этого процесса: увеличивается количество учителей, которые самостоятельно определяют профессиональные проблемы, изучают ситуации, планируют и осуществляют действия, оценивают результаты и планируют новые шаги изменения практики. Если в 2013–2014

учебном году в школе реализовывались 3 исследования в действии, то 2014–2015 учебном году — 32, а в 2015–2016 — 51 Action research, один из которых вышел на сетевой, а 12 — школьный уровни.

Для того, чтобы исследование собственной практики стало ежедневной нормой и профессиональной потребностью учителя необходимы понимание руководством важности этого процесса, заинтересованность в развитии исследовательской культуры в школе, наличие общешкольных проблем, которые были бы актуальными для всего коллектива и стимулировали процесс преобразования практики. В Назарбаев Интеллектуальной школе г. Павлодара такими общешкольными проблемами стали:

1. Поиск инструментов, доказывающих влияние курсовой подготовки учителя на прогресс учащихся;

2. Развитие навыков говорения на английском языке через предметы естественно-научного цикла.

В школе имеется опыт развития культуры исследования у вновь принятых специалистов без стажа работы. Мы выделяем 4 уровня профессионального роста вновь принятого педагога и развития его исследовательских умений:

- первый уровень — профессиональное самоопределение — профессионально-социальная адаптация молодых специалистов, освоение традиционных форм и методов работы, действий по образцу, развитие рефлексивных навыков педагога;
- второй уровень — профессиональное саморазвитие — построение стратегии собственной профессиональной деятельности, разработка программы профессионального развития и ее воплощение на основе диагностики профессиональных потребностей, понимание учителем необходимости преобразования практики, развитие рефлексивных навыков;
- третий уровень — профессиональная самореализация — это реализация поставленных целей самобразования (преобразования) с помощью существующего потенциала, осуществление исследований в действии и преобразование практики, трансляция полученного опыта;
- четвертый уровень — профессиональное самосовершенствование — качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в условиях эксперимента, участие и координация общешкольных и сетевых исследований в действии.

Переход учителей из одного уровня в другой зависит от индивидуальных потребностей развития, но стимулируется и мотивируется администрацией школы, лидерами и координаторами проектов (внешняя мотивация).

Таким образом, в формировании и развитии исследовательской культуры школы можно выделить 2 взаимосвязанных компонента: внутренние условия (наличие рефлексивных навыков, потребностей, целей, ресурсов) и внешние условия (поддержка администрации, профессионального сообщества педагогов и учеников).

## Литература:

1. Стратегии развития АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы до 2020 года» — 2013. — 48 с.
2. Руководство для учителя, Программа курсов повышения квалификации педагогических работников РК третьего (базового) уровня. — 2012. — С. 37–39.
3. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова — 2004. — 216 с.
4. Белокурская И. А. / Здоровье педагога: проблемы и пути решения / Белокурская И. А. // Педагогическая рефлексия в структуре психологического здоровья педагогов дошкольных учреждений. — Источник: <https://sites.google.com/site/zdoroviepedagoga/3-sekcia/belokurskaa> (23.02.2015)
5. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник Карпова А. В. — Источник: <http://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diaagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v> (7.09.2013)

## Использование специальных тренажеров в развитии мелкой моторики слабовидящих дошкольников

Балина Екатерина Вячеславовна, студент  
Челябинский государственный педагогический университет

Одним из важных аспектов развития дошкольника является его общее моторное развитие, которое включает в себя развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук. Проблема повышения эффективности комплексной медико-психолого-педагогической работы по развитию мелкой моторики детей 5–7 лет весьма актуальна и особо значима в отношении дошкольников с нарушениями зрения. Развитие мелкой моторики рук слабовидящих дошкольников является необходимым условием готовности к активному осязательному восприятию предмета, а моторный навык, включающий как микро-, так и макродвижения руки, — составная часть оптимального двигательного стереотипа специализированных движений [4].

Изучением особенностей развития мелкой моторики детей дошкольного возраста занимались многие психологи и педагоги (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Г. А. Любиной, А. М. Матюшина, Г. А. Мишиной, Е. А. Стребелевой и т. д.). Учеными доказано, что дошкольный возраст является сенситивным для развития мелкой моторики рук ребенка.

В понятие «моторика» авторы вкладывают неодинаковое содержание. Так, А. Гомбургер определил моторику как итог способностей и умелостей, законченную возрастную структуру двигательной целостности особого вида (выражение лица, жесты, привычки, врожденные телесные особенности). По Л. О. Бадалян моторика — это совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий.

В нашем исследовании мы будем опираться на определение Е. Плутаева и П. Лосева, которые под моторикой понимают последовательность движений, в своей совокупности необходимых для выполнения какой-либо определенной задачи [2].

Всю двигательную деятельность А. С. Большаков, Л. В. Филиппова условно разделили на две группы: крупную, или общую моторику, и мелкую, или тонкую моторику. Под мелкой моторикой И. И. Будницкая понимает двигательную деятельность, «которая обуславливается скоординированной работой мелких мышц руки и глаза, умение выполнять точно дозированные целенаправленные действия руками».

Развитие мелкой моторики ребенка дошкольного возраста с нарушениями зрения имеет ряд особенностей, которые должны диагностироваться и корректироваться в раннем возрасте и на этапе дошкольного детства [2].

Анализ специальной литературы позволил выявить особенности моторного развития детей с нарушениями зрения. Дети испытывают трудности в координации рук и глаз, мелких скоординированных движений кисти и пальцев. Наблюдается задержка развития тактильной чувствительности и моторики рук (Л. В. Мясникова). Отмечается снижение точности, скорости и скоординированности мелкой моторики рук (Л. И. Плаксина). Снижения точности, ловкости движений при оперировании предметами, нарушено умение менять направление, амплитуду, скорость движения руки в соответствии с заданными условиями (Л. Б. Осипова, Л. И. Солнцева) [3; 5].

Все это обуславливает необходимость специальной целенаправленной работы по коррекции и развитию мелких координационных движений рук и ручной ловкости в целом у данной категории детей.

С целью уточнения состояния мелкой моторики у слабовидящих дошкольников нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 10 детей в возрасте 6–7 лет МДОУ д/с № 138 г. Челябинска. Нами была использована методика изучения мелкой



моторики рук детей старшего дошкольного возраста, разработанная Т. И. Гризик и Л. Е. Тимошук [1]. Авторы предлагают изучать кинетический и кинестетический праксис, особенности мелкой моторики во время выполнения действий с мелкими предметами, а также в процессе продуктивных видов деятельности.

Нам необходимо было выявить особенности кинестетического и кинетического праксиса. В соответствии с этим нами были проведены 2 серии заданий.

В первой серии заданий исследовался кинестетический праксис с помощью группы статических упражнений.

Критериями оценки выполнения заданий считалось: точность и одновременность (при двуручном исполнении) выполнения проб, состояние мышечного тонуса рук (напряженность, скованность движений, невозможность удержания созданной позы), координация, характер формирования позы.

Во второй серии заданий исследовался кинетический праксис с помощью серии динамических упражнений.

Критериями оценки считалось: точность и одновременность (при двуручном исполнении) выполнения проб наличие переключаемости, содружественности движений, дифференциация движений, двигательная ловкость.

В ходе эксперимента детей с высоким уровнем развития мелкой моторики рук не выявлено (А=0%), средний уровень развития мелкой моторики рук выявлен у 7 человек (Б=70%), низкий уровень — у 3 человек (В=30%).

Слабовидящим детям был характерен недифференцированный характер выполнения всех проб. Возникали трудности как при воспроизведении пальцевых поз по словесной инструкции, так и при выполнении задания по образцу. Некоторым детям требовалось большое количество времени на правильное выполнение задания и учет своих ошибок. Возникали трудности при удержании позы, выполнении задания двумя руками одновременно. Отмечалось отпускание расслабление пальцев раньше времени, смена удержания кратковременными расслаблениями.

Наибольшие трудности возникли при выполнении динамической серии упражнений. Это касалось скорости переключения с одного движения на другое. При плавном наращивании темпа дети справлялись с заданиями. При быстром переключении движений многие дети пропускали движение. Дошкольникам с нарушениями зрения при выполнении действий с предметами было свойственно нарушение формообразующих движений, обусловленных недостаточностью зрительно-пространственного восприятия при монокулярном характере зрения.

Таким образом, нами получены эмпирические данные, которые обуславливают необходимость специальной целенаправленной работы по развитию мелкой моторики у слабовидящих дошкольников и позволяют определить содержание коррекционных мероприятий дифференцированно, исходя из уровня развития и особенностей мелкой моторики рук у детей каждой подгруппы.

Проанализировав тифлологическую литературу, отражающую специфику, содержание, методы, приемы и средства развития мелкой моторики у детей с нарушениями зрения, выявлено, что для развития мелкой моторики используются различные виды детской деятельности (продуктивная деятельность, труд, игра). Большую коррекционную направленность имеет использование тренажеров и специального оборудования.

При систематическом использовании тренажеров улучшаются эластичность и подвижность связочного аппарата, функции рецепторов, проводящих путей, усиливаются рефлекторные связи коры головного мозга с мышцами и сосудами

Эффективность обучения с помощью специальных устройств показана в ряде исследований А. С. Вяльцева, Э. С. Гостева, В. И. Кузьменко, Т. С. Ключко. По их мнению, тренажеры удобны и для развития подвижности пальцев рук, умения согласовывать двигательный акт с величиной, формой, пространственной ориентировкой изображения.

Л. И. Солнцева отмечает, что пособия и снаряды вызывают у дошкольников с нарушениями зрения интерес к обследованию и облегчает овладение двигательными навыками [5].

Учитывая этапность развития мелкой моторики, необходимость развития всех моторных качеств в рамках нашей работы было целесообразно структурировать описанные в литературе тренажерные устройства и определить этапы их использования в соответствии с задачами развития моторных качеств.

*1 этап — знакомство со строением руки, развитие мышечного тонуса.* На данном этапе целесообразно проводить массаж и самомассаж руки и ее отдельных частей, для привлечения интереса ребенка к процессу необходимо использовать в процессе его выполнения различные предметы (массажные кольца, массажные мячи различной жесткости и величины, карандаши, грецкие орехи, «пальчиковый бассейн», наполненный крупой, крупным песком, бусинами) и другие.

*2 этап — развитие изолированных движений руки (статических, динамических).* Большую роль в развитии изолированных движений рук и пальцев играет применение специально подобранных и изготовленных тренажеров (гипсовых обратных барельефов, досок с пазами). Ребенку в игровой форме предлагается провести пальцем одной руки или двумя руками одновременно по углублениям, которые представляли собой «опредмеченные» прямые, волнистые, зигзагообразные, спиралевидные линии, геометрические фигуры. Эти упражнения способствуют формированию формообразующих движений руки, развитию умения регулировать направленность, амплитуду и скорость движений при проведении линий в разных направлениях.

*3 этап — развитие зрительно-моторной координации.* В целях развития зрительно-моторной координации большую роль играют тренажеры — лабиринты, из-

готовленные в различных техниках: печатная продукция, тифлографика, объемные гипсовые и деревянные лабиринты с углублениями. Такие тренажеры удобны для умения согласовывать двигательный акт с величиной, формой, пространственной ориентировкой изображения. С этой целью использовались упражнения с мелкими предметами: прокатывание по пазам шариков, выкладывание шнура, бусин в пазы.

*4 этап — развитие действий с предметами.* Формирование умения выполнять действия с предметами: прикрутить, открутить; заплести, привязать; прилепить, отлепить; вставить, вынуть; повесить на крючок, пристегнуть к пуговице имеет большое коррекционное значение, для его реализации могут быть использованы подручные предметы, изготовленные самостоятельно тренажеры и фабричные пособия. В процессе застегивания и расстегивания пуговиц,

молний, закрывания и открывания навесных замков и т. п. происходит отработка действий двумя руками.

Результативность занятий на тренажерах зависит от систематической и кропотливой работы: игры и тренировки могут быть индивидуальными или групповыми. С каждым днем занятия могут усложняться, может увеличиваться объем заданий, наращиваться темп их выполнения [3; 4; 5].

На основе анализа научных исследований и практических разработок, нами систематизирована информация о тренажерах и оборудовании для развития ручной и пальцевой моторики. Дано описание тренажеров (вид, задачи, коррекционная направленность), необходимых для развития разных групп моторных качеств руки детей с тяжелыми нарушениями зрения. Изготовлены и апробированы тренажеры для развития формообразующих движений руки.

#### Литература:

1. Гризик Т. И. Развитие мелкой моторики руки у детей 5–6 лет [Текст] / Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук // Развитие речи детей 5–6 лет. — М.: [Б. и.], 1997. — С. 168–184.
2. Никандров В. В. Психомоторика [Текст]: учеб. пособие / В. В. Никандров. — СПб.: Речь, 2004. — 86 с.
3. Осипова Л. Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» — коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова. — Челябинск: Цицеро, 2011. — 123 с.
4. Осипова Л. Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности [Текст]: монография / Л. Б. Осипова. — Челябинск: Цицеро, 2011. — 111 с.
5. Сековец Л. С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушениями зрения [Текст] / Л. С. Сековец. — Нижний Новгород: Ю. А. Николаева, 2001. — 168 с.

## Использование видеоматериалов на уроках английского языка с целью активизации грамматических навыков

Бондарева Анастасия Владимировна, учитель английского языка

МБОУ «Гимназия № 12» имени Ф. С. Хихлушки г. Белгорода

**П**роблема использования видеоматериалов в обучении иностранным языкам была актуальной во все времена. В последние годы в связи со стремлением человечества к «обществу без границ», приобщению к культурному наследию и духовным ценностям народов знание иностранного языка как инструмента межкультурной коммуникации, стало престижно и востребовано [1, с. 234]. Вследствие этого заметно расширилась область использования видеоматериалов и усложнился её инвентарь: от предметов и картинок, жестов и движений до видеофильмов и компьютерных программ, при помощи которых преподаватель формирует фрагменты объективной действительности [2, с. 145]. Известно, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается.

Эта закономерность нашла свое выражение в дидактическом принципе видеоматериалов [3, с. 180].

Термин «принцип» (лат. *principium*) обозначает «основа, начало». Отсюда принцип обучения — это первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету [4, с. 400].

Педагогический принцип наглядности обучения требует постоянного совершенствования средств обучения, использования видеоматериалов, соответствующих современному уровню развития науки и техники. Повышение качества преподавания тесно связано с коренным совершенствованием его методики, что, в свою очередь, зависит от применения учителем широкого комплекса наглядных пособий.

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

- а) применяемые видеоматериалы должны соответствовать возрасту учащихся;
- б) они должны использоваться в меру и показывать их следует постепенно и только в соответствующий момент урока;
- в) наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;
- г) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;
- д) детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явлений;
- е) демонстрируемый материал должен быть точно согласован с содержанием материала;
- ж) привлекать самих учеников к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.

Для реализации использования видеоматериалов в обучении иностранным языкам предусмотрена широкая номенклатура средств обучения, которые должны быть сосредоточены в кабинете иностранных языков, где проводятся занятия. Это увеличивает эффективность обучения, помогает ученику усваивать язык более осмысленно и с большим интересом. [5, с. 340]. В «Гимназии № 12» города Белгорода, в 6 «Б» классе нами использовались видеоматериалы с целью активизации грамматических навыков.

Ученики с интересом относятся к изучению английского языка.

Учащиеся проявляют активность и творчество в проведении классных и школьных мероприятий, часто сами выступают инициаторами в их проведении.

Коллектив 6 класса можно назвать дружным. Он состоит из отдельных групп по интересам, которые активно взаимодействуют. Дети в основном доброжелательны друг к другу.

За время работы с 6 классом были разработаны и проведены ряд уроков с применением видеоматериалов. Один из таких уроков был проведён с целью активизации грамматических навыков с использованием видеоматериалов на тему «The Present Perfect Progressive Tense» в 6 «Б» классе.

**Конспект урока Theme:** The Present Perfect Progressive Tense

#### Objectives:

1. To provide general revision of The Present Perfect Progressive Tense, to help pupils compare all present tenses.
2. To improve pupils' speaking, reading and comparative skills.
3. To maximize pupils' potential and to widen their world outlook.

**Equipment:** Microsoft Power Point Presentation, the CD, the active board, handouts, computer tests.

#### Ход урока:

**Warm-up:** Учитель предлагает учащимся взглянуть на картинки на интерактивной доске и ответить на вопросы: **“What are these young people doing now?”**

Ученики отвечают, используя в ответах The Present Progressive Tense:

1. He is reading a book.
2. She is playing the guitar.
3. She is listening to music.

Затем учитель сообщает, что данные действия начались определённое время назад и длятся до сих пор, тем самым подводя ребят к грамматической теме урока. Teacher: Their actions started some time ago and they are still happening.

Учитель просит ответить на вопрос: **“How long have they been doing this?”**

- for ten minutes      since 3 o'clock      all morning

Ученики отвечают, используя в ответах The Present Perfect Progressive Tense.

1. He **has been reading** a book for ten minutes.
2. She **has been playing** the piano since 3 o'clock.
3. She **has been listening** to music all morning.

#### I. Revision of Grammar

Учитель: «Как вы поняли ребята, тема нашего урока сегодня «The Present Perfect Progressive Tense». Давайте вспомним, что это время обозначает и как оно образуется

**What does it mean?** Pupils answer: It means the actions which started in the past and they are continuing up to the present.

**How is it formed?** Pupils answer: It is formed with the help of auxiliary verbs have been/has been and Ving (participle one)

**have been/has been + Ving**

**What's the difference between have been and has been?**

Pupils answer: We use **have been** with the pronouns **I, you, we, they**. We use **has been** with the pronouns **He, she, it**.

**What about key words?** Pupils answer: since, for, all (morning), How long...?

**II. Reading the text.** Учитель предлагает учащимся прочитать небольшой текст и найти в нём предложения, употребляющиеся в Present Perfect Continuous Tense.

There is a lion lying at a small airport in South Africa. Planes can't leave because the lion is in the way! The lion has been lying there since 9 a. m. But no one wants to move them! The passengers have been waiting for five hours! The manager of the airport thinks the lion is enjoying the sun and will move when the sun goes down. Until then, everyone must wait!

Ученики читают текст и находят в нём необходимые предложения, затем на их основе вспоминают, как образуются отрицательные и вопросительные предложения. Настройки сделаны таким образом, что если подвести мышку к правильному предложению в тексте оно окрасится в красный цвет, а если к неправильному оно просто упадёт вниз:

**The lion has been lying there since 9 a. m.**

Teacher: Can you make a negative form?

Pupils answer: **The lion hasn't been lying there since 9 a. m.**

Teacher: What about another sentence?

Pupils read out:

**The passengers have been waiting for five hours.**

Pupils ask a general and a special question:

**Have the passengers been waiting for five hours?**

**How long have the passengers been waiting?**

**III. Practice of key words.** Для большего закрепления различий между ключевыми словами, учитель предлагает учащимся выполнить грамматическое задание. Ученики выходят к интерактивной доске и отмечают правильное слово **since, for, all**.

- I have been working on the computer **for/since/all** six o'clock.
- Alice has been reading his book **for/since/all** afternoon.
- Jess has been learning English **for/since/all** five years.
- Where is the bus? We've been waiting here **for/since/all** twenty minutes.
- The weather is awful! It's been raining **for/since/all** day.
- My mother has been cooking **for/since/all** ten o'clock.
- The boys have been playing football **for/since/all** an hour.

**IV. Listening.** Учитель предлагает ученикам прослушать текст и отметить на своих листах правильные ответы, обводя их в кружок.

1. The lions have been lying there *since 9 a. m.*
2. He's been swimming *for an hour.*
3. We've been watching this film *all morning.*
4. He has been going to bed early *all week.*
5. I'm tired, because I *have been working* on a new project.
6. I'm wet, because it *has been raining.*
7. You look tired! What have you been doing? — I've *been running.*

*После окончания работы, также с использованием интерактивной доски учитель производит проверку.*

**V. Comparison of all Present tenses.**

Обобщение четырёх грамматических времён.

Teacher asks the pupils — **What's the difference between these grammar tenses?**

Pupils answer what these tenses mean, how they are formed, name all key words.

The Present Perfect Tense-completed actions-have/has+V3 (ed)

The Present Perfect Progressive Tense-actions began in the past and continuing up to the present-have been/has been +Ving

The Present Simple Tense-habitual actions especially with frequency adverbs (always, sometimes, etc) — V1 (s, es); do/does (-,?)

The Present Continuous Tense-actions happening at the moment of speaking-am/is/are+Ving

**VI. Grammar Test.**

Учащиеся выполняют грамматический тест на ноутбуках, тест состоит из 10 заданий, после выполнения теста каждый учащийся видит свой результат.

Teacher: Today we have revised The Present Perfect Progressive Tense and other grammar tenses and now you will do a computer test with ten questions. Pupils do the test and get their marks.

**VII. Homework** — WB p56 (write a composition to your pen friend, using all present tenses)

Во время занятия урока было отмечено, что использование видеоматериалов на уроках английского языка помогает лучшему усвоению материала, активизации деятельности учащихся и их заинтересованности в обучении. Цель проведенного занятия введение нового грамматического материала— Present Perfect Progressive.

Цели урока соответствовали теме и содержанию. Презентация нового грамматического материала проходила в виде схем, таблиц и рисунков. Учащиеся самостоятельно заполняли таблицу утвердительных и отрицательных предложений времени Present Perfect Progressive под руководством учителя. На уроке применялась коллективная, индивидуальная работа. Для дальнейшего развития грамматических навыков, а также навыков и умений устной речи ученики выполняли многократные тренировочные упражнения для закрепления материала. Учащиеся активно работали в течение всего урока. В результате можно сделать вывод, что усвоение данного грамматического материала с помощью видеоматериалов прошла успешно.

Таким образом, использование видеоматериалов на уроке английского языка повышает качество преподавания и активизирует навыки во всех языковых аспектах, в частности, при изучении грамматики.

Литература:

1. Баранов С. П. Принципы обучения. Лекции по дидактике. — М., 1975.
2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие. — М., 2004.
3. Ланг А. П. О понятии наглядности и её роли в процессе познания и обучения. — Таллинн, 1974. — 180 с.
4. Хэгболдт П. Изучение иностранных языков. — М., 1963.
5. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе. — М., 2002.



## Особенности профориентационной работы с леворукими подростками в школе

Городничева Анна Алексеевна, студент

Научный руководитель: Сорокина Ирина Радиславовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Проблема леворукости подростков рассматривается в работах М. М. Безруких, Е. И. Николаевой, Е. А. Климовым, В. Г. Степанова, М. С. Тохтамышян, Е. Г. Тотьмяниной и др. Что такое «леворукость»? Многие полагают, что рукость — это очевидное качество, и оно определяется по тому, какой рукой человек пишет. Более того, если он пишет правой рукой, то и все остальные действия выполняет ею же. Однако оказывается, что большинство людей в разных действиях используют разные руки, никогда не задумываясь над этим. Таким образом, леворукость — это наблюдаемое в поведении человека преимущество левой руки в силе, ловкости, скорости реакций. Существует две гипотезы, объясняющие механизм происхождения леворукости. Первая объясняет ее генетическими причинами. В этом случае левые признаки должны быть и у родителей ребенка. Вторая объясняет леворукость патологией, то есть ранними травмами, например, при рождении ребенка, или особенностями внутриутробного развития.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к феномену левшества, особенно к его моторной стороне — леворукости (следует отметить, что в данной статье мы будем использовать термины «леворукость» и «левшество» в качестве синонимов, несмотря на их некоторое смысловое различие). В литературных источниках отмечается увеличение процента левшей за последние десятилетия, поэтому возникают проблемы выявления, обучения и развития левшей, подготовки педагогов для работы с леворукими учащимися и т. д. Одной из таких актуальных проблем является профессиональная ориентация леворуких детей.

Одним из важнейших направлений деятельности социального педагога в условиях общеобразовательного учреждения является профориентационная работа с учениками, которая призвана способствовать решению вопросов социализации личности подростка. Профессиональная ориентация рассматривается как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развитию и самореализации духовных и физических возможностей, формирования адекватных им профессиональных планов и намерений, реалистичного образа себя как профессионала. Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека, как субъекта деятельности.

Подростки, согласно возрастной периодизации Д. Б. Эльконина — это дети в возрасте 11–15 лет [2]. При работе с подростками в общеобразовательном учреждении основными заданиями профориентации является воспитание трудолюбия, стимулирование к сознательному

выбору труда, развитие творческих способностей учеников, ознакомление их с разными видами профессиональной деятельности. Н. С. Пряжников считает, что поднимать вопросы профориентации необходимо уже в младшем подростковом возрасте, и даже в начальных классах [4]. В настоящее время недостаточно развита система ранней профориентации, и основная работа начинает проводиться только в старшем подростковом возрасте, что делает данную профориентационную работу неэффективной.

Наше исследование проводилось на базе СОШ № 7. В исследовании приняли участие 36 учащихся 7–8 классов в возрасте 13–14 лет. Для выявления леворуких подростков, желающих профессионально самоопределиваться, нами использовались следующие методики: тест «Ведущее полушарие мозга», экспресс-тест «Художник или мыслитель?» и методика Л. А. Йошайши на определение сферы профессиональных предпочтений учащихся.

### *Анализ результатов.*

Фактически (на основании изученных документов и наблюдений классных руководителей и учителей-предметников) в двух исследованных нами классах обучается 4 леворуких учащихся, по 2 в каждом классе. Однако результаты методик показали неоднозначные результаты у испытуемых.

Это можно объяснить неоднородностью явления леворукости, и, соответственно, праворукости. Известно, что существуют такие феномены, как «переученный» или скрытый левша. Также существуют амбидекстеры, то есть люди, которые одинаково хорошо владеют обеими руками. Также некоторые наши методики были направлены на определение ведущего полушария мозга. Считается, что леворукость служит показателем определения ведущего полушария мозга, однако результаты исследования показали, что это не самый главный показатель. Слишком много факторов определяет поведение ребенка, и «рукость» среди них — значимый, но не определяющий параметр.

*Методика 1.* Для определения функциональной асимметрии правого и левого полушария мозга и характера был использован тест «Определение типов межполушарной асимметрии». Тест основан на врожденных реакциях человека, которые мало изменяются в течение жизни.

По результатам диагностики из 16 опрошенных 8 класса абсолютных правшей выявлено 3 подростка (19%). У них доминирующим является левое полушарие и принято считать, что этот человек отличается аналитическим складом ума. Абсолютных левшей (*более развито правое полушарие мозга и у человека хорошо развита эмоциональная сфера*) не было выявлено. У остальных 13 учащихся (81%) представлен смешанный тип межполушарной асимметрии.



Следует отметить, что у детей, которые пишут левой рукой, выявился смешанный тип межполушарной асимметрии и равное преобладание левых и правых признаков.

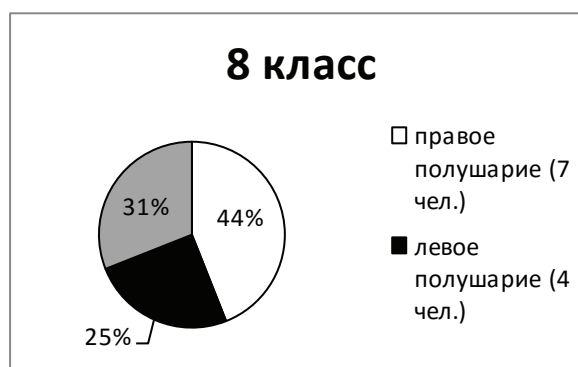
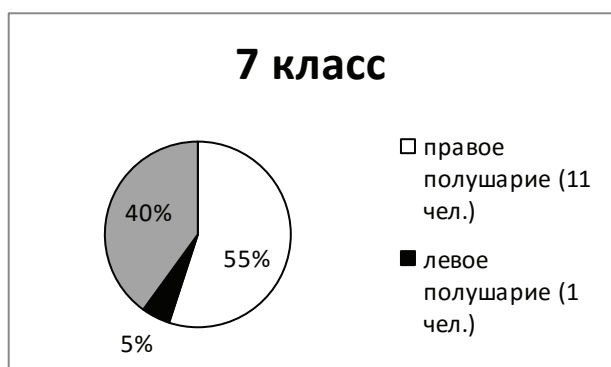
Из 20 опрошенных 7 класса среди абсолютных правшей присутствует один учащийся (5%), и среди абсолютных левшей тоже один учащийся (5%). Смешанный тип межполушарной асимметрии представлен у 18 учащихся (90%).

Здесь также наблюдается неоднородность феномена левшества. Двоим детей, которые пользуются при письме левой рукой, также принадлежат смешанные типы асимметрии. В то же время 1 человек с результатом абсолютной

левши пишет правой рукой. Это значит, что по биологическим параметрам человек является левшой, но вследствие определенных социальных факторов, случившихся в течение жизни учащегося, он этого не проявляет в социально контролируемых действиях, например при письме. Одной из причин такого поведения может быть переучивание.

*Методика 2.* Для того, чтобы определить какой тип мышления у ребят — логический или наглядно — образный, мы использовали экспресс — тест «Художник или мыслитель».

Результаты:



**Левша.** Развито правое полушарие — художественный тип мышления. Предпочитает полагаться больше на собственные чувства, чем на логический анализ событий, и при этом зачастую не обманывается. Не очень общителен, но зато может продуктивно работать, даже в неблагоприятных условиях (шум, различные помехи и т. п.). Его ожидает успех в таких областях деятельности, где требуются способности к образному мышлению — художник, актер, архитектор, врач, воспитатель.

**Правша.** Левое полушарие — логический тип мышления. Оптимисты, они считают, что большую часть своих проблем могут решить самостоятельно. Он, как правило, без особого труда вступают в контакт с людьми. В работе и в житейских делах больше полагаются на расчет, чем на интуицию. Испытывают больше доверия к информации, полученной из печати, чем к собственным впечат-

лениям. Им легче даются виды деятельности, требующие логического мышления. Эти ребята могут стать хорошими математиками, преподавателями точных наук, конструкторами, организаторами производства, программистами, пилотами, водителями, чертежниками.

**Амбидекстеры.** Равномерное развитие — в равной степени сочетают в себе признаки логического и художественного мышления, открывается широкое поле деятельности. Зоны их успеха там, где требуется умение быть последовательным в работе и одновременно образно, целно воспринимать события, быстро и тщательно продумывать свои поступки даже в экстремальных ситуациях. Управленец и испытатель сложных технических систем, лектор и полководец — все эти профессии требуют гармоничного взаимодействия противоположных типов мышления.



Вывод: в обоих классах преобладают учащиеся с более развитым правым полушарием (18 человек — 50%). Поскольку это опросник, здесь результаты показывают

субъективную оценку своего мышления. Таким образом, половина опрошенных ребят склонны мыслить образно, а не логично, любят творчество и не любят анализиро-

вать. У 13 человек (36 %) равные результаты левого и правого полушария, это может означать либо одинаковую развитость полушарий, либо еще несформированность связей между ними. Этот вариант подтверждает то, что в 7 классе равнополушарных результатов больше, чем в 8. Общеизвестно, что чем более ранний возраст ребенка, тем меньше выражена у него сформированность межполушарной асимметрии.

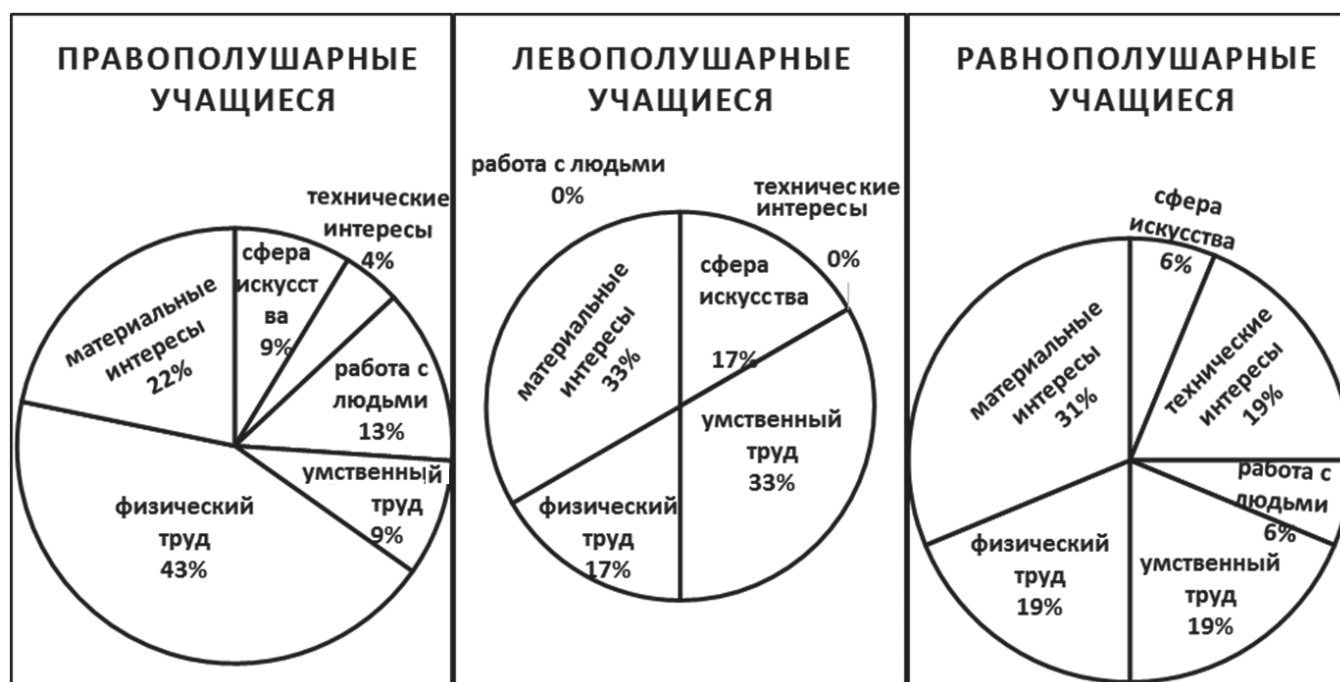
**Методика 3.** Для определения профессиональных склонностей мы использовали опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши.

Результаты (7–8 класс). Наиболее выбираемые профессии:

Таким образом, профессиональные предпочтения леворуких и праворуких подростков отличаются друг от друга. Так, левши в основном предпочли такие профессиональные сферы, как физический труд (43 %), материальные интересы (22 %) и работа с людьми (13 %).

Самыми непопулярными среди левшей видами деятельности оказались технические интересы (4 %), сфера искусства (9 %) и умственный труд (9 %). Есть данные, что леворукость чаще встречается среди спортсменов игровых видов спорта (волейбол, регби, футбол, хоккей) и очень редко — среди инженеров. Нет леворуких среди спортсменов-стрелков и штангистов. Их много среди каратистов (16 %) и борцов (50 %). Самые успешные боксеры — среди леворуких и амбидекстров. Они завоевывают в соревнованиях высокого ранга 30–40 % золотых медалей.

По результатам 1 методики нами был выявлен один абсолютный левша и еще 7 учащихся с преобладающими левыми признаками. 2 методика выявила 18 «правополушарников». Нами был произведен отбор тех детей, в чьих результатах преобладало левшество по обоим методикам. Таким способом из выборки в 36 учащихся помимо четырех фактически пишущих левой рукой детей нами было выявлено еще 5 скрытых левшей.



Знание различных видов межполушарной асимметрии чрезвычайно важно для теории и практики профориентационной работы в школе. Ибо устойчивое доминирование у человека правополушарного стиля свидетельствует о наличии у него природных задатков к широкому классу гуманитарных профессий, а левополушарного стиля — к естественнонаучным и техническим. Таким образом, учителям необходимо учитывать в своей работе с учениками знания о психологических особенностях левшей и правшей. Нами были выделены следующие особенности профориентационной работы с левшами.

Во-первых, планируя общее направление профориентационной работы, следует предусмотреть методические приемы, обеспечивающие взаимосвязь и взаимо-

действие всех психических познавательных процессов учащихся. Например, в средних и старших классах общеобразовательной школы учителя перестают целенаправленно развивать восприятие и воображение школьников. Это является препятствием для приобретения учащимися художественных профессий и развития творческого начала в большинстве других специальностей. Мы увидели, что сфера искусства среди левшей не является популярной, вероятнее всего из-за того, что развитию творческой сферы не уделяется достаточного внимания. Такими приемами могут быть коррекционно-развивающие задания, построенные на материале занятий или используемые в процессе организации внеучебной деятельности детей.

Во-вторых, многие ученые считают, что правополушарные люди выделяются своей повышенной эмоциональностью и меньшими регуляторно-волевыми возможностями. Из этого следует, что в процессе профориентации и подготовки ученика к конкретной специальности требуется обеспечить не только определенным образом направленное и организованное развитие познавательной сферы, когнитивных способов, но и развитие и корректировку эмоционально-волевой. Во всех профессиях нужны сильные эмоции и управляющая ими сильная воля. Поэтому и то и другое нуждается в воспитании.

Готовых специалистов не бывает. Способные и даже очень одаренные учащиеся также нуждаются в воспитании эмоционально-волевой сферы и развитии задатков специальных способностей.

Для корректировки эмоционально-волевой сферы леворуких подростков можно использовать такие формы работы, как тренинги, направленные на развитие адекватного отношения к людям, повышение уровня интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений, обогащение представлений учащихся о способах решения проблемных ситуаций. Также возможно использование игр, упражнений на развитие и коррекцию эмоциональной сферы. Содержание профориентационной работы целесообразно расширять разнообразными видами арт-терапии и беседами.

В-третьих, наличие у человека того или иного ведущего полушария связано у него с формированием некоторых весьма важных черт характера, необходимых для определенных видов профессий. Однако ни в общеличностном, ни в профессиональном плане полушарность не определяет всей структуры характера человека. Здесь открывается большое поле деятельности для учителя, а в особенности для самого учащегося, который готовится к овладению выбранной им профессией, формируя свою индивидуальность.

Для формирования необходимых черт характера можно использовать метод поощрения. Воспитательное значение поощрений состоит в том, что они содействуют развитию и закреплению положительных черт в характере и поведении человека.

В-четвертых, овладение многими профессиями и их прогресс в будущем связаны не с односторонней ориентацией на один стиль, а на оба, но при сохранении главенствующей роли одного из них. В таких гуманитарных профессиях, как, например, писатель, журналист основой профессионального успеха является яркая образность, связанная с доминированием правого полушария. Но она может выразиться в профессиональной форме только при наличии богатой авторской речи, в данных случаях письменной. Если человек, сделавший выбор в пользу этих профессий, будет развивать только правополушарный стиль, он мало чего добьется. Причем здесь потребуется не только усвоение правил орфографии, пунктуации, синтаксиса и пр., т. е. то, на что обычно ориентируют учащихся преподаватели русского языка в средней школе, а организация развития всего способа левополушарной переработки информации. Причем ученикам с закрепившимся правополушарным стилем усвоение языка, всегда будет даваться труднее и займет больше времени, чем левополушарным. И винить их за это, упрекать в нерадивости нельзя.

Таким образом, профессиональные склонности леворуких и праворуких подростков отличаются друг от друга. Следовательно, специфика профориентационной работы с леворукими учащимися обусловлена их гуманитарными наклонностями, особенностями развития и социальной адаптацией. Нами были отражены общие выявленные особенности, которые необходимо учитывать при профориентации с данной категорией детей.

#### Литература:

1. Николаева, Е. И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция / Е. Н. Николаева. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. — 128 с.
2. Сорокоумова, Е. А. Возрастная психология / Е. А. Сорокоумова. — СПб.: Питер, 2006. — 208 с.
3. Степанов, В. Г. Профориентация. Функциональная асимметрия мозга и выбор профессии: учебное пособие для ВУЗов / В. Г. Степанов. — М.: Академ. проект, 2008. — 446с.
4. Выступление Н. С. Пряжникова на семинаре «Комплексная система сопровождения процесса профессионального самоопределения учащихся в младшем подростковом возрасте». Москва, 2010 г. [http://univertv.ru/video/psihologiya/psihologiya\\_razvitiya\\_vozrastnaya\\_psihologiya/proforientaciya\\_v\\_mladshem\\_podrostkovom\\_vozraste/?mark=all](http://univertv.ru/video/psihologiya/psihologiya_razvitiya_vozrastnaya_psihologiya/proforientaciya_v_mladshem_podrostkovom_vozraste/?mark=all)

## Изменение роли учителя в современной школе

Горохова Юлия Витальевна, магистрант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*В данной статье описаны изменения функций учителя в современной школе.*

**Ключевые слова:** роль и функции учителя, новые требования, диагностика учителей

Еще вчера учитель вместе со стабильным учеником и дополнительной литературой были главными источниками знаний. Их слово, словно неотвратимый закон, было истиной в последней инстанции. Большинство учителей советской школы были ориентированы на обучение детей основам научных знаний с помощью репродуктивного метода, в основу которого было положено воспроизведение текста учебника [4, с. 331].

Сегодня мы живем в условиях, когда общество предъявляет новые требования к профессиональной компетенции педагога. Инновационные процессы выявили необходимость воспитания динамичного человека, стремящегося жить в новых, непрерывно меняющихся условиях.

Естественно, что роль учителя по-разному определялась в каждую конкретно-историческую эпоху в соответствии с принятыми в то время педагогическими концепциями. Педагоги гуманистического направления, к которым относились А. Дистервег, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж. — Ж. Руссо, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский рассматривали учителя как носителя и транслятора культурных ценностей молодым поколениям. При этом провозглашались принципы уважения к личности обучаемого, диалога как основной формы обучения, доверия и эмоциональной близости между педагогом и учеником.

Роль учителя — это «совокупность нормативно одобренных предписаний (требований), предъявляемых к профессиональному поведению педагогического работника, которое контролируется представлением его самого и окружающих об этой роли, о необходимых действиях в конкретной педагогической ситуации» [2, с. 12].

Учитель современной школы осуществляет различные функции:

- является источником знаний для учащихся как во время уроков, так и во внеурочной деятельности;
- обеспечивает охрану жизни и укрепление здоровья детей;
- выполняет управленческую функцию, организует образовательную деятельность обучающихся;
- создает педагогические условия для успешного обучения, развития и воспитания детей;
- осуществляет педагогическое просвещение родителей, регулирование и согласование воспитательных воздействий семьи и школы;
- выполняет функцию классного руководителя [3, с. 17].

Учитель играет значительную роль в формировании нового, информационного типа общества, поэтому он должен

являться примером в постоянном стремлении к обновлению знаний, в овладении передовыми технологиями, развитии своего творческого, гуманитарного мышления. Будучи одним из лучших представителей российской интеллигенции, учитель должен совмещать в себе не только глубокие знания и профессионализм в области преподаваемого предмета, но и нравственную чистоту, высокую общую культуру, социальную толерантность, выдержанность в поведении и суждениях [1, с. 58].

Учитель должен быть подготовлен к работе в новых условиях. Это не только овладение новым содержанием, новыми методами работы, но и осознание своего места в новом учебном процессе.

В разные исторические эпохи изменялись функции учителя, а к его личности предъявлялись всё новые требования. Известные педагоги (В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, А. Дистервег, И. Ф. Герbart и др.) предъявляли высокие требования к личности учителя как руководителя и организатора учебно-воспитательного процесса. Высокие личностные качества педагога, его знания и жизненный опыт должны стать для детей непререкаемым авторитетом. Успех педагогической деятельности во многом зависит от соблюдения учителем этических принципов. Этическая культура педагога способствует установлению психологической совместимости учителя с учениками. Учитель, как никто другой должен управлять своими чувствами, темпераментом, быть примером для детей — ведь различным проявлением своих эмоций, отношением к людям он передает ребятам подлинную науку высоконравственного поведения.

В чем же новизна функций учителя в условиях введения стандарта второго поколения?

У учителя появились новые роли:

- учитель-консультант: помогает ребенку найти пути решения проблемы;
- учитель-модератор: раскрывает потенциальные творческие возможности ученика и его способностей;
- учитель-тьютор: осуществляет педагогическое сопровождение ученика;
- учитель-психолог: учитывает в своей работе возрастные и индивидуальные психологические особенности ребенка.

В учебном процессе учитель:

- чаще организует индивидуальные и групповые формы работы;
- систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений);

- использует разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся; стремиться оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи;
- планирует метапредметные и предметные задачи урока, а также учит детей вести диалог и задавать вопросы и многое другое.

Также в школе преобладают субъект-субъектные отношения между учителем и учеником, в то время как раньше были субъект-объектные отношения.

Для диагностики функций учителя в современной школе мы проверили анкетирование педагогов МОУ «Шелаево-кася СОШ» с. Шелаево по следующим направлениям:

- 1) выявление профессиональных затруднений педагогов в период перехода на ФГОС;
- 2) готовность учителя к инновационной деятельности.

В первой анкете мы выясняли, какие профессиональные затруднения испытывают учителя при переходе на ФГОС второго поколения. Анкета содержала 11 вопросов с вариантами ответов.

Анализ анкет показал, что 80% учителей достаточно информированы о стандартах второго поколения в начальном звене; 60% учителей ознакомлены с нормативно-правовой документацией, способны использовать опыт творческой деятельности других учителей, выбрать методы обучения и умеют сочетать методы, средства и формы обучения, знают главный программный документ школы при реализации ФГОС НОО. Учителя чувствуют в себе решительность и уверенность в том, что преодолеют трудности при переходе на стандарты нового поколения. Однако, 20% учителей испытывают затруднения в составлении рабочих программ, в осуществлении системно-деятельностного подхода в обучении и воспитании, в овладении методологией организации самостоятельной творческой деятельности обучающихся, в организации и проведении исследовательской деятельности. А самое главное считают, что педагогам необ-

ходимо повысить свой профессиональный уровень для качественной реализации ФГОС НОО.

Степень готовности педагогов и школы к введению ФГОС НОО — средняя.

С помощью второй анкеты мы выясняли, готовность учителей к инновационной деятельности. Мы поставили цель — понимают ли учителя, как должны измениться их функции в связи с введением ФГОС второго поколения.

Анкета содержала 9 вопросов, в которых предлагались ответы на выбор. В последнем вопросе ответов не было. Учителя должны были сами написать: какая помощь им необходима со стороны школьного руководства.

Анализ ответов показал, что 50% учителей испытывают затруднения в инновационной деятельности. В целом можно сделать вывод, что половина учителей готова к инновационной деятельности, а половина — не готова и ждет поддержки и помощи от методического совета школы.

Теоретический анализ показал, что проблеме изменений функций учителя начальной школы уделяется достаточное внимание в научно-методической литературе и педагогической практике. Приоритетной целью школьного образования, вместо простой передачи знаний от учителя к ученику, становится формирование «умения учиться», то есть способности субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. У учителя современной начальной школы появились новые роли: модератора, тьютора, консультанта, психолога.

Учитель играет значительную роль в формировании нового, информационного типа общества, поэтому он должен являться примером в постоянном стремлении к обновлению знаний, в овладении передовыми технологиями, развитии своего творческого, гуманитарного мышления.

Проведенное исследование не исчерпало всех аспектов исследуемой проблемы. Перспективы дальнейшей её разработки мы видим в поиске новых путей, методов и средств в работе учителя современной начальной школы.

#### Литература:

1. Викторова Л. Г. Теоретические основы становления интеллигенции в образовательной системе высшей школы / Л. Г. Викторова. — М: Академия, 2001. — 135 с.
2. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. — М. — 1994. — 119 с.
3. Скударева Г. Н. Молодой учитель начальной школы: проблемы, кризисы, противоречия / Г. Н. Скударева // Журнал начальная школа. — 2014. — № 1. — С. 13–19.
4. Подерягин В. С. Какой учитель нужен школе? / [Текст] В. С. Подерягин // Воспитание и развитие растущего человека: итоги прошлого и проблемы настоящего: материалы всероссийской конференции (г. Белгород, 16 апреля 2015 г.). — ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2015. — 360 с.



## Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Великий педагог Ян Амос Коменский» для филателистической образовательной площадки вуза

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;  
Иконникова Галина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, зам. директора института;  
Мельникова Ольга Валерьевна, студент;  
Поварова Нелли Сергеевна, студент  
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

*В статье продолжается обобщение опыта использования филателистических средств в образовательном процессе вуза на примере создания секции педагог-психолог института педагогики и психологии РГПУ им. А. И. Герцена на базе образовательной площадки «Герценовский филателист».*

**Ключевые слова:** почтовая марка, филателия, филателистическая образовательная площадка, филателистический экспонат, коллекция, коллекция учебная

Изучение наследия великих педагогов имеет важное значение для приобретения профессиональных компетенций будущих педагогов. Большой объем учебной программы не всегда дает возможность обратить внимание на конкретные детали изучаемой темы. Из-за недостатка времени зачастую недостаточно внимания уделяется рассмотрению эпохи, атмосфере, в которой творил тот или иной выдающийся человек. Восполнить этот пробел, на наш взгляд, можно с помощью филателистических средств. В октябре 2015 года в институте педагогики и психологии РГПУ им. А. И. Герцена была организована секция «педагог-психолог» образовательной площадки «Герценовский филателист» [3,4,5]. Первой самостоятельной работой стала методическая разработка учебного филателистического экспоната «Великий педагог Ян Амос Коменский». В разработке экспоната приняли участие студентки первого курса Мельникова Ольга и Поварова Нелли рисунок 1.

При составлении нашего учебного экспоната самостоятельно нам не удалось полностью раскрыть тему.

С учебной целью мы обратились к работе Karel Bartosik. Exhibit: Jan Amos Komensky, Era — Life — Work (Jan Amos Komenský, Doba — Život — Dílo) [16], выполненной с большим почтением к Коменскому, глубоким знанием дела, тщательностью, подробной филателистической разработкой. Для примера того, что можно полно подробно и качественно раскрыть отдельные положения заданной темы, мы использовали отдельные листы известного экспоната Karel Bartosik. Exhibit: Jan Amos Komensky, Era — Life — Work (Jan Amos Komenský, Doba — Život — Dílo) [16]. В экспонате K. Bartosik (рамка 4 лист 1, в нашем экспонате лист 3), приведены цитаты, написанные о Я. А. Коменском известными представителями чешской исторической и художественной литературы XIX столетия. Культурная программа празднования 300-летнего юбилея со дня рождения Коменского в Праге в 1892 году подробно показана (Рамка 3 лист 15, в нашем экспонате лист 9, [16]). По аналогии с ним студенты воссоздали в экспонате ход 300-летнего юбилея со дня рождения Коменского в Санкт-Петербурге в 1892 году рис. 6 лист 10 нашего экспоната.

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист. Аннотация. План экспоната
2–3	Г. В. Лейбниц, П. Й. Шафарик, Ф. Палацкий, Я. Неруда о Яне Амосе Коменском
4	Ян Амос Коменский и его современники
5–6	Педагоги предшественники Яна Амоса Коменского
7	Братские школы на Украине и в Белоруссии в XVI–XVII веках
8	Идеи Яна Амоса Коменского в России XVII–XVIII веках
9	Празднование 300-летнего юбилея Коменского в 1892 году в Праге
10	Празднование 300-летнего юбилея Коменского в 1892 году в Санкт-Петербурге
11–15	Ян Амос Коменский на почтовых марках Чехословакии
16	Ян Амос Коменский на почтовых марках разных стран

В филателистическом словаре О. Я. Басина дается такое определение понятиям как экспонат и коллекция. С его точки зрения, экспонат — это коллекция почтовых марок, исследовательская или литературная работа по филателии, выставляемая на филателистической выставке для всеоб-

щего обозрения [1, с. 158]; коллекция — это систематизированное собрание почтовых марок, представляющих научный, исторический или другой интерес [1, с. 58]. В Большом филателистическом словаре под учебной коллекцией понимают коллекцию, построенную на филателистических

материалах и преследующую определенную учебную цель. Считается, что учебные коллекции могут являться иллюстративным материалом при изучении некоторых тем по истории, географии и другим естественным и общественным наукам, а также иностранным языкам [2, с. 138].

С учебной целью в нашем экспонате на листах 3, 9, 12, 14 мы использовали фрагменты известного экспоната К Бартошика.

Аннотация экспоната: Коллекция представляет собой вариант одностендового филателистического экспоната (16

листов формата А4) на выставку творческую, филателистическую, научную, который собирают студенты под руководством преподавателя.

Экспонат является компонентом учебно-методического комплекса дополнительной образовательной программы «Образовательная филателия». В работе с учебной целью использованы фрагменты «Karel Bartosik. Exhibit: Jan Amos Komensky, Era — Life — Work» [16]. Листы 1,4,5,6,7,8,10,11,15,16 являются самостоятельной работой.



Рис 1.



Рис. 2. Лист 5

**Педагоги предшественники Яна Амоса Коменского**



Эразм Роттердамский (1469 – 1536) крупнейший ученый Северного Возрождения прозванный «князем гуманистов». Он считал, что воспитание является целью, обучение средством. Главным в воспитании выступает правильно поставленное образование.



Филипп Меланхтон (1497-1560) немецкий педагог, разработал систему обучения проникнутую идеями гуманизма



Контуры классноурочной системы обучения, возникшей в XVII веке очертили отцы-иезuits под руководством Игнатия Лойолы (1491 – 1556)



Мишель де Монтень. (1533-1592), французский философ, писатель, высказывался о приоритете нравственного воспитания над образованием.

6

**Братские школы на Украине и в Белоруссии в XVI—XVII веках**

Братские школы были передовыми школами своего времени и их демократические черты были созвучны прогрессивным принципам Коменского. В братских школах на первом месте стояло обучение славянскому языку. В братских школах использовалась классно-урочная система обучения. В дидактических целях устраивались театральные представления, предусматривалась организация хора и музыкальное образование.




Якими представителями братских школ были Петр Могила (1597-1647) и Симеон Полоцкий (1629-1680).

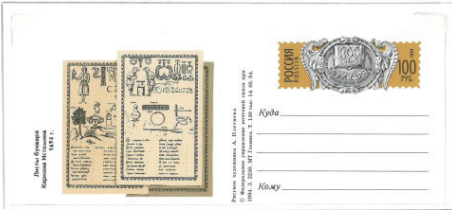


«Грамматика словенская», составленная Мелетием Смотрицким (учителем Киевской братской школы), изданная в 1619 году и затем переизданная в 1648 году в Москве.


7

Рис. 3. Лист 6, Лист 7


**Идеи Яна Амоса Коменского в России в XVII – XVIII веках**



В 1692 году Карион Истомина составил иллюстрированный Букварь (предназначавшийся для царевича Алексея Петровича), который по своей дидактической идее напоминает "Мир в картинках" Коменского.



Московский университет первый осуществил в 1768 году издание знаменитой книги Коменского "Мир чувственных вещей в картинках". Книга вышла на пяти языках: латинском, русском, немецком, французском и итальянском – под названием "Видимый свет". Издание было осуществлено по инициативе М. В. Ломоносова



В 1788 году Н. И. Новиковым в Московском университете было осуществлено второе издание книги Коменского под тем же названием "Видимый свет" с незначительными языковыми изменениями. Н. И. Новиков являлся сторонником педагогических идей Коменского.

8

**Празднование трехсотлетнего юбилея со дня рождения Коменского в 1892 в Санкт-Петербурге было организовано отделом Коменского при военно-педагогическом музее.<sup>1</sup>**

Большая заслуга в исследовании и распространении педагогических идей Коменского в России принадлежала Педагогическому музею военно-учебных заведений, где в 1892 году был создан специальный "Отдел Коменского".

С докладами выступили П. Ф. Каптерев, С. И. Миропольский, Л. Н. Модзалевский, К. К. Сент-Илер.

Прозвучал гимн Коменскому - В. С. Карцева, муз. В. И. Глазача.



Выдающийся детский педагог и писатель  
Каптерев Петр Федорович  
1841-1922

<sup>1</sup> 300-летний юбилей отца народной школы Яна Амоса Коменского в С.-Петербурге. 1592-1892: Собр. речей г. Каптерева, Миропольского, Модзалевского и Сент-Илера. - СПб.: Н. Г. Мартынов, 1893. - 66,3 с., с. портр.

10

Рис. 4. Лист 8, Лист 10



Празднование трехсотлетнего юбилея со дня рождения Коменского в 1892 году было отмечено большой и достойной манифестацией не только в Праге, но и в чешской деревне.



26 марта в Праге состоялось торжественное представление в Народном театре.



Поэт Я. Врхлицкий представил свое стихотворение «Пророчество Коменского».



Прозвучали торжественные увертюры Зденека Фибиха «Коменский» ор. 34.




Бедриха Сметаны: «Бланик».                      Антонина Дворжака: «Гуситская»

Литература.  
 Сайт: Karel Bartosik. Exhibit: Jan Amos Komensky, Era – Life – Work. (рамка 3, лист-15) [Электронный ресурс] [http://www.japhila.cz/hof0396/index0396\\_003.htm](http://www.japhila.cz/hof0396/index0396_003.htm) - экспонат в интернете. EXPONET. VIRTUAL INTERNATIONAL PHILATELIC EXHIBITION.

9

Что написали о Яне Амосе Коменском известные представители чешской исторической и художественной литературы XIX столетия.



Павел Йозеф Шафарик (1795-1861) – языковед:  
 «Зрелостью духа и речи относится Коменский в любом направлении к золотому веку нашей литературы».



Франтишек Палацкий (1798 - 1876) – историк:  
 «Ян Амос Коменский принадлежит к самым выдающимся людям всех времен и народов»




Ян Неруда (1834 – 1891) - чешский поэт:  
 «Впервые с Гусом, а затем с Коменским мы вписали себя в золотую книгу человеческих знаний: Гусом и Коменским мы дали человечеству столько, сколько дает любой образованный народ».

Литература.  
 Сайт: Karel Bartosik. Exhibit: Jan Amos Komensky, Era – Life – Work. (рамка 4, лист-1) [Электронный ресурс] [http://www.japhila.cz/hof0396/index0396\\_003.htm](http://www.japhila.cz/hof0396/index0396_003.htm) - экспонат в интернете. EXPONET. VIRTUAL INTERNATIONAL PHILATELIC EXHIBITION.


3

Рис. 5. Лист 9, Лист 3

К трехсотлетней годовщине издания педагогических работ Я.А. Коменского «Opera didactica omnia» почта Чехословакии издала 28.03. 1957 серию из четырех марок.



На марке номиналом 60 геллеров напечатан портрет Яна Амоса Коменского работы Макса Швабинского






Издано в рамках мировых культурных юбилеев по инициативе Всемирного Совета мира.

Литература.  
 Сайт: Karel Bartosik. Exhibit: Jan Amos Komensky, Era – Life – Work. (рамка 4, лист-10) [Электронный ресурс] [http://www.japhila.cz/hof0396/index0396\\_003.htm](http://www.japhila.cz/hof0396/index0396_003.htm) - экспонат в интернете. EXPONET. VIRTUAL INTERNATIONAL PHILATELIC EXHIBITION.

12

Сюжет трех марок их этой серии и конверта предложил и сделал гравировку И. Швенгсбир.

Портрет Коменского сделан по титульному листу оригинального издания его трудов от 1637 года

На конверте напечатана репродукция личной печати Коменского с инициалами Я.А.К.М. – Ян Амос Коменский Моравский.

Литература.  
 Сайт: Karel Bartosik. Exhibit: Jan Amos Komensky, Era – Life – Work. (рамка 4, лист-11) [Электронный ресурс] [http://www.japhila.cz/hof0396/index0396\\_003.htm](http://www.japhila.cz/hof0396/index0396_003.htm) - экспонат в интернете. EXPONET. VIRTUAL INTERNATIONAL PHILATELIC EXHIBITION.

14

Рис. 6. Лист 12, Лист 14

Таблица 2. Почтовые марки, блоки, конверты, используемые для составления экспоната

Страна, год выпуска	Номер, каталог, страница каталога	Почтовая марка, блок, конверт с оригинальной маркой (ХМК с ОМ), конверт первого дня (КПД), почтовая карточка с оригинальной маркой (ПКсОМ)	№ листа
Белоруссия, 1995	112 [14, с. 1035]	Симеон Полоцкий (1629–1680)	7
Болгария, 1958	1053 [12, с.67]	Ян Амос Коменский (1592–1670)	16
Венгрия, 1980	3459 [9, с.1025]	Иоганн Кеплер (1571–1630)	4
Ватикан, 1946	129 [11, с.1219]	Игнатий де Лойола (1491–1556)	6
Ватикан, 1985	871 [11, с.1250]	450 лет со дня смерти Томаса Мора (1478–1535). Изображение автора и титульный лист книги «Утопия».	5
Германия (ГДР), 1958	643,644 [15, с.294]	300 лет со дня выхода книги Яна Амоса Коменского «Великая дидактика»	16
Германия (ФРГ), 1966	518 [15, с. 945]	250 лет со дня смерти Готфрида Вильгельма Лейбница (1646–1716)	2,3
Германия (ФРГ), 1970	656 [15, с.955]	300 лет со дня смерти Яна Амоса Коменского (1592–1670)	16
Германия (ФРГ), 1997	1902 [15, с.1083]	500 лет со дня рождения Филиппа Меланхтона (1497–1560), гуманиста и реформатора.	6
Германия (ФРГ), 1998	1979 [15, с.1093]	350 лет со дня заключения Вестфальского мира (Мюнстерское и Оснабрюкское соглашения и их участники).	13
Италия, 1968	1280 [11, с. 353] (КПД)	400 лет со дня рождения Томмазо Кампанелла (1568–1639)	5
Монако, 1980	1424 [10, с.636]	Мишель де Монтень (1533–1592), 400 лет со дня выхода книги «Опыты».	6
Монако, 1996	2318 [10, с.693]	400 лет со дня рождения Рене Декарта (1596–1650)	4
Нидерланды, 1943, 1944	412–415, 417, 418, 420, 421 [13, с.1119]	Адмиралы: М. Рюйтер (1607–1676), И. Эвертсен (1600–1666), К. М. Тромп (1597–1653), П. П. Хайн (1577–1629), В. К. Витт (1599–1658), К. Эветсен (1610–1666), М.Х. Тромп (1629–1691), К. Эветсен (1642–1706).	13
Нидерланды, 1969	927 [13, с.1143]	Эразм Роттердамский (1469–1536)	6
Польша, 1957	1041 [14, с.118]	300 лет со дня выхода книги Яна Амоса Коменского «Великая дидактика».	16
Россия, 1994	28 (ПКсОМ)	300 лет со дня выпуска московским просветителем Карионом Истоминым гравированного «Букваря».	8
Румыния, 1958	1715 [12, с.636]	Ян Амос Коменский (1592–1670)	16
СССР, 1956	1808 [6, с.275]	Голландский художник Рембрант Харменс ван Рейн (1606–1669).	4
СССР, 1958	1985 [6, с.304]	Чешский педагог-гуманист и общественный деятель Ян Амос Коменский (1592–1670)	10,16
СССР, 1961	2458 [7, с. 30]	Памятник В. М. Ломоносову у здания МГУ	8
СССР, 1964	2812 [7, с.82]	400 лет со дня рождения английского драматурга Уильяма Шекспира (1564–1616)	4
СССР, 1964	2813 [7, с.83]	400 лет со дня рождения итальянского астронома и физика Галилео Галилея (1564–1642)	4
СССР, 1964	2813 [7, с.98]	300 лет со дня смерти французского живописца Никола Пуссена (1594–1665)	4
СССР, 1972	2914 [7, с.245]	Портрет просветителя, писателя Н. И. Новикова (1744–1818) худ. Д. Г. Левицкий	8
Украина, 1996	194 [14, с.968]	Петр Могила (1597–1647)	7
Украина, 1997	149 (ХМК с ОМ)	Мелетий Смотрицкий (ок. 1577–1579–1633)	7
Франция, 1950	884 [10, с.143]	Франсуа Рабле (1494–1553)	5
Чехословакия, 1934	321 [9, с. 642]	Бедржих Сметана (1824–1884)	9
Чехословакия, 1935	347 [9, с. 644]	Ян Амос Коменский (1592–1670)	11
Чехословакия, 1948	545 [9, с. 654]	Франтишек Палацкий (1798–1876)	3



Страна, год выпуска	Номер, каталог, страница каталога	Почтовая марка, блок, конверт с оригинальной маркой (ХМК с ОМ), конверт первого дня (КПД), почтовая карточка с оригинальной маркой (ПКсОМ)	№ листа
Чехословакия, 1950	629 [9, с. 659]	Зденек Фибих (1850–1900)	9
Чехословакия, 1952	717, 718 [9, с.664]	360 лет со дня рождения Яна Амоса Коменского (1592–1670)	11
Чехословакия, 1953	784 [9, с.667]	Ярослав Врхлицкий (1853–1912)	9
Чехословакия, 1953	834 [9, с.670]	Национальный театр в Праге	9
Чехословакия, 1954	864 [9, с.672]	Антонин Дворжак (1841–1904)	9
Чехословакия, 1954	881 [9, с.673]	Ян Неруда (1834–1891)	3
Чехословакия, 1955	892, 893 [9, с.673]	35-летие основания университета имени Яна Амоса Коменского в Братиславе	11
Чехословакия, 1955	916 [9, с.674]	Павел Йозеф Шафарик (1795–1861)	3
Чехословакия, 1957	1009–1012 [9, с.679]	300 лет со дня выхода книги «Великая дидактика».	14
Чехословакия, 1970	1922 [9, с.733]	Ян Амос Коменский (педагог) 1592–1670)	15
Чехословакия, 1992	3110 [9, с.733] Блок 96	400 лет со дня рождения Яна Амоса Коменского	15
Чехия, 2007	523 [9, с. 611]	350 лет со дня выхода работы Я. А. Коменского «Opera didactica omnia»	15
Чехия, 2008	550 [9, с. 611]	350 лет со дня выхода работы Я. А. Коменского «Orbis pictus».	15
2012	ХМК «Герценовский филателист»	Выдающийся российский педагог и психолог Каптерев Петр Федорович (1849–1922).	10

Литература:

1. Басин О. Я. Филателистический словарь. — М.: Издательство «Связь», 1968. — 164 с.
2. Большой филателистический словарь / Н. И. Владинец, Л. И. Ильичев, И. Я. Левитас, и др.; под общ. ред. Н. И. Владицеца и В. А. Якобса. — М.: Радио и связь», 1988. — 320 с.
3. Громов Ю. В. От кружка и клуба филателистов к образовательной площадке // Почтовая связь. Техника и технологии. 2015. — № 2. — С. 11–17.
4. Громов Ю. В. Методика организации филателистической образовательной площадки в школе // Педагогика высшей школы. — 2015. — № 3.1. — С. 56–59.
5. Громов Ю. В. Основы образовательной филателии // Почтовая связь. Техника и технологии. 2016. — № 1. — С. 8–13.
6. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской империи 1957–1919. Почтовые марки РСФСР 1918–1923. Почтовые марки СССР 1923–1960: каталог / Федер. агентство связи; [редкол.: В. В. Шелихов (пред.) и др.; сост.: В. Ю. Соловьев] — М.: Марка, 2011. — 536 с. ил.
7. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки СССР 1961–1974: каталог / Федер. агентство связи; [редкол.: В. В. Шелихов (пред.) и др.; сост.: Е. А. Обухов, В. И. Пищенко] — М.: Марка, 2010. — 336 с. ил.
8. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки СССР 1975–1991: каталог / Федер. агентство связи; [редкол.: В. В. Шелихов (пред.) и др.; сост.: Е. А. Обухов, В. И. Пищенко] — М.: Марка, 2010. — 480 с. ил.
9. MICHEL. Europa-katalog 2010. Band 1: Mitteleuropa (ohne Deutschland). Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2010–1280 s.
10. MICHEL. Europa-katalog. Band 2: Sudwesteuropa 2010. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2010. — 1360 s.
11. MICHEL. Europa-katalog 2012. Band 3: Sudeuropa. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2012. — 1314 s.
12. MICHEL. Europa-katalog 2012/2013. Band 4: Sudosteuropa. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2012. — 1166 s.
13. MICHEL. Europa-katalog 2010/2011. Band 6: Westeuropa. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2010. — 1296 s.
14. MICHEL. Europa-katalog 2009/2010. Band 7: Osteuropa. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2009. — 1104 s.
15. MICHEL. Deutschland-Spezial-Katalog 2011 Band 2: Ab Mai 1945 (Alliierte Besetzung bis Bundesrepublik Deutschland) Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2011. — 1312 s.

16. Karel Bartosik. Exhibit: Jan Amos Komensky, Era — Life — Work. (рамка 3,4 лист- 1,10,11,15 [Электронный ресурс] [http://www.japhila.cz/hof/0396/index0396\\_003.htm](http://www.japhila.cz/hof/0396/index0396_003.htm) — экспонат в интернете. EXPONET. VIRTUAL INTERNATIONAL PHILATELIC EXHIBITION.

## Развитие конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста

Дятлова Наталья Владимировна, магистр  
Московский педагогический государственный университет

*В данной статье рассматривается конструктивная деятельность детей старшего дошкольного возраста. Даются определения понятий конструирования, конструктивного творчества. Раскрывается сущность художественного конструирования. Делается вывод, что конструктивная деятельность способствует решению образовательных задач, так как в процессе конструирования детьми приобретаются умения и навыки построения, целенаправленного рассмотрения, наблюдения. Формируются психические процессы, такие, как восприятие, ощущение, воображение, мышление.*

**Ключевые слова:** конструктивная деятельность, конструктивные способности, конструирование, старший дошкольный возраст, развитие детей

Развитие конструктивных способностей у детей дошкольного возраста является важной задачей современного образования.

Конструирование является одним из видов трудовой деятельности, поскольку цель деятельности состоит в создании продукта, а не ограничивается самим процессом.

Одним из основных видов является конструирование и ручной труд. Ручной труд ребёнка — один из компонентов его эстетической деятельности, развивает конструктивные способности детей, творчество, фантазию, выдумку. Художественный ручной труд — это творческая работа ребёнка с различными материалами, в процессе которой он создаёт полезные и эстетически значимые предметы и изделия для украшения быта (игр, труда, подарка маме, отдыха).

В отечественной педагогике и психологии исследованиям детского конструирования посвящены работы З. В. Лиштван, В. Г. Нечаевой, А. Н. Давидчук, А. Р. Лурьи, Н. Н. Поддьякова, Л. А. Парамоновой, Т. С. Комаровой, Н. П. Сакулиной и др.

Термин «конструирование» (от латинского слова «constructio» — построение) обозначает построение вообще, приведение в определённое взаимоположение различных предметов, частей, элементов. Детское конструирование обозначает процесс сооружения построек, таких конструкций, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элементов, способы их соединения.

Основной особенностью детского конструирования является установление пространственного расположения элементов предмета и подчинение его определённой логике. [1, с. 4].

Конструктивное творчество, по мнению А. Н. Давидчук, представляет сложный комплекс умственных и практических действий. Она выделяет два основных этапа, таких как: этап замысла и этап его практической реализации.

На этапе замысла у ребёнка формируется представление о конечном результате предмета деятельности и способах его достижения. Конструктивный замысел рождается в процессе умственной деятельности ребёнка. Сравнение, анализ, синтез уже известных конструкций лежат в основе замысла. На этапе практической реализации непосредственно происходит создание предмета замысла.

Также А. Н. Давидчук, используя в своих исследованиях идею Н. Н. Поддьякова, а ещё ранее З. В. Лиштван, выделяет два основных вида конструирования. Это конструирование по образцу и «по условиям». В конструировании по образцу ребёнок отображает реальный предмет или его изображение. Для формирования представления о предмете на основе восприятия образца детской постройки ребёнку необходимо обследовать свойства предмета, его формы, пропорции, пространственное положение. В результате аналитико-синтетического восприятия образца у ребёнка формируется замысел.

В конструировании «по условию» ребёнок создаёт предмет в соответствии с требованиями, которым должна отвечать постройка. Задачи конструирования в данном случае выражаются через условия и носят проблемный характер, поскольку способов их решения не дается. В процессе такого конструирования у детей формируется умение анализировать условия и на основе этого анализа строить свою практическую деятельность достаточно сложной структуры. Дети также легко и прочно усваивают общую зависимость структуры конструкции от ее практического назначения и в дальнейшем, как показали наши эксперименты, могут сами на основе установления такой зависимости определять конкретные условия, которым будет соответствовать их постройка, создавать интересные замыслы и воплощать их, т. е. ставить перед собой задачу.

Основной предпосылкой формирования детского конструктивного творчества является развитие представлений

детей о пространственных свойствах и отношениях предметов (форма, величина, протяжённости).

Одним из условий формирования детского конструктивного творчества является развитие у детей конструктивных умений и навыков.

В старшем дошкольном возрасте необходимо формировать умение у детей создавать собственные конструктивные замыслы в представлении.

Конструирование по модели, разработанное А. Н. Миреновой и использованное в исследовании А. Р. Лурии, заключается в следующем. Детям в качестве образца предъявляют модель, в которой очертание отдельных составляющих ее элементов скрыто от ребенка (в качестве модели может выступать конструкция, обклеенная плотной белой бумагой). Эту модель дети должны воспроизвести из имеющегося у них строительного материала. Таким образом, в данном случае ребенку предлагают определенную задачу, но не дают способа ее решения.

И, как показало исследование А. Р. Лурии, постановка таких задач перед дошкольниками является достаточно эффективным средством активизации их мышления.

В процессе решения этих задач у детей формируется умение мысленно разбирать модель на составляющие ее элементы, для того чтобы воспроизвести ее в своей кон-

струкции, умело подобрав и использовав те или другие детали. [2, с. 24].

В ФГОС ДО конструирование включено в обязательную часть основной образовательной программы. И направлено на решение важных образовательных и воспитательных задач. В процессе конструирования детьми приобретаются умения, навыки построения, целенаправленного рассматривания, наблюдения. Формируются психические процессы, такие как, восприятие, ощущение, творческое воображение, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. В старшем дошкольном возрасте способствует развитию произвольного внимания. Формируется умение планировать и прогнозировать.

Также по ФГОС ДО необходимо организация специального пространства для детской конструктивной деятельности. Необходимы материалы, такие как бумага, картон, дерево, кубики и др.

В современной действительности, благодаря развитию ИКТ, одним из приоритетных средств обучения является детское компьютерное конструирование.

Использование компьютера включено в систему занятий и, как правило, является завершающим элементом в системе каждого этапа формирования пространственных представлений. Решению компьютерных задач предшествуют другие, которые ребенок решает без помощи машины.

#### Литература:

1. Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / изд. 2-е, доп. — М.: «Просвещение», 1976.
2. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. — М.: Академия, 2002.

## Оптимизационные задачи в школьном курсе математики

Жмурова Ирина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Генералова Александра Андреевна, магистрант

Южный федеральный университет

*Статья посвящена проблеме обучения школьников решению оптимизационных задач математики.*

**Ключевые слова:** оптимизационные задачи, интеграционные связи, прикладная направленность обучения

**А**ктивное развитие современных глобализационных процессов обусловило значительные качественные изменения, воздействующие на все области человеческой жизнедеятельности. Основу глобальных трансформаций составляют процессы унификации и стандартизации, затрагивающие, прежде всего процессы подготовки современных специалистов во всех сферах глобального производственного процесса [3, с. 138]. Будучи активным участником международной жизни, наша страна объективно вынуждена адаптировать систему образования к реалиям современного этапа. Имея достаточно мощный потенциал в сфере подготовки специалистов,

российская система, тем не менее, предполагает фундаментальные изменения, конечной целью которых является создание дееспособной современной образовательной модели. Модернизация отечественного образования направлена как на учет общих тенденций мирового развития, так и на отражение общенациональных интересов и образовательных традиций. Так, например, в Концепции развития математического образования в Российской Федерации отмечается, что успехи страны «... зависят от уровня математической науки, математического образования и математической грамотности всего населения...» [1, с. 1]. В соответствии с Федеральным государственным

стандартом среднего общего образования изучение математики должно обеспечить, в частности, сформированность умений применять полученные знания при решении различных задач, сформированность представлений о математике как части общечеловеческой культуры, универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления. [2. II]

Таким образом, одной из главных целей обучения математике становится развитие школьника средствами самого предмета, подготовка обучающихся к практической жизни. Тем самым повышается необходимость усиления прикладной направленности обучения математике, реализующей как образовательные, так и воспитательные цели обучения.

Одним из средств подобного усиления являются оптимизационные задачи. Под оптимизационными математическими (в частности, экономико-математическими) задачами понимают задачи, цель которых состоит в нахождении наилучшего (оптимального) с точки зрения некоторого критерия или критериев варианта [6]. С целью выявления роли и места оптимизационных задач в школьном математическом образовании был проведен опрос обучающихся 5–11 классов (188 респондентов) и учителей математики (308 респондентов). Диагностика данных полученных во время опроса свидетельствует о значимости оптимизационных задач в школьном математическом образовании — 77,6% учителей и 68,1% учащихся считают необходимым изучение данного вида задач.

Включение оптимизационных задач в содержание школьного курса математики выполняет целый ряд функций. Во-первых, эти задачи имеют значительный интегративный потенциал. Они обеспечивают реализацию междисциплинарных связей математики. Под междисциплинарными связями мы понимаем связи математики с другими учебными дисциплинами и предметными областями [4, с. 67–68]. Большинство оптимизационных задач связаны с экономикой: задача об оптимальном использовании ресурсов, задача о смесях, транспортная задача и мн. др. Кроме того, при решении подобных задач можно использовать информационные технологии: пакеты прикладных программ, средства компьютерного моделирования, динамические математические программы и т. п. Тем самым, реализуются междисциплинарные связи математики с информатикой.

Во-вторых, необходимость качественного обучения решению оптимизационных задач связана с доминирующим влиянием ЕГЭ как формы итоговой аттестации. Вариант ЕГЭ, в среднем, содержит 3–4 задания на нахождение оптимального значения. Более того, с 2015 года во второй части ЕГЭ по математике добавлено задание высокого уровня сложности (код 2.1.12 по КЭС, код 6.1. по КТ) с развернутым ответом, проверяющее практические навыки применения математики в повседневной жизни, навыки построения и исследования математических моделей [5].

Кроме того, в ходе опроса было выяснено, что более 76,6% обучающихся испытывают затруднения при реше-

нии оптимизационных задач. Это подтверждается и статистикой единого государственного экзамена по математике: лишь 15% выпускников 2015 года получили ненулевые баллы за задание № 19 с экономическим содержанием, а максимальный балл был выставлен 7% обучающихся [7, с. 5]. Окончательные итоги ЕГЭ 2016 г. еще не подведены, но, видимо, принципиальные изменения в этой части по сравнению с 2015 г. мало вероятны.

Учителя математики отмечают, что количество часов, отводимых программой на качественное обучение решению оптимизационных задач недостаточно (индекс удовлетворенности  $I = -0,4$ ). Индекс рассчитывался по формуле

$$I = \frac{a + 0,5b + 0 \cdot c - 0,5d - e}{N},$$

где  $N$  — общее число респондентов,  $a$  — число респондентов, считающих, что количество часов более чем достаточно,  $b$  — число респондентов, считающих, что количество часов достаточно для качественного изучения темы,  $c$  — число респондентов, ответивших, что часы распределены нерационально,  $d$  — число респондентов, полагающих, что часов явно недостаточно, и  $e$  — количество тех, кто считает, что часы на оптимизационные задачи вообще не запланированы. Из-за отсутствия достаточного количества материала в учебниках математики, учителя при подготовке к урокам вынуждены использовать дополнительную литературу. Более 50% опрошенных регулярно используют пособия для подготовки к ЕГЭ, около 30% — дидактические материалы к учебнику, 13% — другие материалы.

Класс оптимизационных задач, которые учителя математики рассматривают на своих уроках, весьма узок: в основном решаются задачи на нахождение экстремума функции на некотором промежутке и наибольшего (наименьшего) значения функции. В последние два года к оптимизационным задачам, рассматриваемым на уроках математики, добавились задачи с экономическим содержанием — как правило, аналоги задания № 17 (в 2015 г. — № 19) профильного ЕГЭ по математике. Методы решения оптимизационных задач также не отличаются разнообразием — в основном, это методы дифференциального исчисления, изредка используются различного рода графические иллюстрации. Таким образом, можно сделать вывод о недостаточной разработанности методики обучения решению оптимизационных задач в школьном курсе математики, что актуализирует поиск новых форм и методов в этой области.

Мы считаем, что с оптимизационными задачами необходимо знакомить учащихся на протяжении всех лет обучения, используя самые разнообразные методы решения подобных задач. Это и задачи на составление и решение уравнений, и задачи на сравнение чисел и/или величин, и задачи с недостающими или избыточными данными. На этом этапе может и должна осуществляться функциональная пропедевтика. Знакомство с процентами позволяет решать не-

сложные экономические задачи. Кроме того, уже в этом возрасте можно рассматривать простейшие оптимизационные геометрические задачи с использованием различных динамических моделей.

Далее в основном курсе математики обучающиеся знакомятся с понятием функции и с этого времени оптимизационные задачи могут постоянно рассматриваться при решении уравнений и неравенств, построении графиков функций, изучении их свойств и т.д. Изучение арифметической и геометрической прогрессий позволяет рассмотреть задачи по выплате кредитов с дифференцированными и аннуитетными платежами, задачи вычисления дивидендов по вкладу, задачи нахождения наибольшей прибыли или наименьших расходов.

В старших классах имеет смысл проектирование специального элективного курса по оптимизационным задачам, основными целями которого будут пополнение знаний по теме «Оптимизационные задачи и методы их решения», формирование умений строить экономико-математические модели, знакомство с пакетами прикладных программ. Подобный элективный курс будет способствовать как подготовке обучающихся к единому государственному экзамену по математике, так и построению ими собственной образовательной траектории, определению своего дальнейшего жизненного пути.

Таким образом, функции оптимизационных задач в школьном математическом образовании существенны и многообразны.

#### Литература:

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации // (утв. Распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р).
2. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования // (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413).
3. Волков Г. Ю. Государственная идеология как условие сохранения национальной конкурентоспособности в условиях глобализации // Социосфера. — 2014. № 1. С. 138–141.
4. Полякова Т. С., Жмурова И. Ю., Лялина Е. В. Интеграционные связи и их оценка учителями математики и бакалаврами педагогико-математического образования // Методический поиск: проблемы и решения. — 2015. № 1. С. 66–72.
5. ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» [Электронный ресурс] <http://www.fipi.ru> (29.03.2016).
6. Экономико-математический словарь [Электронный ресурс] [http://economic\\_mathematics.academic.ru](http://economic_mathematics.academic.ru) (29.03.2016).
7. Ященко И. В., Семенов А. В., Высоцкий И. Р. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2015 года по математике [Электронный ресурс] <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (30.06.2016).

## Электронные средства и методы обучения для повышения эффективности учебного процесса

Каршиев Хусан, преподаватель;

Аминова Нафиса Истамовна, студент

Самаркандский государственный университет имени Алишера Навои (Узбекистан)

*В статье рассмотрены основные электронные средства и методы обучения для повышения эффективности и качества обучения. Особое внимание уделяется организации использования современных электронных средств и методов обучения, и их эффективности в учебном процессе.*

**Ключевые слов:** электронные средства, прикладные программы, педагогическая технология, интерактивные методы, Интернет ресурсы, организация использования электронных средств и методов обучения, эффективность их в учебном процессе

**П**роцесс обучения — это педагогически обоснованная, последовательная, непрерывная смена актов обучения, в ходе которой решаются задачи развития и воспитания личности. Результатами учебного процесса являются [1]:

- правильность и системность знаний учащихся;

- точность исполнения предусмотренных программой способов учебной деятельности;
- способов познания и самообразования;
- готовность к творческому применению знаний и умений;



- сформированность ценностного отношения к учебному материалу;
- готовность и устремлённость к самореализации;
- трудовая, умственная, нравственная и эстетическая воспитанность,
- сформированность системы ценностей, социальная активность.

Успешная реализация задач процесса обучения зависит от его эффективности, который на него оказывает влияние целый ряд факторов:

- материально-техническая база;
- учебный план образовательного учреждения;
- программы и учебники;
- управление учебным процессом;
- уровень квалификации учителя и его личностные качества;
- качество электронных и программных средств используемых в учебном процессе;
- технологии и методы обучения.

Рассмотрим особенности электронные и программные средства, а также технологии и методы обучения и их влияние на эффективность учебного процесса.

Как необходимое программное средство современной языковой лаборатории компьютер способствует повышению мотивации учащихся в решении учебных задач за счет новизны, активного вовлечения всех категорий учащихся в учебный процесс, способности проконтролировать одновременно всех обучаемых, объективности оценки результатов. Для учителя программные средства является мощным средством обучения, облегчающим процесс создания учебного материала, его демонстрации, изложения в развернутом или сжатом виде, с иллюстрациями или без них [3]. В самом учебном процессе позволяет снять с учителя самую трудоемкую работу, например, тренировочные упражнения, при котором компьютер сам контролирует и требует повторение задания до тех пор, пока показатели обучаемого не будут максимально приближены к требуемым.

Современные электронные ресурсы на электронных дисках способны вместить в себя объем информации, превышающий в несколько раз, чем обычное учебное пособие. При этом учебный материал может иметь графическое, аудио или видео сопровождение.

Мультимедийные средства выгодно отличаются от обычных книг еще одним важным свойством — интерактивностью: вы задаете вопрос — получаете ответ, компьютер задает вопрос — вы даете ответ, при этом получаете результаты контроля вашего ответа и рекомендации по исправлению в случае ошибки.

В учебном процессе могут быть использованы как готовые мультимедийные средства, так и разработанными самими учителями. И в том и в другом случае — это результат длительной совместной работы учителя, являющегося экспертом по содержанию, специалистов по информатике, соединяющих в себе качества художника-дизайнера, режиссера-постановщика, знающих все технические возможно-

сти компьютерных средств, а также и психолога, консультирующего о психологических возможностях будущего пользователя.

Для правильного подбора готовых продуктов в учебном процессе необходимо различать три основных типа компьютерных программ, наиболее часто встречающиеся в попытках составить единую классификацию: редактор текста, электронные таблицы, презентационные программы, графические редакторы, банк данных и тест программы.

Редактор текста — это специальная компьютерная программа, которая дает возможность легко создавать, редактировать письменные тексты, графические документы и распечатывать их с помощью принтера. Этот тип программы в целях обучения может использоваться преподавателем в двух направлениях: как инструмент для создания различного рода текстов и тренировочных упражнений и как инструмент для стимулирования учащихся для работы над этими текстами и упражнениями.

Современные текстовые редакторы, например Microsoft Word обладают широкими возможностями. Это позволяет преподавателю эффективно использовать в своих целях: легко готовить и тиражировать печатный раздаточный материал; создавать различного типа упражнения в текстовых файлах для работы в компьютерных лабораториях; хранить информацию до востребования; модифицировать и дополнять уже имеющуюся информацию; комбинировать различные документы; использовать созданные документы для обмена информации по электронной почте.

Ученик, в свою очередь, кроме перечисленных выше преимуществ освобожден от рутинной процедуры переписывания текста при выполнении письменных упражнений; имеет возможность печатать поверх предъявленного текста, легко исправлять совершенные орфографические, лексические и стилистические ошибки, проверить правильность ответов, в случае встроенных преподавателем ключей.

При обучении языка диапазон применения программные средства не ограничен, в частности, могут быть использованы на всех аспектах языка: фонетическом, грамматическом, лексическом. А также при обучении письму и чтению. Обучение при этом может проходить как в группе, так и индивидуально.

При определении эффективности электронных средств в учебном процессе следует, прежде всего, учитывать его технические и дидактические возможности, функции и помнить, что это всего лишь учебное средство, помощник педагогу, а не его замена. И самое главное, общение с программным средством не должно вызывать больших трудностей ни у учителя, ни у учащегося.

Дидактическими средствами считаются все образовательные ресурсы, которые участвуют в процессе обучения и предназначены для использования, как учителем, так и учеником. В сети Интернет можно выбрать электронные ресурсы по следующим направлениям:

- конспекты уроков;

- методические разработки и дидактические материалы к урокам;
- учебные программы, вариативные курсы, учебные модули по школьным предметам
- электронные учебники;
- презентации к урокам;
- видеоматериалы с записями уроков;
- педагогические инициативы педагогов в практической деятельности.

Основные мотивы использования Интернета учащимися:

- получение учебной информации;
- доступ к информации, не отраженной в традиционных источниках;
- возможность виртуальных путешествий по виртуальным музеям, библиотекам, городам, странам;
- участие в сетевых проектах, интерактивный режим общения со своими сверстниками.

Основная цель урока с использованием электронных ресурсов сети Интернет соответствует единой дидактической цели урока:

- образовательный аспект: восприятие учащимися учебного материала, осмысливание связей и отношений в объектах изучения;
- развивающий аспект: развитие познавательного интереса у учащихся, умения обобщать, анализировать, сравнивать, активизация творческой деятельности учащихся;
- воспитательный аспект: воспитание научного мировоззрения, умения четко организовать самостоятельную и групповую работу, воспитание чувства товарищества, взаимопомощи.

Используя электронные ресурсы сети Интернет, можно интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач в учебном процессе.

Кроме того, эффективность учебного процесса связана сегодня с применением педагогическими технологиями. Цель педагогических технологий — повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение запланированных результатов обучения. Педагогическая технология — это совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для целенаправленного воздействия на формирование личности с заданными качествами; это деятельность, направленная на создание условий для формирования уровня образованности личности [2].

Технологии обучения составляют совокупность средств и методов создания педагогических условий работы на основе компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи и интерактивного программного продукта, которые моделируют часть функций педагога по обработке информации, организации контроля и управления познавательной деятельностью.

Интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика. Эти формы эффективны в том случае, если на уроке обсуждается какая-либо проблема в целом, о которой у школьников имеются первоначальные представления, полученные ранее на занятиях или в житейском опыте. Кроме того, обсуждаемые темы не должны быть закрытыми или очень узкими. Так, например, нет смысла в групповом обсуждении вопроса о том, каким должно быть наказание за хищение. Задача современного учителя обеспечить приток свежих сведений из различных источников.

Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач.

Личностно-ориентированное обучение предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ученик как личность. Личностно-ориентированное обучение — это такое обучение, где во главу угла ставится личность ученика. Личностно-ориентированное обучение позволит: повысить мотивированность учащихся к обучению; повысить их познавательную активность; создать условия для систематического контроля усвоения знаний учащимися; отследить динамику развития учащихся; учесть уровень обученности и обучаемости практически каждого учащегося.

При изучении языков наиболее значимые результаты даёт проектная технология. Она позволяет создать на уроке творческую атмосферу, где каждый ученик вовлечен в активный познавательный процесс на основе методики сотрудничества [4]. Ребята сами набирают тексты своих сочинений на компьютерах, учатся работать с текстовыми и графическими редакторами, совершенствуют навыки работы на компьютере. Методика проектного обучения широко используется мной для обобщения знаний и умений по изученной теме. Нужно четко определить, зачем выполняется тот или иной проект, чему могут научиться школьники, что именно должен делать каждый участник работы, чтобы достичь собственных целей, поставленных в самом начале работы над проектом.

Применение электронных ресурсов Интернета и методы обучения в учебном процессе позволяет учителю точно и конкретно определить место и значение каждого урока в теме, что обеспечивает повышение эффективности учебного процесса. Кроме того, происходит перевод обучения на субъектную основу, что обеспечивает ученику развитие его мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, чувства коллективизма, способности контролировать и управлять своей учебно-познавательной деятельностью.

#### Литература:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. — М., 2000

2. Питюков В. Ю., Что такое педагогическая технология. Воспитание школьников — М., 1995.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М., 1998.
4. Ткачев В. О. Применение компьютерных технологий на уроках английского языка — АЯШ 3 (11)/2005. — С. 64.
5. Дятлов С. А., Толстопятенко А. В. Интернет-технологии и дистанционное образование // Информационное общество, 2000. — Вып. 5. — С. 29–37.

## Учитель-логопед — особая профессия (обращение к коллегам, учителям-логопедам)

Касаткина Ирина Александровна, учитель-логопед  
МКОУ Бобровская СОШ № 2 (Воронежская область)

*Вам дети дарили рисунки свои?  
Не с умом, а просто так, от души?  
Наивность святая присутствует в них,  
Открытость до самых глубин ворошит.  
У юного сердца нет навыка лгать,  
До них не дошло ещё, что, может быть,  
Коль если подарок тот смогут принять,  
Ценить будут больше и больше любить.  
Да, именно дети — святое добро!  
А наша роль, взрослых — его сохранить,  
Чтоб, вырастив их, удержать то тепло,  
Что есть от рождения в каждом из них.  
Со временем лишь (вспоминайте себя!)  
Споткнёмся мы, в кровь разбивая носы,  
Потом понимаем, что, только любя,  
Мы можем порядок в семье навести.  
Чтоб каждый поступок добро приносил  
И чтоб не кончались счастливые дни,  
Так хочется мне закричать что есть сил:  
«Давайте ж все вместе мы будем детьми!»*

И. Касаткина

Здравствуйте, коллеги, уважаемые учителя, учителя-логопеды!

Я не случайно обратилась к вам, как к уважаемым учителям, потому что иначе не могу сказать — это действительно так. Работа учителя-логопеда, может быть, не заметна, но очень важна. Заниматься с детьми довольно интересно: каждый ученик уникален и неповторим в своём проявлении и развитии.

В работе мною движет желание помочь каждому ребёнку. Какое это непередаваемое удовольствие, когда видишь, что твои труды приносят плоды!

Учителем-логопедом я работаю 10 лет. Отучившись в Московском педагогическом университете имени Шоолохова, на дефектологическом факультете отделения сурдопедагогики, до этого я 12 лет отработала в школе-интернате для слабослышащих детей учителем-сурдопедагогом. Глухие и слышащие дети очень различаются между собой, и специфика коррекционной работы с ними разная, но в обоих случаях эта работа очень интересная и увле-

кательная, и она не может быть плодотворной без одной важной вещи — любви к детям. Маленькие воспитанники всегда чувствуют отношение учителя к ним и отвечают взаимностью, которая может проявляться по-разному, но каждый раз это их любовь — детская, искренняя, неповторимая.

Я знаю людей (к счастью, таких за свою жизнь я встретила единицы), которые, отучившись в вузах на учителя, не смогли найти общий язык с детьми и поэтому связали свою жизнь с другой профессией (чаще всего продавца). Мне искренне их жаль. Сколько они потеряли! Мир детей несёт необыкновенную ауру, создаёт благоприятную атмосферу для деятельности и творчества. Лично я в школе, среди детей, в маленьком мире наивной искренности, чистоты и тепла дышу, цвету и радуюсь, стараясь помочь своим маленьким воспитанникам преодолевать и исправлять их речевые недостатки, развивать в них уверенность в себе.

Учитель — святая благородная профессия. А нам, учителям-логопедам, дано больше, чем любому другому учителю.

Только мы, логопеды, знаем каждого ребёнка в школе, как его зовут, как он говорит, пишет и читает, в то время когда другой учитель знает детей только своего класса. Кто, если не мы, поможет детям преодолеть трудности в произношении, чтении и письме на начальных этапах обучения, когда они особенно нуждаются в поддержке? Ведь если вовремя не вмешаться и не провести коррекцию произношения — дефект останется на всю жизнь. У меня есть один знакомый, который имеет небольшие дефекты звукопроизношения, абсолютно не мешающие его общению с людьми, но так смешно слышать, когда вместо «Алло!» у него звучит: «Аво!», и хочется пошутить: «Эх, логопеда б тебе хорошего!»

А если ребёнок на всю жизнь останется картавым или шепелявым, сколько комплексов он из-за этого приобретёт? А если это будущий артист, доктор или руководитель? Да неважно кто — чистая красивая речь нужна везде! Ведь проблема нарушения речи у учащихся остаётся одной из самых актуальных проблем в современной педагогике.

По мнению психологов, на успеваемость детей влияют более 200 факторов, но существует фактор № 1, воздействие которого на успеваемость неоспоримо. Этот фактор — уровень развития устной и письменной речи ребёнка. Ведь именно речь является средством выражения и получения знаний. При правильной организации и проведении коррекционной работы мы, учителя-логопеды, помогаем детям справиться с имеющимися у них нарушениями речи и наравне с другими учащимися овладеть школьными знаниями.

Необходимым условием эффективной коррекционной работы является создание условий, вызывающих положительные эмоции, необходима личная вовлечённость ребёнка в работу.

Чтобы уроки были радостными, плодотворными и насыщенными, в своей работе я использую много наглядности. Занятия с детьми я всегда начинаю с артикуляционной гимнастики, которая просто необходима как подготовительный этап при постановке звуков. Используя индивидуальные зеркала, мы учимся произносить нужный звук изолированно, складываем звуки в слоги, слова, предложения. Подбор картинок на все группы звуков на этапе закрепления позволяет более углубленно подойти к процессу индивидуального обучения каждого ребёнка.

При работе над исправлением нарушений чтения и письма у детей ламинированные многоразовые карточки с различными заданиями дают возможность ребёнку, написав на них маркером, по необходимости исправлять допущенные ошибки, стирая их обычным ластиком. Логопедические игры на закрепление полученного материала вносят оживление в процесс обучения, ребёнок забывает, что он находится на занятии.

Также я использую много заданий для развития моторики рук, правильного дыхания. И самое главное: на занятиях отношения должны быть доверительными, добрыми, насыщенными положительными эмоциями; обстановка занятий — радостная атмосфера увлечённости и удовлетво-

рённости детей процессом учения. Учить ребёнка правильной, красивой речи, учить весело и легко, дать возможность поверить в свои силы, понять, что любой ребёнок талантлив и успешен — вот, на мой взгляд, основная задача творческого педагога.

Очень важной деталью является оснащение логопедического кабинета. По моему мнению, он не должен быть похож на официальный кабинет. Шторки на окнах, красивые полки с цветами, наличие на полках шкафов симпатичных наглядностей: альбомов, конструкторов, других пособий будут располагать ребёнка к более свободному непринуждённому общению. Также необходимо помнить о здоровьесберегающих технологиях, которые помогают на разных этапах коррекционно-речевой работы. Это различные виды самомассажа: головы, ушных раковин, шеи, лица, кистей и пальцев рук; традиционные и нетрадиционные формы артикуляционной гимнастики, фонетическая ритмика, пальчиковые игры, гимнастика для глаз и многое другое — ведь чем лучше двигательная активность ребёнка, тем больше развивается его речь.

Обязательным условием успешности работы логопеда является осознанное включение родителей в процесс обучения, что позволяет значительно повысить эффективность работы, создать единое пространство речевого развития ребёнка. На каждого ученика я завожу индивидуальные тетради, в которых пишу домашние задания и прилагаю карточки с определённым речевым материалом для домашнего заучивания, который постоянно меняю. Стараюсь чаще выступать на родительских собраниях, чтобы активизировать и повысить деятельность родителей. А как приятно услышать искренние слова благодарности от родителей, которые, принимая участие в обучении своих детей, видят прогресс налицо!

А сколько интересного происходит в логопедическом кабинете! Не секрет, что современные школы сейчас переполнены, в связи с введением ФГОС и увеличением числа кружковых часов кабинетов не хватает, и, не скрою, что в моём кабинете проходят не только логопедические занятия: это и медико-педагогические комиссии, и кружки, и репетиции, и даже плановые осмотры врачей! А вот почитайте сами:

«Ну-ка, скажите, родители, дети,  
 Что в нашей школе в авторитете:  
 Спортзал? Столовая? А вот и нет —  
 Логопедический кабинет.  
 Дети, ещё не пойдя в первый класс,  
 Все непременно побудут у нас.  
 Первым вручает им в школу билет  
 Логопедический кабинет.  
 Время прививок. Медсёстры, врачи.  
 — Здравствуйте! Можно у вас полечить?  
 Дети уверенно строятся в ряд:  
 «Мы к логопеду!» — читая, кричат.  
 Чей-то ребёнок сломал телефон.  
 Быстро родителям сделан звонок.



Завуча им слышим строгий совет:  
 «В логопедический кабинет».  
 Соревнования. Куча людей.  
 Переодеться им надо скорей.  
 Ну, у охраны сомнений тут нет:  
 В логопедический кабинет.  
 Вот уж зима. Новый год на носу.  
 Диски все с песнями дружно несут.  
 Анна Петровна готовит концерт:  
 — Мы к вам попеть. Возражений же нет?  
 Праздник какой-то. Не помню, какой.  
 Только не сразу пошли все домой.  
 Сдвинули парты. Тортик и чай.  
 Как хорошо посидели! Прямо рай!  
 Скоро 9 мая. Парад.  
 Каждому школьнику кроен наряд,  
 Плакаты, цветочки и чей-то портрет —  
 В логопедический кабинет.  
 Май. Две недели ПМПК.  
 Это комиссия. Наверняка  
 Класса в районе уютнее нет:  
 Облюбовали мой кабинет!  
 Если вам скучно и негде присесть,  
 Сразу понятно, что выход здесь есть:  
 Всем вам подарит разгрузку и свет  
 Логопедический кабинет».

(И. Касаткина)

В заключение мне хочется поздравить вас, коллеги, с прекраснейшим удачным выбором профессии. Вас ждёт неизведанный, завораживающий, всепоглощающий милый мир детишек-учеников. Желаю вам успехов и профессионального роста и хочу подарить вам это стихотворение!

**Учителю.**

«Ты богат, герой-учитель,  
 Не деньгами, но — душой,  
 В твоей жизни — мир открытий,  
 Но не взрослый мир, другой:  
 Мир смеющихся, прикольных,  
 Любопытных малышей.  
 Надо быть весьма достойным,  
 Чтоб их научить суметь.  
 В этом мире дети только  
 Начинают жизни путь,  
 Будет он прямой или колкий,  
 Нам не знать — не в этом суть.  
 Главное, что ты — учитель,  
 Должен стержень в них вложить,  
 Тот, который цель их жизни  
 Сможет им определить.  
 Светла школьная обитель,  
 И похожей не найдёшь.  
 Тебе повезло, учитель —  
 В мире Детства ты живёшь!»

(И. Касаткина)

## Boosting education quality is not myth anymore (from personal experience)

Кахарова Мадина Баходировна, преподаватель  
 Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

There have been many critiques around the concept of how to accelerate the quality of education in higher education all over the world. Manuals have been published and tutorial-workshops have been conducted, scholars get exchanged their beliefs and insights in international conferences. Yet, there are still “untapped” fields of education that we can explore day by day, especially when things get global and we nurture global citizenship. By thinking out of the box, using high-tech and enlarging our networks, we can solve the quality issues and raise quality awareness in our Higher Ed field. Through offering the next strategies, I would like to define into more thorough details. The research results have been concluded in this article, which was fashioned in response to Bukhara State University rector’s request.

### 1. The questionnaire

Even though it is not quite breakthrough, the heads that administrate the systems should make some efforts to adjust news into education too. Action research has always enriched the scientific data and has been solid basis for furnishing up new researches and solving issues under question. In

this step, at least one thousand scientific-pedagogy personnel, at least five thousand students should be surveyed according to this questionnaire. The topics under question could be presented and responses could be elicited about burdening issues, such as: the contentment level of university conditions, student services quality, curriculum and its appropriateness to the overall goal of bringing up effective personnel, the quality of classes (necessity of quality instructing and enhancing methodology rather than multiplying the paper work), burdening questions and unsatisfied demands, transparency, assessment, academic justice, and other student-centered or related issues that are hot on top. As the result of the questionnaire, the university processes and the quality of overall education, weaknesses, achievements, biases, experiences and other issues will be addressed with high tactics, advices, experience exchanging, in-depth knowledge of the field and other reliable resources. The ways how to renew them, revise them, establish, control and administer them will be planned according to the time frame, whether it’s long-term or short-term. The option of staying anonymous or revealing the iden-

tity will be given in advanced surveys; also they will be motivated approach in right and objective ways. Results of survey will be learned by the temporary commission of the university and will be collected, compiled, reviewed statistically, will be disputed in scientific meetings, and the outcomes will be delivered to the real life. Survey expenses will be funded either by university budget or will be raised through grand raising activities. The possibility of downloading the survey from the university online blackboard and uploading would be great facility. Online fill-up also would reduce paperwork which is usually mounted in front of scholars. The assumed time for the survey can last from one week up to months, according to the university's available educational system.

### **2. Internet and University Board of Trustees' advising meetings**

The commission that consists of 2–3 people will be founded to study the ideas, insights, offers, demands, complains and other issues that has been retrieved from the hard copy sources and online websites of the university. The problems and their statistic results will be displayed through visually attractive aids, presentations, documentaries, short-movies and will be disputed in the universities' meetings. The solutions and techniques will be implemented by the way of voting and the leading people in charge of the delivery would administer and control it. Time to apply it to reality again depends on the speed of the delivery personnel. The initiative youth, talented student who shows the interest and tendency to develop new methods to the process will be given opportunity to attend the disputes in order to generate the innovative ideas.

### **3. Comparative learning**

In this step, the temporary commission will research on the advanced practices of foreign universities, students' opinions, failure and achievements of their curriculum, their working methodologies; they learn these data and compare with the data that has been elicited from own research about the local university. Also it is possible to research and collaboratively imply that comparison results within them.

### **4. Clarifying and generating talented students**

The talented students will be clarified through different talent-shows, contests and facilities and amenities will be provided. The students will be paired with mentors. Their abilities and skills will be assessed accordingly. They will be directed to different state-level test and grand prix. In order to provide transparency and equality the contests will be announced and these contests can be enlightened in university online portal. The contests will be organized in the highest degree, video-taped and displayed on TV shows. The objectivity will be controlled and motivated. Awarding students will be supplied from the university budget and out-of-budget assets.

### **5. Networking and exchanging practices**

University administrators who work in international relations section will get connected and establish partnerships with foreign universities, educational agencies, educational

services. They will clarify educational sources and could research for volunteers who would like to do some internships or full-time free teaching jobs in the universities by contracting. Also university administrators can connect with all cultural centers of the region and departments, to organize various cultural exchanges or holidays; brochures that were designed for those cultural exchanges will be placed in the entrance halls. At that point, universities can also parent with companies, factories, agencies and consultancy centers, government departments and other organizations for a long-term. Specialists could be invited to lecture sometimes, or partnership can serve as the great source for gradulators to get employed; to complete effectively their reflective practice phase and to enrich their capstone works. Renowned professionals can be invited to make partnership contacts or run them. Nurturing partnership ties can be monitored by rector, vice-rectors or any responsible attached people. Partnerships could last for a long and consistently. When working with foreign universities, breakthroughs in spheres and innovative techniques can be applied to reality.

### **6. Innovations, innovative technique and patenting them**

It would great step towards development of the education in higher education to open the innovations center and that maintaining different innovative ideas, news and implementing those ideas into reality. The center's main purpose will be to provide resources for talented students facilities, academic advice and aid, internet access, specialists as mentors, so that students could implement their innovations and trial them. The center's administrators also would help in obtaining patents and author's rights to students.

### **7. Reflective practice phase**

As the university will have the partnership contracts, many internship placements and practice jobs will be made available for the current and upcoming gradulators. Talented students with special rating points and model behavior can be chosen to fund financially and support them to successfully find the practice site. At the same time, the factories or work sites can fully or partially pay to the labor of interns either to student or to the university. It can raise competitiveness or refresh impressions about the higher education in the region.

### **8. Extracurricular courses**

The extracurricular courses can be organized relevant to each sphere or faculty within universities. At the end of the semester courses can be ended up with result-displaying videos and competitions; also these videos can be transferred and shown through local TV channels.

### **9. Setting up job fairs**

One or two months before graduating, the job fairs can be organized for students. The primarily aim of job fairs are to help to gradulators to find and settle up in new job sites. Various companies, organizations will be invited and their representatives will visually market their institutions and give in-depth information, so the gradulators could match their needs, knowledge, skills and capacity to those job positions. Stu-

dents will attend there following dress code and bringing resumes/CVs. Face to face interviews will increase the chance to get employed and get successful from the early steps.

#### 10. International Affairs

The International Relations departments of universities will partner with foreign universities, in order to market local programs to foreigners and bring influx of students inwards, they would design website portal for students, and create them space to share invaluable experiences there. The real photos, videos about their (local and foreign students) irreplaceable lives would boost up interest to programs. Social websites and blogging would be great places to start. Presentations and face to face meetings also would count towards this aim. Brochures could be published displaying the existing programs.

#### 11. Screening textbooks

The textbooks should be screened in order to update the programs. Textbooks of prestigious foreign universities abroad, or their parts related to the curriculum can be taken and used or translated and used during the learning process. The translation process can be divided into foreign language teaching instructors and motivated through financial aids.

#### 12. Advisors' service

If budget allows, every student will be attached to one instructor or professor during their study period. These professors are called "advisors". Advisor's duty will be not only to

guide students academically, but also to consult them whenever they are confused on making decisions both professionally and personally; they assist in narrowing down the study concentration and choosing the right direction in the working phase. Advisors get extra payments, or names will be put forward for the bonus awards' nominee. Their work efficiency or quality will be graded by students by electing hidden. Two hours a week or so advisors will be available to assigned students, and students will come to get advices only if they have confusion or issues. This process is optional and students do not need to spend hours in advisor's reception if they are moving forward smoothly. Choice of advisors: advisors will choose students that they are comfortable with; or the concentration topic or purposes matches theirs.

#### 13. Electron Blackboards

In the universities, the electron blackboards can be established. Online, students can check up their assignments, marks, can share information and feedbacks about their subjects here. Table of study schedule, presence, marks, and debates on newly written papers of their peers can be shared and elicited on that blackboard. Each group can enter only his group portal. This improves student's independence and reduces the academic staff's activities responsibility; raises the quality of education. Over time, the number of dismissed students will decrease. It is also called "Moodle" in the USA.

## К вопросу о повышении эффективности преподавания иностранного языка в контексте интерактивного обучения

Кирюшина Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

В современном открытом обществе ни у кого уже не вызывает сомнения необходимость изучения иностранных языков. Однако в практике преподавания этой дисциплины наблюдается ряд достаточно серьезных проблем разного уровня, существенно снижающих качество обучения данному учебному предмету. Среди основных, на наш взгляд, следует назвать следующие:

- значительная удаленность нашей страны от стран основных изучаемых иностранных языков и отсутствие постоянных контактов с носителями изучаемых языков, что создает искусственную мотивацию изучения иностранного языка в искусственно созданной языковой среде;
- достаточно слабая и значительно устаревшая материально-техническая база, недостаточное оснащение кабинетов иностранного языка в школах, факультетов иностранных языков в вузах (лингвфонными кабинетами, аутентичными УМК, интерактивными досками и др.);

- ущемление прав других иностранных языков в пользу английского. Провозглашение приоритетности языкового и культурного многообразия в современном мире и мирного сосуществования языков на планете на практике сопровождается, к сожалению, все более явным и достаточно агрессивным вытеснением из школ французского и немецкого языков, что приводит к серьезным проблемам с набором студентов на соответствующие отделения факультетов и институтов иностранных языков в вузы;
- противоречие между современными целями обучения иностранному языку и устаревшими методами его преподавания [1, с. 8].

Что касается первых трех выделенных нами проблем, то они должны решаться прежде всего на уровне государства. Компенсация удаленности от стран изучаемых языков возможна путем предоставления возможности стажировок в странах изучаемого языка для лучших школьников, студентов и преподавателей, путем налаживания постоян-

ных академических обменов, закрепления за профильными школами и кафедрами иностранных языков носителя языка в качестве штатной единицы. Улучшение материально-технической базы, оснащение кабинетов иностранного языка и факультетов профильной подготовки, грамотная языковая политика и защита прав других языков, поддержка языкового многообразия в образовательных учреждениях разного уровня — задача государственного уровня, тесно связанная с финансированием и модернизацией образования.

Четвертая же из выделенных нами проблем вполне решаема «на местах». И начать следует с осознания глубины создавшейся проблемы. Недостатки традиционной методики преподавания иностранного языка привели к тому, что при значительных затратах времени и сил на обучение школьников иностранному языку, делении класса на группы, разработке новых УМК по иностранным языкам результаты обучения в целом не выдерживают критики. Школьники, изучая иностранный язык с 1 или со 2 класса, совершенно не способны к иноязычной коммуникации после окончания школы. Если исходить из утверждения, что на изучение любого языка требуется в среднем три года (плюс-минус год в связи с субъективной сложностью конкретного языка), то возникает закономерный вопрос: почему же наши школьники, изучая иностранный язык 10 лет, не могут связать двух слов после окончания средней школы? Что касается вуза, то проблема достижения минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции особенно остро ощущается при изучении второго иностранного языка. Большая часть студентов остается на уровне пассивного владения вторым иностранным языком.

Причина этого парадокса видится, прежде всего, в том, что коммуникативная цель обучения иностранному языку вступает в противоречие с некоммуникативными методами его преподавания, акцентом на рецептивные виды речевой деятельности, низкой речевой активностью обучаемых, поверхностностью в формировании базовых умений и стихийностью создания и применения опор. Ни для кого не секрет, что ведущими видами деятельности на уроках иностранного языка в школах, а иногда и в вузах, являются чтение, перевод, пересказ и выполнение грамматических упражнений. Наблюдается явный перекося в сторону рецептивных видов речевой деятельности, в частности чтения, тогда как именно устная речь — аудирование и говорение — должны быть приоритетными для того, чтобы научить свободно высказываться на иностранном языке. Точно так же чрезмерное внимание грамматике иностранного языка зачастую идет в ущерб обучению лексике, что особенно усугубляется несколько искусственным характером наших учебников по иностранному языку.

Недостаточно эффективно, по нашему мнению, используется и потенциал самостоятельной учебной деятельности в изучении иностранного языка, прежде всего на уровне вуза. При этом трудно переоценить ее роль в процессе овладения иностранным языком, где по определению требуется большая доля познавательной самостоя-

тельности и активности. Продуктивное владение языком крайне долго и трудно приобретается и достаточно быстро теряется (переходит на рецептивный уровень) при отсутствии постоянного языкового самообразования, регулярной работы по поддержанию и совершенствованию своего уровня владения иностранным языком. От того, насколько эффективно будет организована самостоятельная учебная деятельность обучаемых, будет зависеть темп их продвижения в изучении иностранного языка, качество усвоения учебного материала, уровень познавательной мотивации, становление индивидуального стиля изучения иностранного языка. На каждую дисциплину, в том числе на иностранный язык, предусмотрены часы на самостоятельную работу помимо аудиторных часов, однако в действительности самостоятельная учебная деятельность студентов зачастую носит хаотичный характер или вовсе сводится просто к выполнению домашних заданий.

Причины несоответствия цели и результата обучения иностранному языку видятся в том числе и в недостаточном применении интерактивных методов и форм обучения. Активное включение обучающихся в учебный процесс по иностранному языку, усиление познавательной самостоятельности и активности, взаимодействия между участниками иноязычного коммуникативного процесса позволит улучшить качество преподавания иностранного языка. Деление на небольшие группы позволяет реализовать самые различные методы и формы интерактивного обучения: метод проектов, обучение в сотрудничестве, игровые технологии, учебную дискуссию и др. Все эти методы достаточно широко освещены в педагогической и методической литературе.

Однако следует отметить, что очень часто работа в группах затрудняется в силу разных причин: пассивность обучающихся, создание психологически несовместимых групп, недостаточная подготовка занятий в интерактивной форме, очень низкий уровень владения иностранным языком и т. д. Кроме того, при изучении иностранного языка возникает и так называемый *языковой (коммуникативный) барьер*, который в свою очередь создает трудности при реализации интерактивных форм и методов обучения. Именно в связи с последним обстоятельством, хотелось бы чуть подробнее остановиться на частных интерактивных методах, способствующих преодолению психологического и коммуникативного барьеров: аквариум и блиц-метод. Оба метода разработаны в немецкой дидактике и заимствованы из сферы бизнес-образования при обучении экономическим дисциплинам.

Аквариум (Fischteich) — частный метод обучения, который нашел применение в коммуникативной методике. Он позволяет небольшой группе обучающихся вести эффективную дискуссию. Академическая группа делится на две подгруппы: так называемый внутренний круг (Innenkreis) — действующие лица — и внешний круг (Außenkreis) — наблюдатели. Участники внешнего круга могут наблюдать за дискуссией и потом выразить свое мнение. Наиболее замкнутые и некоммуникабельные учащиеся могут сначала



попробовать себя в качестве наблюдателя, а потом уже в качестве действующего лица. Поведение действующих лиц во внутреннем круге может быть своего рода образцом для подражания. Во внутреннем круге ведется дискуссия по определенной теме, например, о фильме, об актуальной проблеме. Это может происходить и в виде ролевой игры. Внутренний круг может быть сформирован двумя способами: или он является закрытым, то есть слушатели из внешнего круга не имеют права вмешиваться в разговор, а только наблюдать; или открытым, то есть возможно вмешательство из внешнего круга, на что указывает лишний свободный стул во внутреннем круге. В этом случае наблюдатель из внешнего круга может садиться на свободное место и включаться в дискуссию. Подгруппа во внешнем круге может во время проведения дискуссии выполнять различные задачи:

- наблюдать за дискуссией с целью сбора аргументов;
- наблюдать за участниками в отношении дискуссионных способностей участников внутреннего круга (соблюдение правил дискуссии, содержательный аспект выступлений, социальное поведение) и др.

Блиц-метод (Blitzlicht) — наиболее часто используемый инструмент для улучшения коммуникации и учебного климата в группе. Этот метод был создан в сфере образования взрослых. Каждый участник группы имеет собственные ожидания и желания в отношении способа работы, темы, поведения руководителя и участников. Если его желания не учитываются, то качество сотрудничества и результатов работы заметно снижается. Используя блиц-метод, преподаватель заранее пытается избежать таких состояний или улучшить уже возникший неблагоприятный климат. Такая прозрачность является важным исходным пунктом организации учебного процесса.

Литература:

1. Кирюшина, О. В. Факторы снижения качества преподавания иностранного языка. [Текст] / В сб.: Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции — Пенза: РИО ПГСХА, 2015. — С. 8–11.
2. Корнеева, Л. И. Концепция деятельностно-ориентированного обучения и его методы в современной немецкой дидактике. Handlungorientiertes Konzept und seine Unterrichtsmethoden in der modernen deutschen Didaktik [Текст] / Л. И. Корнеева. — Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. — 147 с.

## Использование аутентичных видеоматериалов для развития иноязычной коммуникативной компетенции

Кирюшина Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Главной целью изучения иностранного языка, заложенной во всех нормативно-правовых документах, регламентирующих образовательный процесс по иностранному

Блиц-метод организуется достаточно просто. Каждый участник процесса по очереди получает слово и выражает свою точку зрения по заранее согласованному вопросу (например, «Насколько мне интересна тема обсуждения?»). Каждый говорит 1–2 предложения и выражает свои личные представления от первого лица. Остальные участники воздерживаются от комментариев. После выражения отдельных мнений может состояться дискуссия, посвященная оценке результатов блиц-метода: что запомнилось, чьи потребности не были учтены, что необходимо изменить, как реализовать противоречивые желания членов группы и т. д.

Блиц-метод можно использовать в начале занятия, чтобы выяснить их ожидания и пожелания в отношении новой темы, на промежуточном этапе для решения проблем пассивности или агрессивности в группе, на завершающем этапе темы для оценки степени удовлетворения учащихся пройденным материалом [2, с. 80–85].

Описанные частные интерактивные методы не являются сложными и не требуют большой подготовки со стороны преподавателя, но при этом способствуют снятию коммуникативных и психологических барьеров в учебной группе, способствуют созданию благоприятного психологического климата и тем самым позволяют внедрять более сложные интерактивные методы и формы работы. Они предвещают эффективную работу в малых группах, создание проектов, проведение сложных ролевых и деловых игр.

В целом же применение частных и общих интерактивных методов обучения способствует усилению иноязычной коммуникации, увеличению доли говорения обучающихся в учебном процессе, что в свою очередь позволяет достичь продвинутого уровня коммуникативной компетенции и повышает качество преподавания иностранного языка.

языку, является достижение обучающимися иноязычной коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности, то есть способности и готовности осуществлять

адекватное речевое и межкультурное взаимодействие с носителями языка и представителями иной лингвокультуры.

В условиях искусственной языковой среды достижение данной цели часто бывает затруднительным ввиду значительной удаленности нашей страны от всех стран основных изучаемых иностранных языков, отсутствия постоянной речевой практики, регулярных контактов с носителями изучаемого иностранного языка. Все это создает искусственную мотивацию общения, которую очень сложно поддерживать на протяжении всего периода изучения иностранного языка. А угасание, прежде всего, коммуникативной мотивации неизбежно ведет к снижению качества изучения иностранного языка в качестве учебной дисциплины. Поэтому в практике преподавания иностранного языка чрезвычайно важно различными путями компенсировать недостаток реального живого общения. Одним из наиболее доступных и эффективных средств являются аутентичные видеоматериалы.

Под видеоматериалами понимается любой материал (видеофильм, видеофрагмент, видеокурс, видеопрограмма), подлежащий демонстрации в учебных целях с использованием видеотехники. Видеозапись используется в процессе обучения иностранному языку для создания динамической наглядности и оперативной аудиовизуальной опоры с целью активизации иноязычного речевого общения. Уместное и методически грамотно организованное применение видеоматериалов способствует созданию атмосферы реальной языковой коммуникации, делает процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным и эмоциональным.

Н. В. Барышников выделяет пять основных *задач*, которые следует целенаправленно решать при использовании видео на занятиях по иностранному языку:

1. Научить осознанно и организованно воспринимать поступающую информацию.
2. Развивать когнитивные умения (наблюдение, классификация, выбор, выдвижение гипотез).
3. Научить анализировать и резюмировать получаемую информацию.
4. Научить подражать аутентичным образцам устного речевого высказывания.
5. Научить правильно излагать на изучаемом иностранном языке идеи, содержащиеся в видеоматериале с учетом тех социокультурных норм, которые имеют место в иноязычном обществе, уметь критически относиться к содержанию видеоматериала [2, с. 88].

Следует отметить, что презентация учебного материала с помощью видео характеризуется рядом *особенностей*:

- модель введения материала отличается наличием сюжета и композиции, что способствует возникновению «эффекта соучастия и сопереживания» и оценочного отношения учащихся к героям видеофильма;
- информация подается динамично, что усиливает результативный аспект обучения, увеличивает плотность общения на занятии, способствует запоми-

нанию информации и увеличивает вероятность воспроизведения данного содержания в будущем;

- информация, подаваемая с помощью видео, обладает высокой степенью авторитетности, ее аутентичность порождает высокий уровень доверия к воспринимаемой информации [3, с. 188–189].

В процессе обучения иностранному языку видеоматериалы могут выступать в разном качестве: содержательной опоры, смысловой опоры, стимула к речи. Последовательное использование видео будет способствовать равномерному наращиванию трудностей в процессе формирования иноязычных навыков и умений.

Безусловно, работа с видеоматериалами предполагает определенные *этапы* деятельности. У методистов можно наблюдать несколько разное деление на этапы всего процесса работы с аутентичными видеоматериалами, однако это не затрагивает сути. Например, Е. А. Маслыко выделяет три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный [4, с. 289]. Ю. А. Комарова называет пять этапов работы с видео: подготовительный, рецептивный, аналитический, репродуктивный, продуктивный [3, с. 193]. В немецкой дидактике выделяют три этапа: перед просмотром, во время просмотра, после просмотра [6, с. 18].

Очевидно, что *перед просмотром* иноязычных видеоматериалов в учебном процессе требуется определенная подготовительная работа для обучающихся, снятие языковых трудностей при восприятии видео. Причем снятие языковых трудностей следует понимать значительно шире, чем просто выписывание на доску незнакомых слов. Это могут быть трудности фонетические (например, сложные или заимствованные слова), грамматические (незнакомые или громоздкие грамматические конструкции), лексические (реалии, имена собственные, например, географические названия), орфографические (трудности правописание некоторых сложных слов) и т. д.

Упражнения на данном этапе работы могут быть следующие:

- вопросы по содержанию;
- заполнение пропусков в предложениях;
- описание картинки, высказывание по ситуации;
- дополнение диалогов новыми словосочетаниями.

Немецкие дидакты предлагают на данном этапе прослушивание музыки из фильма с последующим предвосхищением содержания фильма: время, эпоха, место, настроение, тема, действие и др. Традиционно использование ассоциогаммы для актуализации жизненного опыта учащихся по проблематике видеоматериалов, которые предстоит посмотреть. Возможно использование серии сюжетных картинок по тематике фильма, восстановление их правильной последовательности [6, с. 18–35].

*Демонстрация* видеоматериалов должна сопровождаться активной учебной деятельностью обучающихся. Им можно предложить программу управления восприятием фильма в форме аннотации, схемы сценария, тези-

сов, плана, опорных слов и т. д. Обучающиеся могут делать записи в опорном контексте к тексту фильма. С целью облегчить понимание и сконцентрировать внимание слушателей на важнейшей информации, передаваемой видеоматериалами, упражнения обязательно должны включать ряд установок, организующих восприятие.

Примеры упражнений на данном этапе:

- посмотрите и ответьте на следующие вопросы;
- посмотрите и согласитесь/не согласитесь со следующими высказываниями;
- посмотрите и организуйте следующие предложения в порядке их следования в видеофрагменте;
- закончите нижеследующие предложения.

Следует помнить, что при просмотре видеоматериалов допустима двухразовая, и в редких случаях — трехразовая презентация видеофрагмента. Количество предъявлений зависит от этапа обучения, преследуемой цели и степени сложности материала. При этом установка, предваряющая второй просмотр, должна быть нацелена на более детальное понимание материала.

Немецкие дидакты выделяют *три стили* просмотра видеоматериалов: интенсивный просмотр (детальное понимание увиденного), выборочный просмотр (понимание определенной информации) и глобальный просмотр (понимание центральной идеи, темы увиденного) [6, с. 37]. Установка на просмотр и задания во время просмотра должны обязательно соотноситься с выбранным стилем.

После просмотра видеоматериалов проверяется эффективность использования предложенных ориентиров восприятия, а также осуществляется контроль понимания содержания, языковых и речевых средств. На данном этапе, главной целью которого является обеспечение практики в общении, целесообразно использовать вопросно-ответную работу, драматизацию, озвучивание фильма, а также ряд упражнений, предполагающих неподготовленную речь. В данной ситуации видеоматериалы выступают как смысловая опора и стимул к говорению.

Упражнения, характерные для данного этапа:

- докажите, что главная героиня...
- представьте, что вы — режиссер...
- какие черты национального характера проявились в поступках героя...
- напишите рецензию на представленный...

Для немецкой дидактики характерными заданиями завершающего этапа будут: написание продолжения

фильма, заполнение анкет по главным героям фильма, написание кинокритики, дискуссия на основе увиденного [6, с. 54–62].

Интересные, на наш взгляд, приемы работы предлагает на основе анализа британского опыта применения видео на занятиях И. Л. Пичугова:

- просмотр видео без звука: обучающиеся и преподаватель обсуждают, что они видят, предполагают, что действующие лица говорят на самом деле. После всех предположений следует просмотр и их подтверждение/опровержение;
- прослушивание видео без изображения: пока обучающиеся слушают материал, они пытаются предположить, как выглядят действующие лица, как они одеты, что происходит;
- «замораживание изображения»: преподаватель ставит изображение на паузу и просит обучающихся предположить, что будет дальше;
- деление группы на две подгруппы: первая подгруппа сидит лицом к экрану, вторая — спиной, при этом первая описывает второй, что происходит на экране [5].

Для действительно эффективного использования видео на занятии необходимо убедиться в том, что:

- содержание используемых видеоматериалов соответствует реальному уровню общего и языкового развития обучающихся;
- ситуации видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития их языковой, речевой, социокультурной компетенции;
- контекст имеет определенную степень новизны или неожиданности;
- текст видео сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной и реалистичной учебной задачи, понятной ученикам и оправданной всей логикой урока [1, с. 29].

В заключение хотелось бы отметить, что регулярное использование видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности учителя, так как видеоматериалы представляют собой образцы аутентичного речевого общения и создают на занятии атмосферу реальной иноязычной коммуникации, что в свою очередь будет способствовать повышению качества преподавания иностранного языка как учебной дисциплины.

#### Литература:

1. Барменкова, О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи [Текст] // ИЯШ, 1999. — № 3 — С. 13–19.
2. Барышников, Н. В. Использование аутентичных видеодокументов в профессиональной подготовке учителей иностранного языка [Текст] // ИЯШ, 1998. — № 4. — С. 88–92.
3. Комарова, Ю. А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в старшей школе [Текст] // В кн. Методики обучения иностранным языкам в средней школе / отв. ред. М. К. Колкова. — СПб.: КАРО, 2006. — С. 188–204.

4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие [Текст] / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. — Минск.: Выш. шк., 2004. — 522 с.
5. Пичугова, И. Л. К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении ино-странному языку профессионального общения [Электронный ресурс] — Доступ в режиме: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/07/07.html>
6. Brandi, Marie-Luise: Video im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 13. — Langenscheidt, Goethe-Institut München, 2005. — 189 S.

## **Работа с текстами публицистического стиля на уроках русского языка в средних классах как средство формирования коммуникативных умений учащихся**

Кошенкова Наталья Владимировна, учитель русского языка и литературы;  
 Миналиева Минзифа Абубикеровна, учитель русского языка и литературы;  
 Рачителева Надежда Анатольевна, учитель русского языка и литературы  
 МБОУ «СОШ № 24» г. Астрахани

Необходимость работы над публицистическим стилем в средних классах обусловлена прежде всего задачами развития устной и письменной речи учащихся. «Высокая культура разговорной и письменной речи, — указывал В. В. Виноградов, — хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться его выразительными средствами, его стилистическим многообразием — самая лучшая опора, самое верное подспорье и самая надежная рекомендация для каждого человека в его общественной жизни и творческой деятельности».

Теоретические исследования последних лет обосновывают важность функционально-стилистического аспекта в преподавании всего курса русского языка и убедительно показывают, что основное внимание в работе по стилистике должно быть направлено на овладение учащимися структурой функционального стиля речи. В связи с этим задачу по стилистике в средних классах, где учащиеся знакомятся с публицистическим стилем, мы видим не в простом выяснении тех или иных стилистических возможностей языковых средств публицистической речи, а в планомерно организованном изучении его структуры, включающем такие признаки, как сфера применения высказывания, задача речи, жанр, языковые средства.

Приступая к работе над публицистическим стилем, мы должны выделить основную задачу уроков изучения данной темы, а именно научить школьников определенным видам речевой деятельности. В соответствии с этой задачей мы уточнили, каким же видам речевой деятельности следует учить детей. Наряду с обучением созданию письменного высказывания важно научить учащихся и другому виду речевой деятельности — обдумыванию, который составляет существенный этап к подготовке высказывания и его созданию. В соответствии с программой мы отобрали наиболее доступные, на наш взгляд, жанры публицистического стиля: информационная заметка, репортаж, статья (сочи-

нение-рассуждение проблемного характера) и отзыв о прочитанной книге.

Работа над указанными жанрами публицистического стиля строится на основе известных учащимся сведений о типах речи и сформированных умениях создавать тексты типа повествования, описания и рассуждения.

Введение в содержание обучения публицистическому стилю указанных знаний является необходимой теоретической основой для успешного формирования у учащихся средних классов такого сложного умения, как умения создавать высказывания публицистического стиля.

Универсальных коммуникативных умений, обеспечивающих создание текстов всех типов и стилей речи, реально не существует. Умения конкретны, потому что они тесно связаны с типом речи выполняемого сочинения, его стилем и жанром. Поэтому вся работа над умением строить текст публицистического стиля конкретизируется в соответствии с его функциональными особенностями.

Так, создавая публицистическое высказывание, учащимся необходимо знать и учитывать в своих действиях следующие стилиевые требования.

Во-первых, и обдумывание темы, и определение ее границ и своего подхода к ней, и отбор фактического материала, и выбор способа его преподнесения в публицистических высказываниях — все это предполагает учет того, что в публицистической речи раскрываются актуальные проблемы (моральные, этические и т. п.), вызывающие интерес общества.

Определяя основную мысль своего будущего публицистического высказывания, учащийся обязательно должен учитывать, что общее назначение стиля («сообщая, убеждать») реализуется в конкретной задаче жанра высказывания («показать», «выразить свое впечатление» и т. д.). Жанры же различаются прежде всего своим назначением. Например, назначение информационной заметки — кратко



сообщить о каком-либо факте или событии. Рецензия, отзыв — это размышления, впечатления автора по поводу увиденного, услышанного, прочитанного. Таким образом, одна и та же тема в каждом конкретном случае (жанре) будет решать по-особому.

Во-вторых, отбор материала для публицистического текста нужно производить с учетом того, что в основе высказываний данного стиля лежит характерный, типичный факт. Сочетание значимости фактов (проблем) и их новизны образует тот фундамент, на котором строятся все публицистические произведения.

В-третьих, отбор и расположение материала публицистических высказываний подчинены реализации главной функции стиля — убеждения. Но в зависимости от способа убеждения тексты строятся по-разному. Например, отбор и расположение материала в репортаже обусловлены его структурно-композиционной формой — повествованием. В основе статьи чаще всего лежит рассуждение, включающее элементы повествования и описания.

Из этого следует, какую важную роль играет умение выбрать жанр будущего текста, определить тип речи, доминирующий в его структуре, и отобрать из собранного материала то, что составляет основу жанра. Это значит: определить цель высказывания, найти факты, определить круг проблем; собрать необходимый материал для решения поставленной цели; сгруппировать его по отдельным вопросам; определить преподнесения материала.

В-четвертых, учащиеся должны уяснить, что выбор языковых средств в публицистической речи обусловлен как содержанием речи, так и ее задачами, что уместность и выразительность достигается при учете ситуации общения.

Подводя итог вышесказанному, еще раз подчеркнем, что общие коммуникативные умения, необходимые для создания публицистического текста, конкретизируются в зависимости от его стилевой принадлежности, а значит, конкретизируется и работа над этими умениями в связи с обучением публицистическому стилю.

По данным психологов, оформление высказывания проходит две стадии: докоммуникативную («про себя») и коммуникативную (вербальную). В соответствии с этими стадиями оформления высказывания выделяются и формы речи: внутренняя речь (Л. С. Выготский) и внешняя устная и внешняя письменная речь (И. А. Зимняя). Таким образом, создавая письменное высказывание, пишущий предварительно должен проделать огромную мыслительную работу во внутренней речи, чтобы сориентироваться в ситуации общения и принять решение о форме своего высказывания.

От того, как мы определим сущность и специфику этого умения, и те взаимоотношения, в каких оно находится с другими коммуникативными умениями, во многом зависит организация системы обучения публицистическому стилю в средних классах.

Подобное умение особенно необходимо, когда следует создать текст с подчеркнута стилевой установкой. Целью этого умения является установление связей между речевой

ситуацией и выбором содержания и его языкового оформления. Установление связей между отдельными элементами — это сложный мыслительный процесс, в конечном итоге направленный на создание модели будущего высказывания, под моделью в данном случае понимается структурная схема, обобщающая родственные ключевые факты по их определяющим признакам.

В соответствии с характером выделенных умений, необходимых для создания публицистического текста, в работе над стилем мы использовали два типа коммуникативных упражнений: подготовительные, формирующие механизм порождения речи и речевые, обеспечивающие практические умения в конкретном виде и форме коммуникации (изложения и сочинения).

Одной из разновидностей подготовительных упражнений являются упражнения, связанные с работой над понятием «речевая ситуация». Раскрывая специфику речевой ситуации, характерной для публицистического стиля, ситуативные упражнения помогают учащимся осознать условия общения и мотивы, побуждающие человека обращаться к публицистическому стилю речи, учат ориентироваться в ситуации общения. Описание ситуации может быть дано не только в виде схемы или в словесной форме, для этого следует использовать и средства наглядности, например, картины.

Речевым упражнениям, на наш взгляд, должна предшествовать подготовительная работа. С этой целью используем на уроках памятку «Пишущему сочинение». Памятка должна быть составлена с таким расчетом, чтобы показать, что стилевые требования пронизывают все элементы и этапы процесса создания публицистического текста и что их нужно обязательно учитывать при обдумывании, планировании будущего высказывания.

Задания на моделирование высказывания или его компонентов опираются на анализ всех особенностей стиля и дают возможность активизировать необходимые знания учащихся.

Итак, в ходе работы над понятием стиль речи в средних классах общеобразовательной школы учащиеся убеждаются в том, что на характер высказывания (на его содержание, на отбор языковых средств) всегда влияют условия и задачи общения, поэтому они учатся ориентироваться в речевой ситуации и учитывать ее при создании собственных текстов. Иначе говоря, школьники учатся, во-первых, осознанно решать вопрос о стилевой принадлежности своего сообщения, а во-вторых, подчинять содержание и языковые средства требованиям, предъявляемым к текстам именно этого стиля.

Таким образом, систематическое использование на уроках русского языка в качестве оптимальной дидактической единицы текстов публицистического стиля способствует развитию таких качеств речи у школьников, как коммуникативная целесообразность, точность, логичность, доказательность, эмоциональность, экспрессивность, авторская оценочность.

Предметом изучения должны стать публицистические произведения, на основе которых возможно было бы совершенствовать интеллектуальную гражданскую личность,

владеющую умениями и навыками создания авторских разножанровых публицистических текстов.

Литература:

1. Виноградов, В. В. Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры // Вопросы языкознания, 1961. — № 4. — С. 19.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Педагогика, 2003. — № 3. — С. 34–42.
3. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка. М., 1977. — 14 с.

## Развитие орфографической зоркости учащихся в средних классах

Кужанкулова Шулпан Уалитхановна, учитель русского языка и литературы  
МКОУ «Новорычанская ООШ» (Астраханская обл.)

Рождественский С. писал: «Грамотное письмо — не просто движение пишущей руки, а особая речевая деятельность. Чем развитее ребёнок, чем богаче его словарь и синтаксис, чем правильнее его произношение, тем легче даётся ему правописание».

Как и многих учителей, меня волнует проблема безграмотного письма учащихся, неумение «видеть» орфограммы.

**Орфографическая грамотность** — это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения и взаимопонимания. Приступая к изучению орфографии, дети должны осознать, что списывание, диктант — не самоцель, что в жизни орфография необходима для общения, для точности речи.

Задача формирования орфографической грамотности учащихся остаётся одной из главных в средних классах школы. [1, с. 7]

Программа по русскому языку нацеливает учебный процесс на формирование ведущих опорных умений. Методика школьной орфографии предполагает формирование навыков правописания с помощью правил, на основе определённых знаний, поскольку этот путь убыстряет процесс учения и делает его осмысленным для того, кто учится.

Меня постоянно волнуют вопросы: «Как учить, чтобы правила были не самоцелью, а служили бы средством формирования навыков? Какой должна быть система упражнений, чтобы навыки орфографии складывались в соответствии с содержанием правил, а не произвольно? Что нужно делать, чтобы знания служили практике письма?»

Все эти вопросы приходится решать в ходе преподавания, и одним из плодотворных путей их решения является работа над ведущими умениями, при формировании которых синтезировались бы процессы приобретения учеником знаний и становления необходимых навыков. [2, с.87]

Важнейшими орфографическими умениями, обеспечивающими осмысленное отношение к правописанию, явля-

ются умения замечать орфограммы при письме и определять, что это за орфограмма.

Самая большая проблема заключается в том, что ученики, выучив орфографические правила, редко прибегают к их помощи. У многих учеников не развита способность реагировать на те случаи письма, когда возможно допустить ошибку.

Способность реагировать на орфограммы отличает грамотного от неграмотного: первый всегда узнает, когда он не уверен, как пишется слово с помощью словаря или иным путём разрешает свои сомнения. Неграмотный пишет с ошибками, не замечая этого и не сомневаясь в правильности своего письма.

Умение замечать при письме орфограммы является умением, мотивирующим надобность в правилах. На каждом уроке борюсь за то, чтобы развить у учащихся орфографическую зоркость слов, в написании которых человек не уверен.

Сформировать это умение можно разными способами: на основе представления о сильной и слабой позиции звуков, путём развития интуиции замечать те случаи письма, когда можно допустить ошибку и др. [5, с. 121]

Отражая суть орфографического явления, указанная особенность письма осознаётся учащимися с помощью таких упражнений:

1. Прочитайте и выпишите те слова, в которых есть орфограмма, нужную букву подчеркните:

*Берега, руки, лист, бегом, просьба, далёкий.*

2. Прочитайте про себя текст и выпишите глаголы с орфограммой в корне, нужную букву подчеркните:

*Алёша распахнул окно, выглянул на улицу. Лужи сверкали, всё стало таким нарядным и весёлым, что захотелось сейчас же выбежать на улицу и босиком отправиться путешествовать по тёплым лужам.*

Умение замечать ошибки на письме — это лишь первый шаг к сознательной грамотности.

Второе собственно орфографическое умение — это оценка орфограмм, их квалификации.

Учу на каждом уроке правильно называть орфограммы, без их названия учащиеся затрудняются в определении верного написания.

Систематически провожу сопоставления, обобщения, чтобы облегчить процесс усвоения учащимися орфограмм. [4, с.134]

#### **Правила, определяющие написания, систематизируем на разных уровнях.**

Прежде всего внутри собственной группы: ученики должны твёрдо знать, что есть приставка при- и пре-, корни с чередованием о — а, е — и.

Второй уровень обобщения материала позволяет свести частные случаи письма на каком-то едином основании. Например, правописания ь на конце слов разных частей речи.

Наконец, всё многообразие орфограмм сводится к трём компактным группам: буквенные написания, слитно-дефисно-разделительные и строчно-прописные обозначения.

Умению применять правила на каждом уроке, многие правила даю в форме алгоритмов.

**Орфографическая зоркость** — это умение замечать орфограммы, то есть те случаи при письме, где при едином произношении возможен выбор написания.

Поэтому *орфографическую работу необходимо реализовывать через:*

1. углубление познавательных интересов;
2. чёткий отбор и продуманную структуру дидактического материала, разнообразие видов работ;
3. использование занимательных материалов, увлекательных форм и методов работы;
4. повышение уровня самостоятельности и активности детей в учебном процессе;
5. положительную самооценку: школьники должны постоянно убеждаться в своём успехе;
6. введение гибкой и тактичной системы контроля и оценки навыков, знаний и умений;
7. организация взаимопомощи в коллективе, одобрение одноклассников, похвала за успех, пусть даже небольшой.

**Приёмы, в наибольшей степени, развивающие орфографическую зоркость:**

#### **1. Комментированное письмо.**

Перед учеником-комментатором ставится задача — объяснить орфографическое действие наиболее полно, чтобы оно стало понятно другим.

#### **2. Письмо с проговариванием.**

Объединяет весь класс, постепенно все ребята начинают работать в хорошем темпе. Проговаривание — своего рода предупреждение ошибок.

#### **3. Письмо с пропуском орфограмм.**

Ученикам дается разрешение пропускать букву, если не знаешь, какую написать.

#### **4. Какографические упражнения.**

Предусматривают исправления учениками умышленного допущенных в текстах ошибочных написаний.

#### **5. Письмо по памяти.**

Письмо по памяти я провожу по следующей схеме:

1. Чтение (орфоэпическое) текста, работа по содержанию.
2. Орфографическое чтение учителя, детьми, орфографический разбор.
3. Упражнение в запоминании.
4. Орфографическое чтение слов с орфограммами.
5. Запись.
6. Проверка.

#### **6. Работа с группой предложений по системе Федоренко.**

Детям предлагается группа предложений. За определенное время учащиеся запоминают по одному предложению и самостоятельно его записывают. Обязательно выполняется проверка и объяснение допущенных ошибок.

#### **7. Списывание.**

Алгоритм списывания, который я применяю в организации списывания на своих уроках:

- Внимательно прочитай предложение.
- Повтори его, не заглядывая в текст.
- Подчеркни в предложении все орфограммы.
- Прочитай предложение орфографически.
- Повтори еще раз предложение, орфографически проговаривая все звуки.
- Закрой текст. Начиная писать, диктуя себе по слогам (орфографически) и подчеркивая орфограммы.
- Сверь списанное с текстом, особое внимание обрати на орфограммы.

Особое внимание уделяю *выборочному списыванию*, что является подготовительной работой к обучению выборочным диктантам. Установкой к выборочному списыванию могут быть следующие **задания:**

1. Выпиши предложения, выражающие основную мысль текста; восклицательные предложения, побудительное, вопросительное, повествовательное и т. д.
  2. Выпиши слова-синонимы, антонимы, родственные слова.
  3. Выпиши слова с определённым видом орфограмм; распредели слова из текста по группам, в зависимости от вида орфограмм.
  4. Выпиши слова с пропущенными буквами, определи, какая часть слова не дописана, укажи грамматические признаки слов.
  5. Спиши слова определённой части речи.
  6. Выпиши словосочетания.
- 8. Диктанты.**
- *Предупредительный диктант.*
  - *Объяснительный диктант.*
  - *Выборочный диктант.*
  - *Свободный диктант.*
  - *Самодиктант.*
  - *Зрительно-слуховой диктант.*

Орфографическая грамотность — это составная часть общей языковой культуры. Залог точности выражения

мысли и взаимопонимания. Культура речи — это «одежда мысли», по которой обычно определяют уровень образованности человека.

Орфографические умения и навыки — составная часть речевых умений и навыков. Языкового развития в целом. Иными словами, правописание — средство общения.

Литература:

1. Алгазина Н. Н. «Формирование орфографических навыков». — М., 1987. — С. 7.
2. Баранов М. Т. «Обучение русскому языку в 6 классе». — М., 1988. — С. 87.
3. Бекмухамедова Х. А., Сиймова А. С. «Русский язык. Дидактический материал. 5». — А.: «Атамур», 2001. — С. 245.
4. Бельская «Практический материал по русскому языку. 4 класс». — М. — С. 134.
5. Галлинггер И. В., Львова С. И. «Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4–8 классах». — М., 1988.

Понимание социальной роли орфографии может быть достигнуто лишь в коммуникативных ситуациях, при написании сочинения, письма, статьи в газету и др. Приступая к изучению орфографии, дети должны осознать, что списывание, диктант — не самоцель, что в жизни орфография. [3, с. 245]

## Проблемы экономической подготовки учащихся начальной школы

Мальчевская Марина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Калькопф Марина Юрьевна, магистрант

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова

*В статье анализируется проблема экономической подготовки младших школьников и на основе результатов исследования и теоретического анализа литературы обосновывается ее актуальность.*

**Ключевые слова:** экономика, экономическая подготовка, учащиеся начальной школы

В нынешних социально-экономических условиях особая роль в обучении отводится школьному экономическому образованию, по сути «призванному сформировать экономическое мышление у детей и привить навыки рационального экономического поведения» [2, с. 94]. Это создает предпосылки для последующего профессионального обучения подрастающего поколения и их эффективной практической деятельности подрастающего поколения.

По словам А. Ф. Аменд, «Экономическое образование в школе является необходимым условием формирования социальных компетентностей у учащихся, вооружения их навыками адаптации к социальным ролям в меняющейся экономической среде, воспитания нового синтеза ценностных установок у подрастающих поколений» [1, с. 32].

Сущность экономической подготовки в общеобразовательной школе заключается в выработке у обучающихся ясного представления об экономических закономерностях развития общества и формирования у них на этой основе таких качеств личности, как бережливость, экономия, расчетливость, хозяйственность, деловитость и других. При этом формирование этих качеств необходимо начинать как можно раньше. На наш взгляд, младший школьный возраст наиболее подходит для начала этого процесса.

Проблемой экономической подготовки учащихся начальной школы занимались такие ученые, как А. Ф. Аменд, Ю. К. Васильев, Б. З. Вульф и другие. Так, предметом исследования Е. Н. Землянской, М. Б. Рамазова, Н. С. Толстого, Л. П. Фридмана стали проблемы формирования

экономической культуры у младших школьников, а проблемы экономического воспитания и образования младших школьников поднимались в исследованиях М. Л. Алферова, Т. М. Кондратенко, Е. В. Савина, Е. В. Попова, О. А. Шумакова.

Анализ литературы по изучаемой проблеме показывает, что процесс экономической подготовки учащихся начальной школы должен быть целенаправленным и систематическим, при этом он должен учитывать психологическую готовность детей к этому.

В связи с этим в процессе нашей работы были проанализированы современные образовательные системы начальной школы. Данный анализ показал, что только в развивающей системе Л. В. Занкова предлагается образовательный учебный курс «Экономика. Первая ступень обучения». Изучение этого курса строится на основе учебников «Экономика. Дом в обычном переулке» для 1 класса, «Экономика. Белка и Компания» для 2 класса, «Экономика. Новые приключения Белки» для 3–4 классов, автором которых является Т. В. Смирнова. В этих учебниках детям предлагается материал об экономических категориях «в виде сказок о лесных жителях, что помогает донести до сознания учеников младших классов необходимые для усвоения сложные экономические категории» [5, с. 4].

Исходя из общей цели системы обучения, направленной на достижение оптимального уровня общего развития школьников, разработанной под руководством Л. В. Зан-



кова, курс экономики в начальной школе направлен на решение задач:

- «с помощью экономических категорий и понятий содействовать целостному восприятию и широкому охвату картины окружающего мира, важной составной частью которого являются экономические отношения;
- способствовать общему развитию школьников: развивать мышление, эмоционально-волевую сферу, формировать нравственные качества;
- формировать знания, умения, навыки, необходимые ученику в жизни и для продолжения изучения данного курса;
- развивать культуру экономического мышления, научить детей пользоваться экономическим инструментарием» [4, с. 22].

В других программах для начальной школы образовательный компонент экономической подготовки представлен в интегрированном курсе «Окружающий мир». Однако, на наш взгляд, этого недостаточно. В большинстве школ экономику начинают изучать только в старших классах.

Таким образом, анализ научной и литературы и образовательной практики позволяет сделать вывод, что, несмотря на достаточный интерес к проблеме экономической подготовки в современном обществе, исследований по данной проблематике недостаточно, а в практике работы общеобразовательных учреждений это направление подготовки в основном реализуется только при работе со старшеклассниками.

Все это побудило нас провести изучение уровня экономической подготовки у учащихся начальных классов. Исследование было проведено на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Шушенская СОШ № 2» Красноярского края. Выборка составила 48 детей младшего школьного возраста 11 лет.

Изучение уровня экономической подготовки проводилось с помощью анкеты на выявление уровня сформированности экономических представлений у младших школьников [3, с. 34]. Вопросы анкеты касались изучения информированности детей о таких экономических категориях, как «экономика», «аренда», «банк», «деньги», «товар», «кредит», «зарплата» и другие. Эти категории являются основополагающими в курсе экономической подготовки детей.

Анализ результатов анкетирования показал, что не все обучающиеся смогли дать определения данным понятиям. Так при ответе на вопрос о деньгах дети отвечали, что деньги — это «валюта для покупок» (17%), «купюры, бумажные листы с определенной суммой» (22%), «платежеспособное средство» (10%), «это то, чем мы расплачи-

ваемся, бывают разной валютой» (41%). При этом 10% опрошенных вообще не ответили на этот вопрос.

Особые затруднения вызвал вопрос об определении понятия «экономика». Из всех опрошенных только 25% респондентов ответили на данный вопрос анкеты. Четвероклассники отвечали, что экономика — это «деньги, циркулируемые в государстве» (3%), «экономия денег» (1%), «это когда что-то экономят» (10%), «это правила экономить свои вещи» (5%), «когда копят деньги» (6%). Часть детей (около 25%) проигнорировали этот вопрос анкеты. Это говорит о том, что младшие школьники в своей жизни далеки от экономических проблем, т. к. скорее всего родители не привлекают своих детей к обсуждению семейного бюджета.

На вопрос о том, что такое банк, большинство детей (77%) ответили «там, где хранят деньги». Что говорит о житейском представлении детей. Однако были и такие, это небольшое число учащихся (9%), которые сказали, что «банк — это куда родители кладут деньги, чтобы заработать». 14% младших школьников на этот вопрос ответили, что в «банке можно взять деньги, если их нету».

При ответе на вопрос о том, «как вы понимаете, что такое товар» ребята в подавляющем большинстве (89%) указали, что это то, «что продается в магазине». Еще 11% опрошенных затруднились ответить.

Самым легким, по результатам анализа ответов учащихся, был вопрос, связанный с определением такого понятия, как зарплата. Так большинство из опрошенных (91%) сказали, что «зарплата — это когда получаешь деньги за работу». Это свидетельствует о том, что младшие школьники достаточно часто слышат это определение от своих родителей. Тем не менее, даже на этот вопрос часть детей (9%) не смогла дать четкого определения.

Таким образом, проведенный анализ результатов исследования показывает, что уровень экономической подготовки учащихся начальных классов ниже среднего, при этом знания об экономике у детей в основном представлены на уровне бытового восприятия, основанного на личном опыте, а большинство экономических терминов им не известны. Поэтому необходимо сделать вывод, что сегодня остро встает вопрос о введении в курс начальной школы системы экономической подготовки обучающихся. Все это связано с тем, что на данный момент в образовательной школе практически нет опыта формирования устойчивых представлений об основных принципах или понятиях экономики, а эти представления носят ценностнообразующий характер. Однако для решения этой задачи необходимо обеспечить экономическую подготовку учителей и определить место экономического образования в школьной программе.

#### Литература:

1. Аменд А. Ф. Экономическое воспитание учащихся / А. Ф. Аменд, Ю. К. Васильев, Б. З. Вульф. — М., 2008. — 177 с.



2. Ботько А. В. Экономическое воспитание школьников в условиях развития рыночной экономики: методическое пособие: в 2 ч. Ч. 1 / А. В. Ботько. — Гродно: УО «Гродненский ОИПК и ПРР и СО», 2003. — 132 с.
3. Землянская Е. Н. Курс экономики для начальной школы / Е. Н. Землянская. — М., 2007. — 96 с.
4. Нечаева Н. В., Бухалова С. В. Программа начального общего образования. Система Л. В. Занкова / Н. В. Нечаева, С. В. Бухалова. — Самара: Издательский дом «Федоров», 2011. — 224 с.
5. Смирнова Т. В., Проснякова Т. Н. Методические рекомендации к факультативному курсу «Экономика» / Т. В. Смирнова, Т. Н. Проснякова — Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2008. — 92 с.

## Информационные и инновационные технологии в преподавании узбекского языка

Мардонов Дилмурод Рахмонович, ассистент, преподаватель;

Аминова Нафиса Истамовна, студент

Самаркандский государственный университет имени Алишера Навои (Узбекистан)

*Внедрение информационных и инновационных технологий в обучении привело к появлению новых технологий и форм обучения для обработки и передачи учебных информации. В статье рассматриваются основные вопросы и эффективности применения информационных и инновационных технологий в обучении узбекского языка.*

**Ключевые слова:** *информационные и инновационные технологии, интерактивные обучения, инновационные методы и формы в обучении узбекского языка*

В учебном процессе новые информационные и инновационные технологии не отделяют друг от друга, так как широкое внедрение новых инновационных технологий изменит парадигму образования и только современные информационные технологии обеспечивают эффективное использование новых инновационных технологий.

В Постановлении Кабинета Министров Республики Узбекистан «О разработке и внедрении Государственного образовательного стандарта для непрерывной системы образования», в Указе Президента «О мерах по укреплению материально-технической базы высших образовательных учреждений и коренного улучшения подготовки высококвалифицированных кадров» выдвинуты требования по пересмотру и реформированию системы образования в нашей стране, которые успешно осуществляются в жизнь [1].

С этой целью в настоящее время внедрено непрерывное образование, образовательные учреждения оснащаются новейшим оборудованием, в учебном процессе применяются новые педагогические и информационно-коммуникационные технологии, которые способствуют повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, и через внедрение последних достижений науки реализует задачи воспитания творческой, активной, духовно богатой, всесторонне развитой личности

Актуальность преподавания узбекского языка в настоящее время не вызывает сомнений, однако существует ряд проблем в организации учебного процесса и методика преподавания.

Проблемы организации учебного процесса — связаны, в первую очередь, с разработкой методик использования информационных технологий в учебном процессе,

то есть, какие технологии и в каком объеме использовать при обучении.

Внедрение информационных технологии в учебный процесс меняет традиционный взгляд на образование, делая возможным:

- совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества;
- создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально — исследовательскую деятельность;
- создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих, контролирующих и оценивающих систем;
- реализацию возможностей электронных учебников (ЭУ) в качестве средства обучения, объекта изучения, средства управления, средства коммуникации, средства обработки информации.

Для процесса обучения узбекского языка существует всегда своя технология, характерная для тех методов и средств, которые учитель использует при организации и проведения занятий. Технология обучения, с одной стороны, воспринимается как совокупность методов и средств обработки, представления, измерения и предъявления учебной информации, а с другой стороны — это наука о способах воздействия преподавателя на учащихся и взаи-

модействие с ними в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств [2].

Использование информационных технологий при изучении узбекского языка позволяет заменить многие традиционные средства обучения. Во многих случаях такая замена оказывается эффективной, так как позволяет поддерживать у ученика интерес к изучаемому предмету, позволяет создать информационную обстановку, стимулирующую интерес и пытливость ребенка. В учебном процессе компьютер дает возможность преподавателю оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономит время урока, позволяет организовать учебный процесс по индивидуальным программам.

Обучение узбекского языка с использованием компьютерных технологий постепенно становится новым образовательным стандартом, который внедряется во все структуры, проводящие подготовку и переподготовку специалистов. Компьютерные обучающие системы в сравнении с курсами на видеокассетах, где информация представлена последовательно, обладают мощными возможностями ветвления и позволяют ученикам прямо включиться в интересующую их тему.

Для изучения узбекского языка современные компьютерные обучающие системы разрабатываются с помощью мультимедиа-технологии. Сегодня мультимедиа-технологии — это одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса.

Мультимедийные компьютерные технологии дают учителю возможность оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономить время урока, насытить его информацией.

Методы обучения узбекского языка имеют тесную связь с характером подачи и восприятия информации, и в связи с этим фактом следует отметить, что использование мультимедийных технологий существенно влияет на характер подачи информации, а, следовательно, и на методы обучения.

Создание компьютерных сетей предоставило в обучении узбекского языка абсолютно новый способ общения. Новейшие достижения в технологии передачи данных с учетом последних изобретений в области преподавания узбекского языка открывают неограниченные возможности по обработке и передаче данных.

Для преподавания узбекского языка на базе сетевых технологий возник совершенно новый вид учебных материалов Internet-учебник. Internet-учебник тоже обладает теми же качествами, что и компьютерный учебник, плюс возможность тиражирования практически без носителя — существует одна версия учебного материала в сети Internet и ученик-пользователь получает к ней доступ привычным для себя способом.

В связи с существенной перестройкой содержания образования в настоящее время с внедрением новых инновационных технологий изменился подход к организации

учебной деятельности. Внедрение новых инновационных технологий позволяют более эффективно организовать учебный процесс, предоставляют ученику новые средства, методы и источники получения учебного материала. Для совершенствования учебной деятельности учеников с применением инновационных технологий необходимы элементарные знания о современных информационных технологиях, о технических возможностях коммуникационных технологий, нужно уметь пользоваться информационным ресурсом, уметь самостоятельно работать с помощью современной компьютерной технологии, а также активно действовать, принимать решения к изменяющимся условиям жизни.

Инновационные технологии обладают интегрирующим свойством по отношению ко всем остальным технологиям, которые новые технологии, методики и способы обучения разрабатываются для того, чтобы ученик смог добиться успеха в жизни, используя все свои возможности. Современному учителю узбекского языка нужны средства не только представления интересных занятий, но и мощные средства составления таких занятий, а также средства контроля знаний ученика, отслеживания успеваемости и проблемных областей в обучении.

В процессе преподавания узбекского языка с применением инновационных технологий компьютер выступает не только как источник информации, но и как средство обучения и мощный инструмент, позволяющий активизировать процесс познавательной деятельности, способствующий развитию гибкости мышления и формированию умения ориентироваться и адаптироваться в своей деятельности. Поэтому учитель должен ставить перед собой цель — обеспечить положительную мотивацию обучения, активизировать познавательную деятельность ученика, а для достижения данной цели помимо освоения знаний не менее важным становится освоение техник, с помощью которых можно получать, перерабатывать и использовать новую информацию.

В настоящий момент в преподавании узбекского языка для развития познавательной и творческой деятельности учеников используются современные инновационные технологии, которые повышают качество образования, результативно применяют учебное время и понижают часть репродуктивной деятельности учеников за счет сокращения времени.

Инновационные технологии в обучении узбекского языка обращены на индивидуализацию, дистанционность и мобильность учебного процесса, не смотря на возраст учащихся и уровень знаний, а также представлено большое количество методик инновационных технологий, которые можно применить на уроках в процессе обучения.

Методика использования инновационных технологий в преподавании узбекского языка предполагает [4]:

- совершенствование системы управления обучением на различных этапах учебной деятельности;
- усиление мотивации учения;

- улучшение качества обучения и воспитания, что повысит информационную культуру учеников;
- повышение уровня подготовки кадров в области современных информационных технологий;
- овладение умениями работать с различными видами информации с помощью компьютера и других средств информационных технологии, организовывать собственную информационную деятельность и планировать ее результаты;
- развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей средствами информационных технологий;
- демонстрацию возможностей современных средств информационных технологии в учебном процессе.

Одним из методов активного обучения узбекского языка с применением инновационных технологий являются проблемное обучение, метод проектов, интерактивные технологии, деловые игры, интегрированные уроки, и т. д.

В деловой игре взаимодействуют несколько игроков, принимающих решения в ситуации, моделирующей реальную, а учитель направляет игру, анализирует и оценивает действия игроков. Каждый из участников играет некоторую роль, он принимает решения и может быстро увидеть результат, приобретая, таким образом, свой собственный опыт. Деловые игры при изучении узбекского языка обес-

печивают направленную активность психических процессов учеников: стимулируют мышление при использовании проблемных ситуаций, обеспечивают запоминание главного на занятиях, возбуждают интерес к изучаемой дисциплине и вырабатывают потребность к самостоятельному приобретению знаний.

Для повышения мотивации учебного процесса использование метода проектов является одним из самых удачных способов при обучении узбекского языка. Метод проектов — это гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию учеников путем развития их интеллектуальных и физических возможностей, творческих способностей в процессе изучения учебного материала. При изучении узбекского языка ученики выполняют различные проекты, такие, например, как создание кроссвордов, мультфильмов, обучающих и развивающих игр и т. д.

Таким образом, организации преподавания узбекского языка на основе информационных и инновационных технологий обеспечивает более высокое качество знаний учеников за счет четкого планирования занятия, повышения мотивации при изучении содержания предмета. В процессе обучения узбекского языка ученики формируют умение работать с информацией для выполнения полученного задания, выдвигать свои идеи, анализировать учебного материала.

#### Литература:

1. Ўзбекистон Республикаси Президенти И. А. Каримовнинг «Олий таълим муассасаларининг моддий-техник базасини мустаҳкамлаш ва юқори малакали мутахассислар тайёрлаш сифатини тубдан яхшилаш чора-тадбирлари тўғрисида»ги Қарори. 2011 йил 20 май. // Халқ сўзи. 2011 йил 21 май. 2
2. Новые педагогические технологии в системе образования / под редакцией д. п. н., профессора Е. Е. Полат, Москва АСАДЕМА, 2001.
3. Черкасов М. Н. Инновационные методы обучения учеников // XIV Международная заочная научно-практическая конференция «Инновации в науке». — Новосибирск, 2012.
4. Тольпина Ю. А. Использование интерактивных технологий в образовательном процессе // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. С. 300—301.

## Мастер-класс «Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках химии и биологии»

Медведева Наталья Анатольевна, учитель химии и биологии  
МОУ «Бобравская СОШ» Белгородской области

Технология критического мышления — одна из новых образовательных технологий. Она была предложена в середине 90-х годов XX века американскими психологами Д. Стиллом, К. Мередитом и Ч. Темплом. Под термином «критическое мышление» понимается система мыслительных характеристик и коммуникативных качеств личности, позволяющих эффективно работать с информацией.

**Цель** данной технологии — развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учёбе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией).

**Критическое мышление** — не отдельный навык, а комплекс многих навыков и умений, которые формируются постепенно, в ходе развития и обучения ребенка.

Оно формируется быстрее, если на уроках дети являются не пассивными слушателями, а постоянно активно ищут информацию, соотносят то, что они усвоили с собственным практическим опытом, сравнивают полученное знание с другими работами в данной области и других сферах знания (самостоятельно устанавливают внутрипредметные и межпредметные связи). Кроме того, учащиеся должны научиться (а педагоги должны помочь им в этом) подвергать сомнению достоверность и авторитетность информации, проверять логику доказательств, делать выводы, принимать решения, изучать причины и последствия различных явлений и т. д. Систематическое включение критического мышления в учебный процесс должно формировать особый склад мышления и познавательной деятельности. [2]

**Особенностями** этой технологии являются:

- учебный процесс строится на закономерностях взаимодействия личности и информации, закономерно-стях и механизмах процессов познания;
- на этапах технологии могут применяться разнообразные формы и стратегии работы с текстом, организации дискуссий;
- стратегии технологии позволяют все обучение проводить на основе принципов сотрудничества, совместного планирования и рефлексии.

Школьник, способный критически мыслить, владеет разнообразными способами осмысления и оценки информации, может выделить противоречия, аргументировать свою точку зрения, опираясь не только на свои знания, но и на мнение собеседника. Он может осуществлять планомерный поиск ответов на вопросы, вскрывать причины и последствия фактов.

**Основа технологии** — построение урока по определенному алгоритму — последовательно, в соответствии с тремя фазами: вызов, осмысление и размышление или рефлексия.

**1 стадия — Вызов.** На этой фазе происходит актуализация знаний, имеющихся у учащихся, возникает интерес к обсуждаемому вопросу. Для пробуждения вызова можно использовать рисунок, вопрос, задачу, проблему, ситуацию, мозговой штурм, работу с ключевыми терминами, перевернутые логические цепи, свободное письмо, разбивку на кластеры (построение логографа-выделение блоков идей) и т. д.

Задачами 1 стадии являются:

- самостоятельная актуализация имеющихся знаний по теме и пробуждение познавательной активности;
- самостоятельное определение учащимися направлений в изучении темы, тех ее аспектов, которые хотелось бы обсудить и осмыслить;
- на этой фазе работы с информацией школьник определяет для себя смысл: «Что это значит для меня?», «Зачем это мне нужно?».

**2 стадия — Осмысление новой информации.** Учитель предлагает учащимся новую информацию, которую они должны отработать.

Это та стадия, на которой обучаемый вступает в контакт с новой информацией. Этот контакт может принимать форму чтения текста, просмотра фильма, прослушивания выступлений или выполнения опытов. Это также стадия обучения, во время которой преподаватели оказывают наименьшее влияние на обучаемого. Именно во время этой стадии обучаемый должен самостоятельно и активно участвовать в данной работе.

Главная задача стадии осмысления состоит в том, чтобы поддерживать активность, интерес и инерцию движения, созданную во время стадии вызова — это первое. Второе это поддержание усилий учащихся по отслеживанию собственного понимания, когда учащиеся отслеживают собственное понимание, они соотносят новую информацию со своими устоявшимися представлениями, они сознательно увязывают новое с уже известным.

**3 стадия — Рефлексия, Размышление.** Происходит осмысление всей информации, полученной на 2 стадии.

Задачи фазы рефлексии:

- Помочь учащимся самостоятельно обобщить изучаемый материал;
- Помочь самостоятельно определить направления в дальнейшем изучении материала.

Во время этой стадии учащиеся закрепляют новые знания и активно пересматривают свои представления. Именно на стадии учащиеся делают новые знания своими.

На этой стадии запланировано достижение нескольких важных целей. В первую очередь учащиеся должны выразить новые идеи и информацию собственными словами. Ученики лучше всего помнят то, что они поняли в собственном контексте. Такое понимание носит долгосрочный характер. Когда человек активно переформирует понимание с использованием собственного словаря, то создает личный осмысленный текст.

Второй целью этой стадии является живой обмен идеями между учащимися, что дает им возможность расширить свой выразительный словарь, а также познакомиться с различными представлениями. Тогда они могут строить собственные представления с их учетом.

Эти три стадии необязательно должны присутствовать на каждом уроке. Однако важно, чтобы какие-то приемы и методы развития критического мышления использовались систематически.

**Роль учителя в технологии развития КМ:**

- Направляет усилия учеников в определенное русло;
- Сталкивает различные суждения;
- Создает условия, побуждающие к принятию самостоятельных решений;
- Дает учащимся возможность самостоятельно делать выводы;
- Подготавливает новые познавательные ситуации внутри уже существующих.

**Формы и средства развития КМ:**

- Сбор данных;
- Анализ текстов;



- Сопоставление альтернативных точек зрения;
  - Коллективное обсуждение;
  - Разные виды групповой и парной работы;
  - Дебаты;
  - Дискуссии;
  - Публикации письменных работ учащихся.
- Обобщая все вышесказанное, можно предложить некоторые выводы.

Таблица 1. Технологическая карта урока по технологии РКМ

Стадии	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Возможные приёмы и методы
Вызов	Вызов уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу. Активизация учащихся, мотивация для дальнейшей работы.	Ученик вспоминает, что ему известно по изучаемому вопросу (делает предположения), систематизирует информацию до её изучения, задаёт вопросы, на которые хотел бы получить ответ, ставит цели.	Корзина идей. Составление списка «известной информации». Рассказ-предположение по ключевым словам. Систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы. Верные и неверные утверждения. Ассоциации. Логические цепочки и др.
Осмысление содержания	Организация работы с текстом. Сохранение интереса к теме, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому».	Ученик читает (слушает) текст, используя предложенные учителем активные методы чтения, делает пометки на полях или ведёт записи по мере осмысления новой информации.	Метод активного чтения, Маркировка «Инсерт»: V знал; — думал по-другому; ? спросить учителя (непонятная информация); + новая информация; ! очень важно. Работа в парах, группе, индивидуально; инструкции; двухчастный дневник; лист решения проблем; аналогия; прием группировки; чтение со стопами; таблица аргументов и др.
Рефлексия	Учитель возвращает учащихся к первоначальным записям, предположениям, предлагает внести изменения, дополнения, дает творческие задания.	Учащиеся соотносят новую информацию со старой, используют знания, полученные на стадии осмысления.	Заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственной связи между блоками информации. Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям. Ответы на поставленные вопросы. Организация круглых столов и дискуссий. Написание творческих работ. Эссе, синквейн, тонкие и толстые вопросы, «Древо познания» и др.

**Что дает технология критического мышления ученику:**

- повышение эффективности восприятия информации;
- повышение интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;
- умение критически мыслить;
- умение ответственно относиться к собственному образованию;
- умение работать в сотрудничестве с другими;
- повышение качества образования учеников;
- желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни.

*Думать критически:*

Проявлять любознательность, использовать исследовательские методы, ставить перед собой вопросы, осуществлять планомерный поиск ответов, вскрывать причины и последствия фактов, сомнение в общепринятых истинах, выработка точки зрения и способность отстоять ее логиче-

скими доводами, внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление.

**Что дает технология критического мышления учителю:**

- умение создать в классе атмосферу открытости и ответственного сотрудничества;
- возможность использовать модель обучения и систему эффективных методик, которые способствуют развитию критического мышления и самостоятельности в процессе обучения;
- стать практиками, которые умеют грамотно анализировать свою деятельность;
- стать источником ценной профессиональной информации для других учителей.

Технология критического мышления предполагает *равные партнерские отношения*, как в плане общения, так и в плане конструирования знания, рождающегося в процессе обучения.

Применение элементов технологии критического мышления дает возможность вырабатывать у обучающихся надпредметные умения, такие как:

- умение работать в группе;
- умение графически оформить текстовый материал;
- умение творчески интерпретировать имеющуюся информацию;
- умение распределить информацию по степени новизны и значимости;
- умение обобщить полученные знания;
- умение анализировать, классифицировать, работать с понятиями, а не определениями;
- формирование культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации,

пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения ее важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения;

- интерактивное включение в интерактивный процесс;
- начинает разбираться в целях и задачах самого учебного процесса и роли учителя.

Нетрадиционные педагогические технологии повышают мотивацию обучения и интерес детей к школе, формируют обстановку творческого сотрудничества и конкуренции, воспитывают в детях чувство собственного достоинства и уважение к различиям, дают им ощущение творческой свободы и, самое главное, приносят радость.

Литература:

1. Загашев И. О. Умение задавать вопросы // Перемена, 2001 г. № 4.
2. Заир-Бек С. И. Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. — М.: Просвещение, 2004.
3. Клустер Д. Что такое критическое мышление // Подборки «Первое сентября».
4. Обучение в разновозрастных группах: из опыта учителей биологии: методическое пособие / под редакцией Л. В. Байбородовой, Л. Н. Сухоруковой. — Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2005.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Том 1, — М., НИИ школьных технологий, 2006.
6. Современные педагогические технологии. <http://www.ref.by/refs/62/30006/1.html>
7. [http://ucheba.com/ur\\_rus/k\\_metodkopilka/kalmikova.htm](http://ucheba.com/ur_rus/k_metodkopilka/kalmikova.htm)
8. <http://www.openclass.ru/knowledgedbs/28713>

## Формирование умений публичного выступления на профессиональную тему: защита ВКР

Пожарский Сергей Олегович, магистр психологии, преподаватель  
Красноярский кооперативный техникум экономики, коммерции и права

*Статья посвящена вопросам формирования умений публичного выступления на профессиональную тему при защите ВКР. Проведен анализ основных коммуникативных особенностей, умений и навыков в процессе публичного выступления. Выявлены условия эффективного развития эффективной компетентности публичного выступления.*

**Ключевые слова:** коммуникация, публичное выступление, психологический фактор, аудитория, стратегии речевого поведения, виды речевой деятельности

*The article is devoted to the formation of public speaking skills on a professional topic in defending WRC. The analysis of the main features of communication and skills in the process of public speaking. The conditions for the effective development of effective public speaking competence.*

**Keywords:** communication, public speaking, the psychological factor, audience Strategy of speech behavior, types of speech activity.

Публичное выступление — это живое действие говорящего человека, которое осуществляется в контакте с тем или иным сообществом, с группой людей. Публичное выступление осуществляется в рамках соотношения между активным модератором и определенной воспринимающей человеческой средой. При этом выступающее лицо берет на себя особую роль. Оно сознательно стремится воздей-

ствовать на среду, в том числе намерено передавать информацию, знания, оказывать эмоциональное влияние, побуждать к определенному действию. Публичное выступление представляет собой некоторым образом подготовленный и спланированный контакт с группой внимающих людей. Характерной особенностью публичной речи является то, что она происходит в ситуации живого общения, в то время

как письменный монолог от нее отстранен. Отсюда протекают специфические трудности для каждой из этих форм.

При этом даже уверенное владение принципами публичного выступления не всегда гарантирует эффективность коммуникации. Сегодня проблемам совершенствования навыков публичного выступления посвящено уже немало исследований. Изучая проблемы межличностных коммуникации, мы традиционно обращаемся к особенностям взаимодействия людей, при этом повышенный интерес вызывает их «разномысленность», так как знания о различиях интеллектуальных систем помогают преодолеть барьеры, препятствующие эффективному общению.

Чтобы сократить число коммуникационных неудач в процессе защиты выпускных квалификационных работ, нами были предложены рекомендации о том, как следует поступать на этапе защиты ВКР, так как порой выявляются различные тонкости и особенности поведения при выступлении с тем, чтобы как можно точнее «подстроиться» под определенное положение выступающего. Знания о речеповеденческих тактиках общения, принятых в системе защиты ВКР, безусловно, нужны, но не для того, чтобы им подражать, а для того, чтобы в реальной межличностной коммуникации адекватно доносить до своего слушателя информацию. Главным отличительным признаком ситуации публичного выступления при защите ВКР является особая цель деятельности — передача значимого сообщения, а также весь комплекс соответствующих ей задач; особые условия развертывания ситуации — simultанность контакта со зрителем и передача информации через особый набор выразительных средств.

Между тем, открывается весьма обширное поле для исследований, как лингвистов, так и психологов, ведь публичное выступление как научный процесс охватывает практически все личностное пространство, в котором, могут смешиваться различные подходы к результативному обобщению данной тематики.

Развитая коммуникативная компетентность зачастую позволяет специалисту эффективно реализовать определенную стратегию в коммуникации, становится основой эффективной реализации профессиональных планов, организации профессиональных действий [1].

При этом с развитием средств коммуникации актуальность публичного диалога растет в геометрической прогрессии. Методология публичных выступлений в целом, и защита ВКР в частности продолжает меняться и развиваться, ежегодно формируя новые механизмы совершенствования данной сферы.

Успешность коммуникативной компетентности обучающихся во многом зависит от уровня их воспитанности, логической и социально-психологической культуры, выполнения ими этических требований. Формирование коммуникативности студентов включает накопление профессиональных знаний, ориентацию на представления о человеческих ценностях, толерантности, развитие умений использовать все вербальные и невербальные средства об-

щения в зависимости от коммуникативной ситуации и владения речевой культурой (П. Ф. Анисимова, С. Я. Батышев, Л. Г. Семушина, А. А. Скамницкий) [2].

По нашему мнению, процесс публичного выступления на защите ВКР, должен заставлять аудиторию принять наше видение проблемы. Слушателям должно быть удобно слушать выступающего. Иначе он столкнется со снежным комом негативных эффектов. Некомфортный метод коммуникации неизбежно влечет отрицательное восприятие говорящего, а затем и неизбежное негативное восприятие информации, что самым негативным образом сказывается на эффективности высказывания. В конечном итоге, отрицательное восприятие информации будет стимулировать аудиторию к положительному отношению к диаметрально противоположной идее. Вот почему публичная речь всегда нацелена на конкретную аудиторию и должна быть понятна именно ей.

Аудитории, более понятен тот вариант информации, который она изучала. Следует подчеркнуть, что публичная речь весьма многоаспектна лексически. Как бы парадоксально это не было, но аудитория значительно быстрее примет вашу информацию, если вы будете ее информировать, а не рассказывать ей.

Весьма распространенная рекомендация при подготовке публичной речи — выбирать наиболее простой язык коммуникация. Тем не менее, это не следует понимать как максимально упрощенный вариант доклада. Как уже говорилось речь идет о выпускном выступлении, который приемлем для общения именно с данной аудиторией и не вызывает негативного впечатления или даже отторжения.

От выступающего, обращающегося к аудитории, ожидается какая-то новая информация о том, что он должен знать лучше собравшихся, иначе он вряд ли удостоится благосклонного внимания слушателей. Вряд ли выступление достигнет намеченной цели, если он будет рассказывать о неактуальной информации. При общении с аудиторией в условиях защиты ВКР, выступающий имеет дело не просто с людьми, объединенными общностью интересов (иначе они бы не собрались вместе), но и с теми, кто взял на себя ответственность оценить дипломное исследование, что уже само по себе является важным. Простоватые высказывания, вряд ли будут восприняты положительно. В наш информационный век именно образование и знания, транслируемые через речь, вызывают доверие и расположение слушателей. Хотелось бы отметить, что, безусловно, единый формат общения существенно облегчает понимание при публичном выступлении.

В процессе анализа выступлений на защите ВКР, установлены социально-психологические особенности невербального поведения коммуникатора, обратной связи с аудиторией, оказывающие прямое положительное воздействие на результат выступления. К ним относятся, во-первых, открытые и одобрительные жесты коммуникатора; зрительный контакт; выразительная, активная, уверенная и профессиональная поза; разнообразная, тонкая мимика,

выражающая такие эмоции коммуникатора как интерес, собранность, внимание, концентрацию на тексте и аудиторией. Кроме того, повышению эффективности выступления способствует приятный, привлекательный голос, мягкого или теплого тона, ровного, низкого тембра. Положительно влияет на возрастание эффективности одобрительные жесты, мимика со стороны слушателей.

Выделены также признаки невербального поведения коммуникатора, резко снижающие эффективность выступления при повышении их численных значений: жесты и мимика недоверия, разочарование, отрицания; невыразительная и пассивная поза; однообразная, грубая мимика, сопровождающая эмоциональное выражение неприязни, пренебрежения, надменности по отношению к аудитории.

#### Литература:

1. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. — М., 2007. — 234 с.
2. Основы социальной работы: учебник. / отв. ред. П. Д. Павленок. — М., 2009. — 395 с.
3. Личностно-ориентированный подход. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mardasova-nadezhda.narod.ru/index/0-12>. Дата доступа: 09.09.2014.
4. Степанова, Е. Н. Воспитательный процесс: изучение эффективности: Методические рекомендации / Е. Н. Степанова. — М.: ТЦ «Сфера», 2012. — 128 с.
5. Фролова, Л. А. Использование современных технологий в образовательном процессе / Л. А. Фролова // Начальная школа. — 2010. — Вып. 7. — С. 94–96.

Снижению эффективности выступления способствуют такие негативные реакции слушателей, как шепот, споры, отрицательные реплики. Неприятный, пронзительный, резкий, или носовой голос, мрачной или минорной окраски, а также монотонная, однообразная речь, сопровождаемая проглатыванием слов и окончаний, и произносимая в казенной манере, также оказывают значимое, резко негативное воздействие на эффективность устного выступления.

Тем не менее, вопросы сложности публичного выступления в учебной деятельности представителей разных студенческих групп, а также повышением требований к презентационным навыкам все еще имеют актуальность, что в свою очередь обуславливает необходимость работы в данном направлении.

## Методические подходы к проведению тематических мероприятий по материалам краеведческой работы школьников в Верхнеуслонском муниципальном районе РТ

Сайфуллин Альберт Аглямич, инженер

Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева

Виноградова Наталья Вадимовна, студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Краеведческая деятельность может являться содержательной и организационной основой образовательного. Практика показывает, что для решения образовательных и воспитательных задач образовательными учреждениями недостаточно полно используются социокультурные и рекреационные ресурсы региона, учителя пренебрегают краеведческим принципом преподавания. Снижается количество образовательных учреждений, ведущих краеведческую работу. Даже в тех образовательных учреждениях, где действуют краеведческие объединения учащихся, как правило, наблюдается отсутствие системы работы, связей с другими краеведческими объединениями, материалы работы практически не используются в образовательном процессе школы [1,2,3,4,5,6,7].

Школьное краеведение имеет ряд специфических особенностей, выделяющих его среди остальных направлений образовательной деятельности:

- приоритет воспитательных задач;
- возможности реализации принципов адаптивной педагогики;
- интегративный характер содержания (многопрофильность содержательной стороны изучаемой территории: природа, хозяйство, экология, культура, история, современность и др.); применение общеучебных навыков познания и способов деятельности для формирования целостного взгляда на регион;
- самые широкие возможности использования образовательных и воспитательных ресурсов социокультурного пространства микросреды, субрегиона;
- реализация личностного, деятельностного, исследовательского подходов в процессе деятельности;
- внешняя привлекательность деятельности для учащихся, вызывающая непосредственный интерес, формирующий познавательную мотивацию учащихся;



- практически неограниченный спектр возможностей использования и сочетания всех форм образовательной деятельности.

Краеведческая деятельность учащихся представляет собой сложную систему, состоящую из интегрированных краеведческих курсов, внеурочной работы по предмету, туристско-краеведческих и экспедиционных объединений, факультативов, кружков, музеев.

Реализация задач, решаемых средствами краеведения, возможна при использовании образовательных ресурсов краеведения, которые реализуются в системе разнообразных форм краеведческой деятельности, в каждом элементе которой может принять деятельностное участие каждый ребенок.

Познавательная (по основной задаче) краеведческая деятельность реализуется в структуре учебного процесса, на основе выбранной образовательным учреждением учебной программы. К сожалению, в настоящее время отсутствуют единые требования к знаниям и умениям учащихся, нет принятого перечня практических работ, экскурсий; отмечается достаточно узкая содержательная направленность. Поэтому учителя, которые практикуют краеведческую работу, чаще всего организуют ее сообразно собственным интересам и представлениям. И, тем не менее, мы уверены, что они делают важное дело как в образовательном, так и в воспитательном плане. Поэтому можно согласиться с известным специалистом в области краеведения Ривкиным Е. Ю., что конкретное образовательное учреждение может самостоятельно разработать комплект краеведческих образовательных программ [8].

Внеурочная краеведческая работа, более эффективно позволяет удовлетворить индивидуальные познавательные интересы учащихся, организовать деятельность, направленную на развитие личности каждого конкретного ученика. Кроме того, она способствует решению проблемы организации досуга учащихся во внеурочное время.

Формы внеклассной работой можно классифицировать по степени систематичности организации деятельности учащихся:

- разовые формы работ: конкурсы, викторины, конференции, олимпиады, театрализованные представления;
- системные: выпуск газет, проектные работы, экскурсии, факультативные занятия, краеведческие объединения учащихся.

Все они организуются и проводятся однократно (или несколько раз) в течение учебного года для различных классов, групп учащихся.

#### Литература:

1. Виноградов В. Ю., Сайфуллин А. А., Хабибуллин М. М., Виноградова Н. В., Краеведческая направленность эколого-географического образования и воспитания школьников (на примере Верхнеуслонского МР РТ) // Молодой ученый. № 11 (115), 2016. — С. 566–568.
2. Виноградов В. Ю., Сайфуллин А. А., Виноградова Н. В., Гибадуллин Р. З. Роль бережливого производства в современном мире // Молодой ученый. № 20 (100) октябрь, 2015. — С. 30–31.

Их главная цель: развить у учащихся интерес к предмету, региону. Подготовка и проведение конкурсов способствует развитию знаний учащихся, формированию умений работы и общения в коллективе. Тематика конкурсов может касаться любых вопросов жизни своего района.

#### Обзор основных форм краеведческих мероприятий

Ученические краеведческие конференции. Главной целью проведения конференции является расширение краеведческого кругозора учащихся, формирование навыков исследовательской работы. Тематика конференций определяется проблемами Верхнеуслонского района или его отдельных территории, населённых пунктов, а также направлениями исследовательской деятельности учащихся. Краеведческие олимпиады. Желательно проводить их ежегодно во всех параллелях. Цели краеведческой олимпиады — выявить одаренных учеников для организации их последующего развития, способствовать активизации интереса к предмету. В олимпиаде должны принять участие все желающие школьники. Вопросы олимпиады разрабатываются учителем и должны касаться как основных программных вопросов курса, так и выходить за ее рамки. Основная группа вопросов должна отражать профиль изучаемого курса (география и экология района, история и культура родного края и т. п.). Остальные вопросы должны касаться всех аспектов содержания краеведческой подготовки учащихся, в том числе — территории своего непосредственного проживания.

Формы проведения предметной олимпиады могут быть разнообразны и отличаться в каждой возрастной группе участников. Такими формами могут быть: викторина, тестовые задания, мини-эссе, ответы на вопросы в виде кроссвордов, шарад, ребусов и др. После проведения олимпиады учитель знакомит всех участников с правильными ответами на вопросы. Результаты олимпиады должны быть доведены до участников максимально быстро. По итогам олимпиады учитель оформляет грамоты и вручает их призёрам в торжественной обстановке.

#### Заключение

Эколого-географическое краеведение — разноплановая наука, изучающая особенности природы места непосредственного проживания учащихся: характерные черты геологии и рельефа, погодные условия и сезонные изменения, многосторонние взаимосвязи живых и неживых объектов в знакомом географическом пространстве.

3. Диагностика состояния газотурбинных двигателей в условиях аэродромного базирования. Виноградов В. Ю. // Известия высших учебных заведений. Авиационная техника. 2000. № 2. С. 32.
4. Исследование технического состояния авиационных ГТД и энергетических установок в целях составления картограмм газодинамических параметров для диагностики. Виноградов В. Ю. Контроль. Диагностика. 2011. № 12. С. 45–50.
5. Противоугонное устройство для самоходных транспортных средств Виноградов Ю. В., Мангушев Н. И., Точилкин В. И., Виноградов В. Ю., Абросимов А. В. патент на изобретение RUS 2047514.
6. Ривкин Е. Ю. Основы методики преподавания краеведения в основной и старшей школе. — М: СОУО, 2000.
7. Ривкин Е. Ю. Краеведческая деятельность как системообразующий компонент воспитательной системы школы — [www.portal-slovo.ru/pedagogy/37958.php](http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37958.php) (дата обращения 01.12.2015)

## Моделирование игрового пространства в ДОУ с учетом требований ФГОС

Синяпкина Елена Ивановна, воспитатель

МАДОУ «Центр развития ребёнка — детский сад № 33 «Радуга» г. Губкина

Вопрос организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО на сегодняшний день стоит особо актуально. Это связано с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к структуре образовательной программы дошкольного образования.

В соответствии с ФГОС программа должна строиться с учетом принципа интеграции образовательных областей и в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников. Решение программных образовательных задач предусматривается не только в совместной деятельности взрослого и детей, но и в самостоятельной деятельности детей, а также при проведении режимных моментов.

Как известно, основной формой работы с дошкольниками и ведущим видом деятельности для них является игра. Именно поэтому педагоги-практики испытывают повышенный интерес к обновлению развивающей предметно-пространственной среды ДОУ.

Понятие развивающая предметно-пространственная среда определяется как «система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития».

ФГОС дошкольного образования выдвигает следующие требования к развивающей предметно — развивающей среде ДОУ: развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

1. *Насыщенность* среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Образовательное пространство должно быть оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).

2. *Трансформируемость* пространства предполагает возможность изменений развивающей предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей;

3. *Полифункциональность* материалов предполагает: — возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т. д.;

— наличие в ДОУ или группе полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре)

4. *Вариативность* среды предполагает:

— наличие в ДОУ или группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

— периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

5. *Доступность* среды предполагает:

— доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

— свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

— исправность и сохранность материалов и оборудования.

б. *Безопасность* развивающей предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Предметная среда оказывает на ребенка определенное воздействие уже с первых минут его жизни. Важно, чтобы она стала развивающей, т. е. обеспечивала формирование активной самостоятельности ребенка в деятельности. Она создает для ребенка условия творческого, познавательного, эстетического развития. При правильной организации предметно-развивающей среды ребенок чувствует уверенность в себе, стимулирует проявления самостоятельности, творчества.

Для обеспечения возможности ребенку осваивать окружающий мир и развивать свою индивидуальность, в ДОО необходим переход от линейного и полностью регламентированного устройства к пространственной организации образовательно-развивающей среды.

Пространственная организация детского сада в целом и каждой группы в отдельности реализуется через совокупность образовательных пространств, в которых ребенок свободно действует, создает и поддерживает вместе с другими нормы и правила этих пространств.

В педагогической науке понятие «*образовательное пространство*» определяется как понятие, являющееся важной характеристикой образовательного процесса и отражающее основные этапы и закономерности развития образования как фундаментальной характеристики общества, его культурной деятельности; пространство, объединяющее идеи образования и воспитания и образующее образовательную протяженность с образовательными событиями, явлениями по трансляции культуры, социального опыта, личностных смыслов новому поколению.

В широком смысле развивающая среда представляет собой социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности.

С позиции психологов, таких как Л. С. Выготский, Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Заньков, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин развивающая среда — это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение. Большинство специалистов используют концепцию доктора психологических наук С. Л. Новоселовой: «Развивающая предметная среда - это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально модернизирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная развивающая среда предполагает единство социальных и природных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка».

К настоящему времени в отечественной дошкольной педагогике и психологии накоплен достаточно большой опыт работы по проблеме воспитания и обучения детей дошкольного возраста посредством игровой деятельности (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец,

С. А. Новоселова, Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова и др.) Особенностью этих исследований является акцентирование внимания на построении предметно-игровой среды, что предполагает поиск новых подходов к ее организации в дошкольном учреждении, работающем в новых условиях — в русле личностно-ориентированной концепции. Именно в детском саду возможна организация такой среды, направленной на «гармонизацию с точки зрения количества, разнообразия, неординарности, изменчивости, степени влияния на личность ребенка» всех ее компонентов, которая способствует развитию личности дошкольника, становится источником его знаний и социального опыта, в том числе и игрового.

**Основными пространствами детского сада являются:**

- игровое пространство;
- пространство физической культуры;
- пространство познания окружающего мира;
- пространство личностно-социального развития.

Так как игра является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста, игровое пространство является самым приоритетным и наиболее интегрированным во все остальные пространства.

Поскольку именно в игре ребенок осваивает окружающий мир и накапливает представления о самом себе, в детском саду необходимо создавать условия для разворачивания игровой деятельности самых разных видов: свободной игры, ролевых игр, игр с разной степенью жесткости заданных правил и различной предметностью (*например, математических*).

Модульные игровые зоны в группах целесообразно устраивать таким образом, чтобы в них была возможность творческого приспособления пространства к задачам игры, разворачиваемой ребенком (*или несколькими детьми*) в данный момент.

Предметно-игровая среда в современных ДОО должна отвечать определенным требованиям: это, прежде всего, свобода достижения ребенком темы, сюжета игры, тех или иных игрушек, места и времени игры. Педагог должен обеспечить свободу действий в условиях групповой комнаты, предусмотреть ее тематический и сюжетный поворот, найти для каждой игры только ей присущий стиль игрового интерьера и оборудования. Управление игрой при помощи игрового материала может оказать существенное влияние на развитие в игре детей.

Благодаря идущей в настоящее время реформе дошкольного образования, в детских садах исчезло такое явление как нехватка свободного времени на игру. Но остались еще некоторые проблемы, одна из которых — организация предметно-игровой среды в разных возрастных группах в условиях детского сада. Как показывает изучение практики, многие педагоги считают, что главным в группе детского сада является создание так называемой «визуальной красоты и наполняемости». При таком подходе к организации среды группы полностью нивелируется ее содержательная сторона и такой принцип как обеспечение развиваю-

шего влияния среды на ребенка-дошкольника. Размещение материалов должно быть функциональным, а не витринным: ребенку должно быть удобно их взять, перенести с места на место. Статичная, витринная «красота» интерьера с расставленными на полках шкафов игрушками и пособиями, зачастую недоступными детям, должно уступить место «красоте» функциональной. Материалы следует хранить в удобных и практичных емкостях (пластиковых, картонных, деревянных коробках, корзинках и т.д.) с яркими метками-значками, облегчающими выбор.

При организации игрового пространства в детском саду необходима сложная, многоплановая и высокотворческая деятельность всех педагогов ДОУ. Ведь разнообразие игрушек не является основным условием развития ребенка. Созданная эстетическая среда вызывает у детей чувство радости, эмоционально положительное отношение к детскому саду, желание посещать его, обогащает новыми впечатлениями и знаниями, побуждает к активной творческой деятельности, способствует интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста.

При формировании игрового пространства необходимо:

- избавляться от загромождения пространства малофункциональными и несочетаемыми друг с другом предметами;

- создать для ребенка три предметных пространства, отвечающих масштабам действий его рук (масштаб «глаз — рука»), роста и предметного мира взрослых;
- исходить из эргономических требований к жизнедеятельности: антропометрических, физиологических и психологических особенностей обитателя этой среды.

Для зонирования пространства целесообразно использовать невысокие двусторонние стеллажи на колесиках, легкие переносные ширмы. Вместо традиционных больших ковров удобнее и правильнее использовать небольшие коврики, которые при необходимости можно совместить в единое игровое пространство, либо разбить на несколько тематических зон (поляна, озеро, дом и т.д.).

Все большую популярность в последнее время приобретает трансформируемая мебель, позволяющая расширить игровое пространство в соответствии с выполняемыми задачами.

Предметно-пространственная среда группового помещения — неотъемлемая часть целостной образовательной среды. Развитие ребенка зависит от предметной среды в такой же мере, как и от воспитывающих его взрослых.

#### Литература:

1. Абузярова Л. А. Предметно-развивающая среда ДОУ (Текст) / Л. А. Абузярова // Ребенок в детском саду. — 2009. — № 6.
2. Венгер Л. А., Запорожец А. В. Гуманизация дошкольного воспитания (Текст) / Венгер Л. А., Запорожец А. В. // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 8. — С. 5–7.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка (Текст) / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 2006. — № 6.
4. Захарова Т. Н. Расширение образовательного пространства детского сада как условие формирования социальной компетентности ребенка.
5. Предметно-пространственная среда детского сада: пособие для воспитателей / под ред. Н. А. Коротковой. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2010. — 96 с.
6. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду / сост. Н. В. Нищева. — СПб.: «ДЕТСТВО — ПРЕСС» 2007. — 128 с., ил.
7. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах (Текст) / С. Л. Новоселова. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. — 64 с.
8. Новоселова С. Л. Игра: определение, происхождение, история, современность (Текст) / С. Л. Новоселова // Детский сад: от А до Я, 2003. — № 6. — С. 43–48.
9. Петровский В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. (Текст) / В. А. Петровский. — М.: Просвещение, 1993. — 216 с.
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». — М.



## Методические рекомендации по развитию творческих способностей детей среднего дошкольного возраста через театрализованную деятельность

Соловцова Анастасия Сергеевна, воспитатель;

Шарикова Дарья Васильевна, воспитатель;

Бондаренко Екатерина Николаевна, воспитатель

МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 31 «Журавлик» (г. Старый Оскол)

Дошкольный возраст — один из наиболее ответственных периодов в жизни каждого человека. Именно в эти годы закладываются основы здоровья, гармоничного умственного, нравственного и физического развития ребенка, формируется личность человека. В период от трех до семи лет ребенок интенсивно растет и развивается. Поэтому так важно с самого раннего детства приобщать маленького человека к театру, литературе, живописи. Чем раньше это начать, тем больших результатов можно достигнуть.

В настоящее время всё чаще поднимается вопрос о том, что необходимо использовать все имеющиеся педагогические ресурсы для эффективного развития ребёнка. Современная педагогическая наука, смотрящая на образование как на воспроизведение духовного потенциала человека, располагает разнообразными сферами образовательного воздействия на ребенка. Сфера искусства рассматривается как пространство, способствующее формированию социально-эстетической активности личности. Театральное творчество — творчество коллективное, и оно сосредотачивает свое внимание на исследовании личности, раскрытии ее внутреннего мира, порождает множество новых сценических образов. Основной целью детского театрального творчества является содействие становлению ребенка как личности. Занятия театральным искусством дают детям прекрасную возможность закрепить коммуникативные навыки, стимулируют развитие внимания, памяти, речи, восприятия, в результате происходит расцвет творческого воображения и творческих способностей. [4, с. 15]

Этот взгляд на воспитание ребенка сделал актуальной проблему образования и воспитания дошкольников средствами театрального искусства.

Новизна заключается в исследовании творческих способностей детей 4 года жизни через театрализованную деятельность и внедрение в педагогический процесс.

По мнению современных ученых, исследующих проблемы дошкольного образования, раскрытию внутренних качеств личности и самореализации ее творческого потенциала в наибольшей степени способствует синтез искусств.

В работах таких психологов и педагогов, как Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Д. В. Менджерицкая, Л. В. Артемова, Е. Л. Труслова, Р. И. Жуковская, Н. С. Карпинская и др., посвященных выявлению возможностей развития творческих способностей детей дошкольного возраста, выделяется особая роль театрализованной деятельности. Это как было выше сказано, обусловлено ее родством с театром-синтетическим видом искусства, соединяющим в себе слово, образ, музыку, танец, изобразительную деятельность.

По мнению исследователей проблемы развития детей в театрализованной деятельности (Т. Н. Дороновой, А. И. Бурениной, Н. Ф. Сорокиной, Л. Г. Миланович, Э. Г. Чуриловой, М. Д. Маханевой и др.), театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, в особенности речевого, интеллектуального и художественно-эстетического развития и воспитания детей; она является неисчерпаемым источником развития эмоций и чувств, средством приобщения ребёнка к духовным ценностям, выполняет психотерапевтическую функцию. [2, с. 54]

Содержание работы:

В настоящее время педагогами рассмотрены особенности организации театрализованной деятельности детей в дошкольном возрасте, определены содержание и задачи работы в разных возрастных группах (Н. Ф. Сорокина, Л. Г. Миланович, и Э. Г. Чурилова). Выделены основные принципы организации театрализованной деятельности (А. И. Буренина), предложена методика работы (Т. Н. Доронова, Э. Г. Чурилова), выявлены особенности проведения театрализованных занятий (Л. В. Куцакова и С. И. Мерзлякова, М. Д. Маханева), разработаны пособия, сценарии, конспекты занятий. Можно утверждать, что имеется достаточный для систематизации объём знаний, материалов в области детской театрализованной деятельности.

Изучив литературу по данному вопросу пришла к выводу, что большинство методических разработок, авторских программ, пособий ориентированы на старший дошкольный возраст. Таким образом, развитие творческих способностей детей средствами театра начиная уже с 4 лет является актуальным направлением воспитательно-образовательной работы. Опираясь на особенности нервно-психического развития детей среднего возраста (4–5 лет), а именно: «У детей 4–5 лет происходит бурное развитие клеток головного мозга. С этим связано интенсивное нервно-психическое развитие ребенка. Развиваются его творческие способности. Он с удовольствием учит стихи, песни, а к 5 годам ему по силам и иностранный язык. В этом возрасте усложняется деятельность коры больших полушарий головного мозга. С этим связаны бурное развитие речи ребенка, увеличение его словарного запаса. В 5 лет он способен составлять длинные предложения, рассказывать обо всем, что происходит вокруг него. Слова произносит четко, выговаривает все звуки. Речь становится более разнообразной и выразительной. Память ребенка в возрасте 4–5 лет необыкновенна. Он может с легкостью запоминать длин-

ные стихотворения. Любознательность просто не знает границ». Это возраст становления личности. [3, с.35]

Таким образом, важно не упустить благодатное время. Все, что вложено в ребенка в этом периоде, даст свои плоды в будущем, когда он повзрослеет.

Работая с 4-летними детьми, организовала театральный кружок «Солнечные лучики».

Свою деятельность начала с изучения и анализа литературы. Изучила материалы в книгах: Антипиной Ч. А. «Театральная деятельность в детском саду; Чуриловой Э. Г. «Методика организации театральной деятельности дошкольников и младших дошкольников»; «Щеткина В. Г. «Театральная деятельность в детском саду» и др.

Так как в средней группе вводятся пальчиковый театр, театр марионеток изучила практический материал И. Д. Сорокиной «Сценарии театральных кукольных занятий». Просмотрела журналы «Дошкольное воспитание», «Мир детства», Дошкольная педагогика, в которых педагоги делились своим опытом по внедрению театрализованной деятельности в педагогический процесс.

Определила цель — развитие творческих способностей детей среднего возраста средствами театрального искусства.

Для решения поставленной цели определились следующие задачи:

1. Создать условия для развития творческой активности детей, участвующих в театральной деятельности.

2. Совершенствовать артистические навыки детей в плане переживания и воплощения образа, а так же их исполнительские умения.

3. Формировать у детей простейшие образно — выразительные умения, учить имитировать характерные движения сказочных животных.

4. Активизировать словарь детей, совершенствовать звуковую культуру речи, интонационный строй, диалогическую речь.

В работе применила принципы театрализованной деятельности А. И. Бурениной: «Театрализованная деятельность дошкольников базируется на принципах развивающего обучения, методы и организация которых опираются на закономерности развития ребенка, при этом учитываются психологическая комфортность, которая предполагает:

- 1) снятие, по возможности, всех стрессообразующих факторов;
- 2) раскрепощенность, стимулирующую развитие духовного потенциала и творческой активности;
- 3) развитие реальных мотивов:

Работа осуществлялась в три этапа.

I этап. Подготовительный

II этап. Практический.

III этап. Заключительный.

I этап. Первым этапом моей работы стал набор детей в кружок. Провела родительское собрание, на котором выступила с приглашением записать детей в театральный кружок. В последующем, родители стали настоящими помощниками в изготовлении костюмов, реквизита, декора-

ций. Детей набирала не по способностям, а по желанию, так как являюсь воспитателем этой группы, имела возможность наблюдать за моими «кружковцами», за тем как они играют, как у них развита фантазия, память, речь, насколько они эмоциональны, как развивают сюжет в играх с игрушками. Провела диагностику творческих способностей детей. (Приложение № 1). Разработала перспективный план. (Приложение № 2). Оформили в группе театральную зону. Театрализованная деятельность для дошкольников. Посетили театральный кружок местного Дворца культуры. Дети с удовольствием окунулись в атмосферу театрального волшебства. Познакомились с театральным оснащением (сцена, кулисы, гримёрка и т.д).

II этап. На этом этапе дети стали участниками имитационных этюдов, игровых ситуаций, целью которых стало обучение детей мимики, жестам, пантомиме, «Изобрази, что задано», «Кто как ходит», «Пойми меня» и др. Прослушали музыкальные произведения из мультфильмов, сказок, тем самым определяя роль музыки в театральном искусстве. В ходе занятий разучили потешки, скороговорки, чисто говорки. С целью развития дикции, ведения диалогов, развития артикуляции, инсценировали потешки: «Здорово, кума», «Как у бабушки Варвары». Сочиняли сказки про любимые игрушки, различных сказочных героев и инсценировали их. Драматизировали любимые сказки: «Колобок», «Теремок», «Рукавичка». К новому году показали детям и родителям сказку «У зайчишек Новый год». Театрализованная деятельность для дошкольников. [1, с. 25]

Во второй половине года начала знакомить детей с различными видами театров (магнитный, настольный, би-ба-бо, кукольный). После посещения кукольного представления в «Театре кукол», я поняла, что включение в представления ещё и кукол, будут более интересными как для детей, так и для наших зрителей.

Пригласили из театра кукол руководителя, который продемонстрировал детям приёмы кукловодства пальчиковых, настольных кукол. В ходе занятий кружка придумывали сами движения для кукол, продолжили сочинять маленькие истории и обыгрывать их. Разучивали и обыгрывали сначала маленькие этюды: «Пляшут лапки» (на ширме), «Кукла пляшет» (на столе). Когда дети освоили первоначальные премудрости работы с куклой, стали готовиться к показу сказки В. Сутеева «Кто сказал мяу?». Театрализованная деятельность для дошкольников. К концу учебного года началась подготовка премьеры спектакля по мотивам сказки братьев Grimm «Бременские музыканты». В сценарии использовали и игру детей и действия детей куклами на ширме.

III этап. На заключительном этапе была проведена диагностика с целью выявления динамики развития творческих способностей детей.

У всех воспитанников, которые занимались в кружке в течении года произошли существенные личностные изменения. Дети стали более активными, инициативными в играх, способными к принятию самостоятельного реше-

ния. Появилась большая уверенность в себе, в своих возможностях. В известной степени у ребят сформировалась привычка к свободному самовыражению. У детей стали развиваться нравственно-коммуникативные и волевые качества личности (общительность, вежливость, чуткость, доброта, умение довести дело или роль до конца). Конечно, в кружке занимаются дети с разными и индивидуальными особенностями, творческими способностями, но даже у самых малоактивных, плохо разговаривающих, не общительных детей, появились значительные изменения. Их речь стала связной, выразительной, расширился словарный запас. У всех детей появилось умение выразить свое понимание сюжета игры и характера персонажа (в движении, речи, мимике, пантомиме). Ребята с желанием придумывают сказку, историю. Дети научились выражать чувства

разных персонажей, сопереживать им; стали более уверенными в себе; даже несмелые научились преодолевать робость, застенчивость. Занятия в театральном кукольном кружке сделали жизнь детей в группе интересной, содержательной, наполненной радостью творчества. Они приобрели также необходимые навыки управления куклами различных систем. Вместе с тем у дошкольников отсутствует опыт восприятия сценического искусства, не сформирована готовность к самостоятельной театрализованной деятельности, и я планирую продолжить работу кружка в старшей группе, так как считаю, что каждый ребенок талантлив изначально, а занятия в театральном кружке, уже начиная со среднего возраста, дали возможность развить в нем творческие способности, которые были заложены от рождения.

#### Литература:

1. Михайлова, М. А. Праздники в детском саду. Сценарии, игры, аттракционы. Ярославль, 2002.
2. Сорокина, А. О., Петрова Т. И., Сергеева Е. А., Петрова Е. С. Театрализованные игры в детском саду. М., 2000.
3. Поляк Л. Театр сказок. СПб., 2001.
4. Маханева, М. Д. Занятия по театрализованной деятельности в детском саду. Творческий центр «Сфера». М., 2007.

## Контроль учебных достижений учащихся 5 класса по биологии: проблемы и поиск решений

Стулова Надежда Евгеньевна, учитель биологии  
МБОУ СШ № 1 имени М. Горького г. Арзамаса

Марина Антонина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*В статье представлен опыт организации контроля учебных достижений учащихся 5 класса, обучающихся по программе линейного курса биологии основной школы Н. И. Сониной и В. Б. Захарова.*

**Ключевые слова:** *Федеральный государственный образовательный стандарт, образовательные результаты, учебные достижения, сложности и проблемы контроля, пути решения, программа линейного курса биологии основной школы*

Изучение школьного курса биологии основной школы в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования предполагает достижение учащимися трех групп образовательных результатов: предметных, личностных и метапредметных.

В этой связи перед школьным учителем биологии в 2015–2016 учебном году встала задача обеспечения и проверки достижения учащимися данных групп образовательных результатов. Сложность этой проблемы связана с тем, что ранее, при реализации государственных образовательных стандартов школьного биологического образования личностные и метапредметные результаты не фигурировали как таковые. Учитель осуществлял проверку сформированности только предметных результатов.

Предметные результаты мы рассматриваем как «усвоение обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, то есть знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности» [3, с. 15].

Ознакомившись с требованиями к предметным результатам обучения биологии, которые отражены в Фундаментальном ядре содержания общего образования [11], мы установили, что для проверки сформированности предметных результатов обучения должен быть использован широкий спектр форм и видов контроля знаний и умений учащихся. Мы установили, что по биологии предметные результаты могут проверяться в следующих формах: тестирование, промежуточные контрольные работы, итоговые контрольные работы, самостоятельные работы уча-

щихся, фронтальный опрос, индивидуальный опрос, отчеты по практическим работам, отчеты по лабораторным работам, отчеты по выполнению творческих заданий, отчеты по выполнению исследовательских, в т. ч. проектных работ, отчеты по результатам наблюдений в природе, отчеты по результатам экспериментальной работы, письменные работы и др.

Далее мы попытались выяснить выявлению каких конкретных видов универсальных учебных действий (УУД), процесс формирования которых должен организовать учитель на каждом уроке в рамках изучения всех учебных тем, содействует использование различных форм контроля предметных результатов. Эта работа достаточно емка, кропотлива и затратна по времени, так как для каждого урока курса биологии 5 класса необходимо было четко вычленивать различные виды УУД и отобрать различные виды проверки и оценивания их сформированности. Нам потребовалось систематизировать имеющийся в арсенале школьного учителя массив соответствующих контрольных измерительных материалов, а при их отсутствии или недостаточности разработать авторские. Учитель вправе ожидать появление готовых методических изданий подобного рода, однако их практически нет [4].

Разобравшись с механизмом оценивания предметных результатов, мы поставили перед собой задачу овладения инструментарием оценивания метапредметных и лич-

ностных результатов. Здесь столкнулись с определенными сложностями, связанными с отсутствием конкретных методических рекомендаций по организации данных видов деятельности. Имеющиеся в распоряжении школьного учителя биологии материалы [1, 2, 7, 8, 10] ответов на все вопросы, возникшие у нас, не дают.

Отчетливо видя воспитательный потенциал курса биологии 5 класса, зная разнообразные аспекты содержания предмета, позволяющие его реализовать, мы столкнулись с проблемой подбора методик, позволяющих выявить мотивационную составляющую деятельности учащихся, оценить уровень их воспитанности. Предлагаемые методики ранжирования, анкетирования, собеседования и интервьюирования учащихся [10] не всегда выполнимы в деятельности учителя-предметника, не обладающего специализированной психологической подготовкой, а профессиональный совет психолога не всегда возможен в связи с отсутствием данной должности во многих общеобразовательных учреждениях.

В этой связи, руководствуясь тезисом о том, что предметом оценки становится не процесс личностного развития учащегося, а эффективность образовательной деятельности образовательного учреждения, мы поставили перед собой цель — поиск доступных методик оценки личностных результатов, характеризующих сформированность системы УУД (таблица 1).

Таблица 1. Карта психологического мониторинга уровня развития личностных универсальных учебных действий учащихся 5 класса

Универсальные учебные действия	Основные критерии оценивания	Методики (типичные дидактические задачи)
Самооценка	когнитивный компонент: адекватное оценивание себя и отношение к себе (к своим качествам, возможностям, физическим и духовным силам)	тест «Вербальная диагностика самооценки личности»
Смыслообразование (мотивация учебной деятельности)	сформированность познавательных мотивов; интерес к новому; интерес к способу решения и общему способу действия; сформированность социальных мотивов; стремление выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, быть полезным обществу; сформированность учебных мотивов; стремление к самозменению — приобретению новых знаний	методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению; анкета «Мотивы учебной деятельности»
Нравственно — этическая ориентация	отношение к нравственно-этическим нормам	методика выявления уровня нравственно — этической ориентации (наблюдение)

Данный материал был использован нами в последующем при разработке контрольных работ (диагностической и итоговой).

Разрабатывая стратегию деятельности в по контролю метапредметных результатов изучения школьного курса биологии 5 класса, мы руководствовались тезисом о том, что метапредметные результаты включают в свой состав «межпредметные понятия и универсальные учебные дей-

ствия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» [9, с. 5]. Для выявления их сформированности мы взяли за основу методики оценки проектной деятельности и выполнения

творческих заданий, так как именно эти виды деятельности несут межпредметную направленность и обеспечивают реализацию педагогики сотрудничества.

Осуществленная нами подготовительная работа позволила осуществить разработку заданий стартовой диагностики и, которая была проведена нами в сентябре 2015 года. Для ее проведения было подготовлено 2 равноценных по средней трудности варианта тестов, выполнение которых было рассчитано на 30 минут. Она позволила выявить готовность к обучению биологии в основной школе по трем основным направлениям:

- личностная готовность: мотивация; личностная зрелость; уровень интеллектуального развития;
- метапредметная готовность: совокупность умений (владение способами действия, мышления, общения), позволяющих успешно изучать биологию в основной школе;
- предметная готовность: предметные знания и умения — результат освоения курса «Окружающий мир» начальной школы.

Для проведения текущего контроля образовательных результатов изучения курса «Введение в биологию» 5 класса с использованием линейного варианта учебной программы Н. И. Сониной и В. Б. Захарова [6] мы использовали УМК «Живой организм» издательства «Дрофа» [2, 5, 7, 8], который, по нашему мнению, предлагает большой банк заданий, позволяющих не только проводить контроль, но и самостоятельно изучать учеником пропущенные темы.

Итоговая диагностика проводилась нами в мае 2016 года. Итоговая проверочная работа была направлена на определение всех трех групп образовательных и включала задания метапредметного плана, что позволило отследить сформированность УУД у учащихся. Работа состояла из двух частей. Часть 1 включала задания базового уровня сложности, часть 2 — повышенного уровня сложности.

Работа позволила отследить сформированность основных видов деятельности, которыми должен владеть учащийся 5 класса (таблица 2)

Таблица 2. Результаты итоговой контрольной работы

Номер задания	Тема	Проверяемые умения и учебный материал	ууд	Кол-во выполнивших задание	% выполнения
A 4 C 2	Живой организм: строение и изучение.	Наличие первоначальных представлений о методах изучения природных объектов; объяснять мир с точки зрения биологии; представления о строении клеток.	Регулятивные, Познавательные	27 10	100 37
A 1 A 2 A 3 A 5 A 6	Многообразие живых организмов.	Умение читать информацию; умение классифицировать объекты природы. Выдвигать версии решения проблемы, осознавать конечный результат, выбирать из предложенных и искать самостоятельно средства достижения цели.	Регулятивные, Познавательные	26 23 20 18 25	96 85 74 66,6 93
C 1	Среда обитания живых организмов.	Умение читать информацию, представленную в виде схемы; умение классифицировать объекты природы	Регулятивные	25	93

Анализ результатов проведенной работы позволил установить, что коммуникативные УУД — умение дать ответ в виде комментария по прочитанному тексту, умение записать ответ в свободной форме, умение объяснить методы изучения в биологии — оказались сформированы у большинства учащихся (60%). Регулятивные УУД, связанные с умениями выдвигать версии решения проблемы, осознавать конечный результат, выбирать из предложенных и искать самостоятельно средства достижения цели, составлять (индивидуально или в группе) план решения проблемы, работать по плану, сверять свои действия с целью и, при необходимости, исправлять ошибки самостоятельно, на основе сопоставления текста и формулировки

задания восстановить событийный ряд, оказались сформированными у 92,5% учеников класса. Умение читать информацию, представленную в виде схемы; классифицировать объекты природы и методы изучения их также продемонстрировало 92,5% учащихся. 92,5% учеников класса показали сформированность познавательных УУД. Личностные УУД оказались сформированными у 82% учеников класса.

Считаем, что полученные результаты свидетельствуют об эффективности используемых нами подходов к контролю и оцениванию образовательных результатов деятельности изучения школьного курса «Введение в биологию» 5 класса с использованием УМК «Живой организм».



## Литература:

1. Воронина Г. А. Биология. Планируемые результаты. Система заданий. 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Г. А. Воронина, Т. В. Иванова, Г. С. Калинова; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2015. — 157 с.
2. Кириленкова В. Н. Биология. Введение в биологию. 5 класс. Методическое пособие к учебнику А. А. Плешакова, Н. И. Сониной «Биология. Введение в биологию. 5 класс / В. Н. Кириленкова В. Н., В. И. Сивоглазов. — М.: Дрофа, 2013.
3. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008.
4. Марина А. В. Переход на ФГОС основного общего образования: проблемы в деятельности учителя биологии и пути их решения / А. В. Марина, Е. А. Галкина, О. Б. Макарова // Биология в школе. — 2016. — № 1. — С. 17–24.
5. Плешаков А. А. Биология. Введение в биологию. 5 кл.: учеб. Для общеобразоват. учреждений / А. А. Плешаков, Н. И. Сонин. — М.: Дрофа, 2012.
6. Программа основного общего образования. Биология. 5–9 классы Линейный курс (авторы Н. И. Сонин, В. Б. Захаров) // Рабочие программы. Биология. 5–9 классы: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2013. — С. 151–239.
7. Сонин. Н. И. Биология. Введение в биологию. 5 класс. Рабочая тетрадь к к учебнику А. А. Плешакова, Н. И. Сониной «Биология. Введение в биологию. 5 класс / Н. И. Сонин. — М.: Дрофа, 2016.
8. Сысолятина Н. Б. Биология: Введение в биологию. 5 класс: тетрадь для лабораторных работ и самостоятельных наблюдений к учебнику А. А. Плешакова, Н. И. Сониной «Биология. Введение в биологию. 5 класс» / Н. Б. Сысолятина, Н. В. Жукова, Н. И. Сонин. — М.: Дрофа, 2015.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2011.
10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011.
11. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011.

## Проблема мотивации в процессе изучения английского языка студентами морских специальностей

Тюрина Вера Владимировна, преподаватель;

Тюрин Руслан Николаевич, курсант

Институт водного транспорта имени Г. Я. Седова — филиал Государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова

*Настоящая статья посвящена проблеме мотивации в процессе изучения английского языка студентами морских специальностей. В статье рассматривается понятие учебной мотивации и её влияние на изучение английского языка.*

**Ключевые слова:** мотивация, учебная мотивация, изучение английского языка

Мотивация занимает важное место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения и деятельности индивида. Теоретический анализ и исследования мотивации позволили сформулировать гипотезу исследования о том, что мотивационная сфера представляет собой структурное и целостное образование, обуславливающее процесс развития в целом. Актуальность исследования мотивации обусловлена возрастающим интересом к личности студента и его деятельности, изменением социального окружения каждого студента.

Процесс обучения присутствует в жизни каждого индивида, начиная с самого детства и до окончания профессионально-ориентированных учреждений, таких как колледжи или университеты. Любое изучение побуждается целым рядом мотивов, которые в свою очередь составляют структуру мотивационной сферы личности. Учебная мотивация — это один из видов мотивации, который, как и любой другой, характеризуется системностью и устойчивостью, это своего рода активность, которая проявляется учащимися для достижения определенных учебных целей. Ее формирование без преувеличения можно назвать одной из центральных

проблем современного обучения студента морской специальности. Актуальность изучения учебной мотивации обусловлена обновлением содержания обучения английскому языку в морском вузе, постановкой задач формирования у курсантов приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, а также активной жизненной позиции [4, с. 192].

Анализ имеющейся отечественной литературы показал следующее. На данный момент нет единого мнения или однозначного решения данной проблемы, а именно, что же такое мотивация в целом и мотивация учебной деятельности в частности. Мотивация человеческой деятельности чрезвычайно многообразна, поскольку происходит из различных потребностей и интересов, которые формируются у человека в процессе общественной жизни. В своих вершинных формах она основывается на осознании человеком своих моральных обязанностей, задач, которые ставит перед ним общественная жизнь, так что в своих высших, наиболее сознательных проявлениях поведение человека регулируется осознанной необходимостью.

От мотивации зависит, как и в каком направлении будут использованы различные функциональные способности студента морского вуза, объясняется выбор между различными возможными действиями, между вариантами восприятия и возможными содержаниями мышления; кроме того, ею объясняется интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и достижении результатов в процессе изучения английского языка.

В XXI веке в процессе глобализации важной необходимостью общества является изучение иностранных языков, в частности английского языка. Однозначно можно сказать, что социальный заказ на выпускника морского учебного заведения уже давно сформирован. Это должен быть специалист в любой профессиональной области, который владеет английским языком.

Проблема мотивации часто возникает при изучении английского языка в морском вузе. Чаще всего мотивация студентов снижается от курса к курсу. Необходимо отметить, что до момента изучения английского языка в морском вузе и в самом начале обучения у учащихся, как правило, высокая мотивация. Им хочется научиться говорить на английском языке со сверстниками; наиболее привлекательной для курсантов оказывается возможность писать деловые письма на английском языке, что является очень важным в профессии будущего судоводителя, курсанты хотят читать и понимать прочитанную информацию без использования словаря. Почти у всех курсантов есть желание овладеть английским языком, уметь общаться на иностранном языке между собой, с иностранцами, как в устной форме, так через переписку. Но когда начинается обучение английскому языку, отношение курсантов резко меняется, очень многие из них разочаровываются. Ведь процесс изучения английского языка предполагает стадию накопления «строительного материала», период неизбежно примитивного содержания, преодоления разнообразных трудностей, а это,

в свою очередь, отодвигает достижения целей, о которых мечталось. В результате этого происходит уменьшение мотивации, пропадает встречная активность, ослабевает воля, направленная на овладение иностранным языком, снижается в целом успеваемость, которая негативно влияет на мотивацию. Такова широко наблюдаемая картина, связанная с изучением английского языка студентами морских специальностей [1, с. 131].

Любая деятельность протекает более эффективно и даёт качественные результаты, если при этом имеются сильные мотивы, которые вызывают желание активно действовать, преодолевать неизбежные трудности, неблагоприятные условия и другие обстоятельства. Всё это имеет прямое отношение и к изучению английского языка в морском вузе, которое проходит более успешно, если у обучаемых сформировано положительное отношение к нему, есть познавательный интерес, потребность в получении знаний, умений и навыков, чувство долга, ответственности и другие мотивы учения. Студент морского вуза должен понимать, что знание английского языка очень важно для представителей морских специальностей. Эти знания позволяют успешно и без трудностей сдать тесты, которые предлагают круизные компании, пройти устное интервью и получить контракт на высокооплачиваемую работу на иностранном судне, не испытывать трудности в деловой переписке, читать контракты и понимать каждое слово. Морские перевозки осуществляются круглый год, и, значит, специалист, знающий язык, будет постоянно обеспечен работой. Вопрос трудоустройства сейчас очень актуален. Допуск к работе на морском судне предполагает прохождение квалификационных испытаний и знание английского языка, который в 2001 году Международная морская организация (ИМО) приняла как международный. Также в равных условиях у курсанта, владеющего английским языком, повышается шанс получить хорошую работу. И уж тем более этот шанс повышается, если студент владеет профессионально направленным английским языком. Хотелось бы добавить, что хорошее знание английского языка, обеспечивает и безопасность работы в морской специальности, как показывает статистика, в подавляющем большинстве несчастные случаи в море происходят из-за непонимания друг друга членами смешанного экипажа [5, с. 102].

Существенным условием становления какого-либо конкретного учебного мотива является направленность сознания студента не только на результат учебной деятельности, но и на способы его достижения. Для того чтобы сформировать мотивы учебной деятельности, используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности: словесные, наглядные и практические методы. Общеизвестно стимулирующее влияние наглядности, которая повышает интерес к изучаемым вопросам, возбуждает новые силы, позволяющие преодолеть утомляемость [2, с. 32].

В настоящее время проблема изучения английского языка студентами морских специальностей играет важ-

ную роль. Молодое поколение уже поменяло отношение к этому процессу из-за реформы, происходящей в современном обществе как в России, так и за рубежом. На наш взгляд, следующие изменения наиболее значительные: в мире происходят процессы глобализации (культурной интеграции); изменение идеологических ценностей в нашей стране; расширение связей между государствами; переориентация образовательного процесса по отношению к получению образования и его ценности в реальной жизни. Все это стимулирует повышение степени мотивации в процессе изучения английского языка среди студентов морских специальностей, а также вводит понятие «владение языком» на уровне содержательного значения. Знание языка является ключом к культуре народа, говорящего на данном языке. Взаимопроникновение и взаимное влияние культур заставляет людей из разных языковых культур общаться друг с другом. Изучение языка с последующим ознакомлением с культурными и социальными ценностями — это путь взаимопонимания и сближения между народами. Исследования показывают, что студенты морских учебных заведений, которые изучают английский язык, имеют мотивацию, которая представлена преимущественно личными стимулами. Некоторые студенты имеют ярко выраженные профессиональные мотивы учебной деятельности, оценивают профессиональную важность предмета «Иностранный язык» и их интерес к нему намного выше, чем у тех, кто не стремится получить необходимые глубокие знания и стать хорошим специалистом. Студенты, которые стре-

мятся получить хорошие знания, характеризуются целеустремленностью, сильной волей, умением мобилизовать свои физические и психологические силы на учебу, высокой регулярностью учебной деятельности. Комплекс всех этих черт вместе с мотивацией, которая ориентируется на получение знаний, обеспечивают высокую успешность обучения.

Следует отметить, что авторитарный стиль обучения отрицательно влияет на формирование положительной мотивации у курсантов. Вместе с этим уровень внутренней, познавательной мотивации снижается, важность результатов изучения английского языка при этом уменьшается, у студентов формируется неуверенность в собственных силах. Преподаватель часто считает своих студентов объектами воздействия, а не равноправными партнерами в деятельности. Преподаватель отделяет себя как от учебного коллектива, так и от каждого студента в отдельности. Авторитарный стиль подавляет интерес к изучению английского языка, снижается энтузиазм в учебной деятельности, так же этот стиль препятствует творческой самореализации личности учащегося, и как следствие, студент не имеет намерения добиваться высоких результатов [3, с. 23].

Можно прийти к выводу, что на формирование положительной учебной мотивации при изучении английского языка влияет множество факторов. Необходимо понимать, что учебная мотивация является фундаментом прогрессивного роста при изучении английского языка и служит отличным помощником в достижении намеченных целей и получении достойной профессии в морской отрасли.

#### Литература:

1. Васильева М. М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. — М.: Педагогика 1988. — С. 131.
2. Верисокин Ю. И. Видеофильм как средство повышения мотивации школьников при обучении иностранному языку. // ИЯШ — 2003 — № 5 — С. 31–34.
3. Зайцева М. В. Мотивация и некоторые пути её повышения. М., ИД «Первое сентября», 2003. — С. 23.
4. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. — С. 192.
5. Тюрина В. В., Жуков А. В. К вопросу о роли английского языка для представителей морских специальностей // Молодой ученый. — 2015. — № 21. — С. 101–103.

## Современные методики здоровьесберегающей деятельности в работе ДОУ

Федотова Наталья Ивановна, заведующий  
ГБДОУ детский сад № 43 комбинированного вида г. Санкт-Петербурга

**Ц**ель здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании применительно к ребенку — обеспечение высокого уровня реального здоровья воспитаннику детского сада и воспитание валеологической культуры как совокупности осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, знаний о здоровье и умений оберегать, поддерживать и охранять его, валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно

решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи.

Медико-профилактические технологии в дошкольном образовании — технологии, обеспечивающие сохранение и приумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала ДОУ в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием медицинских

средств. К ним относятся следующие технологии: организация мониторинга здоровья дошкольников и разработка рекомендаций по оптимизации детского здоровья; организация и контроль питания детей раннего и дошкольного возраста, физического развития дошкольников, закаливания; организация профилактических мероприятий в детском саду; организация контроля и помощь в обеспечении требований СанПиНов; организация здоровьесберегающей среды в ДОУ. Применение в работе ДОУ здоровьесберегающих педагогических технологий повысит результативность воспитательно-образовательного процесса, сформирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, если будут созданы условия для возможности корректировки технологий, в зависимости от конкретных условий и специализации ДОУ; если, опираясь на статистический мониторинг здоровья детей, будут внесены необходимые поправки в интенсивность технологических воздействий, обеспечен индивидуальный подход к каждому ребенку; будут сформированы положительные мотивации у педагогов ДОУ и родителей детей.

Физкультурно-оздоровительные технологии в дошкольном образовании — технологии, направленные на физическое развитие и укрепление здоровья ребенка: развитие физических качеств, двигательной активности и становление физической культуры дошкольников, закаливание, дыхательная гимнастика, массаж и самомассаж, профилактика плоскостопия и формирование правильной осанки, оздоровительные процедуры в водной среде (бассейне) и на тренажерах, воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье и др. реализация этих технологий, как правило, осуществляется специалистами по физическому воспитанию и воспитателями ДОУ в условиях специально организованных форм оздоровительной работы. Отдельные приемы этих технологий широко используются педагогами дошкольного образования в разных формах организации педагогического процесса: на занятиях и прогулках, в режимные моменты и в свободной деятельности детей, в ходе педагогического взаимодействия взрослого с ребенком и др.

Здоровьесберегающие образовательные технологии в детском саду — это прежде всего технологии воспитания валеологической культуры или культуры здоровья дошкольников. Цель этих технологий — становление осознанного отношения ребёнка к здоровью и жизни человека, накопление знаний о здоровье и развитие умения оберегать, поддерживать и сохранять его, обретение валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи. В дошкольной педагогике к наиболее значимым видам технологий относятся технологии личностно-ориентированного воспитания и обучения дошкольников. Ведущий принцип таких технологий — учёт

личностных особенностей ребёнка, индивидуальной логики его развития, учёт детских интересов и предпочтений в содержании и видах деятельности в ходе воспитания и обучения. Построение педагогического процесса с ориентацией на личность ребёнка закономерным образом содействует его благополучному существованию, а значит здоровью.

Технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребёнка — технологии, обеспечивающие психическое и социальное здоровье ребёнка-дошкольника. Основная задача этих технологий обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребёнка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и семье, обеспечение социально-эмоционального благополучия дошкольника. Реализацией данных технологий занимается психолог посредством специально организованных встреч с детьми, а также воспитатель и специалисты дошкольного образования в текущем педагогическом процессе ДОУ. К этому виду технологий можно отнести технологии психологического и психолого-педагогического сопровождения развития ребёнка в педагогическом процессе ДОУ.

Технологии здоровьесбережения и здоровьесобогащения педагогов дошкольного образования — технологии, направленные на развитие культуры здоровья педагогов детского сада, в том числе культуры профессионального здоровья, развитие потребности к здоровому образу жизни.

В своей работе наш коллектив детского сада № 43 Кировского района использует следующие виды здоровьесберегающих педагогических технологий:

**Стретчинг** — проводим с детьми для профилактики вялой осанки и плоскостопия.

**Ритмопластика** — используем для того, чтобы помочь детям овладеть разнообразными двигательными навыками и умениями.

**Динамические паузы, переменки** — проводим в качестве профилактики утомления во время совместной деятельности с детьми и при смене видов деятельности с малой подвижностью.

**Подвижные и спортивные игры** — используем постоянно, так как такие игры стимулируют желание детей заниматься двигательной деятельностью, помогают освоить и закрепить основные движения на занятиях, на прогулках, в других режимных процессах.

**Релаксация** — используем, чтобы помочь детям гармонизировать свои эмоции.

**Гимнастика пальчиковая** — используем для развития мелкой моторики рук, которая благоприятно влияет на развитие речи, готовит руку ребенка к письму. Особенно популярна пальчиковая гимнастика у педагогов групп раннего возраста.

**Самомассаж** — даем детям элементарные знания о том, как помочь своему организму (массаж для профилактики простудных заболеваний и др.)

**Сказкотерапия** — используем для психологической терапевтической и развивающей работы.



**Гимнастика ортопедическая** — проводится с детьми медсестрой ЛФК (в виде системы упражнений), руководителем физического воспитания (в виде отдельных упражнений) и воспитателями групп во время утренней гимнастики для профилактики болезней опорного свода стопы.

**Гимнастика для глаз** — проводится воспитателями для сохранения и улучшения зрения, профилактики близорукости и других заболеваний глаз.

**Гимнастика дыхательная** — используем для укрепления дыхательной системы, для формирования навыков правильного дыхания.

Создать в детском саду условия для реализации здоровьесберегающих технологий — большой труд всего педагогического коллектива. Понимая важность данного вопроса, мы нашли для себя решение в рамках наших возможностей. Наряду с лечебно — оздоровительными мероприятиями, закаливанием, фитотерапией, витаминотерапией, организацией рационального питания, наше дошкольное учреждение стало внедрять инновационные технологии валеологического развития.

Валеология — наука о здоровом человеке. Основой ее является принцип — человек должен познавать и творить себя, научиться бережно относиться к своему здоровью. Система валеологической деятельности педагогического коллектива в детском саду складывается из трех направлений: валеологического сопровождения ребенка — создания «безвредных» для здоровья ребенка условий существования в ДОУ; валеологического образования — валеологическое обучение и валеологическое образование ребенка во всех видах деятельности; валеологического развития — гармонизация ребенка и формирование его индивидуального здоровья, это самостоятельность ребенка, организованная

с помощью педагога и определяющая самопознание, самооценку, самореализацию и как результат — саморегуляцию.

Таким образом, формирование здоровой личности дошкольника возможно при обеспечении действенной взаимосвязи физического воспитания с целенаправленным развитием его личности в специально созданной и гигиенически организованной социальной среде, способствующей развитию самоуправления, автономности, адекватности самооценки, креативности и коммуникативности. На протяжении дошкольного возраста при соответствующей воспитательной работе наблюдается позитивная динамика отношения ребенка к своему здоровью. Возраст с 5 до 7 лет является наиболее благоприятным периодом формирования осознанного отношения детей к своему здоровью и физическим возможностям. Важнейшей предпосылкой формирования у ребенка позиции созидателя по отношению к своему здоровью является наличие у него потребности в здоровом образе жизни, которая формируется при соблюдении ряда специфических условий, одним из которых является рефлексия ребенком своих физических возможностей и их взаимосвязи с состоянием здоровья.

Применение в работе ДОУ здоровьесберегающих педагогических технологий повысит результативность воспитательно-образовательного процесса, сформирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, если будут созданы условия для возможности корректировки технологий, в зависимости от конкретных условий и специализации ДОУ; если, опираясь на статистический мониторинг здоровья детей, будут внесены необходимые поправки в интенсивность технологических воздействий, обеспечен индивидуальный подход к каждому ребенку; будут сформированы положительные мотивации у педагогов ДОУ и родителей детей.

#### Литература:

1. Антонов Ю. Е., М. Н. Кузнецова, Т. Ф. Саулина Здоровый дошкольник: Социально-оздоровительная технология XXI века. — М.: АРКТИ, 2000.
2. Алямовская, В. Г. Современные подходы к оздоровлению детей в дошкольном образовательном учреждении / Дошкольное образование. — 2004. — № 17–24.
3. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Школа здоровья. — 2000. — Т. 7. — № 2. — С. 21–28.
4. Волошина Л. Организация здоровьесберегающего пространства / Дошкольное воспитание. 2004. № 1. С. 114–117.
5. Гаврючина Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: методическое пособие. — М., ТЦ Сфера, 2010.
6. Зедгенидзе В. Я. Формирование здоровья ребенка / Современный детский сад. — 2007. — № 1. — С. 25–30.
7. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии.
8. Кузнецова М. Н. Система комплексных мероприятий по оздоровлению детей в дошкольных образовательных учреждениях: практ. пособие. — М.: АРКТИ, 2002.
9. Маханева М. Д. Воспитание здорового ребенка. — М.: Аркти, 1999.
10. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии. — М.: Академия, 2008.



## Этиология и превенция интернет-аддикции у подростков

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор  
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний

Еропов Илья Александрович, кандидат педагогических наук, доцент  
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*В статье анализируется комплекс факторов, условий, приводящих несовершеннолетних к интернет-аддикции, а также пути, способы и средства предотвращения данного вида аддикции.*

**Ключевые слова:** интернет-аддикция, этиология, превенция, психоактивные вещества, химическая и нехимическая зависимость

Интернет-аддикция (интернет-зависимость, виртуальная-аддикция, кибер-аддикция, нетаголизм) как самостоятельная форма нехимической зависимости была выделена за рубежом в конце 80-х, в России — с конца 90-х годов. Это непреодолимо-патологическое влечение к использованию интернета, вследствие которого наступает вред психическому и соматическому здоровью, а также деформируются межличностные отношения.

Изучены и выявлены причины возникновения интернет-аддикции в подростковом возрасте, основными среди которых являются недостаточный уровень социально-психологической адаптации, негативная «Я-концепция», проблемы в коммуникативной деятельности.

Интернет-аддикция формируется у аддиктивно predisposed личности в соответствии с динамикой, свойственной классическому аддиктивному процессу, или является новой аддиктивной реализацией у уже сформировавшегося аддикта [1, с. 12].

В основе интернет-аддикции лежит дисбаланс между индивидом и внешней средой, вследствие которых возникает ситуация, не дающая возможность приспособиться к требованиям социальной среды.

Подростки, склонные к интернет-аддикции, испытывают гедонизм от предчувствия аддиктивной реализации; при этом у них констатируются низкая критичность к своему психологическому состоянию, появляются проблемы с учёбой, сложности в межличностном общении вне интернета и прогрессирующая неудовлетворённость собой. Предпочтение отдаётся возникновению новых социальных связей в интернет-среде, а реальная жизнь представляется.

Родителей и педагогов должен насторожить факт омоложения интернет-аддикции у несовершеннолетних. Нам представляется, что одна из причин, инициирующих перерастание увлечения компьютерными играми в постоянную потребность является семейная депривация. Проявляется она в том, то у родителей не находится достаточно времени (объективно или субъективно) для того, чтобы уделить внимание ребёнку, выразить ему эмоциональное тепло, эмпатию, заинтересованность его проблемами.

Не менее важной причиной возникновения интернет-аддикции является отсутствие у ребёнка серьёзных увлечений, не связанных с компьютером. Интравертированные дети, испытывающие трудности общения в реальной

жизни, в виртуальной чувствуют себя подлинными героями, без особых усилий.

Гиперболизированная застенчивость подростка, ограниченные возможности здоровья могут создать препятствия для межличностного общения в реальной жизни, и тогда компьютер с его виртуальной вседозволенностью выступает как спасательный круг.

Достаточно часто причиной приобщения ребёнка к интернет-зависимости является его виктимность. Виктимология — наука о жертвах социализации. Виктимный ребёнок не может построить устраивающие его отношения ни дома, ни в школе, ни в группе сверстников. В сети же интернет, он — на вершине успеха, главный герой, без какой-либо работы над собой.

Зависимым от компьютера может стать любой ребёнок, но при наличии эмоциональной близости, комфорта, доверия, развития уверенности ребёнка в себе, волевых качеств, становление его в реальном мире становится возможным и реальным.

В своём исследовании мы хотим обратить внимание на неоднозначность исследуемой проблемы. Что мы имеем в виду? Интернет в следствие анонимности, безопасности, простоты использования предоставляет возможность многим людям решить возникающие проблемы, но задача педагогов и родителей заключается в том, чтобы реальная жизнь детей не подменялась виртуальной.

Как известно, любую болезнь гораздо легче предупредить, чем лечить. Родители должны помнить, что ребёнок — это не машина. Записанный в различные кружки и секции, порой только в угоду родителям, он может настолько устать от такой жизни, что виртуальный мир будет воспринимать как спасение.

Общение в сети даёт подростку возможность жить в образах своей мечты и осуществлять там коммуникативную активность, невозможную в реальных условиях. [36, с. 90].

Аддикция от химических веществ (алкоголя, наркотических, токсических веществ) может купироваться с помощью альтернативных технологий. Как абстиненция, например, от героина, компенсируется в некоторых случаях с помощью перевода пациента на более «лёгкий» наркотика, например, метадон, так и для многих алкоголиков и наркоманов интернет выступает в качестве более лёгкого наркотика. Есть исследования, подтвердившие значительное сокращение употребления психоактивных веществ индивидами,

а то и полный отказ от них благодаря многочасовому бдению в сети. Произошла смена одной зависимости на другую.

Деструктивными последствиями интернет-аддикций подростков является то, что их могут склонить на совершение противоправных действий занятием порнографией, поскольку специальное программное обеспечение, предназначенное для ограничения доступа детей к таким сайтам, работает не всегда эффективно, а достаточно часто вообще не работает.

Чрезвычайно пагубные сайты с разрушительным контентом, содержащие, например, инструкции по изготовлению и применению взрывоопасных или наркотических веществ.

Родителям хотим посоветовать, чтобы они интересовались web-сайтами, которые посещают их дети, и были предельно внимательны к любым изменениям в их поведении. Кроме того, необходимо знать, какие игры предпочитает ваш ребёнок и если они содержат агрессивность и жестокость, необходимо предложить конструктивную альтернативу.

Профилактика и коррекция интернет-аддикции является объектом исследования всех институтов воспитания, прежде всего семьи.

Мы предлагаем методические рекомендации родителям для профилактики компьютерной зависимости детей и подростков.

Неверным методологическим ходом является критика ребёнка, проводящего слишком много времени за компьютером. Это может углубить проблему и отдалить ребёнка от родителей. Если у ребёнка констатирована интернет-зависимость, необходимо разобраться в причине и показать свою заинтересованность в решении его проблемы. Это не только сблизит ребёнка с родителями, но и увеличит его доверие к ним, а значит, он с большей уверенностью проникнется доверием к родителям и будет делиться с ними своими проблемами. Критика воспринимается ребёнком, как отказ родителей понять его интересы и часто инициирует закрытость, а порой и гетероагрессию. Основной мерой предотвращения возникновения зависимости любого типа у детей является гармоничное воспитание ребёнка, предполагающее развитие у него социальной зрелости и социального иммунитета. При этом важно не запрещать какие-либо игры, а объяснять, почему они для него нежелательны и опасны. Нам представляется, что неокрепшая психика ребёнка не может в полной мере воспринять фильмы, основанные на насилии, которых достаточно в интернете, и поэтому доступ к ним должен быть ограничен.

Категорический запрет того или иного вида информации безо всяких объяснений только увеличит интерес ребёнка к этой информации, а существование запрета сделает невозможным обсуждение проблемы между родителями и ребёнком.

#### Литература:

1. Азарова Р.И. Досуг современной молодежи / Р.И. Азарова // Внешкольник. — 2003. — № 10. — 128 с.

Детям и подросткам необходимо самовыразиться. К компьютеру и интернету создающих иллюзию реальности безграничных возможностей, лишенной ответственности, они обращаются тогда, когда в реальной жизни не находят других средств. Такая иллюзия оказывает деструктивное действие на психику ребенка и нарушает его межличностные связи с родителями и сверстниками. Для избегания возникновения привязанности ребенка к интернету, необходимо расширить ареал его интересов. Этого можно достичь, обращаясь к спорту или различным видам искусств (музыка, рисование и пр.). Для формирования целостной, гармонично функционирующей эго-идентичности важную роль играют отношения «Родитель — ребенок». Анализируя пути профилактики интернет-зависимости у детей, необходимо постулировать, что воспитание ребенка должно сводиться к тезису: компьютер — это лишь часть жизни, а не подарок за хорошее поведение. Сложным, но необходимым способом сегодня является привлечение ребёнка к участию в процессы, не связанные с компьютерной деятельностью. Несовершеннолетние должны осознать, что существует масса интересных увлечений, помимо компьютера, которые не только позволяют пережить острые ощущения, но также тренируют тело и нормализуют психологический статус. Задача педагога организовать досуг ребенка таким образом, чтобы оградить его от негативного воздействия информационных технологий, в том числе и компьютера.

В случаях, если невозможно справиться с проблемой самостоятельно, необходимо обращаться к психологам, в специализированные центры.

Проблема компьютерной зависимости новая и пока мало изученная. Родители обычно не обращают внимания на поглощенность ребенка компьютером, если в его поведении не возникают других ярко выраженных отклонений, таких как воровство, социальная запущенность, дромомания. Но нельзя недооценивать даже потенциальную опасность!

Из всего сказанного следует вывод о том, сложный и длительный процесс превенции интернет-зависимости основывается на сочетании различных методов и средствах воспитания. Процесс включает в себя поэтапность работы учителя, родителей с детьми. Для того, чтобы правильно организовать деятельность школьника за компьютером, необходимо организовать свою работу поэтапно, и продумать, какой конечный результат он хотел бы получить. В организации превенции интернет-зависимости необходимо сочетать различные формы и методы воспитательных мероприятий.

Методические рекомендации необходимо учитывать не только для профилактики интернет-зависимости у несовершеннолетних, но и для конструктивной организации процесса воспитания и формирования личности.

2. Петрова Н. П. Компьютерное образование: неблагоприятный прогноз? / Н. П. Петрова // Hard'n'Soft. — 1996. — № 7. — С. 90–92.

## Структура поликультурного образования Дж. Бэнкса в США

Шаймарданова Ольга Александровна, учитель английского языка;  
Бруслова Людмила Васильевна, учитель английского языка  
МБОУ Гимназия № 8 г. Казани

Поликультурное образование, появившись сравнительно недавно (1960-е гг.), вызывало и вызывает до сих пор споры у теоретиков педагогической науки по поводу своего содержательного наполнения. Наиболее полно разработана структура поликультурного образования Дж. Бэнксом, американским педагогом, лидером в исследованиях в данной области. Данная структура представляет собой совокупность следующих уровней его реализации:

- 1) интеграция содержания;
- 2) процесс конструирования знаний;
- 3) преодоление предрассудков;
- 4) педагогика справедливости;
- 5) стимулирование развития культуры учебного заведения и его социальной структуры. [3, с. 72]

Интеграция содержания образования предполагает внесение этнокультурного компонента в программы учебных дисциплин. Это может быть достигнуто либо при помощи описания исторического вклада той или иной этнокультурной группы в развитие различных областей научного знания, либо посредством иллюстрации основных концепций, ведущих теорий и выводов с использованием материалов различных культур. Учебные предметы располагают различными возможностями использования в них культурного компонента: общественные науки и иностранные языки могут предоставить куда больше таких случаев, чем, например точные науки. Основные требования к интеграции содержания — научность, достоверность, логичность и естественность (не надуманность) использования.

В процессе конструирования знаний под руководством обучающего организуется самостоятельная поисковая деятельность учащихся, направленная на исследование исторического пути формирования и развития того или иного знания, теории, концепции, вопроса, входящих в содержание учебных дисциплин, изучение влияния на них культурных традиций, ценностей, взглядов, убеждений и исторического опыта в целом различных микрокультурных групп. Результатом этой деятельности является усвоение знаний не как готовой информации, отображающей объективную реальность, а как некоторого итога непрерывного эволюционного процесса этой действительности под влиянием до некоторой степени личных, культурных, социальных характеристик и особенностей ее исследователей. Под этим углом зрения мо-

гут быть изучены генетические теории интеллекта, теория Ч. Дарвина в блоке естественных наук. Кроме усвоения знаний на данном уровне осуществления поликультурного образования решаются задачи развития познавательных умений (совершенствование аналитико-синтетических мыслительных операций), формирования навыков самостоятельной творческой деятельности, стимулирования активной позиции в процессе не только усвоения, но и «добывания» (конструирования) знаний.

На уровне преодолений предрассудков поликультурное образование выступает как специально организуемое, сознательное взаимодействие участников педагогического процесса, направленное на выработку и развитие у них позитивного, терпимого отношения к различным расовым, этническим и культурным группам, снятие и разрешение межгрупповых и внутришкольных конфликтов и непонимания, поддержание психологической атмосферы учебного заведения, благоприятной для всего многообразия обучаемых в нем. Понятие этничности, базовое для поликультурного образования, помимо культурных характеристик включает в себя расовые признаки. Расовая принадлежность часто выступает основной причиной проблем и конфликтов в учебных заведениях со смешанным составом учащихся и поликультурном обществе в целом. Таким образом, не только культурное, но и расовое многообразие должно найти отражение в теории и практике образования для преодоления расизма во всех его проявлениях.

Исследования американских ученых (У. Стефан, К. Б. М. Дональдсон) показывают, что с самого раннего возраста у детей имеются представления о расовых различиях и очень часто на их основе складываются негативные расовые отношения (предрассудки, стереотипы) под влиянием непосредственного окружения (семья, среда и т. д.) Однако использование специальных программ, методически и психологически адекватных, позволяет модифицировать их, вырабатывать более позитивные установки у обучаемых. [5, с. 14] Данные программы реализуются прежде всего в рамках двух вышеописанных уровней: интеграции содержания и процесса конструирования знаний. Однако успех их осуществления зависит не только от широкого использования в процессе образования материалов различных культур, но и от ряда других факторов: этнический, расовый состав учебного заведения, расовая атмос-

сфера и состав общества, расовые и культурные установки и убеждения обучающего (учителя). Отношение учителя к вопросам поликультурализма, его поведение, выстроенное в соответствии с его убеждениями, становится решающим фактором в решении задач преодоления предрассудков. Даже тщательно продуманные программы содержания, преломляясь в методах работы учителя, скрыто или явно несут негативное отношение к тем или иным микрокультурным группам, способны не только не оптимизировать атмосферу учебного заведения, но и усугубить ее, тем самым укрепляя имеющиеся стереотипы и предрассудки. Поэтому Э. Гарсия и другие исследователи в качестве одного из важнейших направлений поликультурного образования на описываемом уровне рассматривают работу с педагогическими кадрами. [6, с. 27] Они называют три основные цели этой работы:

- 1) просвещение персонала, формирование у них новой концепции истории и культуры в свете философской идеи поликультурализма;
- 2) преодоление кадрами собственных расовых, этнических, культурных предрассудков;
- 3) разработка новых методов и приемов работы, более широко реализующих образовательные интересы и потребности каждой микрокультурной группы.

Одним из наиболее эффективных методов такой работы американскими учеными Дж. Олпортом, Р. Славным и др. признается совместное обучение, или обучение в сотрудничестве, представителей различных микрокультурных групп. Этот метод состоит в создании ситуаций межрасовых, межэтнических, межкультурных контактов в процессе решения основных задач образования. Эти ситуации должны отвечать определенным требованиям:

- контакт должен быть построен на принципах сотрудничества, а не соревнования;
- все участники ситуации должны иметь возможности самореализации на равных началах;
- единство целей всех участников.

Соблюдение этих требований при планировании работы с поликультурным контингентом обучаемых, а также использование всей совокупности направлений работы по осуществлению поликультурного образования на описываемом уровне, способствует выстраиванию оптимальных межличностных отношений учащихся и учителей на основе гуманизма, справедливости и равноправия.

Следующим уровнем поликультурного образования в структуре Дж. Бэнкса является педагогика справедливости. В ней главная роль отводится учителю, который осуществляет выбор методов, приемов и средств обучения и воспитания, совместимых и не противоречащих способностям, ценностям, интересам и навыкам познавательной деятельности воспитанников, опосредованным той или иной культурой, с которой они себя идентифицируют. Иными словами стиль обучения (teaching style) должен соответствовать всему многообразию стилей учения (learning styles) различных этнокультурных групп. Результатом этого будет наиболее

успешное решение образовательных, воспитательных и развивающих задач образования личности в поликультурном пространстве, в ходе которого осуществляется ее подготовка к активной жизнедеятельности. Справедливость педагогики реализуется через свободный доступ и выбор решения личностью своих образовательных задач независимо от ее принадлежности к той или иной микрокультурной группе и на равных условиях.

Любое учебное заведение можно представить как социальную и культурную систему. Как социальную систему учебное заведение (школу) Дж. Теодорсон рассматривает в качестве особого института, построенного на структуре взаимосвязанных, взаимозависимых социальных статусов и ролей и поведения и взаимоотношений участников процесса образования. [2, с. 90] Школа — это также определенная система культуры, с присущими только ей, специфическими ценностями, нормами поведения, взглядами, точками зрения и т. д. Т. е. система культуры — это духовное «лицо» учебного заведения. Таким образом, поликультурное образование включает в себя целенаправленную, сознательно осуществляемую совместную деятельность всех субъектов педагогического процесса (учителя, учащиеся, семья) по созданию социальной структуры и стимулированию развития культуры учебного заведения, оптимальной для решения задач образования всех обучающихся, вне зависимости от расы, национальности или пола, т. е. от культурной принадлежности. Такая социальная организация предполагает равенство статуса участников, взаимоотношения, свободные от расизма, предрассудков и стереотипов, построенные на таких ценностях и взглядах, как гуманизм, справедливость и т. п. Отсюда следует, что эти две системы учебного заведения неразрывно связаны друг с другом, и изменение одной из них не может осуществляться без реформирования другой: оптимизация социальной ориентации невозможна без позитивных этнокультурных убеждений (например, терпимость ко всему многообразию культур, признание их специфической ценности). С другой стороны, эти и другие взгляды концепции поликультурализма должны быть прочно зафиксированы в различных социальных институтах и процессах учебного заведения: институты управления и самоуправления, процессы организации учебной и внеучебной деятельности (формирование учебных групп, разбивка на потоки по результатам тестирования, разработка вспомогательных учебных программ, деятельность кружков, секций и т. д., привлечение семьи как важного структурного компонента к решению задач образования)

Все описанные уровни реализации поликультурного образования являются отдельными, но в то же время взаимосвязанными, взаимодополняющими, равными по значению его аспектами. Так, интеграция содержания, связанная через предмет деятельности (знания, умения, навыки) с процессом конструирования знаний, невозможна в условиях существующей в учебном заведении структурно за-

фиксированной атмосферы расовых, этнических и культурных предубеждений для осуществления в деятельности учителя, не владеющего гибкой системой методов, удовлетворяющих познавательные интересы и потребности поликультурного контингента учащихся. Следовательно, каждый вышеописанный вид деятельности, составляющий содержание одного из структурных компонентов по-

нятия поликультурного образования как процесса, будет являться одновременно предпосылкой и результатом деятельности, осуществляемой на уровне другого компонента. Поэтому рассматривать поликультурное образование лишь как процесс реструктурирования содержания или социальной организации учебного заведения будет неверно.

Литература:

1. Бессарабова И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: монография. — Волгоград: Перемена, 2008. — 364 с.
2. Гаганова О. К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание // Педагогика. — 2005. — № 1. — С. 86–95.
3. Banks J. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. — Boston: Allyn and Bacon, 2001. 360 p.
4. Ellermeyer D. Multicultural American History through children’s literature. Porthmouth, N. H: Teacher Ideas Press, 2003.
5. Mitchell B. Multicultural Education in the U. S.: a guide to policies and programs in the 50 states. Westport, CT: Greenwood Press, 2000. — p. 14.
6. Nieto S. Affirming Diversity: the sociopolitical context of multicultural education. Boston: Pearson Education, 2004. — p. 27.

## Диагностика социальной компетентности младших школьников

Юденкова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент;

Балагурова Маргарита Сергеевна, студент

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского

*В статье представлены результаты диагностики социальной компетентности младших школьников.*

**Ключевые слова:** социальная компетентность, учащиеся младшего школьного возраста, межличностные отношения, социализация

Развитие социальной компетентности у младших школьников является одной из приоритетных задач в начальной школе. Насколько успешно младший школьник сможет адаптироваться к новым для него условиям, настолько успешно будет проходить социализация.

Н. И. Белоцерковец пишет: «Социальная компетентность — конкретная ступень адаптации (социализации, социальной зрелости) лица, позволяющая ему продуктивно осуществлять установленную общественную значимость; для ребенка — это конкретно определенная ступень его приспособления к общественным предписаниям, которые предъявляет ему общество» [1, с. 87–88].

В своей исследовании мы будем рассматривать такие критерии социальной компетентности, как:

1. Умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

2. Потребность в осуществлении социально одобряемых форм взаимодействия, стремление к взаимодействию с другими.

3. Умение представить себя.

4. Умение не создавать конфликтных ситуаций и находить выход при разногласиях.

5. Знание правил и норм поведения, правил работы в паре и в группе, в обществе.

Для диагностики социальной компетентности младших школьников мы использовали беседу с учителем, диагностику коммуникативной компетентности учащихся (автор, Г. М. Беспалова), социометрическое изучение межличностных отношений учащихся (автор, Дж. Морено) и изучение социализации младшего школьника (автор, М. И. Рожкова).

В ходе беседы каждый ученик оценивался учителем по следующим критериям: манера общения, отношения с учителями, отношения с одноклассниками, дисциплинированность, отношение к школьному имуществу, особенности поведения, отношение к своим поступкам, отношение к педагогическим воздействиям.

Результаты беседы представлены в таблице 1.



Таблица 1. Показатели уровня воспитанности младших школьников

№	Ф.И. учащегося	Критерии уровня воспитанности (оценка в баллах)								всего
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1.	Олег А.	36	36	36	26	26	36	36	36	226
2.	Дмитрий Б.	26	36	26	26	36	16	36	36	196
3.	Кирилл Б.	26	36	26	36	26	26	36	36	206
4.	Максим Г.	16	36	26	36	36	16	16	26	166
5.	Александр Г.	26	26	36	26	26	26	16	26	166
6.	Елизавета Д.	36	36	36	36	36	26	36	36	236
7.	Арина К.	36	36	36	36	36	36	36	36	246
8.	София К.	36	36	36	36	36	36	36	36	246
9.	Иван Л.	26	26	26	36	26	16	16	26	156
10.	Наталья М.	36	36	26	36	36	26	36	36	226
11.	Вероника М.	16	36	26	36	36	36	36	36	216
12.	Юлия П.	36	36	36	36	36	36	36	36	246
13.	Дарья С.	26	26	26	36	26	26	36	36	196
14.	Артем С.	16	26	16	16	16	16	16	26	106
15.	Алина Т.	26	36	26	36	36	26	36	36	216
16.	Анастасия Ш	36	36	36	26	26	26	36	36	226

Из таблицы 1 видно, что 12 учащихся (75%) имеют достаточно высокий уровень изучаемых показателей. Они общительны, доброжелательны, выполняют все требования учителя, бережно относятся к школьному имуществу, систематически совершают положительные поступки и адекватно оценивают их.

На среднем уровне находятся 3 человека (18,75%) из класса. Они более молчаливы, не всегда бывают вежливыми, требования взрослых выполняют по настроению,

могут совершать отрицательные поступки и не всегда оценивают их адекватно.

На низком уровне находится 1 ученик (6,25%), который имеет отрицательные поступки (грубость, драки, опоздания, нарушение дисциплины), стремится навязать свое мнение, игнорирует требования учителя, имеет пренебрежительное отношение к школьному имуществу, к своим поступкам — равнодушен. Процентное соотношение изучаемых показателей представлены на рисунке 1.

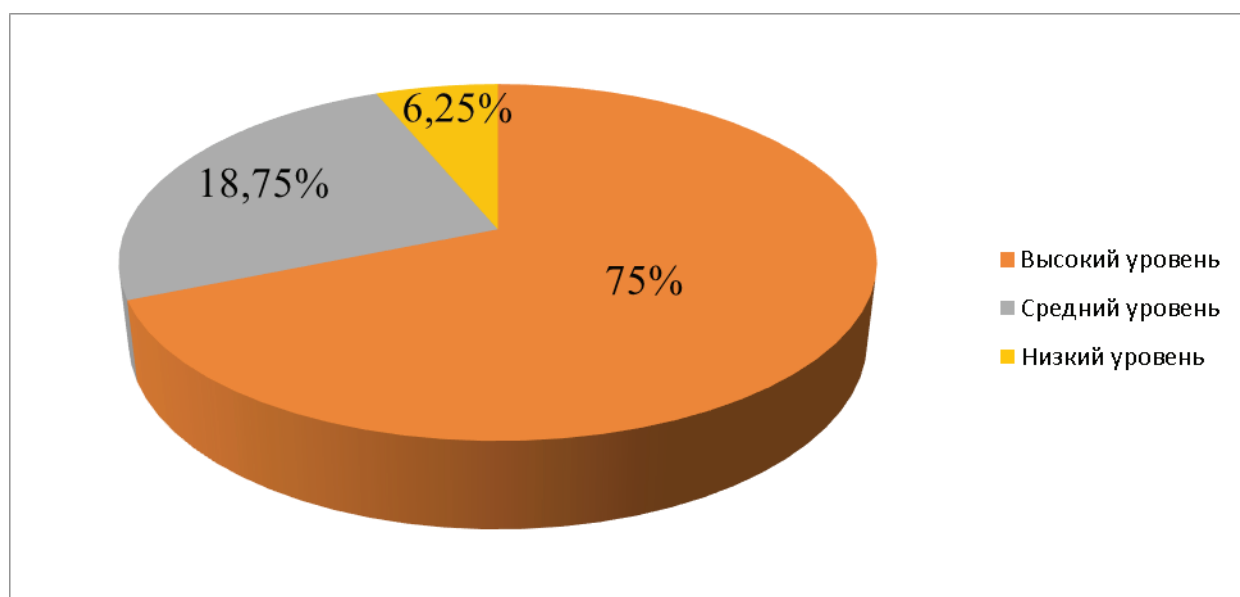


Рис. 1. Показатели уровня воспитанности младших школьников в процентном соотношении

В ходе изучения коммуникативной компетентности мы получили следующие результаты:

Таблица 2. Показатели коммуникативной компетентности младших школьников

Показатели компетентности	Уровни					
	Высокий (51-и более балл)		Средний (31–50 балл)		Низкий (до 30 и ниже балл)	
	абсолютность	%	абсолютность	%	абсолютность	%
1. Навыки позитивного отношения к собственной личности	6 чел	37,5	10 чел	62,5	0 чел	0
2. Навыки позитивного общения	7 чел	43,75	9 чел	56,25	0 чел	0
3. Навыки понимания других	7 чел	43,75	7 чел	43,75	2 чел	12,5

Навыки позитивного отношения к собственной личности у младших школьников сформированы больше чем у половины класса: 10 учащихся (62,5%) со средним уровнем и 6 учащихся (37,5%) с высоким. А это означает, что учащиеся стараются замечать свои недостатки, уважать себя, избегать конфликтных ситуаций со своими одноклассниками, знают о своих сильных и слабых сторонах характера.

Навыки позитивного общения сформированы у всех участников нашего исследования: высокий уровень у 7 учащихся (43,75%) и средний уровень у 9 учащихся (56,25%). Учащиеся могут и стараются договариваться с окружаю-

щими, учитывают чужую точку зрения, легко находят предмет для разговора и быстро мирятся.

Навыки понимания других сформированы у 14 учащихся (87,5%) класса. Эти ученики могут прийти на помощь в любую минуту, контролировать себя в любых ситуациях, ценить взрослых, учителей и своих одноклассников. Но 2 ученика (12,75%) имеют низкий уровень. Они не могут контролировать себя, ценить взрослых и своих одноклассников.

Полученные результаты мы графически отразили на рисунке 2.

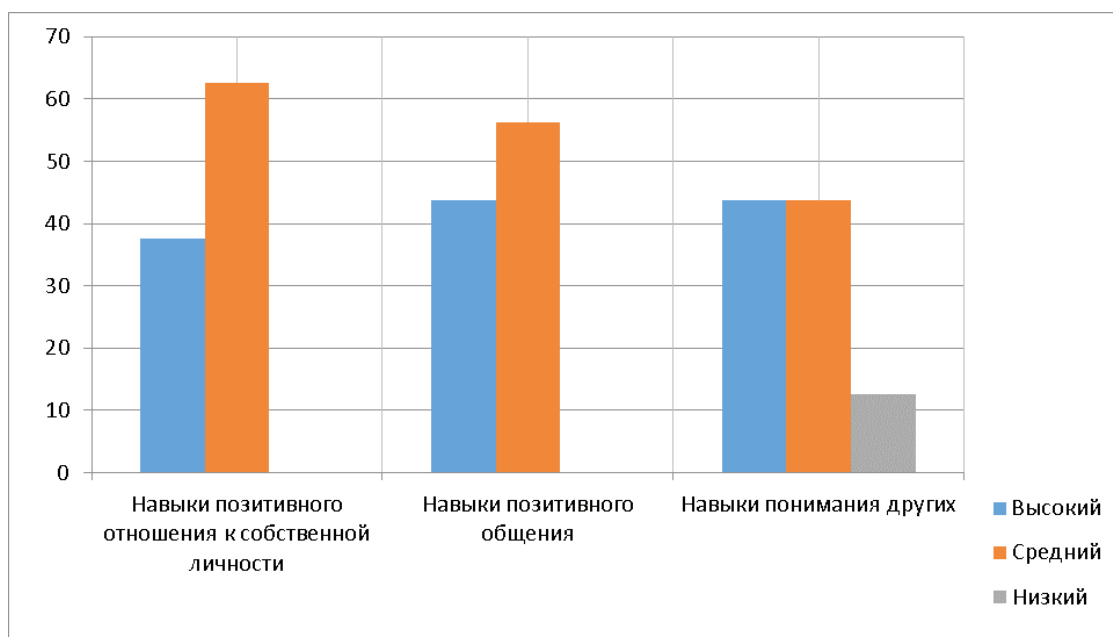


Рис. 2. Показатели коммуникативной компетентности в процентном соотношении

Для определения структуры детской общности, системы внутренних симпатий и антипатий, выявлению лидеров

и «отверженных» членов группы мы использовали методику Дж. Морено.

Таблица 3. Показатели межличностных отношений учащихся

Показатели межличностных отношений	Абсолютное количество	%
1. Звезды	2 чел	12,5
2. Предпочитаемые	3 чел	18,75
3. Принятые	9 чел	56,25
4. Отверженные	2 чел	12,5

Проанализировав полученные результаты можно сделать вывод, что в классе есть 2 человека (12,5%), которые относятся к категории «Звезды»: София К. и Арина К. Этим девочкам одноклассники хотели видеть — командиром класса, капитаном команды и пригласили бы их на день рождения.

К «Предпочитаемым» относятся 3 человека (18,75%) из класса: Елизавета Д., Юлия П. и Алина Т. Они поддерживают неплохие отношения со своими сверстниками и так же бы их хотели видеть капитаном команды или командиром класса.

К «Принятым» относятся 9 человек (56,25%) из класса. Одноклассники хотели бы видеть этих учащихся в своей команде, но не в качестве лидера (командира класса), а как друга в команде.

К сожалению в этом классе есть 2 детей (12,5%), относящихся к категории «Отверженные» (Артем С. и Иван Л.). Одноклассники не хотели их видеть ни в качестве своих друзей, ни лидерами в команде.

Результаты межличностных отношений в процентном соотношении представлены на рисунке 3.

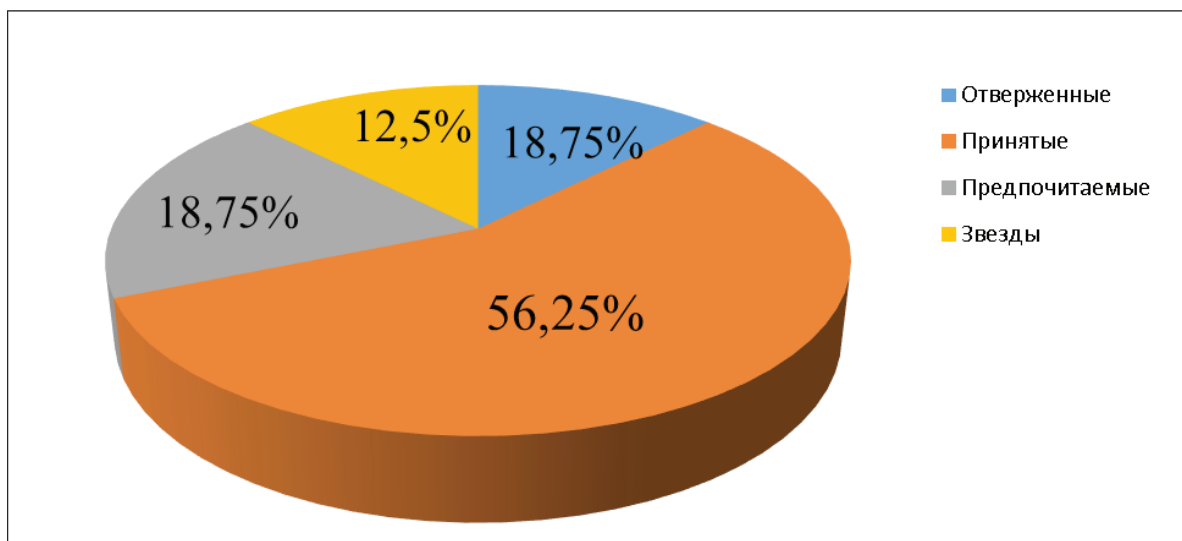


Рис. 3. Показатели межличностных отношений в процентном соотношении

Для изучения социальной адаптированности учащихся мы использовали методику М. И. Рожковой. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4. Показатели социальной адаптированности младших школьников

№	Ф.И. учащегося	Коэффициент социальной адаптированности	Коэффициент социальной активности	Коэффициент нравственной воспитанности	Уровень социализации
1.	Олег А.	3,6	2,8	3,6	высокий
2.	Дмитрий Б.	1,6	1,8	2	низкий
3.	Кирилл Б.	1,9	2,8	3,1	средний
4.	Максим Г.	1,8	1,6	1,9	низкий
5.	Александр Г.	2,8	2,9	3,1	средний
6.	Елизавета Д.	3,8	3,6	4	высокий
7.	Арина К.	3,6	3,1	3,9	высокий
8.	София К.	3,5	3,3	4	высокий
9.	Иван Л.	2,4	2,9	3,2	средний
10.	Наталья М.	2,6	2,8	3,3	средний
11.	Вероника М.	2,4	2,7	2,9	средний
12.	Юлия П.	3,8	3,2	4	высокий
13.	Дарья С.	2,9	3,3	3,8	высокий
14.	Артем С.	1,7	2	2,7	средний
15.	Алина Т.	1,9	1,8	2,4	средний
16.	Анастасия Ш.	2,5	2,3	3	средний

Из таблицы 4 следует, что на высоком уровне находятся 6 человек (37,5%). Эти ребята слушаются взрослых, поступают к окружающим только с хорошей стороны, могут отстаивать свое мнение, защитить себя и тех, кого обижают, им нравится помогать другим и делать добро.

На среднем уровне находятся 8 учащихся (50%). Ребята стараются слушаться учителей и взрослых, дружить без конфликтов, переживают неприятности других,

как свои, стараются помогать другим и умеют прощать людей.

И к низкому уровню относятся 2 человека из класса (12,5%). Эти ученики достаточно упрямы, могут обидеть своих одноклассников, не обращают на замечания взрослых, не стремятся помочь своим сверстникам.

Ниже мы представили уровень социальной адаптированности младших школьников в процентном соотношении.

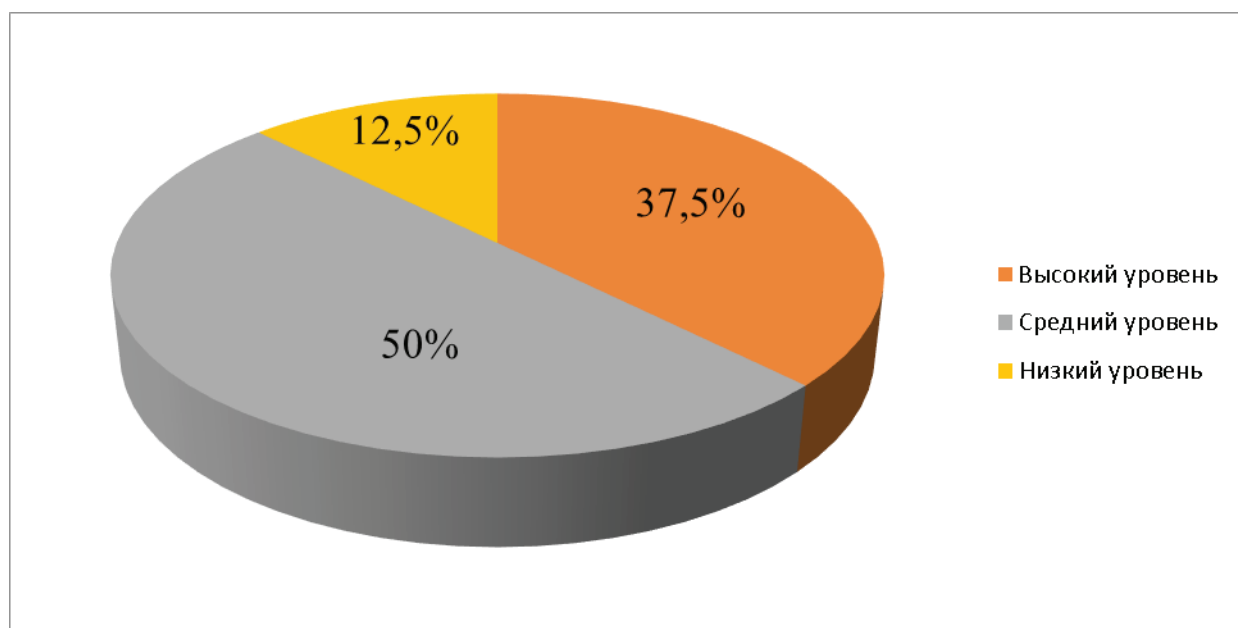


Рис. 4. Показатели социальной адаптированности учащихся в процентном соотношении

Таким образом, результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что у большей половины класса показатели социальной компетентности развиты в той или иной мере, но есть также дети, которые нуждаются в систематической, це-

ленаправленной работе по ее формированию. Основные проблемы этих детей заключаются в их неумении организовывать и контролировать собственное поведение для эффективного взаимодействия со взрослыми и одноклассниками.

Литература:

1. Белоцерковец Н.И. Формирование социальной компетентности детей в обстоятельствах прямого доступа образовательного учреждения. — Ставрополь, 2002. — С. 87—88.

## ФИЛОСОФИЯ

### Безопасность интернационального морского экипажа как проблема культурной толерантности

Могилевская Галина Исаевна, кандидат философских наук, доцент  
Донской государственной технической университет (г. Ростов-на-Дону)

Братникова Ирина Борисовна, кандидат философских наук, доцент;  
Приступин Константин Андреевич, курсант

Институт водного транспорта имени Г. Я. Седова — филиал Государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова  
(г. Ростов-на-Дону)

Проблема безопасности морского экипажа является частью более общей проблемы — безопасности человека в современном мире. Актуальность данной проблемы определяется возрастанием рисков, которые несет в себе постмодернистская культура. Поэтому поиск путей обеспечения безопасности человека в условиях возрастания социальной нестабильности, повышенного динамизма развития, ухода от традиционных практик защиты от рисков, появления новых феноменов культуры делает эту проблематику особенно актуальной. Новые проблемы, возникающие в результате угроз, создаваемых возникновением опасностей, ставят перед исследователями проблему поиска путей их разрешения. Наибольшую разработанность проблема безопасности получила в сфере интересов национальной безопасности, и в частности вопросов, связанных с международной, правовой и информационной безопасностью. Так, проблемам международной безопасности посвящены труды Блищенко И. П., Голошубова Ю. И., Белоусовой З. С., Федорова Ю. Е., Возжечникова А. В. и др. Анализ и систематизация подходов к понятию безопасности была предпринята Витковской Г. С. и Панариным А. С. Ими были представлены основные концепты данного понятия. Последнее десятилетие ознаменовано оживлением интереса к проблемам противодействия терроризму и экстремизму как аспектам укрепления национальной безопасности. Эти вопросы исследуются Поцелуевым С. П., Лубским А. В. и др. В литературе все чаще поднимаются вопросы личной безопасности, проблемы безопасного поведения человека в городе, на дорогах, в природных условиях. В психологической литературе проблема безопасности как противодействия рискам рассматривается наиболее подробно в произведениях Маслоу А., Фрейда З., Фромма Э., Аронсона У., Хорни К., Лоренца К., Франкла В. и др.

Проблема безопасности тесно увязана с понятием опасности, и ряд исследователей изучает данные поня-

тия неразрывно. Опасность определяется степенью риска, под которым подразумевают потенциальную возможность проявления каких-либо угроз как объективного природного или социального, так и субъективного характера. Невозможность с абсолютной точностью прогнозировать наступающее событие, влечет за собой различные степени риска, необходимости выбирать из нескольких возможных вариантов один. Принятие решения всегда связано с риском, поэтому представитель любой профессии сталкивается с возможными рисками. Оценка степени риска в профессиональных системах безопасности определяется десятками процентами, в повседневной жизни авантюрным считается решение, если степень риска достигает в нем 50% [1]. Решения могут приниматься как отдельными людьми, так и группами, поэтому коллективный риск рассматривается как совокупность индивидуальных рисков. Минимизация рисков и есть обеспечение безопасности человека и группы. «Безопасность — это состояние защищенности настоящего и будущего отдельного человека, группы лиц, процессов или объектов от каких-либо неблагоприятных воздействий» [1]. Таким образом, можно отметить, что нет точных индикаторов степени безопасности, можно только в большей или меньшей степени вероятности предвидеть риски, которые сопровождают те или иные группы людей или отдельных индивидов в их жизнедеятельности вообще, и в профессиональной практике, в частности.

Риски морского экипажа обусловлены целым рядом фактором, где наряду с природными катаклизмами, выступают на первый план особенности трудовой деятельности, которая осуществляется в замкнутом пространстве, жесткой регламентацией деятельности, ограниченностью общения, однотипностью работы, разрушением привычного образа жизни и т. п. Огромной проблемой становится вынужденная публичность, отсутствие личного пространства, невозможность остаться наедине с самим собой. Поэтому



психологический климат в морском экипаже обретает гипертрофированные формы, так как в отличие от людей, проводящих на работе определенное количество часов, а затем возвращающихся домой, моряки длительное время проводят только с представителями своей команды. Риски экипажа складываются из индивидуальных рисков отдельных моряков, что делает особо актуальной задачу поддержания психологической совместимости команды, которая в свою очередь может быть моно — или полиэтничной. В разнородных этнических экипажах заметно повышаются риски осуществления профессиональной деятельности, что предопределяется отличиями в поведенческих образцах, образовательном уровне, в особенностях культуры членов экипажа. Это не может не влиять не только на характер работы, особенности коммуникации, но и на безопасность плавания, которая невозможна без слаженности команды, единства экипажа, способности каждого конкретного моряка воспринимать себя как часть единого организма. Командная коммуникация может быть затруднена и особенностями восприятия иерархии на борту судна. Так, англо-американская ментальность предполагает размытые границы между руководителями и подчиненными, что создает более свободную коммуникативную среду. В более традиционных обществах грань между начальником и подчиненными прочерчивается более четко, здесь нет места амикошнству.

Риски многонационального экипажа могут быть связаны с ошибками коммуникации, с конфликтами, возникающими на почве непонимания языка и особенностей чужой культуры. При недостаточно свободном владении международным языком в работе в межнациональном экипаже должно быть уделено особое внимание невербальному общению. Само невербальное общение бессознательно по своей природе и практически неконтролируемо. Интересно, что в каждой стране наряду с повсеместно принятыми, распространенными жестами существуют свои невербальные средства коммуникации, закрепленные в культуре и по-своему интерпретируемые. Это особенно важно учитывать при работе в многонациональных экипажах.

Нередко недопонимание особых жестов, сложившихся на культурном уровне, вызывает недопонимание, антипатию или даже агрессию со стороны слушателя или рассказчика. Нетрудно сделать вывод о том, что в замкнутых интернациональных экипажах, которые могут быть в течение большого промежутка времени изолированы от внешнего мира, знание невербальных особенностей наций, представленных на борту, довольно важно. Замкнутое пространство судна требует соблюдения особенностей невербального общения, к каковым, в первую очередь, следует отнести принятую у того или иного народа дистанцию общения, так как нарушение личного или интимного пространства может быть воспринято как конфликтная ситуация. Чтобы избежать конфликтов на почве непонимания или незнания невербальных особенностей, нужно добиться от каждого члена экипажа знания невербальных особенностей

наций, представленных на борту судна. Этого можно добиться проведением специальных подготовительных курсов для интернациональных экипажей.

И все-таки полностью сознательно мы используем именно вербальное общение. Основой общения в любом современном коллективе является язык. Знание международного языка особо важно в работе моряка, связанной с постоянным контактом с гражданами других государств.

Знание языка важно для поддержания связи культурных и этнических различий, формирования рабочих связей, а так же для поддержания рабочей обстановки на судне.

Морякам часто приходится сталкиваться с различными «версиями» интернационального языка, такими «версиями» могут быть сингапурский, немецкий, филиппинский и даже китайский английские языки. Таковые наречия могут вызвать некоторую трудность в общении. Такая текучесть языка означает, что морякам приходится постоянно адаптироваться к английскому своим товарищам по экипажу. Этот процесс может привести к банальному страху недоразумений. Также иногда наблюдаются проблемы с пониманием того, что говорится на УКВ (ультракороткие волны), что потенциально может привести к столкновению или другой аварии. В этом контексте важность освоения английского языка на достаточно хорошем уровне не может быть недооценена.

Решений проблемы набора персонала с недостаточным уровнем владения языком видится несколько: 1) проведение компанией политики, исключающей набор моряков, не владеющих языком в достаточной степени; 2) набор персонала таким образом, чтобы при наличии человека с недостаточным уровнем знания международного языка был тот, кто владеет в совершенстве английским и родным языком того, кто испытывает трудности с языком интернациональным. Риски, сопряженные с работой интернационального экипажа, можно минимизировать при условии высокого уровня владения языком международного общения всем офицерским и рядовым составом, пониманием каждым членом экипажа особенностей культуры людей, присутствующих на борту, осуществлении политики и практики по борьбе с дискриминацией на борту корабля; развитию навыков управления коллективом у капитана и старшего инженера. Но выполнение данных условий невозможно без проведения самой компанией грамотной политики по составлению экипажей.

Особое место в вопросах неконфликтного взаимодействия членов интернациональных экипажей являются проблемы вероисповедания моряков. И хотя вера является личным делом каждого, на этой почве могут возникать конфликты, связанные не столько с догматикой, сколько с необходимостью соблюдать те или иные религиозные предписания, которые в условиях ограниченного пространства судна и единообразия морской жизни, могут вызывать отторжение. Догматичное неприятие чужой веры в условиях замкнутости пространства на судне может выступать причиной межличностных конфликтов. Реше-

нием проблемы конфликтов на религиозной почве в интернациональных экипажах может стать просветительская работа старшего офицерского состава среди рядового и низшего составов. Конфликтов также можно избежать банальной терпимостью членов экипажа к религиозным традициям друг друга.

Конфликты в интернациональных экипажах международная проблема, обсуждаемая Международной федерацией транспортников (МФТ/ITF), которые пришли к выводу, что «в большинстве случаев трудовой конфликт на судне — многонациональная проблема. Например, на судне под флагом Белиза могут работать россияне и филиппинцы, офис же судовладельца — в Германии, менеджер — в Голландии, а судно стоит в Турции. В такой ситуации в урегулировании конфликта разом могут быть задействованы до трех-четырех инспекторов МФТ из разных стран» [2].

Риски, связанные с безопасностью мореплавания, обусловлены в настоящее время, по преимуществу, непра-

вильными или несвоевременными действиями экипажей. Именно судовой персонал оказался виновен в 70–80% аварий, наиболее известные из которых произошли с судами «Титаник», «Андреа Дориа», «Адмирал Нахимов», «Михаил Лермонтов», «Александр Суворов» и т.д. [3]. Поэтому безопасность судна обусловлена во многом, как профессионализмом экипажа, так и психологическим климатом на судне [4, с.268].

В настоящее время возникла острая необходимость эффективной интеграции российского морского транспорта в международную транспортную систему, которая требует проведения государством целенаправленной политики по обеспечению конкурентности российских морских, их физической и психической стрессоустойчивости, межкультурной толерантности и правовой компетентности. Предупреждением проблемы межнациональных конфликтов в профессиональной среде интернациональных экипажей судов должны послужить образовательная и воспитательная функции «морской школы».

#### Литература:

1. Асеев А. Проблемы и вопросы обеспечения безопасности в современном мире [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.noocosmology.ru/articles-40.html> (Дата обращения 12.07.2016)
2. Трудовой конфликт на судне — многонациональная проблема, и решать ее должны инспекторы нескольких стран [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.seafarersjournal.com/news/> (Дата обращения 12.07.2016)
3. Роль человеческого фактора в безопасности мореплавания [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.tlookup.ru/woc-183.html> (Дата обращения 12.07.2016)
4. Гогерчак С. Ю., Могилевская Г. И. Феномен перфекционизма как междисциплинарная проблема // European Social Science Journal. — 2014. — № 3–1 (42). — С. 268–272.

## Человек-массы, человек-вождь в социальном наследии Сёржа Московичи (антропологический аспект)

Москальчук Марина Николаевна, аспирант  
Центр гуманитарного образования НАН Украины (Украина)

*В статье исследуются причины возникновения такого феномена как «масса», рассматривается природа, психологическое состояние и мышление человека в массе, анализируется поведение и психология человека-вождя.*

**Ключевые слова:** масса, человек-массы, мышление индивида, мышление человека-массы, человек-вождь

Современный человек это многомерная и функциональная личность, которая в нынешнем мире постоянно сталкивается с современными достижениями человечества, которые не всегда бывают положительными (негативное влияние на здоровье человека, окружающую среду и т. п.). Обойти все эти процессы невозможно, поэтому современный человек вынужден приспособливаться к нынешнему, такому изменчивому миру. В отличие от существования человека прошлого, где не было современных достижений цивилизации, человечеству пришлось пройти долгий путь развития, как биологический так и социально-культурный для того, чтобы стать современной, развитой и культурной

личностью. С развитием международных связей происходит обмен не только товарами, но и научными и культурными достижениями. Таким образом изменения в социально-культурной сфере происходят в двух областях: материальной, когда со временем изменяется быт людей, создаются новые предметы обихода, создаются новые средства передвижения (машины), все это значительно улучшает жизнь человека. С другой стороны — изменения происходят в духовной жизни каждого индивида. Человечество приобрело новые знания в различных областях науки, происходит совершенствование языка, с помощью которого человек смог передавать новую информацию другим людям, тем самым

распространяя новые научные достижения и т. п. Все эти изменения коснулись и человеческих традиций, в которых на смену передающимся от поколения к поколению семейным ценностям, пришли материальные и стали преобладать в современном мире.

Следует отметить, что эволюция произошла и в социальной сфере в виде юридических и моральных запретов. Приобретая собственную социальную роль и определенный долг у человека появляется множество новых жизненных потребностей, которые он пытается удовлетворить, тем самым изменяя не только общество, но и собственную жизнь и отношения между людьми. Таким образом проблема человека, его телесный и внутренний мир целиком охватывает большинство наук. Так физическое тело изучают такие науки, как антропология, биология, физиология, а бытием человека, его внутреннюю природу исследуют философия и психология.

С каждой эпохой взгляды на природу индивида менялись от подъема человека к частице космоса, впоследствии к раздвоению человека на образ Божий и на греховный. Все это приводит к тому, что со временем ученые направляют свой интерес не просто к бытию человека, а к его свободе, свободному выбору каждого индивида и индивидуальным возможностям.

Отраслью философии, которая дала новые идеи для изучения человека было свободомыслие, а исследованием внутреннего мира индивида занимается гуманизм, который с годами вобрал в себя значительное количество взглядов на человека. Среди современных направлений гуманизма все более актуальным становится социальный гуманизм, представителем которого был известный французский социальный психолог Сёрж Московичи (1925–2014). Его научная и общественная деятельность была многогранной: Президент Европейской ассоциации Экспериментальной психологии; профессор антропологического департамента Университета Парижа имени Дени Дидро (1972–1980 гг.); основатель Европейской лаборатории Социальной психологии (1975 г.), с 1979 г. её директор.

Работая в сфере социологии и психологии С. Московичи изучает такие явления, как возникновение массы, ее функционирование, исследует вопросы власти, людей, которые стоят во главе, а именно — вождей. Будучи также и антропологом С. Московичи изучал человека внутри социальной среды, его психологическое состояние в обществе. Эту проблему ученый детально раскрывает в работе «Век толп». Человек, будучи разумным существом, не всегда руководствуется своим интеллектом, а в основном подпадает под воздействие собственных эмоций, это приводит к тому, что окружающая среда влияет на него и полностью поглощает. Исследуя эти процессы С. Московичи рассматривает причины возникновения масс, объясняя их следующим образом: во-первых, исчезает старый докапиталистический режим, под давлением капитала и революций, а вместе с ним исчезает старый устойчивый мир семьи, что в свою очередь приводит к изменениям в религиозной,

духовной и политической жизни. Эти все обстоятельства способствуют тому, что люди, будучи вырванными из привычной, упорядоченной жизни, образуют нестабильные массы. Вторым фактором является технический прогресс, который с изобретением новых технологий и оборудования, способствует механизации промышленности и ведет к объединению людей на заводах в определенные массы, которые покоряются машинам и предпринимателям. А это, в свою очередь, приводит к вражде между новыми бедными и новыми богатыми. Как следствие — возникает недовольство, подъем рабочего класса, который вооружается и начинает бастовать. Здесь на помощь рабочим приходят новые формы организации, такие как профсоюзы и различные партии. Они направляют такое движение и помогают расстановке сил в политике. Такая ситуация все больше подталкивает рабочий класс к революции, во главе которой появляется один человек — главный руководитель. В-третьих, благоприятные условия создают большие города, в которых возникает новый тип человека с новой массовой культурой и формами жизни. Как отмечают С. Московичи на этой почве возникает коллективизация, а именно — коллективный служащий, интеллигент, мысли и чувства которого получают новую форму — стандартизации. Все это, отмечает ученый, приводит к тому, что создается новый тип человека, а именно человек-массы, который полностью становится зависим от других.

Будучи современным философом, С. Московичи не обошел вниманием такое современное явление, как масс-медиа, которые значительно влияют на объединение людей в массы и тем самым вытесняя разговоры и уменьшая роль дискуссионных кружков. Оставаясь наедине со своей газетой или телевизором человек находится под влиянием информации, которая исходит от них. Когда у людей больше не возникает никакой реакции на то, что они увидели в телевизоре или прочитали на страницах газет и журналов, это указывает на пассивность индивидов перед властью СМИ. Необходимо признать то колоссальное влияние на людей, которое имеет пресса. Будучи наиболее известным средством воздействия на людей, как отмечает С. Московичи, пресса приобретает наибольшую популярность в кризисное время, а именно, когда возникает определенная угроза того, что все граждане становятся читателями, ожидая новых сенсационных новостей от журналистов. Способность прессы превращать людей в массы не означает, что она заставляет индивидов собираться вместе, а наоборот, читая газеты человек остается один на один с собой и только в редких случаях люди собираются в толпу. СМИ и пресса в настоящее время не являются единственными факторами образования масс. Ярким примером тому служит Интернет, с помощью которого современный человек пытается найти всевозможную информацию.

Следующей причиной образования масс, на которую указывает С. Московичи является идентификация, которая не только создает массы, но и влияет на человека, меняет его внутренний мир. Идентификация предполагает чувство

привязанности и общности с тем кому подражают и кого воспроизводят. Именно в основе привязанности и находится то, что называют «идентификацией» [1, с. 194]. Таким образом, под идентификацией С. Московичи понимает следующее: во-первых, уподобление одного человека другому позволит расширить нашу сенсорную сферу от области тактильной к зрительным зонам потому, что именно зрение играет здесь главную роль. Благодаря зрению человек может повторять жесты, поведение и звуки других, тем самым помогая восстанавливать гармонию, которая была нарушена. Во-вторых, идентификация раскрывает вообразимый феномен, который помогает человеку уберечь себя от опасности и враждебности других людей. В-третьих, идентификация становится видом присвоения другим человеком, то есть он стремится завладеть ею и распоряжаться отношениями с ней. Поэтому, наиболее непосредственным и живым выражением идентификации, считает С. Московичи, является желание слиться с другими, а лучше растворить их в себе, одним словом, полностью поглотить их [1, с. 195–197].

Указав причины образования масс С. Московичи задается вопросом: каким же образом масса меняет человека? Прежде всего это происходит тогда, когда попадая в определенный круг людей индивид теряет моральные запреты, в нём начинают преобладать инстинкты и эмоциональность. Таким образом, отмечает С. Московичи, человек-масса действует автоматически и теряет свою волю, он становится импульсивным, изменчивым и легко возбуждается. Каждый человек в массе мыслит так, как ему приказали мыслить, а не так как он сам видит этот мир. Из этого следует, что масса не способна повлиять на действительность и изменить её. Однако, когда человек входит в массу он становится человеком-массы и начинает рассуждать как коллектив, а не как индивид. Такое поведение, объясняет ученый, сопровождается бессознательным, так как человек-масса всегда мыслит образами, которые порождаются различными ассоциациями. В толпе сознательная жизнь каждого человека исчезает и начинает господствовать эмоциональная составляющая, человек теряет свое «Я», свою индивидуальность. Как отмечает С. Московичи, человек начинает считать себя чужим в этом мире, а все отношения между другими людьми воспринимает как механические и безличностные. При этом человек чувствует себя достаточно неуверенно, возникает чувство тревоги, он начинает искать определенные идеалы или веру, чьи примеры смогли бы помочь ему установить целостность. С. Московичи считает, что из-за внушения и разного рода воздействия, человек становится очень уязвимым для приказов и того, кто ему их внушает. Человек, который беспрепятственно подчиняется другим, со временем может потерять себя и будет поглощен массой до полного растворения в ней. Впрочем, такое внутреннее состояние людей, разорванные социальные связи, приводят к попытке найти способ спасения в определенных идеалах. Такими идеалами для большинства людей были вожди (Мао, Сталин, Муссолини, Тито, Кастро).

Таких вождей воспринимают как людей, которые могут объединять вокруг себя массы. Их считают мессиями, наделяют сверхъестественными свойствами и возносят к полубогам, а все, что они делают для массы считается истинным и справедливым.

Кроме вышеуказанного, воздействием на человека и нахождением его в массе, существует такое явление как гипноз и верования. С. Московичи считал, что с помощью гипноза, который использует вождь, можно внушить что угодно, принять все, что угодно. Кроме этого толпу необходимо подкармливать обещаниями, ведь именно это лучше всего действует на массы. С помощью гипноза возникает внушение, которому люди-массы легко поддаются. Это говорит о том, что люди достаточно уязвимы во всех своих намерениях, в начальных инстинктах и, реагируя на все стимулы извне, не могут владеть собой. Такая реакция на каждое событие внешнего мира в результате приводит к тому, что массы начинают чрезмерно на все реагировать.

Верования, которые созданы вождем массы, существуют для того чтобы человек не смог выйти за пределы массы, приняв идеи верования и изменив свое мировоззрение. Таким образом, считает С. Московичи, верования не только помогают создавать массы, они еще и несут в себе цель, которая является общей для всех. Именно в веровании психология толпы видит цементирующую основу, которая объединяет индивиды и делает их общими. Идея верования создает для людей незыблемые ценности, помогает освободиться от внутренних сомнений и отстраненности от внешних опасностей. В конце концов верования помогают индивиду создать реальность, которая является более приемлемой для него чем существующая действительность.

Если человек-массы действует всегда бессознательно, не опираясь на собственный разум, а действует так как ему сказали, тогда мышление отдельного индивида (тут С. Московичи соглашается с известным французским психологом, социологом и антропологом Гюставом Ле Боном) базируется на критическом и логическом суждении. Это значит, что человек может объяснить события, которые происходят, так как видит существующие противоречия между ними, а все данные, которые получает, проверяет с помощью опыта, который и является решающим действием. Также мышления отдельного человека включает в себя: во-первых, критическое (логическое) мышление, используя идеопонятия, в большей степени — абстрактные; во-вторых, используются теории для объяснения предметов и событий, объединяя понятия в цепь суждений, которые можно обсуждать и уточнять на основе уже известных фактов; в-третьих, уничтожение противоречий дает возможность подойти к логическому видению изучаемых фактов и методов, которые используются; в-четвертых, это мышление не зависит от времени, оно полностью обращено к реальности; в-пятых, главным является опыт, с помощью которого перепроверяются доказательства; в-шестых, мышление является объективным [1].



Относительно мышления массы С. Московичи придерживается того, что оно является автоматическим, в нем царят так называемые стереотипные ассоциативные клише, которые глубоко засели в памяти; существуют конкретные образы, где толпа не способна к абстрактным суждениям; представление толпы являются не такими, какие они есть не самом деле, а такими, какими их заставляют видеть или представлять; толпа не понимает разницы между действительностью и видимостью, а потому довольствуется видимостью действительности; реальность в толпе заменяется представлениями; мышления толпы — это всегда мышление уже увиденного и известного [1].

Исследуя природу человека, С. Московичи много внимания уделяет проблеме человека-вождя, его бытию. Он пытается установить меняет ли свою внутреннюю природу и взгляды на мир человек, который приходит к власти. Развивая идею личности вождя масс С. Московичи выделяет две черты, которые характеризуют эту личность, прежде всего это: во-первых, руководитель, который руководствуясь своими амбициями, всегда стремится вырваться вперед, таким образом он раскрывает смысл своего призвания, которое иначе можно определить как властную миссию. Во-вторых, деятельность вождя приводит к тому, что его смелость начинает преобладать над интеллектом. Как отмечает С. Московичи, известный здравый смысл помогает человеку реально оценивать ситуации и рассматривать их с разных точек зрения, чтобы определить все за и против и в результате получить правильное решение. Но для руководителя массы простое суждение ничего не значит без определенной деятельности, то есть умения увлечь людей, проникнуть им в душу. Обычно смелость — это качество, которое перевоплощает возможность в реальность, а суждения в действие. Бесспорно, отмечает С. Московичи, такое качество как смелость позволяет вождю контролировать себя и собственную волю, не впадая в панику, помогает ему управлять массой излагая ей свои идеи, тем самым внушая, что вождь и его убеждения помогут народу решить все проблемы.

Впрочем, убежден С. Московичи, такие качества полностью определяют образ лидера и его влияние на массы. Поэтому должен существовать некий признак избранности, который проявляется через веру и мужество, является непреодолимой и деятельной чертой руководителя, это — авторитет. Развивая идею авторитета, С. Московичи выделяет два качества, которыми владеет такая личность: 1. яркая уверенность; 2. упрямая отвага. Следует отметить, что в добавок к общему пониманию такого явления, как авторитет, ученый указывает еще на одну форму его проявления, это — харизма.

Стремление вождя управлять массами С. Московичи объясняет проявлением безмерного упрямства, воплощением черт человека, который, прежде всего, стремится идти к своей намеченной цели. Такое поведение, считает ученый, является признаком сумасшествия, потому что нормальному человеку свойственно желание идти на компромиссы,

которые так необходимы для собственной безопасности и безопасности своих близких [1, с. 100]. Помимо этого С. Московичи выделяет еще одну черту в поведении вождя, это распространение своих идей, которым он полностью отдается, порой доходя до крайностей. В конечном итоге, вождь должен быть уверенным в себе и в своих целях, должен уметь устранить неуверенность людей и тем самым объединить их, таким образом уменьшая дистанцию между собой и народом.

Раскрывая образ вождя С. Московичи отмечает, что расширяя свое имя и свою личность вождь в первую очередь влияет не на разум, а именно на эмоции (а массы, как мы уже знаем, руководствуются именно эмоциями). Такие факторы обеспечивают лидеру уверенность в длительности славы или бессмертия и по возможности удержания власти и господства над другими. Воздействуя на людей своим авторитетом и поддерживая их действия, а затем заставляя народ идти за собой, такой вождь нуждается в определенной расплате и такой расплатой, считает С. Московичи, является признание. Ведь именно без признания все попытки лидера получить доверие людей и повлиять на них будут напрасными. Это является причиной того, что массы и вожди не могут существовать друг без друга. Вожди должны верить в то, во что верит масса и видеть то, что видит масса. В результате — вождь становится зеркальным отражением массы, а масса — зеркальным отражением вождя.

Для того чтобы человек-вождь мог быть у власти и управлять массами он не должен ограничиваться лишь произнесением определенных речей, ему необходимо изменить себя не только внешне, но и внутренне. Поэтому, отмечает С. Московичи, чтобы вождь развил в себе определенный дар лидера он должен соблюдать следующие правила:

- лидер масс всегда должен иметь хорошую осанку, а его речь должна быть точной и властной, все суждения должны быть простыми, уметь быстро принимать решения. Именно такие качества должны преобладать в поведении вождя;
- вождь должен владеть способностью улавливать и передавать эмоции от себя к массе и наоборот. Лидер должен воспитывать в себе манеры, которые помогут ему расположить народ, поэтому он должен уметь хорошо говорить, правильно формулировать фразы и владеть театральными навыками [1, с. 108].

Таким образом, чтобы завоевать расположение людей вождю необходимо выстроить вокруг своей личности ореол таинственности. Он должен говорить и действовать всегда так, чтобы люди поверили в то, что действия именно этого вождя позволят народу достичь успех в намеченных делах. Стремящийся к власти человек должен полностью измениться. Ведь выступление перед публикой это просто хорошо спланированное представление, и поэтому человеку-вождю нужно руководствоваться определенными методами воздействия. Среди таких методов С. Московичи выделяет метод оболыщения, который очень похож на метод воздействия на человека гипнотизером. В этом контек-



сте ученый сравнивает методы воздействия, которые применяют и гипнотизер, и вождь. Прежде всего гипнотизер принимает своих пациентов в определенном специально оборудованном помещении, чтобы получить наибольший эффект. То же можно заметить в деятельности вождей, которые выбирают открытые местности: большие площади и стадионы, которые способны собрать огромное количество людей и тем самым дают возможность вождю произвести на массы большее впечатление. Следующий метод воздействия заключается в том, что манипулятор или гипнотизер производит инсценировки определенного ритуала, сеанса. Таким образом руководители устраивают театральные сцены, различные неожиданные действия, которые показывают массе, что лидер имеет силу и сможет дать им то чего они хотят. Последний метод воздействия, это когда гипнотизер использует игру взглядом, то есть наблюдается физический контакт, кроме этого он произносит речи определенным образом, чтобы пациент был полностью сконцентрирован на нём. Именно с помощью взгляда вождь сосредоточивает внимание народа на себе и произносит речи, в которых неоднократно повторяет слова, то есть говорит то, что хотят слышать люди [1, с. 111].

Как уже отмечалось, выступление вождя это четко спланированное действие. Такую деятельность вождей С. Московичи называет известным всем словом — пропаганда. Следует отметить, что для ученого феномен пропаганды содержит в себе три качества, которые применяет каждый вождь. Первое качество это — представление, сюда же входит и управление пространством. Для того чтобы люди собрались и начали действовать им необходимо пространство. Именно такое представление придает данному пространству рельеф и форму.

Еще одно качество, которое выделяет С. Московичи, это — церемониал, которой сопровождается временем. В этом случае для получения желаемого результата вожди применяют знамена, аллегории, изображения, поют песни, которыми сопровождаются его встречи с толпой. Все это знаменует привязанность, которую массы испытывают к своему лидеру. Третье качество обольщения — убеждение, в котором главным методом выступает слово. Слова и формулировки являются самым сильным воздействием и внушением на людей. Каким же образом обычное слово

перевоспощается в слово обольщения? В этом контексте С. Московичи обращает внимание на то, что здесь на помощь каждому вождю приходит его же авторитет, ведь эффективность слов зависит от выбранных точных и властных образов. В соответствии с этим ученый выделяет два главных правила, которым должны следовать в своих речах вожди, это — утверждение и повторение. Утверждение, за определением С. Московичи, должно быть ясным и таким, чтобы не допускало возражения, это утверждение однозначной позиции и господствующей идеи. Вождю не обязательно использовать сложные предложения и применять особые слова и наполнять богатой информацией свои речи. Наоборот, выступления должны быть простыми информационно и краткими, ведь усталость от длительной речи стирает положительные впечатления об ораторе. Однако в речи обязательно должна присутствовать властная сила, благодаря которой можно повлиять на толпу, без всякой логики и правды. Утверждение должно всегда отражать четкую позицию, то есть ту которую защищает вождь, оно должно быть решительным и точным. Если речь имеет большую силу, тогда народ увидит в этом убежденность вождя в собственной идее и поймет её истинность. Произнося свои речи коротко и властным тоном вождь дает понять народу за что он должен бороться и тем самым убеждает людей в неизбежной победе [1, с. 117].

Подводя итог вышесказанного, можно сделать следующий вывод: человек является индивидуальностью, отдельной личностью, которая сама может управлять собственной жизнью. Однако те изменения, которые происходят в обществе, зачастую не удовлетворяют людей и они начинают образовываться в массы. Попадая в массы каждый человек меняется внутренне, отступает от своих взглядов и начинает действовать так как ему говорят, не задумываясь о будущем и последствиях, руководствуясь исключительно эмоциями. Такие изменения касаются и человека, который стремится стать во главе власти. Для того чтобы уберечь свое место на вершине власти человек-вождь должен отказаться почти от всех предыдущих отношений, стать одиночкой, чтобы никто не смог узнать о его слабых сторонах, а также воспитывать в себе новую личность, как внешне так и внутренне. Только при таких условиях он сможет удержаться у власти.

#### Литература:

1. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс / Серж Московичи; [пер. с фр. Т. П. Емельяновой]. — М.: Центр психологии и психотерапии, 1998. — 480 с.

## Проблема нарушения неприкосновенности личной жизни человека в современном информационном обществе

Мугдин Кирилл Владимирович, студент

Дальневосточный институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Хабаровск)

Соловьев Артем Артурович, студент

Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

*Работа посвящается рассмотрению весьма актуальной проблемы современного информационного общества. Дана краткая ретроспектива состояний неприкосновенности личной жизни человека в различные исторические эпохи. Раскрыт ряд особенностей современной информационной эпохи, актуализирующий искомую проблему. Проведен структурно-функциональный анализ социальных институтов на предмет их влияния в отношении искомой проблемы с учетом специфики современного информационного общества.*

**Ключевые слова:** информация, права человека, неприкосновенность личной жизни, информационная безопасность, философия информационной безопасности, психологическая безопасность, научно-технический прогресс, социальный институт, структурно-функциональный анализ социальных систем

В современном мире остро стоит проблема нарушения неприкосновенности личной жизни человека, актуальность которой связана как с социально-психологическими особенностями человека, так и с информатизацией социальной сферы. Основной целью данной работы является анализ проблемы неприкосновенности личной жизни человека и выработка соответствующих рекомендаций. Для реализации вышеуказанной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- определить ретроспективу неприкосновенности личной жизни человека на различных этапах развития человечества;
- обозначить дифференцированные причины, определяющие актуальность данной проблемы;
- исследовать искомую проблему с применением структурно-функционального анализа;
- выработать соответствующие рекомендации, направленные на решение данной проблемы.

Истоки проблемы неприкосновенности личной жизни человека можно наблюдать, начиная с эпохи ранней античности. В данном случае речь идет о сакральных традициях древних жрецов. Позднее уже в IV веке до н. э. Гиппократ, вместе со своими единомышленниками подписался под нравственным кодексом, с которым и по сей день врачи связывают себя особой клятвой, одним из аспектов которой является запрет на разглашение информации о состоянии здоровья пациента и его диагнозе. Значительно позже в эпоху средневековья принципы тайны личной жизни нашли отражение в таинстве христианской исповеди. Конечно, содержание запретов на разглашение личной информации было в сущности религиозным, тем не менее оно имело явный этический характер [3].

Исследованием информации в утилитарном, ценностном и семантическом аспектах занимались философы, социологи и экономисты. В результате чего понятие информации стало тесно ассоциироваться с научными категориями.

Стремительное развитие информационного общества определило актуальные основания проблемы защиты лич-

ной информации. Для решения данной проблемы государство активно использует нормативно-правовые акты. В частности, на примере Российской Федерации можно отметить Конституцию РФ, в которой закрепляются права человека на неприкосновенность частной жизни [1].

В современном обществе личная жизнь человека начинает рассматриваться в качестве категории «приватного». Под «приватным» понимаются внутренние экзистенции личности, а также ее семья, дом, и все то, что сокрыто от посторонних глаз. Важно понимать, что частная жизнь охватывает всю внутреннюю сторону жизни человека, часть внутрисемейных отношений, а также сферу межличностных отношений [3]. Таким образом, личная жизнь является лишь одним из аспектов частной, выражающей экзистенциальную сущность человека, определяемую как некое иррациональное, чисто субъективное начало, детерминирующее уникальное видение мира и смысл жизни как таковой, который нельзя полностью измерить и понять с позиции постороннего наблюдателя.

Именно поэтому этика в контексте неприкосновенности личной информации оберегает человека не столько от угрозы насилия и физической расправы, сколько стоит на страже душевного и нравственного спокойствия, создавая сферу психологической безопасности [3]. Данная сфера как пространство свободное от посягательств извне беспрецедентно значима для человека информационной эпохи, которому в силу развития систем коммуникации все сложнее скрыть свою личную жизнь от посторонних глаз. Многие психологи утверждают, что стремление человека скрыть от посторонних глаз свою личную жизнь обусловлено потребностью в обеспечении для себя зоны психологической безопасности [3]. В частности, известный американский психолог, основатель гуманистической психологии А. Маслоу в так называемой «пирамиде Маслоу», представляющей собой модель иерархии человеческих потребностей, определил потребность в безопасности как одну из базовых, игнорируя которую невозможно или весьма затруднительно удовлетворение более высокого уровня потребностей. Бо-

лее того, неудовлетворение потребности личности в психологической безопасности определенно приведет к фрустрации, которая в будущем может послужить причиной возникновения неврозов.

В современную эпоху претерпели существенные изменения основы развития человечества. Научно-технический прогресс, оказывая влияния на всю совокупность явлений в мире, особенно проявился в информационном сегменте [4]. Вследствие чего мы наблюдаем появление и распространение новых каналов социальной коммуникации между людьми, которые связаны между собой посредством поисковых систем, социальных сетей и мобильной связи. Это явилось причиной того, что личная информация современного человека стала более доступной для посторонних глаз. Данная ситуация актуализирует необходимость совершенствования, отвечающих сложившейся ситуации, принципов этики, способных определить верный вектор развития института неприкосновенности личной жизни каждого человека.

В то же время, несмотря на стремительное распространение информационных систем (социальные сети, электронная почта, поисковые сети, электронные платежные системы), ставших неотъемлемой частью жизни почти каждого современного человека, по-прежнему остается не до конца решенной проблема отставания информационной безопасности от информационных технологий. Так как установка систем защиты информации и устранение уязвимостей в информационной системе происходит после выявления актуальных угроз в данной системе. При этом для пользователя существуют риски информационной безопасности по нарушению конфиденциальности информации о личной жизни, до тех пор, пока не произойдет устранение данных уязвимостей в информационной системе.

В данной работе для исследования рассматриваемой проблемы используется метод структурно-функционального анализа. Согласно данному методу современное общество представляет стремящуюся к стабильности систему с взаимодействующими элементами, формирующими социальную структуру [5]. В качестве элементов социальной структуры выступают социальные институты. Данные

элементы институционализируют социальные ценности и нормы, играя первостепенную роль в выстраивании механизма взаимодействия информации и морали на различных структурно-функциональных уровнях современного общества.

При анализе социальной структуры современного информационного общества необходимо определить следующие положения:

- структура общества в контексте проблемы неприкосновенности личной информации включает в себя 4 основных элемента: институт культуры, институт воспитания, институт права и институт государства;
- усиление роли информационных технологий и научно-технического прогресса в современном обществе, влияние которых в большей или меньше степени распространилось на другие социальные институты (в т. ч. на институт культуры);
- изменение характера связи между индивидом и социальной структурой в силу возникновения и развития новых каналов массовой коммуникации (социальные сети, электронная почта, поисковые системы и т. п.), что обуславливает потребность в совершенствовании концепции воспитания нового поколения и адаптации старого;
- институт права, резюмируя этические принципы, устанавливает нормативно-правовые акты, направленные на достижение определенного социального порядка, целью которого является духовно-нравственное совершенствование современного человека;
- институт государства в современном обществе играет роль исполнителя и блюстителя законов, закрепляющих универсальные права и свободы человека, в том числе право на неприкосновенность личной жизни [2].

Структурно-функциональный анализ институтов, регулирующих отношения по поводу неприкосновенности личной жизни человека в современном информационном обществе, представлен в Таблице 1.

Таблица 1. Структурно-функциональный анализ социальных институтов

Социальный институт:	Функция:	Результат функционирования:	
		Положительный	Отрицательный
Институт культуры	Стимулирование процесса производства духовно-нравственных ценностей и норм по вопросу личной неприкосновенности человека; Сохранение и аккумуляция существующих духовно-нравственных ценностей и норм по искомой проблеме.	Устанавливаются моральные рамки и нравственные ограничения при обращении с информацией носящей характер личной, частной и семейной тайны в аспекте искомой проблемы; Закладываются ценностные основы совершенствования человека и общества.	Появляются и развиваются новые информационные структуры, слабо поддающиеся институциональному влиянию (социальные сети, интернет), что актуализирует потребность в совершенствовании этических принципов, направленных на регулирование данной сферы жизни общества.

Социальный институт:	Функция:	Результат функционирования:	
		Положительный	Отрицательный
Институт воспитания	Создание благоприятных условий для всестороннего развития личности как объекта воспитательного процесса.	Направленное воздействие на индивида со стороны различных структур с целью формирования у него специальных качеств, отвечающих за повышение осведомленности граждан в области информационной безопасности.	Постоянное нарастание и совершенствование угроз информационной безопасности в сфере личной жизни человека. Появление новых каналов коммуникации между людьми через сеть «Интернет» создает сложности для разработки методов защиты личной жизни.
Институт права	Установление законов, направленных на достижение определенного социального порядка, целью которого является духовно-нравственное совершенствование современного человека.	Юридическое обеспечение права на неприкосновенность частной жизни, личной и семейной тайны граждан.	Невозможность абсолютизировать принцип неприкосновенности личной жизни в силу факта юридического равенства всех граждан.
Институт государства	Контроль над соблюдением законов, закрепляющих универсальные права и свободы человека, в том числе право на неприкосновенность личной жизни.	Создание условий для гармоничного развития информационной инфраструктуры, для реализации конституционных прав и свобод человека в области получения информации и пользования ею в целях социальной стабильности, законности и правопорядка.	Интересы национальной безопасности государств в условиях повышенной напряженности на международной арене (локальные конфликты, международный терроризм) могут привести к нарушению неприкосновенности личной жизни граждан этих государств.

Анализ функций некоторых социальных институтов позволяет выявить следующие проблемы:

- необходимость совершенствования этических принципов неприкосновенности личной жизни человека;
- потребность в формировании специальных качеств, направленных на повышение осведомленности населения в сфере информационной безопасности;
- отставание методов защиты информации от новых способов коммуникации между людьми;
- сложность в реализации прав человека на неприкосновенность личной жизни в условиях имманентной напряженности, проявляющейся в виде локальных конфликтов и в угрозе международного терроризма.

Таким образом, структурно-функциональный анализ является эффективным способом изучения проблемы нарушения неприкосновенности личной жизни человека в контексте взаимодействий социальных институтов. Результаты

анализа выявили ряд противоречий, которые напрямую влияют на состояние искомой проблемы.

Безусловно, успешное решение данной проблемы является непростой и важной задачей, которая может быть решена лишь специалистами, включающими не только философов и юристов, но и психологов, социологов, обществоведов и специалистов по защите информации. Только консолидация усилий профессионалов с целью успешного решения данной проблемы рано или поздно приведет к позитивным изменениям. Так же необходимо постоянно совершенствовать существующие методы по обеспечению неприкосновенности личной жизни человека, так как те условия, в рамках которой существует данная проблема постоянно меняются. Проблема нарушения неприкосновенности личной информации будет решена, так как она напрямую связана с жизнеспособностью современной информационной цивилизации.

Литература:

1. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ)
2. Указ Президента РФ от 31.12.2015 N 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»
3. Журавлев М. С. Философия информационной безопасности. [Электронный ресурс] / М. С. Журавлев. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-informatsionnoy-bezopasnosti>
4. Философия открытого мира: методологические аспекты исследования: монография / под ред. О. Н. Саяпина, В. В. Чудесов, В. Н. Шиян. — Хабаровск: ДВИУ — филиал РАНХиГС, 2015. — С. 180.

5. Парсонс, Т. Система координат действия и общая теория систем действия. Функциональная теория изменения. Понятие общества / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. — М.: Изд-во Международного ун-та бизнеса и управления, 1996. — С. 462–525.

## Философское образование как фактор формирования критического мышления в контексте международного образовательного пространства

Соболь Татьяна Владимировна, кандидат философских наук  
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина)

*В данной статье проанализированы основные функции философии и ее значение в контексте международного образовательного пространства. Выявлено значение развития критического мышления как для одной личности так и для всего общества в целом. Показаны пути формирования критического мышления у студентов Германии и США. Описан опыт успешного применения философских методов в международном высшем образовании.*

**Ключевые слова:** философия, высшее образование, критическое мышление, образовательное пространство, инновация, дискуссия

Технологический и социальный прогресс требует умений быстро адаптироваться к современным требованиям общества, меняться и совершенствоваться на основе самостоятельно приобретенных знаний, находить пути решения профессиональных и социальных задач в любых нестандартных ситуациях. Сегодня мало владеть одним простым способом мышления. Современное высоко дифференцированное общество базируется на множестве социальных рациональностей, требующих нередко отличных техник мышления. Да и сама наука также все больше поощряет новые стили мышления, новые процедуры доказательства, наконец, авторский подход к формулированию и решению теоретических и практических задач. Таким образом, трансформация самого образа жизни современного человечества обосновывает значимость владения комплексными навыками мышления, прежде всего критического и творческого.

Анализ научных исследований позволяет утверждать, что формирование критического мышления рассматривалось в первую очередь в таких направлениях как образование и критическое мышление (К. М. Пилипюк, И. В. Горохова, С. А. Терно, Н. В. Андрейчук, Д. Шакирова, Е. А. Ходос, Е. В. Воевода), сущность и структура критического мышления личности (Е. А. Архипова, О. Ковалевская, С. Костюк, Н. Ю. Туласынова и т. д.). В то же время исследованием значения философского образования занимались А. Е. Конверский, В. А. Бугров, Е. М. Покровская, Р. Черноног, И. А. Горьков, О. В. Гулько, Н. А. Желуденко и др. Наряду с этим, проблема раскрытия формирования критического мышления как результата влияния философского образования в контексте международного образовательного пространства требует основательного освещения. Соответственно, целью данной статьи является подтверждение базового значения философского образо-

вания в формировании критического мышления посредством анализа высшего образования США и Германии. Для этого был использован метод сравнительного анализа и герменевтический подход, которые помогли показать пути становления инновационного человека в современном меняющемся мире.

Следует отметить, что понятие «инновация» означает не только процесс создания чего-то нового и его результат, но и образ мышления, который выходит за пределы традиционного восприятия действительности и позволяет адаптироваться к изменениям современного мира. Формированию такого мышления способствует получение философского образования, которое помогает развитию в человеке собственной аргументированной исследовательской позиции и способности самостоятельно решать проблемы и принимать нестандартные решения. Фактически, философское образование направлено на работу с мышлением, которое формирует поисковые ориентации человека и творческий подход в преодолении различных трудностей. Как отмечает А. В. Гулько, именно философская модель образовательного проектирования содержит глубокий потенциал для реализации современных задач новой парадигмы образования, и поэтому она должна заменить старую. Именно новая система образования, по ее мнению, должна быть в состоянии сформировать инновационную личность, развить ее креативный потенциал и подготовить человека к жизни в глобальном информационном пространстве, признать приоритет человека как личности, способной к полной реализации собственных возможностей и обладающей критическим мышлением ...» [1, с. 208].

Философия синтезирует все отдельные отрасли научного знания и ее следует воспринимать как некую систему наук и методов академических знаний. Кроме того, как и наука,



философия пользуется общими стандартами и нормами рациональности, доказательности, логичности, обоснованности и т. п. К тому же, именно философия обосновывает сами эти стандарты, предоставляя методологический инструментарий науке.

Еще одной функцией философского образования является формирование у человека критического мышления которое является одним из важнейших качеств личности. В процессе критического осмысления той или иной проблемы субъект мышления приходит к выявлению таких ее аспектов, которые ранее оказывались незамеченными, в результате чего первоначальное представление об объектах, процессах и т. п. может подтверждаться, обогащаться, конкретизироваться или наоборот — кардинально меняться. Одним словом, критическое мышление — это мышление, характеризующееся самосовершенствованием: такой тип мышления является научным по своей сути. Именно научное мышление, которое постоянно совершенствуется, обеспечивает научно-технический и общественный прогресс. Оно постоянно ищет проблемы (в то время как догматическое мышление их не видит), решает их, тем самым продвигая общество к новым свершениям. Итак, критичность — это важнейшая характеристика научного мышления, а критицизм есть «поиском некоторых противоречий или несоответствий» [4, с. 27].

Как отмечает Дайан Халперн «способность критически мыслить была всегда важна, а сейчас без критического мышления фактически не возможно выжить. Впервые в истории человечества возникла опасность, когда люди получили способность уничтожить все живое на нашей планете. Решения, которые мы принимаем как частные лица и как члены общества, касаются экономики, сохранения природных ресурсов или разработки ядерных вооружений, отразятся на будущих поколениях народов всего земного шара. Кроме того, нам приходится принимать решения по целому ряду важных вопросов, имеющих локальный или частный характер» [5, с. 5]. Например, на выборах избиратели должны принять решение, выбирая своего кандидата, осознавая, что от этого решения зависит будущее страны. Поскольку каждому гражданину нужно принимать огромное количество важных решений, представляется естественным, чтобы общество позаботилось о том, каким образом эти решения принимаются. Особенно во время информационной войны, когда только критическое мышление может спасти наше сознание от манипуляционного воздействия всемогущих СМИ. Как ни странно, преподаватели, политики и общественность стали обращать серьезное внимание на этот вопрос лишь в последние годы, когда действительно начали задумываться что же влияет на развитие критического мышления. На сегодняшний день можно сказать, что философское образование способно заложить фундамент для формирования критического мышления личности, ведь философское мышление появляется тогда, когда мы начинаем понимать философскую проблему как свою

собственную, когда мы хотим для самих себя ее решить, формируя собственные средства ее решения. Фактически философское мышление тождественно критическому мышлению и является способностью использовать определенные приемы обработки информации, позволяющие получить желаемый результат.

К основным характеристикам критического мышления следует отнести такие навыки как: делать логические умозаключения, принимать обоснованные решения, давать оценку положительных и отрицательных черт как полученной информации, так и самого мыслительного процесса, направлять усилия на результат» [3, с. 5]. Именно этого и учит философское образование, которое способно обеспечить граждан не только научными и педагогическими кадрами, но и сформировать новое поколение инновационных людей, которые способны до: анализа общественных принципов и создания новейших идей для улучшения уже имеющихся достижений; творческого мышления; формирования новой культуры и новых гуманных ценностей. Фактически философское образование формирует рефлексивное мышление, которое является главным качеством критического мышления.

Немецкие ученые (А. Крюзе, Ж. Кюрфисс) подчеркивают, что критическое мышление предполагает рефлексию, понимание того, как знания создаются, и является частью практического обучения. В колледжах Германии, например, навыки критического мышления развиваются как отражение практического опыта, практических проектов, реализуемых в разработках новых методических рекомендаций. Критическое мышление в сфере высшего образования актуализирует способность приспосабливаться к новому содержанию и делать его доступным для рационального переосмысления. Оно требует использования таких вспомогательных средств, как математическое моделирование, компьютерная техника, средства массовой информации, эвристика, эмпирические тестирования, управление проектами и др. [6].

Как отмечает К. М. Пилипюк, в Германии критическое мышление считается частью социального процесса, формирование которого требует «учебного сообщества» в котором интегрируются различные формы мышления, установки и ценности. В университетах Германии семинар является средством интеграции научных исследований в обучение. С целью формирования критического мышления студентов преподаватели на семинарских занятиях активно используют онлайн-энциклопедии, дискуссионные форумы, компьютеризированные системы и тому подобное. Приобретают особое значение и практико-ориентированные мероприятия, предусматривающие выполнение проектных работ. Подготовка проектов позволяет активизировать коллективно-творческую деятельность будущих специалистов [2, с. 153].

В англо-американской логико-философской традиции «критическое мышление» — это, в первую очередь, масштабная учебная дисциплина, которая предназначена

для обучения навыкам построения и оценки аргументов, а критически мыслящий человек, в свою очередь, должен заботиться о том, чтобы его взгляды и решения были четко обоснованы. Для этого ему необходимо: стремиться к поиску новых гипотез, альтернативных объяснений, источников, выводов; быть хорошо информированным; рассматривать точки зрения, которые являются отличными от своих собственных; расширять свой кругозор, стремиться к разносторонней осведомленности. Кроме того личность, владеющая критическим мышлением, должна быть способной четко представить как свою позицию, так и позицию других, а именно: ясно и точно понимать смысл сказанного и написанного, учитывая особенности ситуации; концентрироваться на выводе или вопросе, стремиться придерживаться основной темы; искать и предлагать обоснования, принимая во внимание всю ситуацию в целом; осознавать собственные убеждения [7, с.171].

Весь образовательный процесс в США построен на обмене мнениями между преподавателем и студентом (диалогом) в котором нет доминирования одного над другим. Диалогический метод напоминает майевтический метод Сократа, в котором люди находят истину в течение совместных размышлений, отвечая на вопросы, которые возникают в процессе беседы. Данный метод направлен не только на формирование критического мышления, но и на познание студентом самого себя. Направлять данный «поиск истины» должен конечно же профессиональный преподаватель. Диалогический метод делает студента активным участником учебного процесса, а не только пассивным слушателем информации. Именно диалогический процесс является условием проявления активности и самостоятельности студента. Диалогический метод предоставляет основу дискуссии, которая является основной формой семинарских занятий в Америке. В такой дискуссии могут принимать участие не только преподаватель и студент, но и все студенты, которые присутствуют на семинаре. Именно диалог в таких дискуссиях и является способом формирования крити-

ческого мышления, ведь диалог — это искусство постановки вопросов. При ведении диалога необходимо хорошее знание предмета спора и мастерство в последовательности освещения вопросов.

Таким образом, на методическом уровне технология обучения критическому мышлению представляет собой систему философских приемов и стратегий, которые объединяют методические приемы независимо от конкретного содержания. Большая роль в формировании критического мышления отводится логике, как философской дисциплине развивающей ход мысли.

Технологию развития критического мышления можно считать интегрирующей. В ней обобщены наработки многих философских технологий: она обеспечивает и развивает мышление и коммуникативные способности, формирует навыки самостоятельной работы личности. Философскую методологию используют в высших учебных заведениях Германии и США, где много семинаров и лекций проводятся в форме диалогов и дискуссий. Данный подход позволяет научить студентов различным методам решения проблемных задач, их анализа и творческого подхода к обоснованию своей позиции в жизни, достойного и нравственного поведения, критического восприятия действительности и терпимого отношения к недостаткам мира. Философия, будучи фундаментальной наукой, формирует не только определенное восприятие мира, но и общемировые и индивидуальные ценности человека, а открытия, осуществляемые философией, носят междисциплинарный характер и включают в себя как постановку проблемы так и способы ее решения. Главной целью современного философского образования является формирование инновационной личности, которая сможет адаптироваться к условиям постоянно меняющегося мира. Именно поэтому использование философских методов обучения необходимо для высшего образования, поскольку различные философские приемы способствуют не только усвоению знаний, но и развитию критического мышления, которое является необходимым качеством современного человека.

#### Литература:

1. Гулько О. В. Філософський аналіз сучасної моделі освітнього проектування / О. В. Гулько // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. — 2012. — Вип. 50. — С. 202–210.
2. Пилипюк К. М. Формування критичного мислення особистості в контексті європейського освітнього процесу / К. М. Пилипюк // Теорія та методика навчання та виховання. — 2013. — Вип. 33. — С. 148–156.
3. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії / С. О. Терно // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). — № 4. — Бердянськ: БДПУ, 2008. — С. 5–13.
4. Терно Сергій. Світ критичного мислення: образ та мімікрія / С. Терно. // Історія в рідній школі: наук. — метод. журнУ М-во освіти і науки України, ДІВП вид-во «Педагогічна преса». — Київ: Педагогічна преса, 2012. — № 7/8. — С. 27–39.
5. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн; пер. с англ. Н. Мальгиной, С. Рысев, Л. Царук. — СПб: Питер, 2000. — 512 с.

6. Fisher A. *Critical Thinking. An Introduction* / A. Fisher. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001—294 p.
7. Kurfiss, Joanne G. *Critical thinking. Theory, research, practice, and possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education report. — 1998. — Vol. 2. — 164 p.

# Молодой ученый

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 14 (118) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметов И. Г.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Абдрасилов Т. К.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Калдыбай К. К.  
Кенесов А. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матвиенко Е. В.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Паридинова Б. Ж.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Ахмеденов К. М. (Казахстан)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игисинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Г. А.

**Ответственные редакторы:** Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

**почтовый:** 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

**фактический:** 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 10.08.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25