

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



15 2019  
ЧАСТЬ IV

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 15 (253) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

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

*Редакционная коллегия:*

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 (Казахстан)

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

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 (Узбекистан)

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)

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

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

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

*Международный редакционный совет:*

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)  
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)  
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)  
Ахмеденов Кажмурат Максутович, 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, декан (Узбекистан)  
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)  
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)  
Лю Цюань, 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)  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)  
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)  
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)  
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)  
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

---

---

**Н**а обложке изображен *Андрей Александрович Григорьев* (1883–1968), русский советский географ, академик АН СССР, первый директор Института географии АН СССР.

Андрей Александрович родился в Царском Селе, в семье военного, потомственного дворянина. Обучался он на естественном отделении физико-математического факультета Петербургского университета и окончил его по специальности «зоология» с дипломом 1-й степени. В числе передовых студентов Григорьев вел большую общественную просветительскую работу в Лиговском народном доме, устраивал выставки в передвижном Музее учебных пособий и вел беседы в рабочих кружках. Известный зоолог и общественный деятель, профессор Н. М. Книпович обратил внимание на молодого студента и пригласил его к себе на кафедру в качестве ассистента по зоологии. Также в студенческие годы Григорьев принял участие в экспедиции в Большеземельскую тундру, выполнял обязанности орнитолога. Его дипломная работа, содержащая физико-географический обзор тундровой территории, была опубликована и удостоена Малой серебряной медали Географического общества. Эта экспедиция, по-видимому, и определила его дальнейший путь географа-исследователя субарктических районов.

Он продолжил свое образование в Берлинском и Гейдельбергском университетах. А по возвращении из Германии Андрей Александрович стал сотрудником отдела географии Нового энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона. Им были написаны для словаря обзоры всех материков и большая часть крупных статей по физической географии как общего содержания (например, «Земля», «Карты географические», «Море», «Океаны»), так и по отдельным странам и государствам. Эти статьи отличались глубиной содержания, обилием справочных сведений и новизной материала. Можно уверенно сказать, что Григорьев был ведущим сотрудником отдела географии Энциклопедического словаря.

С целью пропаганды географических знаний и повышения квалификации географов в 1910 году в Петербурге

было организовано на общественных началах Географическое бюро, в котором читались лекции по различным географическим вопросам, устраивались выставки, давались консультации для преподавателей и любителей географии. В недрах этого Бюро и зародилась мысль о создании специального географического высшего учебного заведения, и Григорьев принял самое деятельное участие в его организации. Он занимался разработкой учебных планов и программ, привлекая к работе лучших географов, а позже заведовал кафедрой страноведения, читал ряд курсов, был деканом факультета, руководил студенческим кружком и работами лектория, привлекавшего большую аудиторию, а также был деятельным членом Ученой коллегии института.

Под руководством Андрея Александровича Институт географии из небольшой ячейки превратился в научно-исследовательское учреждение, занявшее ведущее положение в СССР.

Свои полевые исследования-путешествия Григорьев проводил на Южном Урале, в Якутии, на Кольском полуострове. Обследованным территориям он давал комплексную географическую характеристику на перспективу их будущего освоения. Одна из его научных заслуг — выделение зоны взаимодействия всех оболочек земного шара — географической, с присущими ей закономерностями строения и развития. Он также разработал периодический закон географической зональности. Характеристикой крупной природной зоны является его труд «Субарктика». Григорьев был главным редактором Краткой географической энциклопедии, которая до сих пор является бесценным справочником для всех путешественников и любознательных.

Андрей Александрович был почетным обладателем таких наград, как орден Отечественной войны II степени, орден Ленина, медаль имени Н. М. Пржевальского, орден Трудового Красного Знамени. Именем Григорьева назван ледник на Северном Урале.

*Екатерина Осянина,  
ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

**Белова А. В.**

Динамика коммуникативной компетентности преподавателей колледжа в ходе социально-психологического тренинга..... 245

**Пюра Д. С., Долгова М. В.**

Проблемы и особенности родителей детей с ОВЗ .....247

### ПЕДАГОГИКА

**Арнольбик Я. А., Долгих Ю. А., Косталанова Н. В., Шестакова Н. В., Макаров А. А., Станкевич А. В.**

Методическая деятельность в учреждениях дополнительного образования ..... 250

**Шахрай Т. И., Виноход В. Л.**

Непосредственно образовательная деятельность на тему «Шубки для лесных зверят»..... 252

**Газизова Ф. С., Шехурдина Е. Е.**

Развитие творческой активности старших дошкольников в процессе рисования по замыслу ..... 255

**Gafurova N. R.**

Use of modern technologies in the foreign language lessons in primary education..... 256

**Захарова М. В., Лукина М. М.**

К вопросу оценки и отметки на уроках английского языка в рамках управления качеством образования ..... 258

**Ишутин А. С.**

Анализ концепции учебно-методического комплекса по отечественной истории ..... 262

**Karimshikov S. A.**

Use of Authentic Materials in English Classes... 264

**Колесников А. С.**

Методика обучения огневой подготовке сотрудников правоохранительных органов на современном этапе..... 266

**Крылова Е. Г., Фролова Н. В.**

Роль семейных ценностей в воспитании патриотизма у современной молодежи: историко-социологическое исследование ..... 270

**Леонова Е. С.**

Анализ опыта билингвального воспитания дошкольников в России и Германии..... 273

**Мамедова С. М.**

Формирование связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня ..... 276

**Марданова И. Р.**

Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием ..... 278

**Огольцова Е. Г., Кабиева А. Е., Бутакова А. А.**

Авторская педагогическая система Л. Н. Толстого .....280

**Осипова С. Я.**

Формирование пространственной ориентации у дошкольников через подвижные игры ..... 282

**Парфентьева Е. Е.**

Диагностическое сопровождение в деятельности классного руководителя, направленное на раннее выявление социальных проблем у детей и подростков ..... 285

**Подстрахова А. В.**

Поколение «цифрового века»: жизненные ориентиры и образовательные ценности ..... 287

**Пружинина Т. С.**

Способы активизации устной речи учащихся на уроке иностранного языка..... 290

**Рытченко И. Н.**

Роль элективных курсов в системе подготовки учащихся к ЕГЭ..... 292

**Talibjanova A. L.**

Using Video Materials as a Means Formation of Communicative Competences ..... 294

**Тунпубаева М. Е.**  
Use of electronic devices in the process  
of teaching a foreign language ..... 295

**Умарова С. А.**  
Использование системы «Ибрат-намунa»  
(«Назидание-пример») в нравственном  
воспитании учащихся начальных классов ..... 297

**Умарова С. А.**  
Значение системы «Ибрат-намунa»  
(«Назидание-пример») в становлении  
нравственных качеств личности ..... 299

**Khodjiyeva R. A.**  
Practical Basis of Using Video Materials  
in English Lessons ..... 301

**Хохлова Л. М.**  
Использование коммуникативных задач  
для повышения прочности знаний учащихся  
по геометрии ..... 303

**Шмырев И. В., Нестеров Д. В.**  
Влияние субъективной оценки сущности  
интеллекта на успеваемость школьников  
средней и старшей школы ..... 307

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

**Оттепбергенов А. Ж.**  
Сценическая речь в измерении  
педагогического мастерства ..... 311

**Попович П.**  
Причины возникновения и история развития  
иммерсивного театра ..... 312

**Tanashova A. N.**  
Virtual museums as a PR-tool ..... 317

## ФИЛОСОФИЯ

**Juraev A. A.**  
Historical and Philosophical Analysis of Views  
on the Civilizational Paradigm of German  
Thinkers Karl Jaspers on the “Axial Time”  
and the Historical Morphology of Oswald  
Spengler ..... 320

**Khidirov K.**  
Philosophical Analysis of the Role of the Media  
in Shaping Civic Culture in Uzbekistan ..... 322

## ТЕОЛОГИЯ

**Май К Да, Ле Тхи Хонг Фьонг**  
Возможности культурной интеграции  
протестантизма и даосизма во Вьетнаме:  
философский анализ ..... 324

## ПРОЧЕЕ

**Кузьменко В. П.**  
Деятельность военизированных  
горноспасательных частей Забайкальского  
края ..... 327

## ПСИХОЛОГИЯ

### Динамика коммуникативной компетентности преподавателей колледжа в ходе социально-психологического тренинга

Белова Анна Васильевна, педагог-психолог, преподаватель  
Екатеринбургский экономико-технологический колледж

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, тренинг, социально-психологический тренинг, коммуникативная компетентность преподавателя.

Среднее профессиональное образование — это уровень профессионального образования, являющийся отправной точкой профессионализма будущего специалиста-практика, а также работника среднего звена в различной области. Подготовку будущих специалистов, организацией их учебной деятельности, направленной на освоение знаний, формированию их умений, компетенций, осуществляют преподаватели и специалисты по методике обучения.

Колледж — это особенная атмосфера, где встречаются абсолютно разные по складу характера и типологическим свойствам личности люди. В ходе коммуникативного процесса преподаватели не только ведут лекции, обсуждают совместные исследовательские проекты, готовят студентов к олимпиадам, но также участвуют перед многочисленной аудиторией (родительские собрания, педагогические конференции, педагогические советы, совещания и др.). Поэтому высокая результативность работы педагогических работников зависит от уровня их коммуникативной компетентности, их способности адекватно воспринимать, принимать, понимать возможности построения оптимального взаимодействия как с коллегами, так и со студентами в различных ситуациях общения.

Исследованием коммуникативной компетентности занимаются такие области науки, как педагогика, психология, философия и социология. Данная проблема была рассмотрена Л. М. Митиной, Н. Н. Обозовым, В. А. Якуниным, А. А. Реаном, В. А. Кан-Каликом и др. «Компетентность» от лат. *competens* — подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий, — качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение, которого поэтому является веским, авторитетным.

Коммуникативность, как черта характера развивается на основе общительности, которая, закрепляясь в пове-

дении, является предпосылкой для формирования таких качеств личности, как направленность на общение, интерес к людям, социальная перцепция, рефлексия, эмпатия. Все эти качества можно считать необходимыми для работы в сфере профессии «человек — человек», а также в других сферах, где работа связана с руководством и общением. Не менее важны и организаторские склонности, которые проявляются в способности к самостоятельному принятию решений, особенно в сложных ситуациях, в инициативности в деятельности и общении, в планировании деятельности.

Ряд исследователей даёт следующее определение понятия «коммуникативная компетентность»:

- это совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения (Петровская Л. А.).
- это ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения (Емельянов Ю. Н.).
- это уровень обученности взаимодействия с окружающими, какой требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе (Калмыкова Е. И.).

На основе анализа научной литературы выяснилось, что коммуникативная компетентность представляет собой способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Поэтому, для организации исследования были отобраны методики, позволяющие определить уровень развития различных коммуникативных умений и навыков. Вместе с тем, общение индивида в общении во многом обусловлено его личностными особенностями. В связи с этим использовались методики, позволяющие диагностировать личностные особенности, проявляющиеся в коммуникации.

Таблица 1. Методический инструментарий эмпирического исследования

Характеристики субъекта	Название и автор методики	Шкалы
Особенности личности: установки, качества, проявляющиеся в общении (личностный компонент)	Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК) Авторы (источник) Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.	«общительность», «логическое мышление», «эмоциональная устойчивость», «беспечность», «чувствительность», «независимость», «самоконтроль».
	Методика диагностики коммуникативной толерантности Автор Бойко В. В.	Уровень развития коммуникативной толерантности
Коммуникативные умения и навыки (поведенческий компонент)	Тест коммуникативных умений Авторы Михельсона Л. (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха)	«зависимые», «компетентные», «агрессивные»
	Тест «Оценка уровня общительности» Автор Ряховский В. Ф.	Общий уровень общительности
	Диагностика коммуникативного контроля Автор Шнайдер М.	Уровень коммуникативного контроля

Для обработки эмпирических данных и их систематизации, посредством описания основных статистических показателей, результаты диагностики компонентов коммуникативной компетентности приведены в сводной таблице 2.

Таблица 2. Описательная статистика эмпирических данных

Название применяемой методики	N	Среднее	Медиана	Мода	Min	Max	Дисперсия	Стд. откл.	
Диагностика коммуникативного контроля	70	4,8	5	6	1	10	3,8	2	
Диагностика уровня общительности	70	19	19,5	10	2	31	64	8	
Диагностика коммуникативной толерантности	70	66	66	45	36	115	351	19	
Диагностика коммуникативной социальной компетентности	А	70	12	13	13	5	19	11	3
	В	70	13	13	15	8	20	8	3
	С	70	11	11	8	6	18	7	3
	Д	70	11	10	10	8	160	4	2
	К	70	12	14	14	5	15	13	4
	М	70	11	13	13	5	15	10	3
Диагностика коммуникативных умений	Н	70	12	12	12	6	16	5	2
	Зав-й	70	7	8	10	0	15	16	4
	Ком-й	70	15	14	14	10	23	7	3
	Агр-й	70	5	5	0	0	13	14	4

Данные, представленные в таблице 2, позволяют проследить результаты используемых методик в ходе эмпирического исследования, которые являются определяющими для каждого из компонентов коммуникативной компетентности преподавателей колледжа и сделать вывод о необходимости его повышения.

С целью совершенствования уровня коммуникативной компетентности преподавателей была разработана программа социально-психологического тренинга, направленная на выработку системы навыков и умений общения, коррекцию имеющейся системы межличностного общения,

создание личностных предпосылок для успешного построения коммуникативного процесса. В ходе работы с группой использовались такие методы как, лекция, ролевые игры, моделирование конкретных ситуаций, упражнения с элементами медитации.

В ходе апробации тренинга была отобрана группа испытуемых (экспериментальная) из общего числа выборки с низким и средним уровнем коммуникативной компетентности по данным входной диагностики. Для выявления различий у двух групп испытуемых, была сформирована контрольная группа из общего числа выборки, но уже с вы-



соким уровнем коммуникативной компетентности, группа, не принимающая участия в социально-психологическом тренинге.

Для выявления различий между выборками была проведена статистическая обработка данных контрольной и экспериментальной групп до применения социально-психологического тренинга. Методом математической обработки данных послужил непараметрический критерий U-Манна-Уитни, для двух независимых выборок. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что уровень коммуникативной компетентности до применения тренинга в контрольной группе выше, чем в экспериментальной.

По итогам социально-психологического тренинга вновь была проведена диагностика испытуемых экспериментальной группы (поведенческий и личностный компоненты). Для выявления различий применялся непараметрический критерий Т-Вилкоксона. В результате полученных данных, у участников произошли изменения как в личностном, так и в поведенческом компонентах коммуникативной компетентности. Уровень коммуникативной компетентности повысился, что позволяет сделать вывод о наличии положительной динамики коммуникативной компетентности преподавателей колледжа в ходе социально-психологического тренинга.

#### Литература:

1. А. С. Обухов. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса. — М.: Юрайт, 2018. — 422 с.
2. В. А. Кан-Калик. Учителю о педагогическом. Общени. Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
3. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. — СПб.: Речь, 2005. — 288 с.
4. Кипнис М. Тренинг коммуникации. — Москва: Ось-89, 2004. — 128 с.
5. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. — М.: МГУ, 1989. — 300 с.
6. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2008. — 208 с.
7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Издательство института психотерапии, 2002. — 288 с.

## Проблемы и особенности родителей детей с ОВЗ

Пюра Дарья Сергеевна, студент;

Долгова Мария Викторовна, кандидат психологических наук, доцент  
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

С раннего детства, в семье, где царит гармония и забота, нередко можно услышать от ребёнка, что в своих планах на будущее, он тоже обязательно хочет иметь семью. Становясь старше, человек замечает для себя, что семья — это огромный труд и ответственность, особенно с появлением детей. По периодизации жизненного цикла семьи, принятой в системной семейной психотерапии, переходы от разных стадий развития семьи сопровождаются нормативными кризисами. Одни из наиболее ярких — это рождение, как первого, так второго и последующих детей [1, с. 24–26].

Е. В. Егорова пишет, что при рождении ребёнка (в частности, первенца), супруги сталкиваются с двумя основными кризисными моментами: принятие факта появления нового члена семьи и принятия родительских ролей, и второй — изменение дистанции между супругами [2, с.290]. Эти моменты могут спровоцировать ряд негативных поведенческих реакций, даже если пара готовилась к такому важному событию. В этом случае, отец или мать могут осознать, что не готовы проститься с привычным образом жизни, болезненно переживать отсутствие свободного вре-

мени или вовсе рассудить, что ребёнок станет препятствием к достижению каких-то поставленными ранее целям.

### Психологические особенности переживания родителями болезни ребёнка

Как мы уже выяснили, появление ребёнка в семье — кризисный момент. Однако, предварительно в жизни родителей полным ходом идёт подготовка к появлению нового члена семьи. Супруги готовятся к новому этапу своих отношений, к новым обязанностям, перестройке своих привычек и порядков. Как правило, все эти изменения ожидаются ими, как нечто чудесное. Они думают над тем, на кого ребёнок будет похож, какие у него будут увлечения, представляют его счастливую судьбу.

И вот, наступает момент появления на свет новой жизни, момент, который родители ожидали с таким нетерпением. Но порой такое событие омрачается тем, что кому-то сообщают в роддоме или позже о том, что у ребёнка имеются некоторые отклонения в развитии. Такое событие, как появление ребёнка с ограниченными возможностями здоровья становится переворотом в жизни родителей. Их планы

и мечты буквально рушатся в свете такого печального известия, возникает чувство тревоги, отчаянные попытки выяснить, можно ли всё исправить и помочь ребёнку. На этом этапе родителям очень важно принять этот факт, осознать, что от него ни в коем случае нельзя отдаляться, поскольку такой «особенный» малыш более других нуждается в родительской любви и помощи [3, с.8–9].

Стресс, с которым сталкиваются родители также, как и периодизация жизненного цикла семьи имеет свои четыре фазы развития:

1. «Шок». На данной фазе родители находятся в состоянии растерянности, у них возникает чувство неполноценности, беспомощности, страха. Члены семьи могут начать искать «виновного», мать также может испытывать чувство вины или вовсе начать испытывать негативные чувства к ребёнку.

2. «Неадекватное отношение к дефекту». Эта фаза характеризуется тем, что родители проявляют своего рода защитные реакции на поставленный диагноз негативизмом и или отрицанием как такового.

3. «Частичное осознание дефекта ребёнка». На этой фазе родители начинают понимать, что несут ответственность за ребёнка, однако чувствуют собственную беспомощность в вопросах воспитания и ухода за ним. На данном этапе они осознают, что нуждаются в советах специалистов.

4. «Начало социально-психологической адаптации всех членов семьи». Родители принимают ситуацию, смиряются с ней и начинают строить свою деятельность с учётом особенностей ребёнка, сотрудничая со специалистами [4, с. 162–165].

Стоит учитывать, что семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, наиболее уязвимы, имеют особый статус и обладают рядом особенностей. Во-первых, такие семьи, как правило, изолированы от общества. Изолированность возникает в следствии того, что семья становится более избирательна к тем, кого впускать в свой круг общения. Такая избирательность затрагивает не только знакомых, но и родственников и связана зачастую с чувством страха и стыда родителей. Во-вторых, погружённость в проблемы ребёнка, невозможность выйти из этой ситуации, может способствовать развитию типично отрицательных психических состояний. И в том, и в другом случае страдает ребёнок из-за недостатка общения как с матерью, так и с окружающими людьми [5, с.135–137].

Необходимо также учитывать ряд особенностей, связанных с распределением ролей в семье. В нашей стране семьи носят преимущественно традиционный характер, поэтому большей частью бытовых вопросов и воспитание детей занимаются женщины, а главная задача мужчины — обеспечить финансовую стабильность в семье. Так как мужчина большую часть своего времени проводит в социуме, то его психика не подвергается интенсивному патогенному развитию, в отличии от психики матери ребёнка. Мать, в свою очередь, может испытывать чувство вины за то, что произвела на свет ребёнка с отклонениями.

Повышенная эмоциональная и физическая нагрузки, связанные с ежедневной заботой о ребёнке, приводят её организм к истощению. Часто у матерей наблюдаются истерики, депрессивные состояния, они перестают видеть перспективы реализации себя в карьере, творчестве; теряют интерес к себе, как к личности [6, с.455–462].

Ряд перечисленных особенностей переживания родителями сложившихся обстоятельств иногда может привести к одному из самых печальных исходов: разводу. Отсутствие помощи в вопросе воспитания со стороны отца и постоянная нервная напряжённость со стороны матери неизбежно приводит к конфликтам между супругами. Не каждая пара способна выдержать подобное испытание.

Очень ярко ряд проблем семей с «особенным ребёнком» изображает Дэниел Киз в книге «Цветы для Элджернона», где мать, тщетно пытавшаяся помочь своему ребёнку «стать нормальным», в конце концов бросает эти попытки, а с появлением в семье здорового ребёнка и вовсе прячет первенца с ограниченными возможностями от посторонних. Она до последнего не принимает его таким, каков он есть, пока в конечном итоге не избавляется, отправив подальше, а сама семья, в последствии, распадается [7].

На мой взгляд, этот пример показателен тем, что иллюстрирует, как даже при сохранении семьи, когда ребёнок остаётся с родителями, могут возникнуть определённые трудности, как в диаде отношений родителя и ребёнка, так и в диаде супружеской пары. Не каждая семья может самостоятельно справиться с таким кризисным моментом, понять и принять малыша с его особыми потребностями и научиться грамотному и плодотворному взаимоотношению с ним.

На приведённый нами пример возникает вполне логичный вопрос: почему родители реагируют не одинаково? Исходя из особенностей поведения в возникшей ситуации, выделяют три группы родителей по типу реакции на диагноз ребёнка:

1. «Родители авторитарного типа». Такие родители занимают активную жизненную позицию и настойчиво пытаются найти выход из ситуации. Они обращаются к лучшим педагогам, психологам и нередко к известным экстрасенсам и целителям. Их цель — оздоровление ребёнка. В погоне за этой целью они часто выдвигают нереальные требования ребёнку, не учитывая его реальных возможностей. Есть и другая крайность у родителей авторитарного типа: они могут отказаться от ребёнка, узнав о его дефекте. Часто в погоне за улучшениями, мать просто забывает поиграть с ребёнком и весело провести с ним время.

2. «Родители невротического типа». Такие родители, напротив, занимают достаточно пассивную личностную позицию. Они не видят выход из сложившейся ситуации и не понимают, что многое в развитии ребёнка зависит от них самих. Такие родители склонны к гиперопеке, и нередко случаи, когда они закрываются от социума. Будущее самого ребёнка кажется им бесперспективным.

3. «Родители психосоматического типа». Этому типу присуще скрывать свои переживания от посторонних, что впо-

следствии может стать причиной ряда заболеваний. Они так же, как и родители невротического типа, склонны к гиперопеке, часто жалеют ребёнка и, как и родители авторитарного типа, стараются найти для него лучших специалистов [8].

На глубину переживаний родителей оказывает и сам диагноз ребёнка, его характеристики, такие как выраженность нарушений, их стойкость, необратимость и длительность. Более глубокой психологической травмой родителей является в том случае, если они сами здоровы и не имеют серьёзных отклонений на психологическом и физическом уровнях. Однако, немного иначе дела обстоят в семьях, где родители сами имеют какие-либо отклонения в развитии. В этом случае они идентифицируют нарушения в развитии ребёнка со своими собственными и гораздо легче адаптируются к ним.

Нарушения в развитии — это проблема всей семьи, даже если родители справились с кризисной ситуацией и направили свою деятельность на создание благоприятной среды для роста и развития «особенного» ребёнка, не стоит забывать и о самих родителях. Зачастую, обращаясь за помощью в специальные центры, они прикладывают максимум усилий, чтобы помочь именно ребёнку, однако для достижения гармонии, важно учитывать и работать с внутренним состоянием каждого члена семьи [5, с. 133–138]. Именно поэтому существуют различные центры, где с детьми и родителями работают специалисты, направляя их деятельность на достижение благополучия.

Исходя из выше сказанного, мы бы хотели затронуть тему работы психолога с такими семьями. На этапе консультирования специалисту необходимо учитывать ряд особенностей и вести особую тактику, позволяющую более эффективно достичь необходимых целей. Эта тактика определяется рядом задач:

1. Установление контакта на уровне «обратной связи», предполагающей установку доверительного контакта, цель которого — убедить родителей в том, что им, действи-

тельно, сочувствуют и понимают. «Обратная связь» также направлена на установку доброжелательного контакта, при котором родитель может раскрыть свои глубинные переживания.

2. Коррекция понимания родителями проблем ребёнка. Нам уже известно, что с момента осознания диагноза ребёнка родители находятся в состоянии эмоционального стресса, особенно сильно он проявляется у матерей. Задача психолога здесь состоит в том, чтобы перевести уровень восприятия проблемы с эмоционального на рациональный. Направить родителей на коррекционный образовательный процесс, в котором они сами могли бы принимать участие, так как это уникальная возможность занять активную позицию в формировании его будущего собственного ребёнка.

3. Коррекция межличностных и внутрисемейных отношений. Коррекция отношений с ребёнком строится прежде всего на воспитании в нём чувства любви, привязанности к дому и родителям. Нарушения отношений между родителями также решаются психологом во время консультирования. Особенно эффективными методами здесь будут являться групповые занятия для родителей и индивидуальные с родителями и ребёнком [8].

Таким образом, создание семьи — важнейший этап в жизни каждого человека, который так или иначе затрагивает его ценностно-смысловые установки. Такое событие, как появление на свет нового члена семьи само по себе является кризисным. Рождение же ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и вовсе становится трагедией для родителей. В такой ситуации семья нуждается в помощи специалистов, чтобы справиться со стрессом и перестроить свой образ жизни, научиться грамотному и плодотворному взаимоотношению с ребёнком, путь к которому лежит не только через получение определённых знаний и навыков, но и работе с психологическим состоянием каждого члена семьи.

#### Литература:

1. Варга А. Я. Введение в семейную терапию. / В. А. Варга; — М.: Когитоцентр, 2011, 184 с.
2. Егорова Е. В. Рождение первого ребёнка, как нормативный кризис в жизни семьи. // Современные проблемы клинической психологии и психологии личности, 2017. № 1, С. 290–294.
3. Романчук О. И. Дорога любви. Путеводитель для семей с особыми детьми и тех, кто идёт рядом. / О. И. Романчук. М.: Изд-во Генезис, 2010. — 160 с.
4. Речкина Т. Н., Шейнова Н. Н. Формирование понимания и принятия родителями особенностей ребёнка-инвалида «Я и мой ребёнок». // Дошкольное и начальное образование: расширение образовательной среды, 2017, № 1, С. 161–165.
5. Чётчикова В. С. Ермолова В. М. Оптимизация межличностных взаимоотношений в диаде родитель-ребёнок с ОВЗ посредством адаптивного фитнеса. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2017, № 6–2, С. 133–138.
6. Лизунова Г. Ю. Социально-психологические проблемы семьи с ограниченными возможностями здоровья. // Ценностные ориентации молодёжи в условиях модернизации современного общества, 2018, № 1, С. 455–462.
7. Киз, Дэниел. Цветы для Элдджернона / Дениел Киз. [пер. с англ. С. Шаров] М.: Изд-во эскмо-Пресс, 2016. — 320 с.
8. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии / В. В. Ткачева, И. Ю. Левченко. — М.: Просвещение, 2008. [электронный ресурс]: Режим доступа: [http://www.koob.ru/levchenko\\_i/help\\_family](http://www.koob.ru/levchenko_i/help_family)

## ПЕДАГОГИКА

### Методическая деятельность в учреждениях дополнительного образования

Арнольбик Яна Александровна, методист;

Долгих Юлия Александровна, методист;

Косталанова Наталия Владимировна, педагог дополнительного образования;

Шестакова Надежда Васильевна, преподаватель

МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Макаров Алексей Александрович, учитель информатики

МБОУ «Основная общеобразовательная Незнамовская школа» (Белгородская обл.)

Станкевич Алевтина Владимировна, преподаватель

МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Основой формирования педагогической деятельности и создания инновационной образовательной среды в организациях дополнительного образования является методическая работа, которая представляет собой комплекс взаимосвязанных мер, основанный на педагогическом опыте и научных факторах. Методическая работа нацелена на помощь и обеспечение профессионального роста педагога и его творческого потенциала, что в конечном результате способствует повышению уровня воспитанности и образованности учащихся, а также способствует их социализации в современных условиях.

Первоочередная задача методической работы заключается в оказании помощи педагогам в повышении научно-теоретического и методического уровня в их профессиональной деятельности. Для решения данной задачи необходима система мероприятий, разрабатываемая и реализуемая методистами образовательных учреждений.

Первоосновное понятие о методической деятельности позволяет определить ведущие задачи методиста:

- формирование модели взаимодействия, способствующей включению педагога в сотрудничество и творческий поиск.
- удовлетворение существующих профессиональных потребностей педагога.
- создание новых педагогических потребностей, которые уже востребованы или будут востребованы на практике в ближайшем будущем.

Определив ведущие задачи методиста, необходимо рассмотреть методологические подходы, используемые в методической деятельности учреждений дополнительного образования детей.

Что же представляет собой методология? Методология — это:

- наука о научном методе и методе отдельной науки;

- приемы и методы исследования, применяемых в отдельных видах наук
- учение о средствах деятельности, ее методах и логической организации;
- учение о логике научного исследования, его процедурах, устройства педагогической теории, соотношении предмета познания и объекта, а также эмпирических и теоретических методах исследования.

Какие же методологические подходы существуют в системе дополнительного образования?

— Системный. В данном подходе самостоятельные компоненты рассматриваются в виде совокупности взаимосвязанных между собой компонентов, таких как образовательные цели; педагоги и обучающиеся как субъекты образовательного процесса; содержание образования и воспитательного процесса, формы, методы и средства обучения.

— Личностный. В данном подходе личность признается как творение исторического развития и носителя культурного наследия. Личность является важнейшим критерием оценивания эффективности образовательного процесса.

— Деятельностный. Данный подход выделяет деятельность как основное средство развития личности.

— Полисубъектный. Данный подход рассматривает личность не столько со стороны его деятельности, сколько со стороны его человеческой сущности, отслеживаются его способность к доброжелательным взаимоотношениям и создание позитивного психологического климата в коллективе.

— Культурологический подход рассматривает связь человека с культурой, которая является системой ценностей, сформированной в процессе развития человечества. В процессе освоения культуры человеком происходит развитие и самого человека, его становление как личности творческой.

— Этнопедагогический. Данный подход делает опору на воспитание личности с опорой на национальную культуру, традиции и обычаи.

— Антропологический подход использует данные всех наук о человеке и учитывает при осуществлении образовательного и воспитательного процессов.

Для успешного развития учреждений дополнительного образования необходима разработка его методики. В этом процессе наиважнейшую роль играет методическая деятельность. Первостепенными субъектами методической деятельности являются методисты, чья профессиональная деятельность должна быть направлена на приобретение, систематизацию и распространение методических знаний, изучение теоретических и практических аспектов дополнительного образования детей, а также разработку методики, предназначенную для анализа и реализации образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования.

Среди видов методической деятельности можно выделить несколько основных:

— Самообразование, т. е. систематическое целенаправленное приобретение знаний и навыков в какой-либо области науки;

— Методическое исследование, которое имеет своей целью разработку методических средств исследования и диагностики новых методик, а также модификацию и адаптацию уже используемых на практике;

— Помощь в описании и обобщении передового педагогического опыта;

— Обучение педагогических кадров с целью повышения их квалификации;

— Методическое руководство, которое включает в себя организацию методической деятельности, начинающуюся с отбора целей, содержания, форм и методов педагогической деятельности;

— Методическая коррекция.

— Создание методической продукции, цель которой выражение и распространение методических знаний. Методическая продукция является методической копилкой и решает различные задачи в зависимости от ее вида:

- описывает сведения, предназначенные для распространения;
- дает пояснения приемам и методам;
- обобщает педагогический опыт;
- разъясняет цели и порядок действий, методику организации различных мероприятий;

Методическая продукция классифицируется по нескольким параметрам: периодичности, адресату, информацион-

ному характеру, инновационному потенциалу или функциональному назначению.

Наиболее часто применяется классификация по функциональному назначению. В этом случае вся методическая продукция делится на: информационно-методическую, организационно-методическую, прикладную методическую продукцию, научно-методическую продукцию образовательную продукцию;

— Методическая помощь, которая заключается в оперативном и перспективном реагировании методиста учреждения дополнительного образования на запросы и потребности детских коллективов и педагогических работников.

Качество организации методической деятельности в учреждении во многом зависит от компетентности и профессионализма методиста. Профессионализм методиста условно можно разделить на пять уровней:

1. Допрофессионализм, который состоит из трех этапов: первоначальное ознакомление с профессией; адаптация, самореализация в профессии;

2. Профессионализм, т. е. мастерство, свободное владение профессией;

3. Суперпрофессионализм — выражается в способности методиста к созданию авторской методической системы;

4. Послепрофессиональный период — период, который знаменуется способностью методиста выступать в качестве наставника, консультанта, эксперта методической и педагогической систем;

5. Особую группу представляют собой непрофессионалы-методисты, чья профессиональная деятельность, независимо от стажа работы, сводится к выполнению своих функциональных обязанностей по чужим профессионально искаженным правилам.

Каждая профессия включает в себя несколько ролей, в которых выступает специалист. Так, для методиста, основными ролями являются: роль педагога и воспитателя, исследователя и руководителя профессиональной группы, социального педагога и субъекта самообразования. Профессионально значимыми качествами для методиста в реалиях сегодняшнего времени являются его социальная компетентность, способность к практическому решению возникающих проблем, вербальные способности и методические умения. Лишь сочетая в себе все профессиональные качества и выполняя все отведенные роли, методист способен решить поставленную перед ним задачу — помочь педагогу, раскрыть свой творческий потенциал, совершенствовать свой профессионализм и найти свое предназначение.

#### Литература:

1. Белова Т. В., Волошина И. А., Солнцева В. А. и др. Справочник начинающего профконсультанта. — М., 2008.
2. Василевская Е. В. Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: методическое пособие. — М.: АПК и ППРО, 2005.
3. Гуров В. А. Развитие мотивации педагогов учреждений дополнительного образования: автореф. дисс... канд. пед. наук. — Калининград, 2005. — 20 с.

4. Учебно-методический кабинет профессиональной ориентации: Книга для учителя» / Л. В. Ботякова, А. Е. Голомшток, С. С. Гриншпун и др. М.: Просвещение, 2006.
5. Школа и выбор профессии» / под ред. В. А. Полякова, С. Н. Чистяковой, Г. Г. Агановой. — М.: Педагогика, 2007.
6. <http://metodisty.ru/m/news/index/>
7. <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-pedagogov-gotovnosti-k-innovatsionnoy-pedagogicheskoy-deyatelnosti>

## Непосредственно образовательная деятельность на тему «Шубки для лесных зверят»

Шахрай Татьяна Ивановна, воспитатель первой квалификационной категории;  
Виноход Валентина Леонидовна, воспитатель первой квалификационной категории  
МБДОУ детский сад № 28 «Жемчужинка» г. Саяногорска (Республика Хакасия)

**Образовательная область** «Познавательное развитие».

**Тематическое событие:** «Дикие животные».

**Тема:** «Шубки для лесных зверят».

**Возрастная группа:** вторая младшая (общеобразовательной направленности).

**Тип:** непосредственно- образовательной деятельности: игровой

**Цель:** Создание социальной ситуации развития в процессе совместной познавательно-исследовательской деятельности у детей младшего дошкольного возраста.

**Задачи:**

1. Способствовать обогащению знаний детей об образе жизни диких животных (*познавательное развитие*).

2. Создать условия для активизации словарного запаса (*речевое развитие*).

3. Обеспечить условия для исследовательской деятельности, работая в группах (*социально- коммуникативное развитие*)

4. Способствовать развитию слухового внимания, памяти, творческой инициативы (*социально-коммуникативное развитие*)

**Интеграция образовательных областей:** Физическое развитие; Речевое развитие; Социально-коммуникативное развитие; Художественно-эстетическое развитие; познавательное развитие.

**Методы и приемы:**

Наглядные (показ; рассматривание)

Словесные (вопросы — ответы; побуждение; поощрение)

Игровые (сюрпризный момент; художественное слово)

Практические (упражнения; выполнения заданий)

**Здоровьесберегающие технологии:** физ. минутка, пальчиковая гимнастика.

**Педагогические технологии:** РТВ (развитие творческого воображения); Игровые; Развивающие (Б. Н. Никитина)

**Предварительная работа:** рассматривание картин из серии «Времена года». Знакомство с дикими животными.

**Материал:** Макет зимнего леса; бумажные силуэты белок и зайцев по 8 штук; картина «Зима в лесу»; белый лист бумаги; 8 стаканчиков со льдом; варежки (4 цвета по 8 штук); клей, вата, мех.

### Содержание занятия:

Этап образовательной деятельности	Организация рабочего пространства	Деятельность взрослого	Деятельность детей	Психолого-педагогические условия/Условия социальной ситуации развития
Вводная часть (организационный и мотивационный момент)	Игры с мячом в игровом уголке	Игра с мячом «Закончи предложение» В: Я начну предложение, а вы закончите: У зайца хвост короткий, а уши... Заяц пушистый, а ёжик... Ёж маленький, а медведь... Заяц летом серый, а зимой... У лисы лисята, а у волка...	Ответы детей.	Условия для создания положительного эмоционального настроения.

Этап образовательной деятельности	Организация рабочего пространства	Деятельность взрослого	Деятельность детей	Психолого-педагогические условия/Условия социальной ситуации развития
	Физминутка. (массажные коврики)	<p>Молодцы! Как называют животных, которые живут в лесу?                      — Как вы думаете, почему их так называют?                      — Ребята, а вы хотели бы отправиться со мной в сказочный лес, посмотреть, что там происходит?                      — По дорожке мы пойдем и все вместе в лес придем.  <i>В лес ребята мы пришли.                      Всех зверей мы здесь нашли.                      А сейчас и сами, мы покажем с вами.                      Скачет заяка, прыг да скок, за кусточек и молчок.                      По снежку бежит лиса, замечает след она.                      Волк голодный рыщет, еду зимой ищет.                      А под снегом спит медведь. Тише, тише не шуметь.</i></p>	<p>Дикие!                      Потому что живут в лесу, добывают себе еду сами.                      Да!                      Дети повторяют слова и движения.  <i>Идут на месте                      Раскачиваются в стороны                      Прыгают и садятся на корточки                      Бег на месте.                      Наклоны вправо и влево</i></p>	Условия для развития внимательности.
	В группе создана развивающая среда, плакаты животных леса, макеты, книги о животных, мнемотаблицы	<p><b>В:</b> Ребята, посмотрите, какой у нас макет!                      — Какое время года в лесу?                      — Почему вы так думаете?                      Какие животные живут в нашем зимнем лесу?                      Медведь что делает? А где спит?                      Кто ещё спит зимой?                      Как зайцы подготовились к зиме?                      Ребята, а что вы замечаете?                      Молодые зайчата и бельчата не переоделись. Почему?                      Мы можем помочь им переодеться без их разрешения?                      А если они не захотят?                      Что нужно сделать? Нам нужно сделать так, чтобы они захотели переодеться, попробуем!                      Для чего нужно зимой переодеваться животным?</p>	<p>Ответы детей.                      Зима.                      В берлоге.                      Ёжик, барсук, енот.                      Зайчик поменял шубку на белую, теплую.                      Надо им объяснить.                      Чтобы их хищники не увидели!                      Чтобы было тепло!</p>	Условия для речевой активности.
Основная часть.	Эксперимент с цветом	<p><b>В:</b> Ребята, кто выбрал зайчиков и белочек, проходите за столы. Посадите их на кубики, они будут слушать зачем им нужно переодеваться.  <b>В:</b> посмотрите, какая коробочка!                      Что в ней, посмотрим!                      Возьмите из коробочки одного серого и одного белого зайчика и разместите на белом листе (это снег).</p>	<p>Дети проходят за столы.                      Находят зайцев серых и белых</p>	<p>Условия для выражения своих мыслей, взаимодействия друг с другом.                      Условия для речевой активности.</p>

Этап образовательной деятельности	Организация рабочего пространства	Деятельность взрослого	Деятельность детей	Психолого-педагогические условия/Условия социальной ситуации развития
		<p>Что мы можем сказать зайчикам? Молодцы! Нам белом снегу не видно белых зайцев, серых очень хорошо видно, Почему, опасно, остаться зимой серыми? Кто может увидеть зайца?  <b>В:</b> Идемте к белкам!            Возьмите из коробочки одну рыжую белку и одну серую. Разместите их на картине зимнего леса.            Что вы заметили, расскажите белкам. Молодцы! Правильно! Рыжих белок хорошо видно в зимнем лесу, а сереньких не видно, они спрятались, никакой хищник не поймают.            Но к тому же эти шубки какие?</p>	<p>Хищники (волк, лиса)</p> <p>(пушистые, тёплые, мягкие)</p>	
<p>Заключительная часть.</p> <p>Рефлексия.</p>	<p>Эксперимент со льдом (стаканчики со льдом); по две рукавички (одна белая и пушистая, другая тонкая серая); (одна серая пушистая, вторая тонкая рыжая)</p> <p>Продуктивная деятельность. Аппликация (бумажные силуэты зайца, белки. мех, вата, клей)</p> <p>Дети в кругу</p>	<p><b>В:</b> Хотите узнать, в какой шубке зимой животным будет теплее! Проведем эксперимент?            Зайчики (первая подгруппа детей). Белочки (вторая подгруппа)            Открывайте коробку. Что в ней? (варежки). Надевайте!  <b>В:</b> Возьмите стаканчик со льдом. В какой рукавичке вы чувствуете холод? (тонкой) А теплой рукавичкой чувствуете холод? (нет).            Как вы думаете, теперь наши зверушки захотят переодеться? Мы, объяснили им, почему нужно сменить шубку? Новая шерстка какая?            Ребята, хотите, помочь нашим зайчатам и бельчатам переодеться?            Из чего мы будем делать такую шерстку? Возьмите зверушек с кубиков, будем одевать их в теплые шубки, а чтобы у нас аккуратно получилось, поиграем с пальчиками «Лесные зверята»            Сначала намазываем фигурку зайчика или белочки клеем, потом приклеиваем новую шерстку.            Разместим зверят на нашу лесную полянку!</p> <p><b>В:</b> Ребята, как мы сегодня помогли зверятам?            Как вы думаете, теперь им будет тепло зимой?            Кому вы можете рассказать о лесных зверятах и показать наш макет?</p>	<p>Варежки.</p> <p>Ответы детей.</p> <p>Дети делают вывод, что в тонкой варежке (шубке) животным зимой холодно, а в толстой тепло.</p> <p>(белая, серая, пушистая, теплая)</p> <p>(из меха и ваты)</p> <p><i>Пальчиковая гимнастика «Лесные зверята»</i>            Дети проговаривают слова.</p> <p>Рассуждение детей.</p>	<p>Работа в подгруппах. Условия для взаимодействия с взрослым</p> <p>Условия для речевой активности детей</p> <p>Условия для взаимодействия друг с другом.</p> <p>Условия для выражения своих мыслей.</p>



## Развитие творческой активности старших дошкольников в процессе рисования по замыслу

Газизова Фарида Самигуловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Шехурдина Елена Евгеньевна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Во всех сферах общества происходит ускорение темпов технологического и общественного прогресса, тем самым увеличивается необходимость творческих и инициативных людей. Известно, что творческий потенциал личности не формируется сам по себе, становление его должно быть постоянным и начинаться уже с первых дней жизни ребенка.

В концепции модернизации дошкольного образования подчеркивается первостепенность решения задач, нацеленных на создание творческой атмосферы и критерий для наторской работы.

Проблема творчества вовсе не нова в прогрессивной науке, она стала настолько актуальна, что абсолютно может быть отнесена к одной из основных проблем столетия. Её пробовали решить представители философии, психологии (Я. А. Пономарёв [6], Г. Г. Григорьева [3]) и педагогики (А. Н. Лук [5], Т. С. Комарова [4]).

Основу творческой деятельности составляют психические процессы и воображение. Их развитие наиболее благоприятно в дошкольном возрасте. Поэтому развитие детского творчества — одна из главных задач дошкольного воспитания.

Детское рисование является одной из наиболее изученных видов изобразительной деятельности. Интерес к данному вопросу возник еще в конце XIX в. Изучение этого вопроса интенсивно ведется в последние 60–70 лет.

Исследования зарубежных и российских авторов показали, что есть несколько причин, по которым дети начинают заниматься изобразительной деятельностью. Это может быть подражание взрослым, и, возможно, внутренняя потребность в графической деятельности, заложенная в человеке на генетическом уровне. Доступность и наличие изобразительных материалов является существенным обстоятельством.

Можно выделить следующие компоненты творческой активности:

Креативный компонент считается ключевым в структуре творческой активности и подразумевает способность порождать новые идеи, отклоняется от классических схем мышления быстро улаживать проблемные ситуации. Креативность — способность ребенка к творческому решению разных задач, образующихся в той или иной ситуации осуществления деятельности [1].

Интеллектуальный компонент — относительно устойчивая структура умственных возможностей индивидуума. Интеллектуальный компонент позволяет раскрыть закономерные взаимосвязи и отношения в окружающем мире, познавать собственные умственные процессы и влиять на них, предусмотреть грядущие изменения, дает возможность преобразовывать реальность.

Творчество (креативный компонент) и интеллект (интеллектуальный компонент) не существуют по отдельности. Реальные творческие достижения в большинстве областей деятельности требуют повышенного интеллекта, хотя высокий уровень интеллекта может и вовсе не приводить к творческим проявлениям [2].

Художественный замысел является основой при рисовании по замыслу. Замысел представляет собой следствием не столько отражения окружающего мира, сколько выражением отношения самого художника к изображаемому, замысел вбирает в себя всю информацию, связанную с различными, казалось бы, незначительными фактами. Импульсом для возникновения замысла в творчестве детей могут быть самые различные факторы, поразившие воображение человека и рождающие творческую ситуацию.

Таким образом, рисование по замыслу как важная составляющая творчества — это способ для ребёнка проявить себя. В рисунке ребенок может передать свое видение и ощущение окружающего мира, выплеснуть страхи, негативные эмоции или же поделиться положительными. Значимость детского рисунка в том, что он порождает у детей творческие эстетические эмоции. Спецификой творческой активности старших дошкольников является то, что рисунки ребенка становятся все ближе к действительности. Ребенок старшего дошкольного возраста с удовольствием осваивает новые материалы, инструменты и техники; он непременно хочет сохранить собственные произведения после того, как закончит работу над ними. Между 5 и 7 годами рисунки ребенка становятся по-настоящему сюжетными, содержат уже не один, а несколько взаимосвязанных составляющих.

Для определения уровня развития творческой активности старших дошкольников в процессе рисования по замыслу было проведено исследование, целью которого являлось: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования рисования по замыслу как средство развития творческой активности старших дошкольников.

Была проведена диагностика уровня развития творческой активности старших дошкольников по следующим методикам:

- 1) методика Е. Торранса «Неполные фигуры»;
- 2) методика Н. А. Лепской «5 рисунков».

Результаты исследования позволили определить, что уровень развития творческой активности старших дошкольников находится на уровне формирования.

Для развития творческой активности дошкольников использовалась нетрадиционная техника рисования.

Всего было проведено 7 занятий с использованием нетрадиционных техник рисования. Каждое занятие было нацелено на развитие творческой активности старших дошкольников.

Таким образом, в процессе проведения формирующего этапа, при переходе от одного занятия к другому и от одной нетрадиционной техники к другой наблюдалось повышение уровня развития творческой активности детей. Дети стали вести более уверенно и раскованно, не стеснялись спрашивать о технике выполнения изображения, стремились прийти на помощь товарищу.

Целью контрольного этапа эксперимента являлось определение динамики уровня сформированности творческой активности старших дошкольников.

На контрольном этапе использовались те же методики, что и на констатирующем этапе, чтобы определить динамику в развитии творческой активности дошкольников и доказать эффективность использования нетрадиционной техники рисования по замыслу.

Таким образом, после проведения занятий с использованием нетрадиционных техник рисования уровень творческой активности старших дошкольников повысился, что указывает на ее эффективность. В среднем, положительная динамика в уровне развития творческой активности старших дошкольников экспериментальной группы оценивается в 65 %, в контрольной — 30 %.

Активное проявление детского творчества наблюдается на занятиях по рисованию, где ребенок, активизирует работу таких психических процессов, как воля, воображение, память, мышление и происходит развитие не только значимых изобразительных умений и навыков, но и творчества, изобразительных способностей ребенка. Одним из наиболее важных условий успешного развития способностей ребенка на занятиях рисования по замыслу является разнообразие и вариативность работы. Рисование нетрадиционными техниками — это огромная возможность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать и самовыражаться.

#### Литература:

1. Астахов, А. И. Воспитание творчеством / А. И. Астахов. — М.: Протос, 2014. — 580 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — М.: Новь, 2013. — 293 с.
3. Григорьева, Г. Г. Единство обучения и развития творчества на занятиях по изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева // Дошкольное воспитание. — № 9. — 2017. — С. 27–31.
4. Комарова, Т. С. Дети в мире творчества / Т. С. Комарова. — М.: Фара, 2013. — 156 с.
5. Лук, А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. — М.: Глобус, 2014. — 142 с.
6. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. — М.: Глобус, 2014. — 339 с.

## Use of modern technologies in the foreign language lessons in primary education

Gafurova N. R., Senior teacher  
Fergana State University (Uzbekistan)

*This article discusses the use of modern technologies in foreign language lessons in the initial stage of training such as a group work, an educational dialogue, project activities and modern information technologies.*

**Keywords:** *technique, methods, technology, education, students, information technology, lesson, problem-based learning, group work, class, children, knowledge and skill.*

The government of Uzbekistan is clearly aware that the development of any country is closely linked to the breadth and accessibility of education, therefore, its own model of education has been created. At the initiative of the President of the Republic of Uzbekistan Sh. Mirziyoyev, a set of measures aimed at increasing the prestige of education was taken, a number of programs related to the education of young people were developed. Decrees of the President have become a practical step in the implementation of a new approach to the training of specialists at a higher quality level.

New priorities in education encourage teachers to search for new, modern, effective teaching technologies, allowing

them to achieve higher learning and education results and introduce new educational technologies in the educational process. One of the main tasks for us is the development of students' interest in learning, creativity, because interest and creativity in the learning process is a powerful tool that encourages students to a deeper knowledge of the subject and develop their abilities. One of the ways to solve this problem is the use of modern teaching technologies in the educational process, which allows to diversify the forms and means of training, which increases the creative activity of students. These technologies and even their constantly used elements, built systematically, help rationally organize

the learning process, apply a student-centered approach, actively use TSS and ICT, Internet technologies, create conditions for students' own active cognitive activity, encourage the student's aspirations to find their own trajectories and solutions, create "situations of success", develop self-control and mutual control. Each specific training technology has its own characteristics, definition, function, structure, characteristic only for it. My experience shows that modeling lessons in various technologies is not a simple matter, but today it is a requirement of time. The teacher already in elementary school should demonstrate in the lesson different teaching strategies in order to form the ability of the individual to learn all his life, the ability for self-development. The activity of analytical understanding of educational material by younger schoolchildren is rapidly reduced if students have to analyze the same unit of educational material and perform similar thinking operations for several lessons. It is known that children quickly get tired of doing the same thing, their work becomes ineffective, the process of development slows down. In order for the material to contribute to the development of the child's ability to independently comprehend the phenomena of the life around him, to think productively, I use problem-based learning in my practice. Its essence is that I put a problem (a learning task) for the students and consider it with them.

As a result of joint efforts, ways of solving it are outlined, a plan of action is established, independently implemented by students with minimal teacher assistance. At the same time, the entire stock of knowledge and skills that they have is actualized, and those that are relevant to the subject of study are selected from it. Any subject studied at school, in my opinion, does not begin at all with an account, not with the study of letters, concepts, which seems obvious, but with... riddles, problems. Problem learning provides a more solid learning; develops analytical thinking, helps to make learning activities for students more attractive, based on constant difficulties; It focuses on the integrated use of knowledge.

Group work in the classroom is very attractive for younger students. However, as practice shows, the first experience of its organization can be unsuccessful (excessive noise, slow pace of work, their inability to act together, etc.), which repels from further use of this form of education. Meanwhile, group work is a full-fledged independent form of organization of training. The use of group work in the classroom convinces me that this technology bears in itself the features of innovative education: the independent acquisition of knowledge as a result of search activity, therefore:

- increasing the depth of understanding of educational material, cognitive activity and creative independence of students;
- the nature of the relationship between children is changing;
- the friendship in a class becomes stronger, the relation to school changes;

- class cohesion increases dramatically, children better understand each other and themselves;
- growing self-criticism, more accurately assess their capabilities, better control themselves;
- Students acquire the skills necessary for life in society: frankness, tact, ability to build their behavior, taking into account the positions of other people.

In class I use the following types of group work:

- work in pairs;
- brainstorm;
- game "Continue";
- treasure hunt;
- snowball;
- mosaic group.

At the end of group work, the decisions developed by each group are discussed by the whole class. Thus, it is estimated not only the result of solving the problem, but also the work of the group.

Educational dialogue can be considered a specific type of educational technology. It acts not only as one of the ways of organizing education, but also as an integral component, the internal content of a person-centered learning technology. I believe that the use of educational dialogue, allows for the personally oriented educational process, develops the curiosity and independence of the child, contributes to the enrichment of his subject experience.

Project activity is effectively used by me, starting from primary school, while not replacing the traditional system, but organically supplementing, expanding it. When carrying out each new project (conceived by the child, group, class, independently or with the participation of the teacher), I solve several interesting, useful and real-life tasks. The child is required to coordinate their efforts with the efforts of others. To succeed, he has to obtain the necessary knowledge and with their help to perform specific work.

Today, modern information technologies can be considered the new way to transfer knowledge, which corresponds to the qualitatively new content of the child's learning and development. This method allows the child to learn with interest, find sources of information, fosters independence and responsibility in obtaining new knowledge, develops the discipline of intellectual activity. Information technologies allow replacing almost all traditional technical training aids.

Personality-oriented technologies are the embodiment of humanistic philosophy, psychology and pedagogy.

The focus of personality-oriented technologies is a unique holistic personality, which seeks to maximize the realization of its capabilities (self-actualization), is open to the perception of new experience, and is capable of making a conscious and responsible choice in various life situations. It is the attainment of such qualities by a person that is proclaimed the main goal of education, in contrast to the formalized transfer to a pupil of knowledge and social norms in traditional technology.

## References:

1. Baklashkina M. V. Learning foreign language interpersonal communication in a foreign language class at school and university // Inostr. languages in school. — 2009. — № 1. — S. [9–13].
2. Kleimenova N. M. The use of active learning methods in the classroom in the French language with students // Inostr. languages in school. — 2011. — № 1. — S. [66–69].
3. Koryakovtseva N. F. Modern methods of organizing independent work of foreign language learners. — М.: ARKTI, 2002. — [176–182] p.

## К вопросу оценки и отметки на уроках английского языка в рамках управления качеством образования

Захарова Марина Викторовна, преподаватель английского языка;

Лукина Марина Михайловна, преподаватель английского языка

ФГКОУ «Московский кадетский корпус «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации»

Оценивание и подведение итогов на современном уроке претерпело большие изменения. В соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования оценивание ориентировано на достижение различных групп образовательных результатов: предметных, метапредметных и личностных, причем в непрерывном процессе, и как в урочной, так и во внеурочной деятельности учащегося.

В связи с этим остро встает вопрос о пути обновления оценивания и подведения итогов на уроке — от **суммативного** оценивания (оценки уровня достижения результатов обучения на основе единых требований в сравнении с эталоном, например, единые критерии оценки (ЕГЭ, ОГЭ, тестовых работ) или общепринятой пятибалльной шкалой оценивания по итогам прохождения тем, блоков, модулей, курсов, по окончании периодов обучения) к **формирующему** или внутреннему оцениванию, которое:

- должно помогать ребенку учиться более эффективно и продуктивно;
- невозможно без обратной связи учитель — ученик;
- может быть балльным и словесным;
- проводится на основе совместно разработанных учителем и учениками критериев;
- сравнивает образовательные результаты ребенка с его же предыдущими образовательными результатами;
- невозможно без использования самооценки и взаимооценки учащимися работы.

Таким образом, **суммативное** оценивание констатирует факт обученности учащихся и осуществляется, как правило, только учителем, администрацией учебного заведения или внешними органами. В то время как **формирующее** оценивание проводится самими участниками образовательного процесса и с той частотой, которая необходима учителю и учащимся для достижения образовательных целей [1, с.51].

Для эффективного оценивания учебных достижений учащегося необходимо комплексно применять суммативное и формирующее оценивание. Такая система должна предусматривать использование разнообразных методов и форм и обладать следующими функциями:

- управлять качеством образования;
- обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения программы;
- обеспечивать оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся.

Немаловажен тот факт, что оценка предшествует отметке. Следовательно, учителя должны владеть такими методами и приемами, которые позволят им это сделать, и причем, сделать с наименьшими затратами времени, но с наибольшей эффективностью.

Как было сказано выше, целью суммативного оценивания является определение соответствия знаний учащихся нормам и требованиям стандартов обучения и сравнение результатов оценивания со стандартами или среднестатистическими результатами. Фиксирование полученных результатов происходит посредством классных и электронных журналов.

Проведение мониторинга в школе является неотъемлемой частью внутришкольного контроля. Что касается форм организации контроля сформированности как речевых умений, так и языковых навыков, они разнообразны и достаточно подробно отражены во многих учебных и методических пособиях.

В пансионе воспитанниц контрольная работа по английскому языку в 5–7 классах является комплексной работой и включает в себя проверочные задания для контроля сформированности коммуникативных умений (разделы по аудированию, чтению, говорению и письменной речи) и сформированности языковых средств и навыков оперирования ими (раздел лексики и грамматики с элементами проверки фонетической и орфографической стороной речи).

Таблица 1

Поэлементный анализ результатов контрольной (диагностической) работы №... (Модуль...)																																														
Дата проведения: 00.00.00 г.																																														
Класс:																																														
Преподаватель:																																														
Всего учащихся : 8    Выполняли: 8 (100 %)																																														
максимальное количество баллов за выполнение заданий :																																														
45 баллов																																														
	Ученик 1	Ученик 2	Ученик 3	Ученик 4	Ученик 5	Ученик 6	Ученик 7	Ученик 8	верно (баллы)	верно (%)																																				
<b>АУДИРОВАНИЕ</b>																																														
1. Понимать основное содержание аутентичного аудиотекста	1	1	1	1	1	1	1	1	8	100%																																				
2.	1	1	1	1	1	1	1	1	8	100%																																				
3.	1	1	1	1	1	1	1	1	8	100%																																				
<b>Всего выполнено (макс.3*8=24 балла):</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>																																				
<b>ЧТЕНИЕ</b>																																														
4. Сопоставить заголовки и тексты	0	1	1	0	1	1	1	0	5	63%																																				
5.	1	1	1	0	1	1	0	1	6	75%																																				
6.	0	1	1	0	1	0	1	0	4	50%																																				
7.	0	1	1	0	1	1	1	1	6	75%																																				
<b>Всего выполнено (макс.4*8=32 балла):</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>21</b>	<b>66%</b>																																				
<b>ГРАММАТИКА И ЛЕКСИКА</b>																																														
8-13. Знание ЛЕ Модуля. Выбрать один из предложенных	1	1	1	1	1	1	0	1	7	88%																																				
9	1	1	1	1	1	1	1	0	7	88%																																				
10	1	1	1	1	1	0	1	1	7	88%																																				
11	0	1	0	1	0	0	0	0	2	25%																																				
12	1	1	1	1	1	0	1	0	6	75%																																				
13	1	1	1	0	1	0	1	1	6	75%																																				
	5	6	5	5	5	2	4	3	35	73%																																				
14-19. Знание ЛЕ модуля. (6 баллов) (описание характера)	1	1	1	1	1	1	1	1	8	100%																																				
15	1	0	0	0	1	0	1	0	3	38%																																				
16	1	1	1	1	1	1	1	1	8	100%																																				
17	0	1	0	0	1	1	1	0	4	50%																																				
18	1	1	1	0	1	1	1	1	7	88%																																				
19	0	0	0	1	1	0	1	1	4	50%																																				
	4	4	3	3	6	4	6	4	34	71%																																				
20-25 Заполнить пропуски относительным местоимением или наречием (6 баллов)	0	1	1	1	1	1	1	0	6	75%																																				
21	1	1	0	1	1	0	1	1	6	75%																																				
22	0	1	0	0	0	1	1	1	4	50%																																				
23	1	1	0	1	1	0	0	1	5	63%																																				
24	1	1	1	1	1	1	1	1	8	100%																																				
25	1	1	1	1	1	0	1	1	7	88%																																				
	4	6	3	5	5	3	5	5	36	75%																																				
26-27 Образование вопросительной и отрицательной формы предложения ( глагол to be, Present Simple, Past Simple) (6 баллов)	2	2	2	2	2	0	2	2	14	88%																																				
27	2	2	1	2	2	2	2	2	15	94%																																				
28	2	2	1	2	2	2	2	2	15	94%																																				
<b>Всего выполнено (макс.24*8=192 балла):</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>149</b>	<b>78%</b>																																				
<b>ПИСЬМО</b>																																														
29-34 Закончить предложения о характере человека с приведением аргументов ( 12 баллов)	2	2	1	2	2	1	2	1	13	81%																																				
30	1	2	1	1	2	1	2	1	11	69%																																				
31	1	1	0	2	2	1	1	1	9	56%																																				
32	2	2	0	1	2	1	2	2	12	75%																																				
33	1	2	1	1	2	1	2	2	12	75%																																				
34	1	1	1	2	2	1	1	1	10	63%																																				
<b>Всего выполнено (макс.12*8=96 баллов):</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>67</b>	<b>70%</b>																																				
<b>УСТНАЯ РЕЧЬ</b>																																														
35. Чтение отрывка	2	2	2	2	2	2	2	2	16	100%																																				
<b>Всего выполнено (макс.2*8=16 баллов):</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>																																				
<b>Всего правильно выполненных (баллы):</b>	<b>33</b>	<b>41</b>	<b>28</b>	<b>33</b>	<b>43</b>	<b>27</b>	<b>39</b>	<b>33</b>	<b>277</b>	<b>77%</b>																																				
<b>Всего правильно выполненных (%):</b>	<b>73%</b>	<b>91%</b>	<b>62%</b>	<b>73%</b>	<b>96%</b>	<b>60%</b>	<b>87%</b>	<b>73%</b>	<b>77%</b>																																					
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Критерии отметки</th> <th>"1"</th> <th colspan="2">Успеваемость</th> <th>100,0%</th> </tr> <tr> <th>отметка</th> <th>% (баллы )</th> <th>"2"</th> <th colspan="2">Качество обучения</th> <th>70,5%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2</td> <td>менее 60 (менее 27)</td> <td>"3"</td> <td colspan="2">СОУ</td> <td>75,0%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>60-69 (27-31)</td> <td>"4"</td> <td colspan="2"></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>70-89 (32-37)</td> <td>"5"</td> <td colspan="2"></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>90-100 (41-45)</td> <td></td> <td colspan="2"></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>											Критерии отметки		"1"	Успеваемость		100,0%	отметка	% (баллы )	"2"	Качество обучения		70,5%	2	менее 60 (менее 27)	"3"	СОУ		75,0%	3	60-69 (27-31)	"4"				4	70-89 (32-37)	"5"				5	90-100 (41-45)				
Критерии отметки		"1"	Успеваемость		100,0%																																									
отметка	% (баллы )	"2"	Качество обучения		70,5%																																									
2	менее 60 (менее 27)	"3"	СОУ		75,0%																																									
3	60-69 (27-31)	"4"																																												
4	70-89 (32-37)	"5"																																												
5	90-100 (41-45)																																													
<b>Поэлементный анализ результатов контрольной работы</b>																																														
№ п/п	Фамилия, имя	№ варианта	Всего верно																																											
			баллы	%																																										
1	Ученик 1	1	33	73%																																										
2	Ученик 2	2	41	91%																																										

В данной статье мы остановимся на определении уровня сформированности в **количественном показателе** (в % содержании), так как от правильности и своевременности анализа результатов контрольных работ учащихся зависят способы корректировки знаний, умений и навыков обучаемых, понимание учениками эффективной оценки успеваемости, что является важной частью их дальнейшего продвижения.

Надежность и достоверность являются главными принципами суммативного оценивания, проводимого учителем. Данное оценивание может устранить такие проблемы как несправедливое или предвзятое оценивание, различие образцов, применяемых учителями, неспособность размышлять над важными аспектами понимания и навыков.

Многие учителя испытывают трудности в правильном и качественном оформлении анализа контрольных работ учащихся. При проведении суммативного оценивания предлагается использовать таблицу «Поэлементный анализ результатов контрольной работы» (см. Таблица 1).

Данная таблица успешно помогает сэкономить время при проведении поэлементного анализа контрольной (диагностической) работы, а также достоверно оценить работы учащихся в соответствии с представленными критериями оценивания.

В свою очередь, технология формирующего оценивания определяет новые пути и формы обучения, помогает исправить ошибки учащихся и обеспечить обратную связь учителя с учащимися. При этом данные результаты оценивания сравниваются с предыдущими результатами учащегося, шкала результатов может быть балльной (отметка), словесной (оценка) и безотметочной, и данный вид оценивания проводится достаточно часто — несколько раз в течение урока, а результаты фиксируются в листах наблюдения или в виртуальном пространстве или в портфолио учащихся [3, с.20].

Данная технология имеет свой алгоритм, в котором принято выделять следующие основные моменты:

- планирование образовательных результатов учащихся по темам, которые указываются в рабочей программе и тематическом планировании с указанием предметных и метапредметных результатов;
- планирование цели урока, при этом надо учитывать, что она формулируется с точки зрения деятельности ученика, а не учителя. Например, цель урока английского языка «Учащиеся научатся писать личное письмо в ответ на письмо-стимул с употреблением формул речевого этикета, принятых в стране изучаемого языка»;
- формирование задач урока как шаги к достижению цели. Например, для достижения цели, указанной в предыдущем пункте, необходимо решить задачи: 1) изучить структуру и содержание личного письма 2) определить языковые особенности личного письма 3) написать личное письмо с опорой на образец;
- формирование конкретных критериев оценивания деятельности учащихся на уроке. Они должны быть

конкретными, понятными и однозначными. Например, при написании письма личного характера учащийся дал полные ответы на три заданных вопроса, правильно выбрал обращение, завершающую фразу и подпись, есть благодарность, выражена надежда на будущие контакты, использована разнообразная лексика т.д. (Отметка «5»);

- оценивание деятельности учащихся строго по критериям;
- осуществление обратной связи: учитель — ученик, ученик — ученик, ученик — учитель. На данном этапе можно использовать индивидуальные оценочные листы. Могут использоваться такие методы и приемы формирующего оценивания, как «Светофор». «Вопросы для тестов», «Сигналы рукой», «Перевод информации» или «Матрица запоминания». Обратная связь от ученика к ученику осуществляется в ходе взаимного оценивания работы на отдельных этапах урока [2, с. 50].
- сравнение данных результатов достижений учащихся с предыдущим уровнем их достижений и определение места учащегося на пути достижения цели на разных уроках при изучении данного материала;
- корректировка образовательного маршрута учащегося по итогам формирующего оценивания. Например, рефлексию после урока английского языка на тему «Городки» в 6 классе можно провести с помощью табл. 2, которая описывает выбор домашнего задания (см. таблица 2).

Очень важно *не* проводить рефлексию формально. Она должна быть персонифицированной и выявляющей проблемы каждого ребенка. Условные знаки не могут служить формирующим оцениванием (например, широко используются веселые и грустные смайлики). Оценка может выражаться и в словесной форме. На уроках английского языка мы используем фразы, выражающие высшую форму одобрения (Excellent! Perfect! Brilliant! Fantastic! Fantastic job! Magnificent! Terrific. etc.), фразы сдержанной оценки ответа (Right. Yes. Fine. Good. Quite right. That's right. That's it. That's correct. That's quite right. etc.), фразы для оценки неточных или неправильных ответов (Not really. Unfortunately not. I'm afraid that's not quite right. You can't say that, I'm afraid. etc.).

Таким образом, формирующее оценивание позволяет повысить мотивацию учащихся и развивать навык умения учиться самостоятельно. Но на уроке очень важно сделать оценку «суммативной». Это означает, что учащийся по определенным критериям набирает себе баллы, которые потом превращаются в отметку.

Суммативное оценивание и формирующее оценивание необходимо рассматривать во взаимодействии друг с другом. Целью обработки и анализа результатов суммативных тестов для формирующего оценивания является улучшение качества обучения учащихся, так как при этом выявляются типичные ошибки учащихся и анализируются индивидуаль-

ные причины ошибок, а учитель, в свою очередь, анализирует задания тестов, уровень сложности материала, а также свои методы и приемы преподавания с целью их усовершенствования. И в то же время, определенные страте-

гии, методы и приемы формирующего оценивания позволят использовать результаты любого суммативного теста в формирующих целях.

Таблица 2

**Рефлексия**

Ученик (ФИ) \_\_\_\_\_

Задания	Трудно. Не все понятно; сделал много ошибок	Легко. Все понял; ошибок не сделал (сделал, но смог сам исправить)	Мое домашнее задание
<b>Основное домашнее задание (обязательно для выполнения)</b>			
Написать сочинение			Преобразовать информацию таблицы в сочинение о друге
Рассказать устно (пересказывать)			Преобразовать информацию таблицы в устный рассказ о друге
<b>Дополнительное домашнее задание</b>			
Запомнить новые слова по теме			Повторить: упр. 1, с. 100; упр. 6, с. 101; упр. 17, с. 103
Использовать модальные глаголы			Упр. 18, с. 104
Использовать время Present Simple			Прочитать правило на с. 125
Использовать указательные местоимения			Прочитать правило на с. 104
Использовать обороты there is, there are			Упр. 1, 2, с. 100
<b>Мне нужна помощь в...</b>			
<b>Я готов(а) помочь тому, кто...</b>			

Условные обозначения: (+) — да, (-) — нет.

Литература:

1. Гам В. И., Бузина Е. В. О некоторых проблемах оценивания результатов учебной деятельности школьников в условиях реализации ФГОС // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 4.
2. Крылова О. Н., Бойцова Е. Г. Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие / О. Н. Крылова, Е. Г. Бойцова. — СПб.: КАРО, 2015. — 128 с.
3. Крылова О. Н., Муштавинская И. В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: методическое пособие / О. Н. Крылова, И. В. Муштавинская. — СПб.: КАРО, 2014. — 144 с.

## Анализ концепции учебно-методического комплекса по отечественной истории

Ишутин Алексей Сергеевич, студент магистратуры  
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

Данная концепция разработана с учетом необходимости введения нового учебника по истории, в связи с развитием мировой исторической науки, накоплением новых исторических знаний, а также с повышением общественного интереса к истории.

Главные задачи, которые ставит перед собой концепция следующие:

- повышение качества школьного исторического образования
- развитие компетенций учащихся общеобразовательных школ в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего и среднего (полного) образования
- формирование единого культурно-исторического пространства Российской Федерации.

Целью концепции является создание целостной картины по основным этапам развития российского государства и общества, а также формирование образа истории России, роль России в мире и вклад народов, населяющих Россию в развитие культуры и истории [1, с. 2].

Основные задачи концепция ставит следующие:

- рассмотрение истории России как неотъемлемой части мирового исторического процесса; понимание особенностей её развития, места и роли в мировой истории и в современном мире;
- определение требований к содержанию обучения и воспитания, организации образовательного процесса и внеурочной деятельности на всех уровнях образования;
- определение базовых ориентиров для формирования содержания школьного образования в целом, особенно социально-гуманитарного цикла дисциплин, содержания внешкольной и внеурочной деятельности [1, с. 5].

Основой разработки концепции послужили действующие положения Конституции Российской Федерации, в которых закреплён статус России как демократического федеративного правового государства с республиканской формой правления, в котором человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Кроме того, в основу разработки концепции легли Послания Президента РФ Федеральному Собранию РФ и Поручения Президента РФ Правительству и другим органам государственной власти и управления, в которых детализируются задачи дальнейшего развития российского демократического правового государства, совершенствования российской системы образования и воспитания молодежи [3, с. 15]. Также задачи отвечают требованиям Закона «Об образовании в Российской Федерации». Сама концепция отвечает требованиями Федерального государственного стандарта общего образования.

Методологической основой концепции является определение базовых принципов её разработки. К их числу следует отнести: базовые ценности гражданского общества — социальная солидарность, безопасность, свобода и ответственность; исторический подход — как основа формирования межпредметных связей, прежде всего, с учебными предметами социально-гуманитарного цикла; формирование требований к каждой ступени непрерывного исторического образования на протяжении всей жизни; многофакторный подход к освещению истории всех сторон жизни российского государства и общества; толерантность как необходимое условие взаимодействия государств и народов в новейшей истории; воспитательный потенциал исторического образования, его исключительная роль в формировании российской гражданской идентичности и патриотизма [1, с. 10].

На основе принятой концепции разработаны учебники от издательств «Просвещение» и «Дрофа».

Курс Отечественной истории является неотъемлемой частью в школьном предмете «История», который отвечает социальному заказу по формированию у учащихся гражданской позиции, представления об основных этапах развития человеческого общества с упором на отечественную историю, а так же об её месте в мировой истории, развитию чувства патриотизма и толерантности, формированию умения анализировать и сравнивать различного рода источники и информацию, применению исторических умений как в школе так и вне школьной деятельности.

Курс отечественной истории носит особый потенциал для решений важнейших педагогических задач и приоритетов. Приоритеты и задачи следующие:

1. Многоуровневое представление истории: курс отечественной истории включает в себя мировоззренческую задачу, которая раскрывает своеобразие и неповторимость российской истории, её связь с ведущими процессами мировой истории. Эта задача достигается из-за синхронизации курсов истории России и всеобщей истории.

2. Многоаспектный (многофакторный) характер истории: в курсе отечественной истории имеются широкие возможности раскрытия разнообразных сторон исторических процессов (экономика, внутренняя и внешняя политика, взаимоотношения власти и обществ и т. д.) это обеспечивает особое положение курса отечественной истории перед другими гуманитарными дисциплинами в школе.

3. Человек в истории: историко-антропологический подход не обошел стороной и преподавание в школе. Благодаря этому подходу происходит человеческое наполнение истории, что прививает к ней ещё больший интерес. И происходит формирование у учеников чувства патриотизма, человечности, гражданственности, что достигается путем рассмотрения деяний конкретных личностей.



4. Историко-культурологический подход: пространство диалога, а именно многообразие культур народов, вошедших в состав России на разных этапах развития, способствует формированию у учащихся чувства принадлежности к богатому культурно-историческому пространству.

**Общие рекомендации к подготовке новых учебно-методических комплексов по отечественной истории.**

Ключевыми сторонами УМК являются; Россия является неотъемлемой частью мирового исторического процесса; патриотизм, обоснованный через массовый героизм, в первую очередь через изучения освободительных войн, а именно отечественных (Отечественная война 1812 года и Великая отечественная война 1941–1945 годов); взаимосвязь культур в связи с огромным числом различных народов и конфессий, проживающих на территории России; формирование гражданской идентичности; увеличение часов по истории культуры и повседневности.

**Учебно-методический комплекс по истории России: информативное пространство и познавательная модель.**

При разработке новой концепции появилась необходимость создания нового учебного методического комплекса. И первую ступень в нем занимает учебник, учебник должен соответствовать всем задачам и приоритетам концепции. При этом информативные стороны учебники так же должны претерпеть изменения. Он должен не только давать информацию, но и мотивировать учеников на самостоятельный поиск информации в других информационных источниках, так же школьники должны сами рассуждать, анализировать исторические тексты и делать выводы. Учитель в свою очередь должен способствовать формированию у учеников умений критически мыслить, анализировать ресурсы, делать выводы.

Интернет-ресурсы в свою очередь должны стать проводником в поисках информации.

Новый учебно-методический комплекс по отечественной истории должен включать в себя следующие учебные инструменты:

- 1) учебник;
- 2) хрестоматию или сборник документов;
- 3) исторический атлас;
- 4) рабочую тетрадь и сборник заданий;
- 5) книгу для чтения [2, с. 56].

Все вышеперечисленные инструменты должны иметь электронный вариант.

Комплект методических материалов и пособий для учителя должен включать в себя:

- 1) нормативные документы и программно-методические материалы, включая историко-культурный стандарт, федеральный государственный образовательный стандарт, примерную программу по истории;
- 2) тематическое планирование;
- 3) предметные и курсовые методические пособия [2, с. 57].

Современный учебник по курсу отечественной истории является ядром учебно-методического комплекта и обязан быть:

- универсальным носителем исторического знания,
- способом развития познавательной деятельности учащихся.
- Современный учебник истории:
  - должен содержать целостный взгляд на исторический процесс и возможности его познания;
  - быть комплексным по составу и представлению исторического материала (авторский текст; источники; элементы историографии и оценочные суждения, способствующие целостному и диалектическому восприятию отечественной истории, ее позитивного содержания, равно как и трагических страниц; изобразительные материалы; справочный аппарат — хронологическая таблица, словарь терминов, словарь персоналий и др.). При этом акцент в учебнике должен быть сделан на презентацию не готовых авторских суждений, а определенного набора фактов и аргументов, на основе которых ученики сами могут делать выводы и выносить суждения;
  - стимулировать познавательный и исторический диалог (обеспечивается характером авторского текста, системой вопросов и заданий);
  - быть открытым для взаимодействия с другими учебными и информационными ресурсами, средствами обучения (музеи и библиотеки, электронные пособия, Интернет, периодическая печать и др.). Важнейшая рубрика по каждому параграфу должна служить навигатором в научно-образовательном пространстве по истории;
  - быть партнерским по отношению к учащимся (в том числе, учитывать их возрастные особенности) [2, с. 27].

Учебник должен содержать в себе обобщение, в котором описано содержание и место курса в школьном историческом образовании. Число параграфов должно быть на треть меньше, чем число часов, выделенных на изучение курса, это сделано для того, чтобы выделить больше времени для других форм деятельности, помимо работы с учебником.

Перед каждым параграфом ставится проблемный вопрос, на который ученики должны ответить после изучение данного параграфа, причем в самом параграфе ответа нет, а параграф выступает в роли помощника для учеников, чтобы те смогли сформулировать свой ответ.

Учебник обязан организовать познавательную деятельность у учеников и для её организации в учебнике включены следующие компоненты:

- 1) дидактическое введение (о том, как работать с учебником);
- 2) система вопросов и заданий для учащихся;
- 3) элементы методических рекомендаций [1, с. 13].

**Ступени изучения отечественной истории в общеобразовательной школе.**

В настоящее время используются учебники издательств «Просвещение», «Русское слово» и «Дрофа», которые отвечают всем требованиям данной концепции.

В наше время школьное историческое образование основано на концентрической системе. В начальных классах при изучении рассказов по истории России происходит социализация учащихся.

Задача основной школы — это формирование базовых исторических знаний об основных этапах пути развития России и ее место в истории мира.

В старших классах историческое образование происходит на основе дифференцированного обучения, в связи с запросами учеников обучение происходит, либо на базовом уровне, либо на глубоком уровне. В курсах исторического образования старших классов происходит расширение историко-методологических, культууроформирующих, а также личностных компонентов. Старшеклассники изучают комплексы исторических источников.

Изучение истории на углубленном уровне должно обеспечивать достижение предметных результатов освоения курса истории на базовом уровне и дополнительно обеспечивать:

- сформированность знаний о месте и роли исторической науки в системе научных дисциплин, представлений о достижениях историографии;

Литература:

1. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]: пояснительная записка. — URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 22.03. 2019).
2. Нефёдова, О. В. «Линейка» или «концентр» как структура содержания школьного исторического образования: размышления о конференции / О. В. Нефёдова // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2015. — № 1. — С. 56–59.
3. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — М.: Проспект, 2013. — 160 с.

- владение основными приемами работы с историческими источниками;
- сформированность умений оценивать различные исторические версии [3, с. 58].

Также стоит вопрос об изменении структуры обучения в основной школе. Самым оптимальным вариантом является линейная система обучения, курс обучения будет строиться линейно с 5 по 10 классы. А для 11 класса предусмотрено разделение на базовый и профильный уровень. Для базового уровня предлагается изучение истории России в мировом контексте. А для профильного уровня — направление усилий на подготовку к итоговой аттестации и вступительным испытаниям в вузы.

Концепция представляет девять разделов по изучению курса отечественной истории в школе. Разделы содержат краткую информацию по определенному периоду развития истории России, в которых даны все персоналии, основные события и даты, понятийный аппарат, список литературы для изучения раздела, а также методические рекомендации для учителя.

## Use of Authentic Materials in English Classes

Karimshikov Sabrididdin Azimovich, teacher

Uzbekistan State World Languages University, Tashkent

Socio-economic changes that have occurred and are occurring in our country have led to a decisive revision of the place and role of a foreign language in the life of society. The change in the status of a foreign language in the school system has influenced the rearrangement of priorities in the work of foreign language teachers. The problem of teaching foreign language at school is currently relevant. It is known that the purpose of teaching a foreign language is the formation of communicative competence, which includes both linguistic and sociocultural competence. Learning a foreign language is intended to form a person who is able and willing to participate in intercultural communication.

In accordance with the new objectives, the task of a foreign language teacher is to provide conditions for familiarizing the student's personality with a foreign language culture and preparing it for effective participation in the dialogue of

cultures. Therefore, in a foreign language lesson, a special place should be given to such forms of employment that ensure active participation in the lesson of each student, stimulate verbal communication, and contribute to the formation of interest and desire to learn a foreign language.

One of the ways to solve these problems is to use authentic materials. Studies by a number of authors, like Voronina G. I., Krichevskaya K. S., Nosovich E. V., Milrud O. P., they say that working with various types of authentic materials contributes to the increase in communicative-cognitive motivation, forms linguistic-cultural and intercultural competence, has a positive effect on students' personal-emotional state, provides the possibility of simultaneous access to language and culture.

In recent years, much attention has been paid to the problem of authenticity in the methodology of teaching a foreign language. Translated from English, "authentic" means

"natural." This term is most often used to describe texts and other materials used in the lesson. However, the problem of authentic materials used in teaching foreign languages causes a lot of controversy.

The concept of "authentic materials" has recently appeared in the methodology of teaching a foreign language. The term "authentic materials" almost completely replaced the term "original materials" in modern domestic and foreign methods.

There are a number of approaches to the interpretation of authenticity in the method of teaching a foreign language, but the traditional interpretation is considered to be the authentic materials that are materials created by native speakers and found their use in the educational process oriented to communicative approach to learning a foreign language outside the native language environment [1].

Authentic materials are materials taken from original sources, which are characterized by natural lexical content and grammatical forms, situational adequacy of the language tools used, illustrates authentic word usage cases, and which, although not intended specifically for educational purposes, can be used in teaching foreign language.

Authentic materials are classified as follows:

- Authentic printed materials — programs, telephone directories, books, comics, lyrics, newspaper articles, notes, tourist brochures, checks, tickets, etc.
- Authentic audio — advertising and broadcasts on radio, audio books, songs, etc.
- Authentic audiovisual materials — TV commercials, television shows, clips, feature films and documentaries, animated films, news programs, etc.
- Authentic visual materials — paintings, slides, stamps, illustrations, road signs, photographs, postcards, labels, etc.
- Realities (objects) — coins, cash, masks, toys, etc.

E. V. Nosovich and R. P. Milrud distinguish the following criteria of authenticity:

- cultural authenticity — implies familiarity with the culture countries of the language being studied, with the peculiarities of life and mentality of their citizens;
- information authenticity — suggests the presence of a new information that should interest the recipient;
- situational authenticity — suggests the naturalness of the situation, the interest of native speakers to the stated topic, the naturalness of its discussion;
- authenticity of the national mentality — reflects the national the specifics of the country for which the material is intended;
- reactive authenticity is the ability of a text to trigger authentic emotions, mental, verbal response. To reactive authenticity include various means: interjections, exclamation sentences, rhetorical questions, reinforcement structures;
- the authenticity of the design — in audio text is a sound series: noise transport, conversations of passers-by, phone calls, without this work with text loses the properties of real communication.

So, Krichevskaya K. S. refers to authentic materials authentic literary, folklore, pictorial, musical works, objects of reality, such as clothes, furniture, dishes and their illustrative images.

Materials of everyday life in an independent group: pragmatic materials (ads, questionnaire questionnaires, signs, labels, menus and bills, maps, advertising brochures on tourism, recreation, goods, work vacancies, etc.), which are accessible and every day the applications appear to be quite significant for creating the illusion of familiarizing the native speakers with the habitat and their role an order of magnitude higher than the authentic textbook texts, although they may be inferior in volume.

The concept of "authentic materials" also includes audio- and audiovisual materials, such as informational radio- and television programs, news reports, weather forecasts, informational announcements by radio at airports and railway stations. The use of such materials seems to us extremely important, as they are an example of a modern foreign language and create the illusion of participation in the daily life of the country of the language being studied, which serves as an additional incentive to increase student motivation.

Authentic materials can belong to different areas depending on their use:

- 1) Educational and professional communication.
- 2) Socio-cultural communication environment.
- 3) Household communication.
- 4) Commercial and commercial communication.
- 5) Family household communication.
- 6) Sports and fitness communication.

The informational teaching function of authentic materials is expressed in the fact that they create a speech pattern (pronunciation, intonation, lexical and grammatical), recreate the conditions of natural speech communication, displaying any spatial and temporal situations, both real and imaginary in any sequence, transmit information about the country of the language being studied, which makes it possible to more clearly present the situation described in the text. The organizing and controlling function is manifested in the fact that authentic materials provide "Presence effect" or "participation effect" to stimulate speech activity, contain an enormous motivational power. The integrative function is expressed in the fact that authentic materials can serve as a bundle between the parts of the lesson and contribute to streamlining and systematization of the training stages. Illustrative visual function is manifested in the fact that authentic materials are a synthesis of all types of visualization (visual, auditory, motor, mixed, language, situational-model, subject, figurative, etc.), serve as a means of distant immersion in the natural environment at all stages learning, thereby partially compensating for its absence. The developmental function is more expressed in enhancing students' cognitive activity, increasing the role of the independence factor, developing personality traits such as observation, imagination, attention, thinking, language memory, development of skills in all types of speech activity, creative activity of students, which is

characterized by knowledge transfer and skills in a new situation. The educational-heuristic function is realized in nurturing a sense of respect for the people and culture of the country of the language being studied, the awareness of anyone unusual, alien,

stereotypes arising from the perception of another culture, the urge to compare the characteristics of the culture of the country of the studied language and native culture.

#### References:

1. Krichevskaya K. S. Pragmatic materials acquainting pupils with the culture and habitat of the inhabitants of the country of the language being studied // Foreign Languages at School. 1996. № 1.
2. Gebhard J. G. Teaching Self-Development and Methodology Guide. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996.
3. Galskov N. D., Gez N. I. Theory of Teaching Foreign Languages: Linguodidactics and Methods. — 2<sup>nd</sup> ed., — М.: Academy, 2005.
4. Nosonovich E. V., Milrud R. P. Parameters of authentic educational text // Foreign languages at school. 1999. № 1 p. 18–23.

## Методика обучения огневой подготовке сотрудников правоохранительных органов на современном этапе

Колесников Александр Сергеевич, преподаватель  
Дальневосточный государственный университет путей сообщения (г. Хабаровск)

*В статье рассмотрена методика обучения огневой подготовки сотрудников правоохранительных органов на современном этапе. В своей работе сотрудникам полиции постоянно приходится применять специальные средства и огнестрельное оружие. Необходимость применения вытекает из конкретной государственной структурной функции: во-первых, жизнь и безопасность сотрудников и других лиц, находящихся под угрозой, а во-вторых, во время поддержания общественного порядка и борьбы с преступностью, нередко возникает ситуация, когда сотруднику необходимо применить огнестрельное оружие.*

**Ключевые слова:** сотрудники правоохранительных органов, огневая подготовка, методика.

*The article considers the method of training fire training of law enforcement officers at the present stage. In their work, police officers constantly have to use special means and firearms. The need for application stems from a specific state structural function: first, the life and safety of employees and other persons at risk, and secondly, during the maintenance of public order and the fight against crime, there is often a situation where the employee needs to use firearms.*

**Key words:** law enforcement officers, fire training, methodology.

В настоящий период времени качество профессиональной служебной подготовки сотрудников органов внутренних дел представляет собой весьма актуальную задачу, что в первую очередь связано с сохраняющейся достаточно напряженной криминальной ситуацией в стране. К одному из ведущих разделов такой подготовки относится огневая подготовка, она ориентирована на то, чтобы сформировать, развить и совершенствовать навыки и умения, необходимые для уверенного владения оружием при исполнении служебных обязанностей. Для того, чтобы качественно выполнять своих служебные обязанности у сотрудника полиции должен быть определенный комплекс знаний, умений и навыков, которые позволяют эффективно использовать огнестрельное оружие при решении оперативно-служебных и служебно-боевых задач. Готовность работников органов внутренних дел к успешным действиям при за-

держании правонарушителей в большой степени определена качеством их подготовки в обращении с табельным оружием. [2, с 4]

В своей непосредственной деятельности сотрудники должны руководствоваться тем, что в случае использования ими оружия оценка их действий будет обосновываться законом. Работник должен создать определенные условия, исключающие совершение преступления, но, как показывает практика, это не совсем возможно. На это указывает ряд определенных факторов, это связано с отсутствием специальной подготовки, а также равнодушие работников к их личной безопасности. [8]

Правовые основы использования огнестрельного оружия сотрудниками полиции в России закреплены в Федеральном законе от 7 февраля 2011 года № 3-ФЗ «О полиции». Следует отметить, что законодательством России четко регламентируются ситуации, в которых сотрудники

полицейские могут применять огнестрельное оружие (статьи 23, 24 ФЗ «О полиции»)[3, с 243]

Огневая подготовка является важным компонентом повышения профессиональной квалификации сотрудников правоохранительных органов. Во время практических занятий по огневой подготовке сотрудники должны погру-

жаться в разные ситуации, максимально схожие с реальными условиями несения службы.

Цель огневой подготовки состоит в обеспечении готовности персонала к эффективному владению и применению стрелкового оружия при выполнении оперативных задач.

На рисунке 1 представлены задачи огневой подготовки сотрудников правоохранительных органов.



Рис. 1. Задачи огневой подготовки сотрудников правоохранительных органов [4]

Классическая основа огневого мастерства издавна представляла собой умение держать оружие, занимать правильную позу, осуществлять прицеливание, правильно держать палец на спусковом крючке и осуществлять спуск и пр. Существовало предположение, что если сотрудник умеет это делать в тихой и спокойной обстановке тиров, то им будет достигнут успех в любой обстановке. Жизнь, однако, опровергла этот расчет. Основам применения оружия и сейчас уделяется внимание, но только на начальном этапе обучения. Произошел сдвиг в обучении применению оружия в условиях, близких к реальным, экстремальным.

Особенностями формирования навыков стрельбы являются негативные физиологические проявления, которые находят свое выражение в оборонительных реакциях стрелка на присущие процессу выстрела явления — это мощный шумовой эффект от звука выстрела, физическое воздействие сил отдачи и ослепляющий эффект вспышки за дульным срезом оружия. Специфика формирования зрительно-двигательных действий стрелкового навыка, в отличие от формирования других двигательных действий с оружием, состоит в том числе, и в том, что субъект обучения преодолевает во время учебно-тренировочного процесса тревогу (чувство неуверенности, беспокойства, страха) обращаясь с оружием, как с источником повышенной опасности. [6]

Статически установлено, что вооруженное противостояние между преступниками и сотрудниками правоохранительных органов с применением ручного стрелкового оружия происходит в большинстве случаев на расстоянии до 10

метров. Здесь трудно промахнуться, на самом деле нет времени на прицеливание, победителем становится тот, кому удастся сделать выстрел быстрее. Гибель сотрудников чаще всего происходит на расстоянии 1,5–2 метров от правонарушителя и это связано с задержкой применения оружия или отсутствия бдительности (по некоторым данным, в 15–20% случаев сотрудники погибают от выстрела собственного оружия, выхваченного правонарушителем у сотрудника или партнера по патрулированию во время проверки документов). В 80% случаев применение оружия приходит в условиях плохой видимости-сумерек или даже в темноте, исключая классическую прицельную стрельбу. Успех достигается после обмена несколькими выстрелами противников, некоторые из которых используются для подавления роли и активности преступника. Стрелять в прямой стойке, типичной для классической стрельбы, означает быть замеченным, когда пули свистят вокруг. Требуется поза, минимально отличающаяся от естественной, обычная, не требующая лишних долей секунды, уменьшающая площадь возможного поражения. Стрелять сотрудники должны уметь в бронежилетах, использовать соответствующие укрытия, прибегать к определенной тактике, использовать приемы уклонения от поражения. Они должны быть в состоянии использовать оружие на бегу, на улицах, в помещениях и т. д., где могут мешаться люди поблизости, автомобили, мебель и т. д.

Упражнения для стрельбы, которые содержат нормативные правовые акты, регламентирующие организацию

огневой подготовки в органах внутренних дел РФ, не совсем приближены к стрельбе в реальных условиях и ситуациях служебно-боевой деятельности. К таким условиям оперативно-служебной и служебно-боевой деятельности можно отнести:

- быстротечность огневого контакта;
- отсутствие времени на извлечение оружия, приведение его в боевую готовность и тщательное прицеливание;
- короткая дистанция огневого рубежа (1–3 метра);
- стрельба в средствах индивидуальной бронезащиты и с применением бронещитов;
- стрельба на фоне физической и психической нагрузок;
- стрельба при условии ограниченной видимости (темное время суток)

В настоящий период времени в практической стрельбе в условиях соревнований используется большое количество стрелковых упражнений, ориентированных на формирование навыков стрельбы, а также поиск наиболее эффективных методов обучения стрельбе. В свою очередь, специальные подразделения МВД России также ведут поиск современных методов обучения и разработку со-

ответствующих дополнительных мер личной безопасности сотрудников для их последующего внедрения в предмет профессиональной подготовки сотрудников подразделений. Инструкторы профессиональной служебной и физической подготовки преподают с использованием специальных учебных упражнений, формирующих навыки безопасного обращения с оружием, к которым относят: снятие пальца со спускового крючка в момент отсутствия цели; удержание и контроль ствола в безопасном направлении при перемещении с заряженным оружием. Основываясь на собранном международном опыте, используется ряд упражнений, которые тренируют разные стороны стрелкового мастерства: быстрое извлечение пистолета, перезарядка оружия, безопасное перемещение с оружием в разных направлениях, стрельба в движении и т. д.

Тем не менее в специальной научной литературе еще недостаточно отражены современные методики обучения, которыми обеспечивается организационно-методическая основа огневой подготовки личного состава подразделений. [5, с 105]

На рисунке 2 представлены приемы и навыки, которые необходимо формировать на занятиях по огневой подготовке.

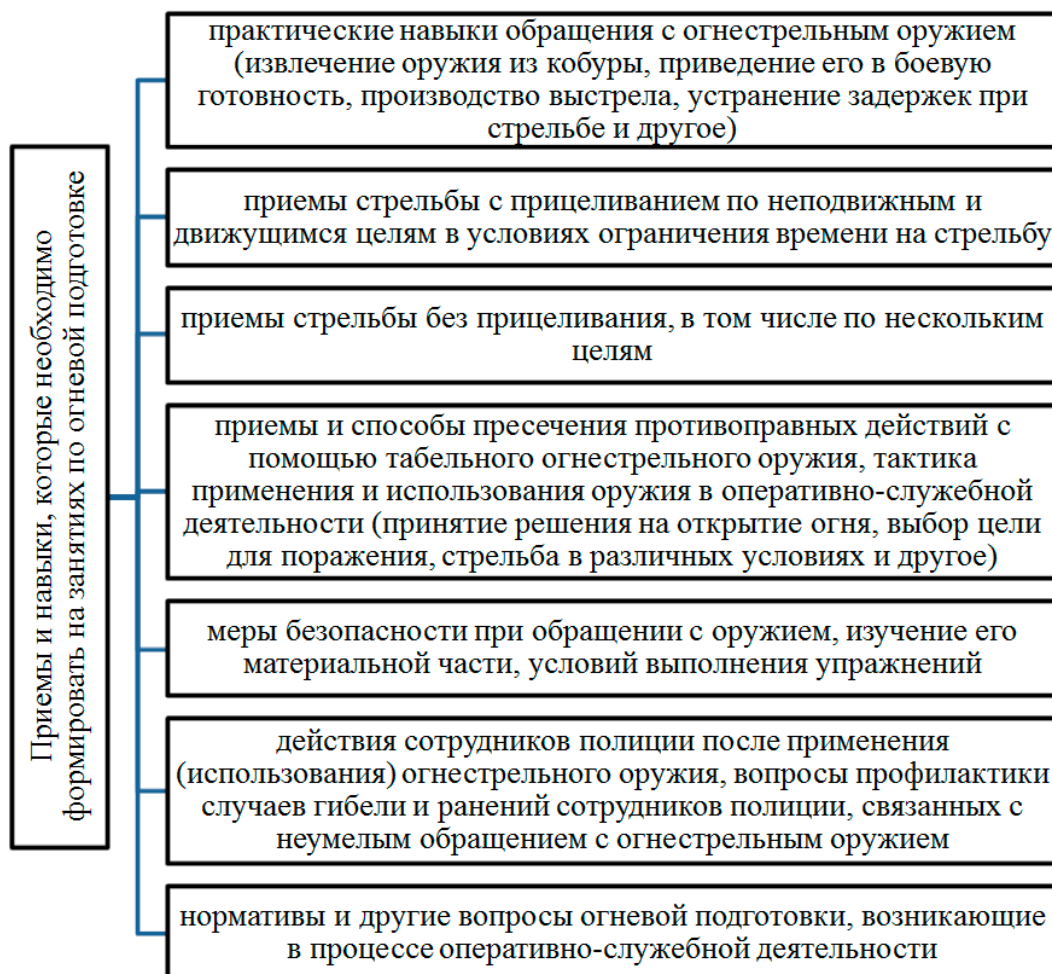


Рис. 2. Приемы и навыки, которые необходимо формировать на занятиях по огневой подготовке [1]

При проведении практических занятий на огневом рубеже постоянно имеется освещение, отсутствуют отвлекающие и раздражающие факторы, обучающие используют наушники. Применение оружия в реальной ситуации оперативной деятельности происходит в несколько других условиях:

- при слабом освещении, в полной темноте;
- при встречном свете,
- во время выстрелов другого сотрудника или преступника.

Противник в отличие от мишени движется, и понятие «упреждение» в процессе занятий не используется как ненужное. Учебные программы не предусматривают определения расстояния до цели, поэтому, глазомер у сотрудника не развит, что не мешает поражать цель на обычных расстояниях, но приводит к промахам на расстояниях, превышающих эффективную дальность стрельбы, когда выстрел явно не мог достичь цели. [5, с 105]

Подготовку обычно традиционно начинают с обучения сотрудников твердому знанию материальной части оружия, технике безопасности в обращении с боеприпасами, условиям и порядку выполнения упражнений курса стрельбы, а также приемам и правилам стрельбы из боевого ручного огнестрельного оружия. Сотрудники учатся разбирать и собирать оружие, ухаживать за ним. Ведутся подготовительные занятия по всем упражнениям без патронов. Затем — упражнения с фактическим использованием оружия с введением все более сложных условий и задач.

Во время огневой подготовки используют полигоны или закрытые тиры, позволяющие имитировать внезапное появление и перемещение целей, шум и звуки, характерные для экстремальной ситуации, ответный огонь противника. Часто они оснащены экранами, компьютерами, средствами имитации сложной ситуации (например, взрывы гранат и мин, пожары, дым). Более активно стали использовать компьютерные программы, которые передают на экран целевого компьютера изображения преступника в заданных ситуациях (с наведенным оружием, с захваченным заложником, убегающим, нападающим и др.). Сотрудник обязан немедленно сориентироваться и решить применять оружие.

Относительно недавно в России появились такие новые виды спортивной стрельбы, как практическая стрельба, оборонная стрельба, стрельба на длинные дистанции (варминг, бенчрест), которые вызвали спор о методике обучения сотрудников владению оружием.

При этом четко можно увидеть 2 крайности: одна из них — механическое выполнение упражнений курса стрельбы

без серьезного методического обеспечения. В другом случае при организации огневой подготовки культивируется какое-нибудь узкое направление спортивных стрелковых дисциплин и забывается ряд кардинальных отличий приемов спортивной стрельбы от стрельбы боевой.

Пулевая стрельба дает более осознанное понимание феномена выстрела, информацию внутренней и внешней баллистики. Это скрупулезная отработка таких элементов, как приготовление, наведение оружия на цель, прицеливание, тщательная проверка спускового крючка со стороны боевого взвода, контроль их психологического состояния.

Однако времени на изготовку и выполнение выстрела, как правило, отводится второстепенная роль даже в упражнениях, в которых оно ограничено. Расстояния стрельбы постоянны и не полностью соответствуют фактическому использованию оружия сотрудником. Если в длинноствольном боевом оружии в определенной степени установленные дистанции (АК — 100 м, СВД 200 м и 300 м) применимы, то для пистолета, как показывает практика, рабочая дистанция ограничена в основном несколькими метрами, это означает, что время стрельбы при гарантированном поражении жизненно важных участков целей будет решающим.

За последние несколько лет практическая стрельба получила широкое распространение в России, ее рекомендуют использовать при организации огневой подготовки сотрудников правоохранительных органов и даже частных охранных структур. Упражнения практической стрельбы включены в ведомственные стрелковые курсы (ФСБ), а также в игры различных ведомств. Преимущества очевидны — баланс точности, скорости и мощности. Строгие требования безопасности, возможность произвести несколько точных выстрелов с передачей огня, стрелять в движении, быстро перезарядить оружие, устранять задержки в стрельбе. [7]

Изложенные педагогические подходы к совершенствованию, огневой подготовке и ее направленности на подготовку к успешному применению оружия в экстремальных условиях хорошо известны, и польза от них очевидна. Часто, однако, стрельба осуществляется старомодным способом, приближения к реальным условиям опасаются, удовлетворение находят в высоких показателях стрельбы в простых условиях, оказывая тем самым «медвежью услугу» сотрудникам и делу. Похоже, что часть руководителей правоохранительных органов нацелена на подготовку спортсменов, а не профессионалов к борьбе с преступностью, превосходящих в применении оружия криминал.

#### Литература:

1. Бобровик А. П., Любаков А. А. Совершенствование служебной, физической и огневой подготовки сотрудников подразделений специального назначения МВД России на современном этапе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/4244/1/prfs\\_2015\\_092.pdf](http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/4244/1/prfs_2015_092.pdf)
2. Карпун А. Б. Теретические основы огневой подготовки специалистов-кинологов, 2016. — 30 с.

3. Кобленков А. Ю. Мониторинг реализации законодательства о применении огнестрельного оружия сотрудниками полиции в России и за рубежом // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. — 2018. — № 1 (41). — С. 241–244.
4. Некрасов С. В. Основные факторы совершенствования огневой подготовки сотрудников правоохранительных органов // педагогические науки. — 2016. — № № 57–4 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/10073>.
5. Олейник Д. В., Ленева Ю. Б. Некоторые особенности методики огневой подготовки сотрудников ОВД // Проблемы правоохранительной деятельности. — 2016. — № 2. — С. 104–107.
6. Падурич Д. Ф., Кучин С. Г. К вопросу об инновациях в огневой подготовке сотрудников силовых структур // Молодой учёный. — 2015. — № 15. — С. 598–601. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/95/21456/>
7. Сериков С. Н. Современные методики обучения огневой подготовке сотрудников силовых структур, необходимые для качественного выполнения оперативно-служебных задач // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. — 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennye-metodiki-obucheniya-ognevoyu-podgotovke-sotrudnikov-silovyh-struktur-neobhodimye-dlya-kachestvennogo-vypolneniya>
8. Шарапов А. Ю., Благодатин А. Б., Самаркин В. А. Проблемы огневой подготовки сотрудников органов внутренних дел, а так же пути совершенствование их навыков. 2017. — № 63–2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/12472>.

## Роль семейных ценностей в воспитании патриотизма у современной молодежи: историко-социологическое исследование

Крылова Елена Геннадиевна, учитель русского языка и литературы;  
Фролова Надежда Вениаминовна, учитель истории и обществознания  
МБОУ СОШ № 20 с углубленным изучением отдельных предметов г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Семья — это малая родина. Именно там человек узнаёт со своей принадлежности к языку, как носителю духовной культуры народа; в семье он знакомится с основами исторических знаний. Семья является вектором, указывающим направление правильного движения, маяком, освещающим жизненный путь каждого сына и дочери. Поэтому частенько шутки ради (но с глубоким смыслом) на уроках цитируем Себастиана Бранта: «Ребёнок учится тому, что видит у себя в дому — родители пример ему...» [1].

В современных реалиях развития общества очень актуальной становится проблема воспитания патриотизма и сохранения исторической памяти предков. Явным подтверждением этому может послужить социологический опрос, проведённый среди обучающихся нашей школы в возрасте 11–15 лет.

Школьникам предлагалось ответить на два вопроса:

1. Принимаете ли вы и члены вашей семьи участие в общероссийской акции «Бессмертный полк»?

2. Знаете ли вы о своих предках, принимавших участие в других мировых конфликтах прошлого столетия?

По итогам опроса выяснилось, что из 450 респондентов 29% положительно ответили на первый вопрос и лишь 11,5% — на второй. Из этого следует, что ничтожно мало количество подростков, являющихся историческими хранителями памяти народа, а ещё меньше знающих о фронтовых судьбах своих предков.

Решение данной проблемы должно происходить путем систематической работы по изучению глубинной истории каждой семьи, пробуждению интереса к поисковой и исследовательской деятельности, опираясь на базовые национальные ценности [6]. Примером такой деятельности может послужить наша работа по подготовке к IX Всероссийскому молодёжному военно-историческому форуму «Александровский стяг» [2], проходящему ежегодно в Санкт-Петербурге. Находясь в поисках интересного краеведческого материала по Георгиевским кавалерам, мы обнаружили, что имена многих героев-земляков незаслуженно забыты. Мы постоянно стесняемся говорить, что наши предки воевали и в Первую Мировую, что они так же защищали Отечество, как сейчас принято говорить, «на дальних рубежах». Во многих семьях сохранились только фотографии и семейные легенды, а награды утеряны или были обменены на продукты в 20-е, 30-е или 40-е годы. А ведь бабушки и дедушки современных старшеклассников — это правнуки и внуки Георгиевских кавалеров. Ещё пройдёт немного времени и спросить будет не у кого. Время — невозстановливаемый ресурс. К сожалению, в нашей школе уже спросить было не у кого! И вместе с тем мы были приятно удивлены, когда обнаружили обратное: в селе Беленихино Прохоровского района Белгородской области создан музей военной династии Касатоновых (рис. 1), а Беленихинская школа носит имя родоначальника этой замечательной



династии, Георгиевского кавалера, Афанасия Степановича Касатонова (рис.2).

История этой семьи является ярким примером значения семейного воспитания и формирования у своих детей основ высокой нравственности и патриотизма.

Георгиевский кавалер Афанасий Степанович Касатов являлся образцом высокой нравственности, чести и трудолюбия не только для своих однополчан, но и для семьи. Он вызывал уважение и восхищение соседей, сослуживцев по работе в мирное время.

Афанасий Степанович Касатов родился в 1880 году в селе Лески. Корочанского уезда Курской губернии в семье Степана Кузьмича Касатонова. Семья по тем стандартам была немногочисленной — три сына и дочь (Афанасий, Митрофан, Ефим и Анастасия). С 15 лет по наставлению отца Афанасий Степанович со своим братом Митрофаном устроились по найму на железную дорогу разъезда Беленихино по ремонту железнодорожных путей. В те годы Афанасий обзавелся добрыми товарищами, которые обучили его чтению, письму и азам арифметики.

С той поры Афанасий Степанович приохотился к чтению, позже передал любовь и уважение к книге своим детям. В 1901 году Афанасий Степанович женился на односельчанке Матрене Федоровне Селюковой. Молодые прожили в доме Степана Кузьмича лишь год. Решением мира (схода крестьян села) Афанасий Степанович был призван на государственную службу.

Рослый и статный Афанасий Касатов попал в лейб-гвардии уланский полк Ее Величества императрицы Александры Федоровны, дислоцировавшийся в Новом Петергофе. О своей службе он практически нигде не писал, а рассказывал очень немного. Но даже из рассказанного детям и внукам можно сделать вывод, что служил он образцово. Отслужив срочную службу, он остался на сверхсрочную, а к 1909 году уже был вахмистром эскадрона. Жил он с семьей в квартире при казарме. Здесь в 1910 году и родился его второй сын — Владимир. Всего же у Афанасия и Матрены было пятеро детей.

В Первую мировую войну Афанасий Касатов воевал в полковой разведке и проявил недюжинные способности в добывании вражеских «языков». Его полк первым вошел на территорию Восточной Пруссии. Уланы совершали дерзкие рейды по тылам противника, по несколько дней находясь за линией фронта.

Георгиевский крест, он получил за решительность и находчивость.

Принадлежал к отборным частям Русской Императорской Армии. Отличился в сражениях с наполеоновской армией под Аустерлицем в 1805 году и под Фридрихсдорфом в 1807 году.

Дислокация — Новый Петергоф Санкт-Петербургской губернии с 1913 года.

Лейб-гвардии Уланский Её Императорского Величества Государыни Императрицы Александры Фёдоровны полк был сформирован из эскадронов, отчисленных по два от гусар-

ских полков: Сумского, Изюмского и Мариупольского и рекрутов как Одесский гусарский полк в составе 2-х пятиэскадронных батальонов. В этом же году (11.09.1803) был преобразован в Уланский Его Императорского Высочества Цесаревича и Великого Князя Константина Павловича полк.

С 13.11.1894 переименован в Лейб-Гвардии Уланский Её Величества Государыни Императрицы Александры Федоровны полк.

В 1903 году по случаю 100-летия Лейб-Гвардии Уланского Её Величества Государыни Императрицы Александры Федоровны полка были организованы пышные празднества, выпущена памятная книга, повествующая о славных победах элитного воинского объединения. Императорская семья посетила торжественное построение уланов, проходящее на Дворцовой площади, сам Император Николай II принял парад. Если Афанасий Касатов служил в данном формировании с 1902 года, то вполне мог там находиться, только, конечно, не в первых шеренгах.

Отбор в полк солдат низших чинов осуществлялся строго «по масти». В нем служили только блондины или рыжие (без видимых бровей). По воспоминаниям детей и фотографиям, Афанасий Степанович был под 180 см. ростом, светловолосым и статный.

Лейб-Гвардии Уланский Её Императорского Величества Государыни Императрицы Александры Фёдоровны полк принимал активное участие в боевых действиях Первой мировой войны.

По справочнику С. Б. Патрикеева мы установили, что Георгиевский крест 4 ст. № 18615 бы вручен КАСАТОНОВУ Афанасию Степановичу — Л.гв. Уланский Ее Величества Государыни Императрицы Александры Федоровны полк, Ее Величества эскадрон, подпрапорщик. За отличие в бою 6.08.1914. Имеет медаль 4 ст. № 275392 [5].

Вернувшись в отпуск в Петергоф, полный георгиевский кавалер ... взял в руки лопату и привел в порядок огород, с которого кормилась вся большая семья. Жена Матрена Федоровна часто вспоминала, что его помощь спасла семью от голода, который ощущался уже с конца 1916 года.

В феврале 1918 года Афанасий Степанович получил тяжелую контузию, демобилизовался и прибыл домой. Вместо неотопливаемых и запущенных казарм семья переехала жить в дом бывшего домовладельца Волкова (ул. Володарского, 24), в квартиру из теплых и уютных комнат, где были все удобства — водопровод, канализация, электрическое освещение.

Касатовы приобрели корову, потом поросенка, завели новый огород.

Афанасий Степанович устроился на работу в гарнизонные склады, а затем в земельный отдел петергофского Совета рабочих, крестьянских и солдатских депутатов, где проработал много лет. Неоднократно избирался депутатом горсовета.

По воспоминаниям сына, Якова Афанасьевича Касатонина, становится понятно, что и в быту Афанасий Степанович был невероятно трудолюбив.

Дворников в то время в Петергофе не было, и поэтому Афанасий Степанович, привыкший на военной службе к чистоте и аккуратности, по собственной инициативе поддерживал порядок у дома — летом подметал, зимой — разгребал снег. Остальные жильцы не утруждали себя такой работой. Кроме всех прочих родительских задач, он всем своим детям ремонтировал ботинки, подшивал валенки.

Несмотря на очень стеснённые условия и вечную экономию, в семье Афанасия Степановича всегда находили возможность помочь ближнему. Так, по соседству жила старушка, которая была одинока и никаких доходов не имела, семья Касатоновых на протяжении многих лет приглядывала за ней и радушно принимала ее в своем доме. Старушка и обедала, и ужинала всегда в семье.

С 1929 года Афанасий Касатов стал работать уполномоченным в Ленинградской конторе Главвторчермета и проработал до 1955 года.

Жизнь, однако, готовила новое испытание — началась Великая Отечественная война. Когда немцы заняли Петергоф, в квартиру пришли немецкий офицер с автоматчиком и переводчик. Офицер распорядился, чтобы хозяева покинули Петергоф: «Дня на два, пока не возьмем Ленинград».

Несколько месяцев после выселения семья Касатоновых скиталась в окрестных районах, пока они не осели в маленькой деревушке Замошье, насчитывающей 12–14 домов в Осьминском районе.

В конце лета 1945 года с огромными трудностями с помощью своих сыновей вернулся Афанасий Степанович в родной город. Верный своей крестьянской жилке, он выкопал картошку и овощи со своего огорода в Замошье. Все было в развалинах, не сохранился и их дом. Усилиями своего сына, контр-адмирала Владимира Касатова, он получил возможность жить на чердаке двухэтажного дома. Сразу же пошел работать на старое место — в контору Главвторчермета.

Все послевоенные годы был на общественной работе в правлении парков Петродворца. Пользовался в городе большим авторитетом, со всеми здоровался, все его знали. До конца жизни к своим детям обращался на Вы. У него всегда были в кармане конфеты, и он с удовольствием угощал всех встречных детей.

В 1950 году умерла жена, Матрена Федоровна. Прожил он без нее 18 лет, умер после неудачной операции аппендицита в 88-летнем возрасте. Похоронены оба на Большеохтинском кладбище.

Военная карьера Афанасия Степановича оставила глубокий след не только в его жизни, но и в судьбах его детей и внуков. На фронтовых рассказах о боевых буднях, службе Отечеству, любви к Родине он воспитал целую династию военных, преданно служивших и служащих родной стране.

В воспоминаниях внука Афанасия Степановича, адмирала флота Советского Союза, запечатлелась интересная история, ярче всего характеризующая, какие ценности передавались из поколения в поколение в семье Касатоновых.

«Бывало делает эскадрон привал, ставим палатки, а кашевар уже все приготовил, можно обедать или ужинать — смотря как случилось. Пока уланы не поедят, офицеры за стол не садятся, хотя животы поджимает. От самого ротмистра до корнета — все офицеры палатки обойдут, спросят, как пища, всё ли хорошо? И только потом сами за стол сядут. На маневрах в Красном Селе один офицер пренебрег этим правилом, есть стал, не дожидаясь, пока уланам кашевар раздаст. Так его офицерское собрание заставило в отставку подать! Офицер к солдату заботу проявлять должен, помни, сынок. Тогда и солдат служить будет, живота своего не жалея». Забота и доброе отношение к ближним всегда были в приоритете у этой семьи.

Благодаря высоким нравственным ориентирам, передававшимся из поколения в поколение, семья подарила Отечеству целую военную династию.

#### *Старшее поколение:*

Касатов Владимир Афанасьевич (1910–1989) — участник Великой Отечественной войны, Адмирал Флота, Герой Советского Союза, стоял у истоков подводного атомного флота;

Касатов Яков Афанасьевич — инженер-краснофлотец, участник Великой Отечественной войны, ветеран научно-исследовательского института ВМФ № 1.

Касатов Фёдор Афанасьевич — участник Великой Отечественной войны, единственный из семьи Касатоновых, погибший в боях в 1944 году (пропал без вести), освобождая Ленинградскую область и город Нарва.

#### *Среднее поколение:*

Касатов Игорь Владимирович — адмирал Советский и российский военачальник, командующий Черноморским флотом ВМФ России, Первый заместитель Главнокомандующего ВМФ России, кандидат военных наук (рис.3);

Касатов Виктор Фёдорович — главный инженер завода «Большевик», головного предприятия, создающего вооружение для Военно-морского Флота России и Советского Союза.

Касатов Валерий Фёдорович — капитан I ранга, подводник, инженер — испытатель.

#### *младшее поколение:*

Касатов Алексей Викторович — известный хоккеист, защитник пятёрки Ларионова, Олимпийский чемпион (рис.4).

Касатов Владимир Львович — контр-адмирал, командир атомного ракетного крейсера «Пётр Великий», флагманского корабля Северного Флота, с 2010 года — командующий Краснознамённой Кольской флотилии

Кирилл Игоревич Касатов — полковник юстиции, работник главной военной прокуратуры Российской Федерации;

Александр Игоревич Касатов, капитан I ранга — работник постоянного представительства РФ при НАТО

Таким образом, в ходе исследования мы подтвердили, что именно в семье закладываются такие ценности как трудолюбие, честность, совесть, любовь к Родине.

Жители села Беленихино увековечили имя А. С. Касатова, установив памятник герою во дворе местной школы (рис.5). Хотелось, чтобы такой опыт был не единственным. Для этого необходимо продолжать поисковую дея-

тельность в семьях, дворах и домах, чтобы возродить память Отечества в лицах. Именно так мы можем заложить основы здоровой нравственности и воспитать поколение истинных патриотов.

Литература:

1. Себастиан Брант «Корабль дураков», Эксмо, 2013.
2. <https://vk.com/club1180719972>.
3. Исторический очерк российских орденов и сборник основных орденских статутов. СПб. 1891.
4. <https://culturelandshaft.wordpress.com/этногенез/русская-слава/высший-знак-отличия/>
5. <https://pomnirod.ru/materialy-k-statyam/vojna/pervaya-mirovaya-vojna/награжденные/georgievskie-kavalery-perioda-pervoj-mirovoj-vojny1/sbpatrikeev-svodnye-spiski-kavalerov-georgievskogo-kresta-19141922-gg.html>
6. [http://mansa-uroki.blogspot.com/2015/08/blog-post\\_22.html](http://mansa-uroki.blogspot.com/2015/08/blog-post_22.html)

## Анализ опыта билингвального воспитания дошкольников в России и Германии

Леонова Елена Сергеевна, магистр, воспитатель  
МАДОУ Детский сад № 253 г. Уфы

*В данной статье автор рассматривает проблему билингвального воспитания детей дошкольного возраста и особенности работы двуязычных детских садов. В частности, представлен опыт работы билингвальных (русско-немецких) детских садов Германии, организованных обществом русскоязычных родителей и педагогов Берлина МИТРА. Также автор представил материал по работе билингвальных детских садов в России.*

**Ключевые слова:** билингвальное воспитание, билингвальный детский сад, многоязычный детский сад.

*In this article the author considers the problem of bilingual education for children of preschool age and characteristics of bilingual kindergartens. In particular, it presents the experience of bilingual (Russian-German) kindergartens of Germany, organized by the society of Russian-speaking parents and teachers of Berlin MITRA. Also, the author has presented material on the work of the bilingual kindergartens in Russia.*

**Keywords:** bilingual education, bilingual kindergarten multilingual kindergarten

В настоящее время, принимая во внимание процессы глобализации и интеграции в условиях поликультурного общества, особое значение приобретает умение понимать других и толерантно относиться к культурному, в том числе языковому, многообразию современного мира. В Российской Федерации, начиная с 1990-х гг. появились первые дошкольные организации для детей из Дальнего Зарубежья и характеризовались пестрым национально-языковым составом. Этот факт вызывает и сегодня у работников дошкольных организаций определенные трудности при проектировании воспитательно-образовательной работы. Дети, для которых русский язык является не родным, как правило, плохо подготовлены к тому, чтобы в течение всего дня общаться на непонятном или слабо знакомом русском языке. Процесс адаптации к условиям дошкольной организации включает в себя в таком случае необходимость освоиться с русской речью, научиться понимать язык воспитателя, включиться в общую деятельность группы. Разумеется, условия эти претворяются в жизнь только тогда, когда работа ведется последовательно, сознательно и целенаправленно. Для многонационального детского сада характерны

и особым образом складывающееся общение между носителями разных языков и культур и часто возникающие при этом сложности. Именно эти причины создают препятствия на пути решения программных задач. И если вовремя не принять соответствующие меры, то этот факт грозит детям общим отставанием в развитии, затруднит процесс социализации, что отрицательно скажется на их психике. Поэтому возникает необходимость организации специализированных детских садов. А как в других странах организовано билингвальное воспитание детей из других стран? Например, в Германии.

Система обучения двуязычных детей в Германии имеет более длительную историю, свои особенности, и она заслуживает особого внимания. На пороге XXI века около 150 тысяч русскоязычных граждан Берлина были потенциальными потребителями нового педагогического предложения. Для поддержки семей с детьми существовала разветвленная инфраструктура общественных организаций. Русскоязычными родителями и педагогами Берлина было организовано: общество русскоязычных родителей и педагогов Берлина МИТРА (Interkulturelle pädagogische Gesellschaft

MITRA e. V.) (краткое наименование: МИТРА), для живущих в Берлине русскоязычных семей с детьми, которое предлагает разнообразные услуги, ориентированные на их потребности и повышающие качество их жизни. В настоящее время структура Общества включает в себя: десять двуязычных немецко-русских садов, семейный центр «Familien-RING», частная билингвальная начальная школа им. Ломоносова, разрешенная Берлинским Сенатом, Академия для детей и взрослых «Вундеркинд».

На сегодняшний день МИТРА является учредителем десяти немецко-русских детских садов в Берлине, Лейпциге, Кельне и Потсдаме, а также Частной немецко-русской школы им. Ломоносова (Берлин), с разносторонней образовательной программой и целенаправленным развитием двуязычия для около 810 детей. Немецко-русские детские сады в Берлине возникли как альтернативный педагогический проект в сфере дошкольного воспитания и образования детей от 6 месяцев до 6 лет. 12 апреля 2002 года МИТРА открыла в районе Митте первый немецко-русско-еврейский детский сад — «Умка», который в настоящее время посещают 65 детей в возрасте от 1,5 до 6 лет. С тех пор интерес к данным детским садам как со стороны немецко- так и со стороны русскоязычных семей с детьми, проживающих в разных районах Берлина, неизменно растет. Чтобы удовлетворить этот спрос, МИТРА открыла в 2005 г. два новых двуязычных детских сада в районах Лихтенберг и Марцан, «Матрешка» и «Теремок», рассчитанных на более чем 300 мест. В 2006 г. открылся четвертый детский сад в районе Шенеберг — «Золотой ключик». В рамках европейского проекта LIGHT обществом МИТРА были открыты новые немецко-русские детские сады. В 2008 году в Лейпциге начал свою работу детский сад «Карусель», а в 2009 году распахнули свои двери для малышей детсад в Кельне «Золотая рыбка» и уже пятый по счету детсад в Берлине «Цветочный город». 28 сентября 2011 года состоялось торжественное открытие немецко-русско-еврейского детского сада «Город мастеров» в Потсдаме на 55 мест. А 2013 год ознаменовался открытием детских садов «Почемучка» в берлинском районе Хеллерсдорф и «Сказочный лес» в кельнском районе Бухфорст [1].

Организация педагогической работы осуществляется на двух уровнях. Основную часть своего времени дети должны проводить в группах (15–16 разновозрастных детей от 1,5 до 6 лет). Объединение в одной группе детей разного возраста было принципиальным педагогическим решением, позволяющим использовать интересные формы социального воспитания детей. В соответствии с интеркультурным характером концепции были созданы 3 немецко-русские группы и одна немецко-русско-еврейская. Помимо этого, были выделены обучающие группы, где дети объединены по степени своего развития в немецком и русском языках и по уровню абстрактного мышления. Занятия длятся от 15 до 30 мин. в зависимости от возраста детей, 2 занятия после завтрака (между ними — т. н. «фруктовая пауза»)

и одно после полдника, 4 раза в неделю. Дети могут переводиться из одной обучающей группы в другую в зависимости от степени усвоения материала. Воспитатели проводят еженедельные обсуждения работы в группах и имеют возможность реализовать индивидуальный подход к каждому ребенку. Русский и немецкий языки являются одновременно языками общения детей и воспитателей и детей друг с другом (язык коммуникации), и языками, на которых ведутся занятия (язык содержательного обучения и введения понятий). В содержание обучения родному языку включены различные темы для разных возрастов, последовательность которых выстроена таким образом, чтобы один язык поддерживал другой интегративно, через все занятия, соответственно, через подбор и использование определенного лексического материала при организации разных видов детской деятельности.

В Германии идеи создания, усовершенствования работы двуязычных образовательных учреждений находят живой отклик со стороны государственных структур, что является показателем заинтересованности общественности в языковой компетентности подрастающего поколения.

В России система билингвального воспитания детей из Дальнего Зарубежья возникла относительно недавно. 1 февраля 2010 года команда педагогов во главе с Еленой Панфиловой решила воплотить в жизнь идею билингвального образования дошкольников. В г. Куркино была открыта инновационная Билингвальная школа раннего развития «ХэппиБёнок», занятия в которой велись на двух языках — русском и английском, с русско- и англоязычными педагогами. Вскоре на базе школы был открыт и Билингвальный детский сад, начал действовать Летний Языковой Лагерь. В течение 2010–2011 годов велась интенсивная научно-исследовательская работа, целью которой было создание и совершенствование целостной Билингвальной Системы Образования (БСО). Результаты двухлетней работы подтвердили эффективность БСО. В 2012 году «ХэппиБёнок» начал вести активную международную деятельность, поэтому билингвальное название было изменено на более понятное для зарубежных партнеров — Moscow Innovative Language Centre (MILC). Это же название получили и все образовательные учреждения MILC — Билингвальная школа раннего развития, Билингвальный детский сад, Языковые лагеря. [2].

Билингвальный детский сад MILC — уникальное частное дошкольное образовательное учреждение, весь воспитательный и образовательный процесс в котором строится по принципу 50/50: полдня дети говорят, играют и учатся на русском языке, полдня — на английском. В обоих случаях воспитатели и педагоги — носители соответствующего языка, их задача — не только эффективное обучение детей английскому языку, но и полноценное комплексное развитие ребенка. В настоящий момент в Москве открыты два Билингвальных детских сада MILC: билингвальный детский сад MILC в Куркино и билингвальный детский сад MILC на Новой Риге.

**Билингвальный детский сад MILC в Куркино** представляет собой уютное двухэтажное здание с собственной детской площадкой, расположенное в охраняемом коттеджном поселке. В здании Билингвального детского сада MILC расположены групповые комнаты, столовые, комнаты для занятий, зал для физкультуры и мероприятий, медицинский кабинет и бытовые комнаты. На детской площадке, с которой открывается вид на природоохранную зону, установлено разнообразное спортивно-игровое оборудование, необходимое для гармоничного физического развития детей, интересных и активных игр на свежем воздухе. Особое место в философии Билингвальной Системы Образования MILC и на детской площадке занимает песочница — здесь дети не только развивают мелкую моторику, пространственное мышление, реализуют свои проекты и идеи, но и под контролем психолога снимают нервное напряжение (песочная терапия). Летом на детской площадке устанавливается открытый бассейн.

**Билингвальный детский сад MILC на Новой Риге** начал работу 1 октября 2014 года. В просторном двухэтажном здании Билингвального детского сада MILC на Новой Риге созданы идеальные условия для полноценного интеллектуального и физического развития, досуга, отдыха и оздоровления детей. Главный принцип организации пространства — оптимальное соотношение интенсивных интеллектуальных нагрузок и возможностей для психоэмоционального расслабления детей. В соответствии с этим принципом в здании оборудованы комнаты для занятий и групповые, актовый и спортивный залы, а также комнаты для сна и отдыха, внушительный пищевой блок, медицинский кабинет и другие помещения. Отдельного внимания заслуживает соляная пещера, которая служит для оздоровления детей в сезоны обострения остро-респираторных заболеваний. Гордость Билингвального детского сада MILC на Новой Риге — сенсорная комната, разноцветный мир, наполненный волшебными звуками и чудесными предметами. Помимо сенсорной комнаты, во всех старших группах есть небольшие комнаты для акварелаксации — здесь дети могут отдохнуть от интенсивных занятий и переключиться, наблюдая за рыбками в аквариуме и играя с песком. Уникальная собственная детская площадка Билингвального детского сада MILC представляет собой целый космодром: сюжетно-игровое, спортивное оборудование для тренировки ловкости и силы, а также все малые архитектурные формы выполнены по индивидуальному проекту в футуристическом стиле покорения космоса. [2].

1 сентября 2015 года в г. Москва был открыт первый в России **русско-немецкий детский сад Wunderkind**, который работает по принципу «один человек — один язык». Воспитатели детского сада Wunderkind — носители языка немецкого, английского и русского — говорят с ребенком только на родном языке. Так у ребенка создается ассоциативный ряд: воспитатель — язык, и он со временем обращается к воспитателю только на од-

ном языке. В данном детском саду работают 2 группы: русско-немецкая и русско-английская. Все развивающие программы созданы с учетом культурной составляющей и разделены на темы дня/недели/месяца/года. Родителям рекомендуем на первом году пребывания ребенка в детском саду выбрать один иностранный язык дополнительно к родному. Со второго года можно добавлять и второй иностранный язык. В билингвальном детском саду Wunderkind обеспечивается одинаково высокий уровень языкового развития, как родного языка, так и второго иностранного языка. Этому способствуют регулярные развивающие занятия с детьми в разных областях знаний — знакомство с окружающим миром, речевое развитие, эстетическое развитие посредством музыки, танцев, театра, изобразительного и прикладного искусства. Неотъемлемой частью жизни детского сада Wunderkind является проведение праздников, как традиционно отмечаемых в России, таких как 8 марта, так и типичных для западного мира, например, день Святого Мартина. Воспитанники с детства знакомятся с культурными особенностями мира другого языка. Такое мультикультурное развитие позволяет детям намного быстрее адаптироваться в более взрослой [3].

Таким образом, рассматривая проблему билингвального воспитания детей дошкольного возраста, можно сделать вывод, что для дошкольного образования она очень актуальна. Педагогам, работающим в мультикультурной детской группе, следует учитывать опыт организации процесса мультилингвального и билингвального обучения специализированных детских садов, как Германии, где данная система билингвального образования работает уже много лет, так и билингвальных детских садов России, которые тоже показывают эффективную работу. В частности следует учитывать: процесс обучения ребёнка его родному (иностранному или русскому) языку должен проводить педагог — непосредственный носитель языка, активно необходимо включать родителей в образовательный процесс, так как они — носители культуры и традиций и могут оказать помощь в процессе как в ознакомления своего ребёнка с его родной культурой, так и других детей, при построении предметно-пространственной среды, необходимо включать в неё методический и дидактический материал на родном (иностранном или русском) для ребёнка языке, для детей-мигрантов в процессе социализации в инокультурную детскую среду, обязательно необходимо психологическое сопровождение. Конечной целью билингвального обучения дошкольников является достижение равной компетенции в двух языках. В этой связи требуется относительно полное и качественное развитие личности на каждом из языков. В дошкольном возрасте языковая личность ребенка находится только на стадии становления, поэтому необходимо заложить основы для дальнейшего развития «положительного языкового ядра», т. е. базу языковой компетентности ребёнка.

## Литература:

1. Детские сады общества русскоязычных родителей и педагогов Берлина МИТРА: [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.mitra-kindergarten.de>. (дата обращения: 26.02.2019).
2. Московский Инновационный Лингвистический Центр — Moscow Innovative Language Centre (MILC): [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.milcentre.ru> (дата обращения: 3.03.2019).
3. Русско-немецкий детский сад «Wunderkind»: [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://wunderkind-moskau.com/> (дата обращения: 24.02.2019).

## Формирование связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Мамедова Сона Мубариз кызы, студент

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является развитие речи, речевого общения. Владение родным языком — это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться рассказывать: не просто называть предмет, но и описать его, рассказать о каком-то событии, явлении, о последовательности событий. Такой рассказ должен состоять из ряда предложений и характеризовать существенные стороны и свойства описываемого предмета, события должны быть последовательными и логически связанными друг с другом, то есть речь ребенка должна быть связной [1].

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения.

В формировании связной речи детально выступает тесноватая ассоциация речевого и интеллектуального становления ребят, становления их мышления, восприятия, наблюдательности. Дабы связно поведать о чем-нибудь, надо понятно представлять для себя объект рассказа (предмет, событие), уметь разбирать, отнимать главные (для предоставленной истории общения) качества и свойства, ставить причинно-следственные, кратковременные и иные дела меж предметами и появлениями. Для заслуги связности речи нужно еще искусно применить интонацию, логическое (фразовое) акцент, выбирать благоприятные для выражения предоставленной думы текста, уметь возводить трудные предложения, применить языковые способы для связи услуг [2].

У ребят с нормой речевого становления в старшем дошкольном возрасте связная речь добивается достаточно высочайшего значения. Это довольно принципиально для последующего удачного изучения в школе, для всестороннего становления личности малыша [2].

В научно-методической литературе отмечается стойкая желанность к наращиванию количества ребят с нарушениями речевого становления. Между их великовата категория ребят с ОНР — совокупным недоразвитием речи. При общем

недоразвитии речи имеются всевозможные трудные речевые расстройства, когда у ребят нарушено составление всех компонент речевой системы, имеющих отношение к звуковой и смысловой стороне. По предоставленной задаче накоплен важный абстрактный и практический ткань, помогающий логопедам-практикам в будничной коррекционной работе. (Выготский Л. С.; Глухов В. Н.; Жинкин Н. И.; Лалаева Р. И.; Леонтьев А. А.; Филичева Т. Б. и др.)

Одним из весомых характеристик готовности ребят к школьному обучению считается степень сформированности связной речи, и, как её компонента — монологической речи. Становление связной монологической речи считается центральной задачей речевого воспитания ребят. Это обосновано, до этого всего, ее общественной значимостью и значением в формировании личности. Как раз в связной речи реализуется главная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь — высочайшая конфигурация речи мыслительной работы, которая определяет степень речевого и интеллектуального становления малыша (Выготский Л. С.; Жинкин Н. И.; Леонтьев А. А.; Сохин Ф. А. и др.) [3].

В работах В. П. Глухова монологическая речь рассматривается как связная речь 1-го лица, коммуникативная задача которой — известие о каких-то прецедентах, явлениях действительности. Это конфигурация речи, обращенной к 1 или же группе слушателей (собеседников), временами — к самому себе; деятельный картина речевой работы, рассчитанный на восприятие. Отличаясь от диалогической речи, этот картина речи характеризуется развернутостью (что связано со влечением обширно охватить направленное на определенную тематику оглавление высказывания), связностью, логичностью, обоснованностью, смысловой завершенностью, наличием популярных систем, грамматической оформленностью. В различие от диалога, монологическая речь, подразумевает обязанность за выполнение коммуникации лишь только на говорящем при недоступности очевидной опоры на восприятие

речи слушающим (читающим). Между симптомов монологической речи отличаются еще непрерывность, степени самостоятельности (воспроизведение заученного, пересказ и самостоятельное высказывание), степени подготовленности (подготовленная, отчасти подготовленная и неподготовленная речь) [2].

Изучение связной монологической речи у ребят дошкольного возраста с совокупным недоразвитием речи III значения велось на основе МБДОУ «Детский сад № 10 МО «Ахтубинский район». Было обследовано 12 ребят старшего возраста, посещающих логопедические занятия и имеющих ОНР III значения (экспериментальная группа), и 12 дошкольников такого же возраста с обычным развитием речи (контрольная группа).

Для исследования состояния связной монологической речи у ребят дошкольного возраста с совокупным недоразвитием речи III значения применяются надлежащие способы:

- обследование словарного припаса по особой схеме;
- изучение связной речи с поддержкой серии заданий;
- исследования за ребятами в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой работы в критериях детского образовательного учреждения;
- исследование медико-педагогической документации (данные анамнеза, мед и психических исследований, педагогические свойства и решения и т. п.); внедрение данных разговоров с опекунами, педагогами и ребятами.

Для выявления значения становления применялась тестовая способ диагностики устной речи В. П. Глухова, в которой для оценки удачливости выполнение заданий способа была использована балльно-уровневая система. При данном применялся приятный ткань из надлежащих пособий Бессоновой Т. П. и Грибовой О. Е., Каше Г. А., Усановой О. Н. и Соболевой А. В., Филичевой Т. Б. и др [2], [5].

Всеохватывающее изучение включало 2 поочередных опытных поручения, составленных на материалах лексической темы «Животные». В любом из 2-ух заданий суммировались баллы по всем 3 аспектам: смысловая целостность; лексико-грамматическое оформление высказывания; самостоятельность выполнения поручения. Для получения совместной оценки за всю серию баллы за рассказ и пере-

сказ складывались и выставляли себя в процентном выражении [5].

Тест приобретенных итогов зарекомендовал, собственно, что при составлении рассказа по сюжетным иллюстрациям 54% ребят экспериментальной группы присутствуют на невысоком уровне удачливости (8 детей), на недостающем уровне — 33% (5 детей), на неплохом уровне — 13% (2 ребенка). При пересказе слова 60% ребят экспериментальной группы присутствуют на невысоком уровне удачливости (9 детей), на недостающем уровне — 40% (6 детей). С неплохим уровнем удачливости ребят найдено не было. Для ребят контрольной группы свойственен добрый степень (67%) сформированности связной монологической речи с ОНР III значения речи, а еще неплохой степень (33%). Ребят с невысоким или же недостающим уровнем в становлении связной речи не найдено.

Приобретенные данные дозволили устроить надлежащие выводы:

У ребят дошкольного возраста с ОНР отмечается важное отставание в формировании способностей связной речи по сопоставлению с неплохо развивающимися ребятами. Это показывает на надобность целенаправленной коррекционной работы по развитию предоставленного облика речевой работы. Проведенные изучения с внедрением всевозможных обликов заданий выявили ряд индивидуальностей, характеризующих положение связной речи ребят с ОНР, которые нужно принимать во внимание при проведении коррекционной работы [4].

В формировании связной монологической речи у ребят дошкольного возраста с ОНР III значения отмечаются проблемы программирования содержания развернутых выражений и их языкового дизайна. Для их выражений (пересказ, всевозможные облики рассказов) свойственны: несоблюдение связности и очередности изложения, смысловые пропуски, очевидно воплощенная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, невысокий степень применяемой фразовой речи. В связи с данным составление связной монологической речи дошкольников с ОНР III значения покупает главное смысл в общем ансамбле коррекционных событий. На настоящее овладение ребятами монологической речью обязана быть ориентирована и работа по развитию у их лексических и грамматических языковых способностей [4].

#### Литература:

1. Выготский, Л. С. Детская речь / Л. С. Выготский. — Москва: Просвещение, 2013, — 420 с.
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. — 2-е изд, испр. и доп. / В. П. Глухов. — Москва: АРКТИ, 2014. — 168 с. (Библиотека практикующего логопеда)
3. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — Москва: Просвещение, 2015, — 214 с.
4. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф. А. Сохин. — Москва: Просвещение, 2014, — 296 с.
5. Филичева, Т. Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — Москва: Издательство ГНОМ и Д. 2010, — 128 с.

## Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

Марданова Илюза Рафаэлевна, студент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

**Ключевые слова:** фонематическое восприятие, фонетико-фонематическое недоразвитие, дошкольник, старший дошкольный возраст.

**Актуальность исследования.** Важнейшей психической функцией человека является речь, поскольку специфически человеческие способы социальных контактов обеспечиваются, прежде всего, речевым общением. На их основе формируются высшие формы познавательной деятельности [Тищенко, 2006, 98с.]. В связи с этим, проблемы и отклонения в речевом развитии не только затрудняют общение, но и негативно сказываются на психическом развитии ребенка в целом [Горчакова, 2006, с. 5–12].

В процессе развития речи от ребенка необходимо слуховое восприятие речи, дифференциация и воспроизведение ее отдельных элементов, запоминание услышанного речевого материала, контроль собственной и чужой речи для выявления ошибок [Лалаева, 2004, 296 с.]. Комплексное решение вышеуказанных вопросов возможно при развитии фонематического восприятия. Недостатки фонематического восприятия ребенка-дошкольника ограничивают его общение со сверстниками и взрослыми [Калашникова, 2013, 107 с.].

Таким образом, вопросы нарушений и коррекции фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием являются актуальными [Волкова, 2006, 144с.].

**Цель исследования:** выявить особенности фонематического восприятия у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием

**Объект исследования:** фонематическое восприятие старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

**Предмет исследования:** особенности фонематического восприятия у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Для достижения цели исследования необходимо решить **ряд задач:**

1. На основе теоретического анализа специальной литературы изучить особенности фонематического восприятия у детей дошкольного возраста в онтогенезе и с фонетико-фонематическим недоразвитием.

2. Подобрать методику, направленную на исследование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ФФН.

3. Провести диагностику уровня фонематического восприятия у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием и проанализировать полученные результаты.

В ходе проведения исследования применялись следующие **методы исследования**, которые определялись в соответствии с целью и задачами работы:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования.
2. Эксперимент.
3. Анализ результатов исследования.

**База исследования:** МБДОУ «Детский сад № 85 комбинированного вида» Ново-Савиновского района г. Казани. В эксперименте принимали участие 26 детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Возраст обследуемых на момент диагностики составил 5,5–6 лет. Логопедическое обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. В процессе обследования установлен индивидуальный контакт.

Эксперимент состоял из пяти блоков заданий.

I блок включает задания на обследование восприятия и дифференциации изолированных звуков.

II блок включает повторение слогов с оппозиционными звуками.

III блок включает задания на обследование способности к дифференциации оппозиционных звуков, не смешиваемых в произношении.

IV блок включает задания на обследование способности к дифференциации звуков, смешиваемых в произношении.

V блок включает обследование восприятия и дифференциации звуков в словах.

Максимальное количество баллов — 25. В связи с этим, были определены уровни развития фонематического восприятия:

Высокий уровень развития — 25 б.

Выше среднего — 21–25 б.

Средний уровень развития — 11–20 б.

Низкий уровень развития — 0–10 б.

После проведенного обследования фонематического восприятия был осуществлен анализ полученных результатов, выполненных старшими дошкольниками каждого задания.

В результате обследования восприятия и дифференциации изолированных звуков было выявлено, что 12% детей (3 ребенка) справились с заданием: без ошибок выделили звук в звуковом ряду.

У 23% детей (6 детей) были обнаружены затруднения в дифференциации заданного звука от звуков близких артикуляторно и акустически, но с заданием справились без дополнительной стимуляции.



При анализе результатов был выявлен средний уровень у 50 % детей (13 детей). В целом дети справились с задачей выделения звука в звуковом ряду, но были допущены ошибки в дифференциации заданного звука от звуков далеких артикуляторно и акустически.

Сложности вызвали пробы I блока: ошибки в выделении звука в звуковом ряду, затруднения в дифференциации заданного звука от звуков близких артикуляторно и акустически и в дифференциации заданного звука от звуков далеких артикуляторно и акустически, что позволило выделить низкий уровень у 15 % детей (4 детей).

По результатам обследования способности повторения слогов с оппозиционными звуками были получены следующие результаты: 15 % (4 детей) имеют высокий уровень, не допустив ни одной ошибки и, набрав максимальное количество баллов (25 б.): точное и правильное воспроизведение слоговой структуры.

Уровень выше среднего показали 31 % детей (8 детей) — при выполнении проб из данного блока воспринимали первый слог правильно, а второй уподобляли первому.

39 % детей (10 детей) показали средний уровень. Дети неточно воспринимали слоги, переставляли их, заменяли, пропускали.

У 15 % детей (4 детей) был выявлен низкий уровень сформированности данного компонента, дети дали большинство неверных ответов. У детей обнаружилось неточное восприятие пробы с перестановкой слогов, заменой, пропуском.

Анализируя полученные данные при выполнении заданий III блока, было обнаружено, что 73 % детей (19 детей) в основном справились с представленными заданиями, не допустив ошибок и набрав максимальное количество баллов.

27 % детей (7 детей) справились с заданиями, в некоторых случаях путем самокоррекции.

Средний и низкий уровни в данном блоке выявлен не был ни у кого из испытуемых. Задания данного блока не вызвали каких-либо сложностей у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

По результатам обследования способности дифференцировать звуки, смешиваемых в произношении, можно сделать следующие выводы: большинство дошкольников с ФФН не испытывали трудностей при выполнении заданий IV блока: 54 % человек (14 детей). Верно указывали картинки, которые соответствовали той или иной пробе.

Уровень выше среднего имеют 35 % детей (9 детей): детям в целом при выполнении проб не испытывали значи-

тельных сложностей, однако несколько детей показывали картинки после небольшой стимуляции логопеда.

11 % детей (3 детей) при ответах на вопрос воспринимали некоторые слова как одинаковые, что свидетельствует о среднем уровне развития способности дифференцировать звуки, смешиваемые в произношении.

Низкий уровень сформированности данного навыка не был обнаружен.

По результатам обследования способности восприятия и дифференциации звуков в словах было выявлено, что 15 % детей (4 детей) без ошибок справились с предложенными заданиями.

У 46 % детей (12 детей) был выявлен уровень выше среднего. Дети допускали незначительные ошибки и сами их исправляли.

27 % детей (7 детей) имеют средний уровень сформированности — они справились с заданием, но допускали ошибки: меняли свои ответы, прежде чем прийти к окончательному варианту ответа.

Низкий уровень сформированности данного навыка был характерен для 12 % детей (3 детей). При выборе необходимых картинок у 1 ребенка присутствовал отказ от задания в виде: «я не знаю».

После проведенного обследования фонематического восприятия по пяти блокам был осуществлен анализ полученных результатов, что позволило выявить состояние сформированности фонематического восприятия, представленный в таблице 1.

**Таблица 1. Уровень сформированности фонематического восприятия**

Уровень сформированности фонематического восприятия	Фонематическое восприятие	
	Количество детей	%
Высокий	4	15%
Выше среднего	6	23%
Средний	12	47%
Низкий	4	15%

По результатам исследования уровня развития фонематического восприятия у детей было обнаружено, что у 15 % детей фонематическое восприятие соответствует норме, однако 85 % детей нуждаются в коррекции фонематического восприятия в разной степени.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования, было выявлено, что с детьми старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием должна проводиться коррекционная работа.

**Литература:**

1. Волкова Г.А. Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольника / Г.А. Волкова. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. — 144 с.
2. Горчакова А.М. Пути преодоления фонематического недоразвития у дошкольников / А.М. Горчакова // Практическая психология и логопедия. — 2006. — № 5 (22). — С.5–12.

3. Калашникова И.Л. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у старших дошкольников / И.Л. Калашникова // Логопед. — 2013. — март. 107 с.
4. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. — М.: Гардарики, 2004. — 296 с.
5. Тищенко В.В. Фонематические процессы в онтогенезе детской речи и методика диагностики их нарушений: методические рекомендации / В.В. Тищенко. — Киев, 2006. — 98 с.

## Авторская педагогическая система Л. Н. Толстого

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

Кабиева Анара Ерболовна, студент;

Бутакова Алёна Андреевна, студент

Новосибирский государственный педагогический университет

**Ключевые слова:** Яснополянская школа, педагогическая система, авторская педагогическая система, крестьянские дети, школа.

В современном образовании очень остро стоит вопрос о том, как помочь ребенку обрести необходимое понимание этого мира, не сломав его индивидуальность. В попытках ответить на этот вопрос происходят стремительные изменения в системе образования, но как писал С.И. Гессен «Развитие есть только там, где есть история». Поэтому, изучая авторскую систему Л.Н. Толстого и ее осуществление в Яснополянской школе, мы погружаемся в историю педагогики и определяем современные тенденции её дальнейшего развития.

Педагогическая система Л.Н. Толстого основана в первую очередь на принципах свободного, природосообразного воспитания детей. Он призывал отказаться от воспитания, как процесса давления на еще не сформировавшуюся личность и признавал метод только естественной наглядности. «Лучшая метода, есть отсутствие всякой методы, но знание и употребление всех метод и изобретение новых по мере встречающихся трудностей» — отмечал сам педагог. [3]

Таким образом, можно отметить, что личностный фактор, воззрения, убеждения и личный опыт знаменитого писателя играл большую роль в его педагогической системе, но только ли это он положил в основу своей уникальной педагогической работы, длившуюся на протяжении пятидесяти лет его жизни?

Опираясь на основные принципы свободного воспитания, можно сказать, что базовые ценности, которые легли в основу педагогической системы Л.Н. Толстого это: духовность, гуманность и любовь. Цели воспитания в рамках его педагогической системы основывались исключительно на основе возрастных особенностей детей, их интересов и потребностях. Содержанием образовательной системы являлась сама жизнь крестьянского народа, сельский быт, которые безусловно служили безграничным источником учебного материала. Организация и методы, применяемые в данной педагогической системе, также отражали ее главную особенность — неразрывную связь с жизнью и бытом

народа. Исходя из этого, можно заключить, что в теоретическую основу авторской педагогической системы Л.Н. Толстого легли органический и средовой подход. В реализации его уникальной «народной школы» органически сочетались все компоненты Российского образования, но также Л.Н. Толстой был знаком и со школьным образованием Европейских стран (Великобритании, Франции, Бельгии). В целом, понимание свободного воспитания Львом Николаевичем включало в себя:

1. Свободу в организации школы — составление определенного режима дня, подбор и способ проведения занятий, временные ограничения и т.д;

2. Народное просвещение — все занятия строились только на основе реального жизненного опыта и быта крестьянского народа;

3. Гуманные, природосообразные педагогические принципы, включающие уважение к личности, проявление самостоятельной активности, реализация природных задатков воспитуемые, исключение наказаний, обучение на основе интересов ребенка, его индивидуальности. [2]

В 1859 году Л.Н. Толстой открывает Яснополянскую школу для крестьянских детей, где в полной мере реализует свою авторскую педагогическую систему. Писатель открыл образовательное учреждение непосредственно в своей усадьбе, где в последующем были написаны такие романы как «Анна Каренина» и «Война и Мир». Он прожил в этих окрестностях около 60 лет, также именно там, им редактировался журнал «Ясная поляна». В настоящее время усадьба стала одним из самых посещаемых музеев в Тульской области и считается знаковым историческим местом в России. За весь период в яснополянской школе обучалось 37 учеников — 32 мальчика и 5 девочек. Это учебное заведение стало историческим, благодаря его личностному подходу к ученикам.

В школе помимо Льва Николаевича работали ещё четыре учителя. Все педагоги яснополянской школы ежедневно описывали свои занятия. Но за период существова-

ния Яснополянской школы сохранился только один дневник с 26 февраля по 14 марта 1862 г. Он даёт нам целостное

представление о ходе занятий в Яснополянской школе, а также о поставленных педагогом задач. [4]



Рис. 1. Дневники яснополянской школы 1862 г.

Противоречивость педагогических идей писателя была ярко раскрыта Чернышевским в рецензии на журнал «Ясная Поляна». Стремление Толстого осуществить в своей школе полную свободу образования, отказаться от всякого принуждения вызывает сочувствие и одобрение критика. Однако он резко осуждает утверждения писателя о якобы постоянном противодействии народа образованию. Чернышевский отмечает непоследовательность писателя. С одной стороны, Толстой настаивает на осуществлении полной свободы образования, с другой стороны, он тут же нарушает этот основной принцип своей педагогики, делая исключение для религиозного образования, которое, по его мнению, «неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в этом случае законно». Критик осуждает попытки Толстого оправдать необходимость и «законность» распространения религии в народе, его объективное содействие закреплению среди крестьян различных суеверий, нашедшее свое выражение в книжках для простонародного чтения, выпущенных как приложения к журналу «Ясная Поляна». В содержании этих книжек, по мнению критика, «отразился недостаток определенных убеждений, недостаток сознания о том, что нужно народу, что полезно и что вредно для него. [5]

Из описания педагогической деятельности становится понятно, что сам Лев Николаевич преподавал физику, ма-

тематику, и историю, разбирал сочинения, рассказы учеников, и проводил с ними физические опыты. Этот факт также подчеркивает уникальность его авторской системы преподавания, в которой не только ученик должен овладевать широким спектром предметов, но и преподаватель владеет несколькими дисциплинами. В современной практике такие педагоги реализуют бинарный подход в образовании, когда выстраивают общую логику образовательного процесса исходя из взаимосвязанности всех преподаваемых предметов, что также обеспечивает практикоориентированность процесса обучения. [1]

Таким образом, необходимо сделать вывод, что Толстой противопоставил современной школе систему воспитания, которую построил на уважении к личности ребенка, на развитии активности и творчества детей.

Нельзя не согласиться, что педагогические цели в Яснополянской школе были реализованы, по Л. Н. Толстому, — это воспитание творческой, нравственной личности, задача обучения и воспитания — это формирование творческого мышления и нравственного самосознания. Однако, в педагогическом творчестве писатели были явные противоречия, и недостатки. При этом, Л. Н. Толстой, бесспорно, вошел в историю не только как великий русский писатель, но и как крупнейший педагог-мыслитель и новатор.

#### Литература:

1. Константинов, Н. А. История педагогики / Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаяев. — Просвещение: 1982.
2. Пискунов, А. И. История педагогики и образования: учебник для академического бакалавриата / под общ. ред. А. И. Пискунова. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2014. — 533с.
3. Толстой Л. Н. Воспитание и образование: пед. сочинения. — Москва: 2000.
4. Толстой Л. Н. О методах обучения грамоте. — 1872.
5. Чернышевский, Н. Г. Статьи, исследования и материалы / ред. А. А. Демченко. — Саратов: 2012.

## Формирование пространственной ориентации у дошкольников через подвижные игры

Осипова Светлана Яковлевна, воспитатель  
ГБОУ «Школа № 904» г. Москвы

В дошкольной педагогике на всех этапах ее развития проблема формирования пространственных представлений занимает одно из центральных мест. Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью, и представляет собой важнейшее свойство человеческой психики. [7, с.16] Ребенок с ранних лет сталкивается с необходимостью ориентироваться в пространстве.

Поэтому развитие у дошкольников адекватных способов пространственного восприятия, полноценных пространственных представлений и прочих навыков ориентировки в пространстве: эта задача выступает как необходимый элемент подготовки ребенка к школе, являющейся в свою очередь одной из важнейших задач дошкольного воспитания. Ориентировка в пространстве является непростой задачей на протяжении всего дошкольного периода. [7, с.17]

Если у детей не сформирована пространственная ориентировка к концу дошкольного периода, то это является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками, к такому мнению пришли ученые педагоги исследователи, изучавшие пространственные представления и ориентировку в пространстве детей дошкольного возраста. [6, с. 56]

Пространственная ориентировка формируется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий: местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами.

С развитием пространственной ориентировки непрерывно связаны: развитие мышления, воображения, развитие речи и т.д. С появлением у ребёнка в словаре пространственных слов: вперёд, назад, вправо, близко, влево, далеко, наблюдаются существенные изменения в восприятии пространства у дошкольников, обозначающих место, расположение. Ребенок легче ориентируется в направлении и полнее включает пространственные признаки в отражаемую им картину мира, тем лучше, чем точнее слова определяют направление.

В играх, дети обычно стремятся удовлетворить огромную потребность в движении. Играть для них — это, прежде всего, двигаться, действовать. Во время подвижных игр у детей совершенствуются движения, развиваются психофизические качества. [7, с.5]

Подвижная игра — сознательная деятельность детей, характеризующаяся четким и правильным выполнением заданий, являющихся сутью этой игры. Действия в игре должны соответствовать умениям ребенка управлять собой и вызывать «возвышающее чувство удовлетворения».

[27] В детской подвижной игре выполняемые движения, хорошо могут усваиваться, при условии, если выполняются систематически упражнения. Они рассматриваются как основное средство и метод физического воспитания. Подвижные игры имеют благотворное воздействие на оздоровление организма детей и в тоже время являются важным средством физического воспитания и развития. Незаменимым средством совершенствования движений, являются игры подвижные; их развитие хорошо способствуют: формированию выносливости, координации движения, быстрой реакции. Активизации кровообращения, обменных процессов, дыхательных органов происходит благодаря большому количеству движений. Это в свою очередь оказывает благотворное влияние на психическую деятельность ребёнка — дошкольника. [22, с.20]

Подвижная игра имеет большую роль в умственном воспитании детей: они учатся действовать в соответствии с правилами, владеть пространственными формулировками, осознанно действовать в игре и познавать мир вокруг себя. Память, представления, мышление, воображение развиваются в процессе игры.

В своих трудах «Основа закономерностей» авторитетный учёный Александр Владимирович Кинеман писал:

«Игра — это сознательная деятельность, направленная на достижение условно поставленной цели. Хорошо подобранная и правильно руководимая, игра является сильным средством воспитания детей дошкольного возраста» [11, с.9]

«Подвижная игра — это сознательная, активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами» [11, с.10]

Пространственная ориентировка формируется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий: местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами (А.А. Столяр) .

Классифицировать подвижные игры можно по следующим характеристикам: динамические — это игры малой, средней и большей подвижности. И по образному содержанию — сюжетные и не сюжетные.

Как обнаружено в исследованиях психологов: «главное направление развития образного мышления и воображения состоит в овладении способностям к замещению и пространственному моделированию. Все основные виды деятельности, которыми овладевает ребенок в дошкольном возрасте, носят моделирующий характер». [6, с.33]

Пространственное моделирование включает в себя использование заместителей, но предполагает также установ-

ление между заместителями отношений, соответствующих отношениям тех предметов и явлений, которые эти заместители обозначают.

Применять пространственные модели, умение строить — дает человеку возможность выделять в наглядной форме скрытые отношения вещей, планировать решения разнообразных задач и возможно даже творческих, учитывать их в своей деятельности. В реальной жизни, можно ли представить себе, например, шофера, не способного составить и прочесть схему маршрута; конструктора, архитектора или инженера который не способен изобразить чертежный рисунок. [10, с.25]

Но главное для ребенка — это вовсе не овладение внешними формами замещения и пространственного моделирования, выступающими в виде использования условных обозначений, чертежей или схематических рисунков. Суть дела состоит в том, что овладение подобными внешними формами ведёт к способности употреблять заместители и пространственные модели в уме, представить себе при их помощи, то, о чем рассказывают взрослые, заранее «видеть» возможные результаты собственных действий. А это и есть понимание мышления, воображения. [11, с.28]

Ознакомление ребенка с пространством стоит на первых порах продолжать в играх с планом кукольной комнатки. Но сами задания надо усложнить. Предложить ребенку найти предмет, спрятанный в кукольной комнатке, пользуясь отметкой на плане. Но план положите рядом с комнаткой «вверх ногами» и введите в качестве игры условие — запрещение его переворачивать. Теперь ребенку, чтобы решить задачку, придется «переворачивать» план в уме, и это придаст его пространственным представлениям, новое ценное качество — гибкость. [11, с.29]

Еще одно новое задание может состоять в перестановке мебели. Педагог показывает ребенку кукольную комнатку, план, на котором каждый предмет обозначен соответствующей ему геометрической фигуркой, вырезанной из цветной бумаги. Сложность состоит в том, что кукла Катя решила купить диван и не знает, где его разместить, для этого необходимо переставить другие предметы мебели. Педагог просит ребенка помочь Кате. Для этого дает ему прямоугольник, обозначающий диван и предлагает перенести мебель на плане так, чтобы поместился этот новый предмет. А это нелегко, т.к. диван должен стоять обязательно у стенки и перед ним необходимо оставить достаточно места для журнального столика. [16, с.11]

То, каким образом ребенок переустановит мебель в кукольной комнатке, показывает уровень формирования его пространственной ориентировки. Подобная игра может касаться не только дивана, но и любого другого предмета.

Наряду с развитием ориентировки в окружающем пространстве у ребенка развивается и возможность ориентироваться в своем собственном теле: постепенно усваивается взаиморасположение отдельных частей тела и появляется возможность различения правой и левой его сторон. После

разграничения правой и левой руки ребенок постепенно переносит это понимание «правого» — «левого» и на окружающее пространство, на расположение предметов по отношению друг к другу (например: стул стоит слева от стола, фломастер лежит справа от листа и т.п.).

Подвижная игра имеет большую роль в умственном воспитании детей: они учатся действовать в соответствии с правилами, владеть пространственными формулировками, осознанно действовать в игре и познавать мир вокруг себя. [26] Память, представления, мышление, воображение развиваются в процессе игры. Запоминая правила, дети усваивают смысл игры, учатся действовать в соответствии с избранной ролью, творчески применяют имеющиеся двигательные навыки, учатся анализировать свои действия и действия товарищей. [26]

Выводы налицо:

— Формирование пространственной ориентировки у детей в подвижных играх будет эффективным, если подобрать подвижные игры, оптимально способствующие развитию пространственной ориентировки у детей; так как правильно подобраны подвижные игры и упражнения, формируют умения ориентировки в пространстве, решают разнообразные ориентировочные задачи, определяющие направление движений, расположение различных окружающих их предметов, например, в играх «Перебежки», «Чье звено быстрее соберется», «Караси и жуки», «Карусель» и т.д. Главным является направление движения детей, но в этих играх решаются и сопутствующие задачи: уточняется местоположение играющих, отношения между ними, уделяется внимание развитию глазомерных оценок пространства, умению различать близость и удаленность предметов, определять, как они расположены. [20, с.19]

— Выделяя главную пространственную задачу, педагог развивает у детей различные пространственные ориентировки.

— Не однократное повторение игр способствуют закреплению навыков, знаний, умений. На этом этапе работы при неоднократном проведении игр детям необходимо предлагать вспомнить и ответить на вопросы по содержанию правил игры: «где стоят дети?», «где находится водящий?», «в какую сторону можно бежать?», «каково расположение играющих и игровых атрибутов?». Отвечая на вопросы: «вдоль стены надо расположить шнур, за которым станем мы», «на небольшом расстоянии от шнура надо поставить гимнастическую скамейку, напротив скамейки — стульчики...», «справа от двери...», «слева от окна...» и т.д. у детей закрепляются знания пространственной ориентировки. Такая методика способствует пополнению словарного запаса детей, запоминанию пространственной терминологии, помогает лучше понять и усвоить знания о направлениях, положении предметов относительно друг друга в пространстве.

— Необходимо использовать пространственную терминологию при объяснении физических упражнений и правил подвижных игр. Грамотно объясняя игру, педагог указы-

вает местоположение играющих и игровые атрибуты, используя при этом пространственную терминологию, раскрывает последовательность игровых действий, игровые правила и сигнал. [27] Объясняя несюжетную игру, педагог раскрывает последовательность игровых действий, игровые правила и сигнал. [18, с.8] Он указывает местоположение играющих и игровые атрибуты, используя пространственную терминологию. С помощью вопросов педагог проверяет, как дети поняли игру. Если правила им понятны, то игра проходит весело и увлекательно. Объясняя игры с элементами соревнования, педагог уточняет правила, игровые приемы, условия соревнования. Выражает уверенность в том, что все дети постараются хорошо

справиться с выполнением игровых заданий, предполагающих не только скоростное, но и качественное выполнение [3, с.38]. Правильное выполнение движений доставляет детям удовольствие, вызывает чувство уверенности и стремление к совершенствованию.

Для закрепления педагоги должны предлагать ребятам вспомнить и рассказать, как выполняется упражнение. [20] При помощи вопросов детям легче рассказать правила игры и расположение атрибутов. Если правила им понятны, то игра проходит весело и увлекательно. Подвижные игры создают атмосферу радости и потому делают наиболее эффективным комплексное решение оздоровительных, образовательных и воспитательных задач.

#### Литература:

1. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства. Изд-во Ленингр. ун-та, 1968, 339 с.
2. Абрамян, Л. А. Игра дошкольника М.: Просвещение, ил. / Под ред. С. Л. Новоселовой. 1989, 286с.
3. Бауэр, О. П. Подвижные игры. Теория и методика физической культуры дошкольников: учебное пособие для студентов / О. П. Бауэр; под ред. С. О. Филипповой, Г. Н. Пономарева. — СПб.: ВВМ, 2013.
4. Белякова О. Г. Развитие ориентировки в пространстве на занятиях по физической культуре М.: МГППУ, 2012, 320с.
5. Богуславская Е. О., Смирнова Н. П. Развивающие игры. — М.: Просвещение, 2014, 158 с.
6. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология. М.: Сфера 2002, 256с.
7. Доронина, М. А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста М. А. Доронина Дошкольная педагогика. — 2012. — № 4.
8. Жуков М. Н. Подвижные игры: Учеб. для студ. пед. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 2006, 140 с.
9. Каменский Я. А., Учитель учителей. Избранное — ЛитРес., 2008, 278 с.
10. Кильпино Н. Н. 80 игр для детского сада. — М.: Просвещение, 1973, 54 с.
11. Кенеман А. В., Хухлова Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 1985
12. Куцакова Л. В. Занятия по конструированию из строительного материала в средней группе детского сада. — М.: Мозаика — синтез. 2012, 48с.
13. Лесгафт П. Ф. Педагогические идеи. Санкт-Петербург, 2012.
14. Мусейибова Т. А. Ориентировка в пространстве. Журнал «Дошкольное воспитание» № 8 1998 г.
15. Семенова Т. А. Воспитание ловкости у детей шестого года жизни в подвижных играх: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2007.
16. Семенова Т. А. Особенности формирования двигательных навыков у дошкольников. // Дошкольное воспитание. — 2014. — № 12. — С. 105—111.
17. Степаненкова Э. Я. Методика проведения подвижных игр. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: Мозаика - Синтез, 2014. — 96с.
18. Столяр А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников Издательство: Просвещение, 1999, с.165.
19. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений — 5-е изд., Издательский центр «Академия», 2001. — 336 с.
20. <http://www.dslib.net/fiz-vospitanie/metodika-fizicheskogo-vospitanija-detej-doshkolnogo-vozrasta-s-napravlenostju-na.html> (07.12.2016)
21. <http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/formirovanie-orientirovki-v-prostranstve-u-doshkolnikov-3-h-i-4-h-let-s.html> (31.03.2017)
22. <http://www.dslib.net/fiz-vospitanie/metodika-ispolzovaniya-podvizhnyh-igr-v-fizicheskom-vospitanii-starshih-doshkolnikov.html> (17.11.2016)
23. [www.scienceforum.ru/2018/3174/5693](http://www.scienceforum.ru/2018/3174/5693)
24. [nsportal.ru/detskiy-sad/konstruirovaniye-ruchnoy-tr...-ve-u-detey-starshego](http://nsportal.ru/detskiy-sad/konstruirovaniye-ruchnoy-tr...-ve-u-detey-starshego)
25. <http://EduContest.net/ru/311298/формирование-оптико-пространственные/>
26. [/www.maam.ru/detskijsad/programa-po-formirovaniyu-p...-u-doshkolnikov.html](http://www.maam.ru/detskijsad/programa-po-formirovaniyu-p...-u-doshkolnikov.html)
27. <http://belibra.ru/Buki/Myetodika-provyedeniya-podvizhnyk...-uchryezhdyeniya.html>

## Диагностическое сопровождение в деятельности классного руководителя, направленное на раннее выявление социальных проблем у детей и подростков

Парфентьева Екатерина Евгеньевна, педагог-психолог  
МБОУ СШ № 23 имени А. С. Пушкина г. Архангельска

В настоящее время, согласно социологическим исследованиям последних лет, прослеживается увеличение темпов роста асоциального поведения несовершеннолетних и возникновения у них социальных проблем (например, преступность несовершеннолетних растет в 3,5 раза быстрее, чем численность самих несовершеннолетних). Следовательно, возникает вопрос о необходимости проведения мероприятий, направленных на профилактику социальных проблем у детей и подростков.

Отметим, что в Законе РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» понятие «Профилактика» определяется как система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих социальным проблемам детей и подростков в совокупности с индивидуальной профилактической работой, как с несовершеннолетними, так и с их семьями [5]. Следовательно, одним из ключевых аспектов данного понятия является выявление склонностей обучающихся к тем или иным социальным проблемам, которые могут выражаться в антиобщественных, противоправных действиях детей и подростков, а также давать мотивацию асоциального поведения.

Отметим, что классному руководителю и другим специалистам образовательных организаций очень важно перед проведением ряда мероприятий, направленных на профилактику, выявить существуют ли у обучающихся склонности к социальным проблемам, и если существуют, то какие именно. На данном этапе у специалистов возникает вопрос о диагностических методиках, которые можно было бы использовать в деятельности.

Таким образом, в современной системе образования, для обеспечения профилактики социальных проблем детей и подростков актуальной и востребованной является проблема эффективной диагностики.

В связи с этим представим некоторые комплексные диагностические методики, которые помогут выявить склонность обучающегося к тому или иному виду асоциального поведения, и продиагностировать социальные проблемы детей и подростков.

### 1) Методика первичной диагностики и выявления детей «Группы риска» (М. И. Рожков, М. А. Ковальчук).

Цель: выявление детей, склонных к следующим социальным проблемам:

- отношения в семье (нарушение внутрисемейных отношений, неприязнь, страх);
- агрессивность (грубость, враждебность);
- недоверие к людям (враждебность, коммуникативная некомпетентность, неумением устанавливать

дружеские взаимоотношения с другими людьми, боязнь быть отвергнутыми социумом);

- неуверенность в себе (низкая самооценка, высокая тревожность, наличие комплексов);
- акцентуации характера (высокая степень выраженности отдельных черт характера, представляющий крайний вариант нормы) [2].

### 2) Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орел.

Данная методика разработана Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие», целью которой является выявление предрасположенности к тем или иным девиациям в поведении детей и подростков.

Методика представляет собой опросник и содержит семь шкал или микро тем, которые позволяют нам диагностировать:

- установки и склонности на социальную желательность (склонность или установка представлять себя с наиболее выгодной для себя стороны, тенденция отвечать на вопросы согласно социальным нормам);
- склонности к аддиктивному поведению (склонности к употреблению ПАВ);
- склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (суицидальные наклонности);
- склонности к агрессии и насилию;
- волевого контроля эмоциональных реакций (способность или не способность контролировать свои эмоциональные реакции);
- склонности к делинквентному поведению (противоправному поведению) [1].

### 3) Диагностика состояния агрессии (Опросник Басса-Дарки).

Цель: дифференциация проявления агрессии и враждебности.

Диагностика представляет собой тест, который состоит из ряда утверждений.

В результате, которой мы можем выявить с помощью, каких реакции дети и подростки склонны выражать свое несогласие, агрессию:

- **Физическая агрессия** — использование физической силы против другого лица.
- **Косвенная** — агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.
- **Раздражение** — готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).
- **Негативизм** — оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

- **Обида** — зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.
- **Подозрительность** — в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.
- **Вербальная агрессия** — выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).
- **Чувство вины** — выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести [4].

Рассмотрим на примере одной из комплексной методики, как она может оказать подспорье классному руководителю в выявлении социальных проблем детей и подростков. Это **тест «Склонность к девиантному поведению» (СДП) Леуса Э.В.** Целью которого является определение склонности обучающегося к тому или иному виду отклоняющегося поведения.

Остановимся подробнее на данных блоках:

- I блок оценивается предрасположенность подростков на социально обусловленное поведение (шкала искренности ответов);
- II блок — склонность к делинквентному поведению (до противоправное, противоправное);
- III блок — склонность к зависимому (аддиктивному) поведению, злоупотреблению различными веществами, изменяющими психическое состояние, включая алкоголь и курение табака;

- IV блок — склонность к агрессивному поведению (вербальная и физическая агрессия), направленному на окружающих людей, враждебность, негативизм, дерзость и мстительность;
- V блок — склонность к самоповреждающемуся (аутоагрессивное) поведению стремление причинить себе боль и/или физический вред, как сознательный отказ человека от жизни, связанный с действиями, направленными на ее прекращение, или незавершенными попытками [3].

Нами было проведено исследование посредством данной диагностической методики в 8 «А» классе, где приняло участие 13 обучающихся, в результате нами были получены следующие данные:

- социально-обусловленное поведение прослеживается у 11 участников исследования, что составляет 85% от общего количества участников.
- склонность к делинквентному поведению наблюдается у 2 обучающихся, что составляет 15%.
- предрасположенность к аддиктивному поведению выявлена у 2 участников, что составляет 15%.
- агрессивное поведение так прослеживается у 2 респондентов (15%).
- суицидальные наклонности выявлены у 3 обучающихся, что составляет 23%.

Если обратиться к общей таблице то, стоит отметить, что у 2 участников исследования прослеживается склонность ко всем, представленным в диагностике, видам поведенческих девиаций детей и подростков.

Таблица 1

	Социально обусловленное поведение	Делинквентное поведение	Зависимое (аддиктивное) поведение	Агрессивное поведение	Суицидальное (аутоагрессивное) поведение
М1	-	-	-	-	-
М2	+	-	-	-	-
М3	+	-	+	-	-
М4	-	-	-	-	-
М5	+	-	-	-	-
Д1	+	+	+	+	+
Д2	+	-	-	-	-
М6	+	-	-	-	-
М7	+	-	-	-	-
Д3	+	-	-	-	-
М8	+	-	-	-	+
М9	+	+	+	+	+
Д4	+	-	-	-	-

Классный руководитель или другой специалист ОО, видя такую картину, начинает анализировать выбивающихся из общей картины обучающихся. Проанализировать конкретного ребёнка с выявленными проблемами необхо-

димо со следующих позиций: полная/неполная семья, особенности семейные взаимоотношения, есть ли у обучающегося сиблинги (братья, сестры), успеваемость ребёнка (наличие учебной мотивации), положение обучающегося



в классе, и уже исходя из данного анализа начинать профилактическую работу с тем или иным обучающимся.

Таким образом, представленные диагностические методики позволяют получить максимально полную инфор-

мацию о наличии разного рода поведенческих девиаций у детей и подростков при проведении мониторинговых исследований, а также грамотно выстроить работу по профилактике социальных проблем детей и подростков.

#### Литература:

1. PSY-Clinik. Клиническая психология [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://psy-clinic.info/> (дата обращения: 26.03.2019). — Загл. с экрана.
2. Ваш психолог. Методика первичной диагностики и выявления детей «Группы риска» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://www.vashpsixolog.ru/> (дата обращения: 26.03.2019). — Загл. с экрана.
3. Леус Э. В. Методическое руководство по применению теста СДП (склонность к девиантному поведению) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://studopedia.net/> (дата обращения: 26.03.2019). — Загл. с экрана.
4. Опросник состояния агрессии Баса-Дарки [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://docviewer.yandex.ru/> (дата обращения: 26.03.2019). — Загл. с экрана.
5. Федеральный закон от 24.06.1999 N 120-ФЗ (ред. от 27.06.2018) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://legalacts.ru/> (дата обращения: 26.03.2019). — Загл. с экрана.

## Поколение «цифрового века»: жизненные ориентиры и образовательные ценности

Подстрахова Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России

*В статье рассматриваются некоторые существенные характеристики современной студенческой молодежи, касающиеся жизненных установок и мотивов получения высшего образования. Обобщаются проблемы познавательно-коммуникативной деятельности студентов в условиях глобального информационного пространства. На основе обобщения многолетнего опыта автора затрагиваются проблемы эффективности преподавания гуманитарных дисциплин и ее зависимость от уровня языковой компетенции обучающихся.*

**Ключевые слова:** глобальное информационное пространство, гуманитарные дисциплины, понятийное мышление, теория поколений, моральные ценности, коммуникативные проблемы, метакогнитивные навыки, культура чтения.

*The paper is a survey of certain essential characteristics of modern students, referring to vital life orientations and motives of getting higher education. Debatable issues of cognitive and communication activity of students in global information environment are presented for discussion. Relying on related current research and the author's own observations, the paper describes some challenging aspects of university-level teaching of humanities, including the link between the efficiency of teaching/learning and linguistic competence of students.*

**Key words:** global information space, education environment, humanities, conceptual thinking, theory of generations, moral values, communication problems, metacognitive skills, reading culture.

Успешная реализация программ высшего образования, формирование у выпускников вуза универсальных и профессиональных компетенций, заявленных в действующих федеральных образовательных стандартах, невозможна без учета всех аспектов образовательного процесса и характеристик его главных участников — студентов и преподавателей, а также имеющихся противоречий и проблем.

Целью данной статьи является анализ основных факторов, определяющих жизненные установки и образовательные приоритеты современного студенчества, обобщение основных проблем преподавания гуманитарных дисциплин.

Теория поколений, основные положения которой были сформулированы на примере американского общества еще в 90-е годы XX века [1] и продолжают развиваться и уточняться применительно к другим странам, в том числе — к России [2], относит современных студентов к поколениям Y и Z, т. е. людей, родившихся в конце 1990-х — начале 2000-х годов. При всех критических оценках теории поколений (недостаточный учет демографических тенденций, культурно-исторической специфики конкретной страны и социальных групп внутри нее, технологических, образовательных и социальных возможностей насе-

ления) можно утверждать, что основные характеристики поколений Y и Z, объективно отражают факторы, влияющие на формирование жизненных приоритетов, моральных ценностей и моделей социального поведения молодежи.

Главным фактором, на наш взгляд, является возникновение и стремительное развитие глобальной информационной среды, которая пронизывает все сферы жизни общества и которая приводит к порождению все увеличивающихся объемов информации. В отличие от поколения своих родителей и большинства преподавателей, которых можно отнести к поколению X («цифровые иммигранты») (*digital immigrants*) и для которых адаптация к жизни в Сети происходит не всегда быстро и успешно), представители поколения Z («цифровые аборигены») (*digital natives*) не знают жизни без Интернета и с рождения вовлечены в цифровые технологии, особенно после появления его версии Web 2.0. Их мир, в отличие от мира родителей, открыт и лежит за гранью государственных границ; они легко перемещаются в реальном и виртуальном пространстве, в том числе — для получения образования и работы.

Под влиянием современной глобальной информационной среды молодые люди, приходящие сегодня в вузы, следующими характеристиками:

- несформированность моральных ценностей; индивидуально-прагматические установки в общении с людьми, включая людей из близкого окружения;
- отсутствие коммуникативных проблем в общении в социальных сетях, в виртуальной действительности и одновременно неумение общаться с людьми и решать проблемы в реальной жизни и, как следствие, — возникновение «компьютерной зависимости» (*digital addiction*), которую можно рассматривать как своего рода эскапизм;
- эгоизм и инфантилизм, нежелание взрослеть и принимать на себя ответственность в решении жизненных проблем: создании семьи, получении профессионального образования, карьерного роста;
- завышенная самооценка, негативное отношение к критике и ожидание постоянной похвалы со стороны родителей и преподавателей;
- страх неудач в личной и профессиональной жизни; страх одиночества и социального несоответствия собственным ожиданиям и ожиданиям родителей и друзей;
- стремление получать как можно больше положительных эмоций, ориентация на удовольствия (гедонизм);
- нежелание начинать профессиональную карьеру с мало оплачиваемых позиций и проходить долгий карьерный путь в однажды выбранной профессиональной сфере; нежелание долго учиться и стремление получать высокие должности и заработную плату «здесь и сейчас»;
- легкий переход из одной сферы профессиональной деятельности в другую, готовность учиться, переучи-

ваться и повышать квалификацию в течение всего периода активной жизни;

- отсутствие долгосрочного планирования в личной жизни и карьере, приспособление к жизни в эпоху «высокой неопределенности» (*era of high uncertainties*).

Как и любая социальная группа, современные студенты представляют собой неоднородную массу с точки зрения жизненных установок, внешних и внутренних мотивов получения высшего образования в целом и изучения конкретных дисциплин, а также исходной степени подготовленности к освоению вузовских программ. От преподавателя требуется немало усилий, чтобы найти эффективные педагогические подходы к различным группам обучающихся и повысить внутреннюю мотивацию студентов к изучению своей дисциплины. Эта проблема никогда не теряла своей актуальности, однако в последнее время возник ряд новых аспектов. Конфликт поколений, выражающийся, среди прочего, в степени свободы общения в виртуальной среде и использования цифровых информационных ресурсов, усугубляется часто несовпадающими морально-этическими установками старшего и молодого поколений, в том числе — преподавателей и студентов. В результате, студенты «цифрового века» порой не всегда видят в вузовских преподавателях авторитетных наставников, мнение которых для них важно. Более того, распространенное в последние годы отношение к высшему образованию как сфере коммерческих услуг, часто формирует у студентов неуважительное отношение к преподавателям и сокурсникам, которые менее успешно и медленно осваивают образовательные программы [3, с.75–76].

При этом поколение «цифрового века», как уже точно установлено психологами, лингвистами и педагогами [4; 5], обладают рядом особенностей, которые существенно влияют на важнейшие когнитивно-коммуникативные процессы: мышление, память, восприятие и переработка информации, преобразование информации в лично значимые знания. Среди наиболее существенных в этом ряду отметим следующие:

- недостаточный уровень цифровой грамотности и «медиа-гигиены» [6], обеспечивающих квалифицированное, критичное и безопасное использование цифровой информации, а также сознательный отказ от ряда удобств, представляемых глобальной информационной средой;
- низкая концентрация внимания (так называемый «восьмисекундный фильтр»), неумение сосредоточиться на больших объемах информации [7];
- при хорошей оперативной памяти, позволяющей быстро ориентироваться в больших потоках информации, недостаточное развитие долговременной памяти;
- одновременное выполнение нескольких информационно-поисковых и интеллектуальных задач (*multitasking*), что ведет к быстрой утомляемости и психологической неустойчивости человека;

- формирование «клипового» мышления (*clip-on thinking*), заменяющего понятийно-вербальное мышление как защитная реакция на огромные потоки информации, которую практически невозможно воспринять и осмыслить.

Следует признать наличие глубокого противоречия, влияющего на эффективность образовательных программ на различных уровнях высшего образования. С одной стороны, все существующие системы образования продолжают быть традиционно основанными на понятийном типе мышления и предполагают достаточный уровень языковой компетенции. С другой стороны, именно понятийное мышление, основанное на механизмах языка и речи (в других терминах — вербальное, лингвистическое, словесно-логическое, речевое), у современных студентов развито недостаточно и имеет тенденцию к деградации. Об этом свидетельствуют результаты ЕГЭ не только по русскому языку, но и по всем гуманитарным дисциплинам, где от вчерашних школьников, а сегодняшних студентов требуются умения кратко, грамотно и убедительно выразить собственные мысли, сформулировать причинно-следственные отношения между предметами и явлениями.

В отечественной теории и практике языкового образования лингвистические знания, умения и навыки традиционно признаются метакогнитивными, т. е. такими, которые определяют все аспекты познавательной, исследовательской и коммуникативной деятельности человека в любой предметной сфере. Преподаватели русского и иностранных языков видят глубинную связь между навыками в различных видах речевой деятельности (чтении, говорении, письме, аудировании) и способностью студентов успешно осваивать вузовскую программу, большая часть которой, все больше переносится в сферу автономной учебной деятельности с применением электронных образовательных ресурсов. Это требует от студентов дополнительной дисциплины, мотивации и культуры учебно-исследовательской работы.

О культуре чтения и ее современном кризисном состоянии нам уже приходилось писать в предыдущих публикациях [8]; в рамках данного исследования достаточно сказать, что, по мнению авторитетных специалистов по разработке программ высшего образования [9, с. 172], без повышения уровня читательской культуры студентов невозможно сформировать ни одну универсальную или профессиональную компетенцию, закрепленную в федеральных государственных образовательных стандартах по любой специальности или направлению подготовки. Более того, следует согласиться с тем, что у «человека читающего» (*homo legens*) более легко и естественно формируются так называемые «надпрофессиональные, гибкие» навыки (*soft skills*), которые сегодня так востребованы во всех сферах человеческой деятельности [10]. Прежде всего, это навыки успешной вербальной коммуникации; критического и творческого осмысления больших объемов информации, воспринятой из письменных бумажных или цифровых источников; ра-

боты в кризисных ситуациях, требующих неординарных решений; принятия ответственности за собственные действия и действия других людей; адекватного отношения к критике и уважения позиции других людей, проч. Попутно заметим, что степень сформированности «гибких навыков» у учащейся молодежи стали в 2018 г. объектом изучения в рамках очередного международного проекта PISA (*Programme for International Student Assessment*), финансируемого Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и межправительственных организаций из 65 стран мира. Это явно свидетельствует об осознании международным образовательным сообществом важности коммуникативно-языковых навыков учащейся молодежи: Предыдущий проект PISA 2015 г. был посвящен оценке функциональной грамотности учащихся старших классов, в том числе в области чтения на родном языке, где Россия заняла не самые высокие позиции.

Современный преподаватель гуманитарных дисциплин в большей, чем раньше степени выполняет функцию посредника в передаче молодежи ценностей нравственного, культурно-исторического, интеллектуального и эмоционального опыта предыдущих поколений. Процесс живого общения преподавателя и студента приобретает особую ценность в формировании «неявных знаний» и «гибких навыков» человеческого общения.

Преподавание языковых дисциплин в вузе сопряжено сегодня с рядом новых трудностей. В связи с низким уровнем языковой компетенции на русском языке первичная языковая картина мира, основанная на родном языке, сформирована недостаточно. Это создает значительные проблемы для обучения всем видам речевой деятельности на иностранных языках, что проявляется в двух основных аспектах: неэффективности, а порой и невозможности ассоциативного переноса грамматической системы родного языка на систему иностранного языка, а также использования механизма языковой догадки в силу низкого общекультурного уровня студентов.

В заключение следует сказать, что сегодня языковые дисциплины в вузе фактически являются единственными среди гуманитарных предметов, где можно планомерно и систематически формировать навыки различных видов чтения, особенно аналитического учебного чтения, которое продолжает оставаться основным инструментом освоения содержания большинства образовательных программ. При этом возникают новые актуальные задачи:

- научить студентов читать медленно, с глубоким проникновением в содержание читаемого материала и его последующей письменной или устной интерпретацией;
- разработать эффективные стратегии электронного (мобильного) чтения, поскольку все больше учебных материалов переводится в цифровую форму, а электронная информационно-образовательная среда организаций высшего образования развивается и совершенствуется.

## Литература:

1. Howe, N., Strauss, W. Generations. The History of America's Future, 1584–2069 / N. Howe, W. Strauss. — New York: William Morrow and Company, 1992. — 544 p.
2. Шамис, Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс / Е. Шамис, Е. Никонов. — М.: Синергия, 2017. — 140с.
3. Ястребова, Е. В. Гуманистическая составляющая профессиональной подготовки при обучении иностранному языку в техническом вузе / Е. В. Ястребова // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. — 2018. — № 2 (796). СС. 65–78. — URL: [http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2\\_796.pdf](http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/2_796.pdf) — (дата обращения 15.11.2018).
4. Carr, N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains / N. Carr. — NY: W. W. Norton, 2010. — 276 p.
5. Wolf, M., Barzillai, M. The Importance of Deep Reading. Educational / M. Wolf, M. Barzillai // Leadership. — March, 2009, vol.66 # 6. pp. 32–37. — URL: [The-Importance-of-Deep-Reading.aspx](http://www.leadershipmagazine.com/2009/03/32-37-the-importance-of-deep-reading/). — (дата обращения 18.08.2018).
6. Макурин, А. Делает нас Google умнее или глупее? / А. Макурин // Книжная индустрия. — 2016. — № 3. — URL: <http://www.bookind.ru/events/3601/>. — (дата обращения 04.03.2016).
7. Кириллова, Е. Поколение Z и его место в теории поколений / Е. Кириллова. — URL: <http://fb.ru/article/210221/pokoleniye-z-i-ego-mesto-v-teorii-pokoleniy>. — (дата обращения 13.08.2018).
8. Podstrakhova, A. V. Reading as a Universal Skill in the Information and Educational Environment of an Institution of Higher Learning / A. V. Podstrakhova // Themed Collection of Papers by HNRI «National Development», Saint Petersburg. — August, 2018. — 142 p. — pp. 52–55.
9. Романичева, Е. С. Читателеведческие курсы в системе подготовки бакалавров и магистров / Е. С. Романичева // Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции «Национальная программа поддержки и развития чтения: проблемы и перспективы». Москва, 20–21 ноября 2014 г. — М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015. — 224 с. — С. 171–177.
10. Белина, Е. В. О развитии понятия «культура чтения» в русской культуре и науке / Е. В. Белина // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. Социальное и профессиональное образование. — Санкт Петербург, 2014. — С. 62–65. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-gazvitiy-ponyatiya-kultura-chteniya-v-russkoy-kulture-i-nauke>. — (дата обращения 22.08.2018).

## Способы активизации устной речи учащихся на уроке иностранного языка

Пружинина Татьяна Сергеевна, студент магистратуры

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Основной целью обучения иностранным языкам в учреждениях основного общего образования является формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция понимается как владение всеми видами речевой деятельности (аудированием, чтением, письмом, говорением) и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения [1].

Учителя иностранных языков все чаще сталкиваются с проблемой неравномерного, несбалансированного развития коммуникативной компетенции. «Молчание» учащихся на уроке иностранного языка становится препятствием для успешного овладения коммуникативной компетенцией, что сказывается на умении строить монологические и диалогические высказывания. Данная проблема обуславливает поиск путей и способов, позволяющих развивать умение говорить на иностранном языке.

Применение коммуникативного подхода является основополагающим при обучении иностранным языкам, в част-

ности при развитии умений говорения. Данный подход представляется возможным при использовании метода коммуникативных заданий. Подобный метод обучения представляет собой использование коммуникативной ситуации, существующей в реальном мире, или задачи, выполнение которой невозможно без коммуникативного сотрудничества. В центре внимания находится непосредственно само задание, а не грамматические или лексические составляющие [2].

Д. Нанен отмечает пять основных характеристик метода коммуникативных заданий [3, с. 75]:

- 1) акцент на обучении общению посредством коммуникации на изучаемом языке;
- 2) введение аутентичных текстов (учебных материалов) в учебную ситуацию;
- 3) обеспечение обучающихся возможностью сосредоточиться не только на языке, но и на самом процессе обучения;
- 4) увеличение личного опыта обучающихся, как важного элемента, способствующего обучению;

5) попытка привязать изучение языка в учебной аудитории с активацией языка за ее пределами.

Примерами коммуникативных заданий на уроке немецкого языка могут стать задания следующих типов:

1) аргументация, например: *“Überzeuge deinen Freund einen Hund zu kaufen. Argumentiere, warum er das machen soll”*;

2) выражение личного мнения, чувства в ответ на заданную ситуацию, например: *“Die heutige Jugend hat ein großes Interesse an Computerspielen. Viele Eltern sind mit dieser Tendenz beunruhigt. Und was meinst du darüber?”*;

3) дискуссия, например: *“Gemüse sind gesünder als Pizza und Pommes frites. Oder?”*;

4) ролевое общение, например: *“Aschenputtel und ihr Stiefmutter. Beschreibt den Ball, den ihr besucht habt”*;

5) коммуникативные игры, например:

1) игры, построенные на основе преднамеренного создания различий в объеме информации у обучающихся. Этот прием предполагает неравномерное распределение информации между партнерами по общению, что стимулирует их речевую деятельность и желание узнать отсутствующую у них информацию, например: *“Wanja kennt die Uni, an der du das Studium anfangen möchtest. Frage ihn darüber, um die notwendige Information zu bekommen”*;

2) игры на поиск пары и координацию действий, например: *“Jeder von euch wird reisen. Ein Paar Schüler fährt nach ein und denselben Ort. Die Aufgabe ist das Paar zu finden”*;

3) интервью, например: *“Du bist Korrespondent (in). Du interessierst dich, wie, wohin und wann deine Mitschüler gern reisen. Nutze die Tabelle, um alle Antworten aufzuschreiben”*.

В качестве подтверждения эффективности метода коммуникативных заданий мы сравнили два урока немецкого языка, проведенных в 5-м классе средней общеобразовательной школы. На первом уроке нами был использован учебник по немецкому языку И.Л. Бим. Данный автор часто применяет в своих учебных пособиях путь «сверху вниз», который предполагает развитие умений говорения с опорой на прочитанный или прослушанный текст. Стоит отметить, что использованный нами учебник практически не содержит коммуникативных заданий. Тем не менее, говорение на уроке предполагалось за счет: а) высказывания мнения по прочитанному во фронтальной форме; б) вопросно-ответной работы в парной форме. Речь каждого

учащегося на иностранном языке продолжалась в течение 7 мин, речь учителя — в течение 15 мин. Таким образом, речь учителя заняла 33% от общей продолжительности урока, речь учащихся — 15%.

На втором уроке, посвященном теме «Die Straßen unserer Stadt» были запланированы одна языковая игра (лото), необходимая для актуализации знаний учащихся, и две игры в качестве коммуникативных. Рассмотрим предложенные коммуникативные задания более подробно.

Формулировка первого задания была предложена на русском языке в силу отсутствия у учащихся опыта выполнять подобное коммуникативное задание:

*В игре принимают участие пять учащихся. Каждый учащийся вытягивает карточку, на которой указано общественное место в городе, например, “Zirkus”. Вы должны узнать у своих одноклассников: 1) название вашего объекта; 2) улицу, на которой он располагается; 3) как выглядит его здание; 4) кто в нем работает. У каждого ученика только один пункт информации по вашему объекту. Не забывайте предлагать имеющуюся информацию одноклассникам по их объектам».*

Для второго коммуникативного задания было выбрано интервью: *“Frage deine Mitschüler über ihre Interessen in der Stadt. Fülle die Tabelle aus”*. В роли вспомогательного элемента учащимся была предложена таблица с основными вопросами. Учащиеся опрашивали одноклассников и на основе полученных результатов делали вывод во фронтальной форме. Речь учителя на немецком языке длилась не более 5 мин, т. е. 11% от общей продолжительности урока. Речь каждого учащегося — 18 мин, т. е. 40% урока.

Таким образом, процент устной речи учащихся вырос с 15% до 40% благодаря применению метода коммуникативных заданий. Процент продолжительности речи учителя сократился в три раза.

В заключение следует сказать, что метод коммуникативных заданий является эффективным в плане активизации устной речи на уроке иностранного языка. Доля речи учащихся на немецком языке способна увеличиваться практически в три раза. Кроме того, данный прием позволяет создать стимул к изучению немецкого языка за счет применения некоторых игровых форм (интервью, поиск информации). На основании этого можно сделать вывод, что метод коммуникативных заданий способен не только развивать умения устной речи учащихся средней школы, но и побуждать их к изучению иностранных языков.

#### Литература:

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. — 2015. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 09.01.2019).
2. Использование метода коммуникативных заданий в обучении студентов английскому языку [Электронный ресурс] // Научные журналы Уральского государственного педагогического университета. — 2015. — Режим доступа: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/879/13.pdf> (дата обращения: 09.01.2019).

3. Nunan D. Second Language Teaching and Learning [Text] / D. Nunan. — Boston: Heinle and Heinle Publishers, 2002—336 p.
4. Сборник коммуникативных заданий по английскому языку [Электронный ресурс] // Инфоурок. — 2016. — Режим доступа: <https://infourok.ru/sbornik-kommunikativnih-zadaniy-po-angliyskomu-yaziku-983906.html> (дата обращения: 09.01.2019).

## Роль элективных курсов в системе подготовки учащихся к ЕГЭ

Рытченко Ирина Николаевна, учитель математики  
МБОУ «Краснобарриадная СОШ» Астраханской области

*Рассматривается роль элективных курсов по математике при подготовке учащихся к ЕГЭ и делается обзор некоторых из таких элективных курсов.*

**Ключевые слова:** подготовка к ЕГЭ, элективные курсы, уравнения с параметром, задачи по геометрии, банковские задачи.

Понятие «элективный курс» уже настолько прочно вошло в нашу учебную деятельность, что будет трудно себе представить организацию качественной подготовки учащихся к итоговой аттестации и ЕГЭ без таких курсов. Напомним, что элективные курсы — обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Особенность элективных курсов состоит в том, что учащийся из предложенного набора курсов может выбрать те, которые ему интересны или нужны с точки зрения дальнейшей профессиональной деятельности. Как только курс выбран, он становится нормативным, то есть учащийся обязан его посещать и выполнить по нему соответствующую отчетную работу (сдать зачет, защитить проект и т. д.) На этапе предпрофильной подготовки в 8–9 классах элективные курсы поддерживают у школьников интерес к той или иной учебной дисциплине, проверяют возможности, способности ребят, помогают им выбрать профиль обучения в старшей школе, т. е. имеют развивающую, практическую направленность. В 10–11 классах целью элективного курса является расширение, углубление знаний, выработка специфических умений и навыков, знакомство с новыми областями науки в рамках выбранного профиля.

Так как элективные курсы выбираются самими учащимися, они должны соответствовать их потребностям, целям обучения и мотивам выбора курса. Следует отметить, что к основным мотивам выбора элективных курсов в 10–11 классе, которые следует учитывать при разработке и реализации элективных курсов относятся: подготовка к ЕГЭ по профильным предметам; приобретение знаний и навыков, освоение способов деятельности для решения практических, жизненных задач, уход от традиционного школьного «академизма»; поддержка изучения базовых курсов; профессиональная ориентация; интеграция имеющихся представлений в целостную картину мира.

Разнообразие видов элективных курсов открывает широкие возможности для творчества учителя и выбора уча-

щихся. Причем каждый педагог способен разработать несколько курсов и включить их в банк данных образовательного учреждения (методического объединения), обновляя содержание по мере необходимости. Сначала необходимо определить, на какую возрастную группу будет ориентирован предлагаемый курс: предпрофильный — на учащихся 9 классов, профильный — на учащихся 10–11 классов., и исходя из этого создать программу, подобрать материал для него и учебные пособия.

Успешная сдача ЕГЭ в основном зависит от умения решать задачи повышенного уровня сложности. Задачи уровня С содержат модуль или параметры, поэтому вызывают трудности у выпускников. Число таких задач и их качество возрастает из года в год. И здесь на первое место в подготовке к экзамену выходят элективные курсы, которые направлены на углубление знаний и закрепление ранее полученных навыков по решению сложных задач из тестов ЕГЭ. В качестве примера таких элективных курсов можно привести курс «Уравнения и неравенства, содержащие неизвестную под знаком модуля». Элективный курс расширяет базовый курс по математике, дает более глубокие знания, связанные с понятием модуля, способствует более полному усвоению таких базовых понятий как предел и производная. Данный курс посвящен систематическому изложению учебного материала, связанного с понятием модуля и аспектами его применения. В нем рассматриваются различные методы решения уравнений и неравенств с модулем, основанные на его определении, свойствах и графической интерпретации. Значительное внимание уделено вопросам приложения модуля к преобразованиям корней. Элективный курс вызывает познавательный интерес учащихся, способствует интеллектуальному развитию личности.

В содержание вступительных экзаменов в вузы, в задания ЕГЭ постоянно включаются уравнения и неравенства с параметрами. Данные задачи играют значительную роль в формировании логического мышления и математической культуры школьников, позволяют проверить перво-

начальные навыки исследовательской деятельности. Учащиеся, владеющие методами решения задач с параметрами, успешно справляются с другими задачами. Но к встрече с подобными задачами надо быть готовым, а во время урока, когда в классе находятся учащиеся с разным уровнем подготовки, невозможно отработать навыки решения задач с параметрами. Да и количество таких заданий в учебнике очень невелико. Более детально разобраться в этом вопросе учащимся поможет элективный курс «Решение уравнений, систем уравнений и неравенств с параметром». Данный курс включает новые знания, не содержащиеся в базовой программе, дает более глубокие знания, связанные с решением уравнений, неравенств и систем неравенств с параметром. Он позволяет сформировать практическую деятельность школьников в изучаемой области знаний. При решении многих заданий, например, тригонометрических, показательных, логарифмических уравнений, систем уравнений и неравенств, приходится обращаться к нахождению корней квадратного трехчлена. В предлагаемом материале задачи с параметром рассматриваются как средство обобщения и систематизации знаний учащихся о квадратной функции. Большая часть данного курса посвящена рассмотрению вопросов о существовании корней уравнений второй степени, их количестве, расположении на числовой прямой.

Элективный курс «Система подготовки к ЕГЭ по математике. Решение нестандартных задач по геометрии» способствует развитию у школьников логического мышления и пространственного воображения и позволяет им глубже понять учебный материал по этой теме. Решение геометрических задач часто вызывает трудности у учащихся. Это в первую очередь связано с тем, что редко какая задача в геометрии может быть решена с использованием определенной формулы. При решении большинства задач не обойтись без привлечения разнообразных фактов теории доказательств тех или иных утверждений. Но и при хорошем знании теории приобрести навык в решении за-

дач можно лишь решив достаточно много задач, начиная с простых и переходя к более сложным. Повторение геометрического материала по разделам позволяет реализовать широкие возможности для дифференцированного обучения учащихся. При изучении данного курса предлагается большое количество геометрических задач: от самых простых до достаточно трудных. В результате даже у менее подготовленных учащихся появляется чувство уверенности в том, что они могут применять базовые знания в более сложных ситуациях.

С 2015 года в тесты профильного уровня ЕГЭ добавлено задание № 19 — это экономическая, так называемая, банковская задача. Эта задача ориентирована на реальную жизнь. В заданиях № 19 рассматриваются идеализированные жизненные ситуации, которые являются некоторыми текстовыми упрощениями, моделями, реально возникающих, например, при обращении в банк, покупке или продаже ценных бумаг, выпуск производственной продукции и получение прибыли. Эти сюжеты условно можно разделить на два типа, использующих соответственно дискретные модели (проценты, погашения кредитов, прибылях и убытках) и непрерывные модели (различные производства, протяженные во времени, объемы продукции). За правильное решение задания № 19 на ЕГЭ можно получить три балла. Помочь разобраться с разными типами банковских задач может специальный курс «Решение банковских задач из курса ЕГЭ».

Подводя итог обзора элективных курсов, которые направлены на подготовку учащихся к ЕГЭ, находим подтверждение того, насколько элективные курсы незаменимы для достижения основных целей образования. Элективные курсы — это новейший механизм актуализации и индивидуализации процесса обучения. С хорошо разработанной системой элективных курсов каждый ученик может получить образование с определенным желаемым уклоном в ту или иную область знаний.

#### Литература:

1. Высоцкий В. С., Задачи с параметрами при подготовке к ЕГЭ. — М.: Научный мир, 2011.
2. Горнштейн П. И., Полонский В. Б., Якир М. С., Задачи с параметрами. — М.: Илекса, Харьков: Гимназия, 2005.
3. Иванов С. О., Войта Е. А., Ковалевская А. С., Ольховская Л. С.; под ред. Ф. Ф. Лысенко. Учимся решать задачи с параметром, Подготовка к ЕГЭ. — Ростов-на-Дону: Легион — М, 2011.
4. Скорикова Л. А. Математика 10–11 класс. Задачи с параметром. Волгоград. Учитель, 2010.
5. Черняк А. А., Черняк Ж. А. ЕГЭ по математике. Геометрия. Практическая подготовка. — СПб.: БХВ-Петербург, 2015.

## Using Video Materials as a Means Formation of Communicative Competences

Talibjanova Aziza Lutfullayevna, teacher  
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent)

Video materials used in the learning process are understood as one of the types of technical means of education, providing the function of transmitting information, as well as receiving feedback in the process of its perception and assimilation with the aim of the subsequent development of certain skills and competences of students in English classes. The introduction of video into the learning process changes the character of the traditional lesson, makes it livelier and more interesting, contributes to expanding the general outlook of students, enriching their language reserves and regional geographic knowledge.

The use of videotapes in English lessons contributes to the individualization of learning and the development of the motivation of speech activity of students. The specificity of video materials, as a means of teaching English, provides communication with real objects that stimulate almost genuine communication: students become participants in all situations that are played out with their help, play certain roles, solve “real” life problems. When using video films in a foreign language lesson, two types of motivation develop: self-motivation, when video material is interesting in itself, and motivation, which is achieved by showing the student that he can understand the language that he is learning. This brings satisfaction and gives faith in one’s own strength and desire for further improvement. It is necessary to strive to ensure that students receive satisfaction from the film precisely through an understanding of the language, and not only through an interesting and entertaining plot.

It should be noted that the video is not only a source of information. The use of a video film contributes to the development of various aspects of students’ mental activity, and above all, attention and memory. During viewing in the classroom, there is an atmosphere of joint cognitive activity. Under these conditions, even an inattentive student becomes attentive, because students need to make some efforts to understand the content of the film. So involuntary attention turns into voluntary, and the intensity of attention influences the process of memorization. The use of various channels of information (auditory and visual channels, motor perception) has a positive effect on the strength of capturing regional geographic and linguistic material.

At the middle and upper levels, the previously acquired knowledge, skills and abilities are improved, the volume of language and speech means used by students increases, the quality of practical knowledge of a foreign language improves, the degree of schoolchildren’s independence and their creative activity increases. One of the main tasks of teaching English at these stages is the development of communicative competence; therefore, the main purpose of using video materials is to teach speech and writing.

Methodists work with the video materials into stages. So, Yu. A. Komarova identifies four main stages: — Preparatory or pre-demonstration stage (previewing); — Perception of a film or a demonstration stage (while viewing); — Monitoring the understanding of the main content or the post-demonstration stage ( (post) after-viewing); — Development of language skills and oral communication skills or creative stage.

At each stage, there are a number of tasks, the fulfillment of which determines the effectiveness of the entire audiovisual process.

— Pre-demo stage.

Goals of the stage: 1. Motivate students, set them up for the assignment by making active participants in the learning process; 2. Remove the possible difficulties of perception of the text and prepare for the successful implementation of the task.

The first stage of watching a video can include exercises to predict what the film is about: by title, key words, or phrases that lead to questions.

Then a new vocabulary is introduced, which is necessary for understanding the film and proper names that will appear in the film. Pupils get acquainted with the tasks of the post-demonstration stage.

— Demonstration stage.

The purpose of the stage: to ensure the further development of students’ linguistic, speech or sociocultural competencies, taking into account their real capabilities of foreign language communication.

At the stage of perception of video material, tasks are used aimed at finding, fixing, transforming a certain language material: vocabulary, grammar, phonetics. In this case, it is not so much the formulation of the assignment, as the content of the exercise provides for one or another degree of effectiveness and justification of the assignment. The trainees can also make notes to the text of the film, which will be needed when performing tasks on the after — demonstration stage.

— Post-demo stage.

The purpose of the stage: to ensure the further development of students’ linguistic, speech or sociocultural competencies, taking into account their real capabilities of foreign language communication.

This stage includes the following types of exercises: answers to questions from the teacher on the content or drafting questions; choosing the right answer; completion of the offer; filling in gaps with words, phrases, prepositions; error correction; compliance of native and English equivalents of words; correlation: the words and their definitions, the characteristics of the characters and their descriptions, the beginning and end of the sentence; choice: right or wrong; change of the offer; restoration of the chronological chain of events; correlation of words and their synonyms; filling



the table; explanation of the meaning of words or phrases; determining the replica of the characters; characteristics of the main and acting characters; a description of the appearance of the characters, costumes, events; correlation of disparate sentences with the text's meaningful parts (the outline of the text and the headings of each part are proposed).

— The development of language and speech skills or a creative stage.

The purpose of the stage: to use the original video as a basis and support for the development of productive skills in speaking or writing. The fourth stage is the conclusion and debriefing. Therefore, the following exercises can be attributed to: expressing one's own opinion, expressing an assessment of the film and its characters, writing a brief summary, retelling the plot of the film, a story on behalf of acting characters, a story-continuation of the film, expressing the main idea, problems of the film and its characters, role-playing, creating a poster or advertising.

One of the tasks of a foreign language teacher is to introduce students to the cultural values of the people — a

native speaker. To this end, the use of authentic materials (drawings, texts, sound recordings, etc.) is of great importance. Acquaintance with the life of English-speaking countries occurs mainly through the text and illustrations to it. The undoubted advantage of modern textbooks of English for secondary schools is the saturation of their country-specific information. Such texts as letters, advertisements, signs, questionnaires, and menus occupy a significant place among the texts. All facts and phenomena, all information about different areas of reality of English-speaking countries were selected taking into account the age of the students and their interests. Mastering this material will allow schoolchildren to better navigate the country of the language being studied in the event of a real visit.

Along with this, it is important to give students a clear idea of the life, traditions, linguistic realities of English-speaking countries. This goal can serve as educational videos whose use contributes to the implementation of the most important requirements of the communicative technique: to present the process of language acquisition as the comprehension of a living foreign language reality.

#### References:

1. Verisokin, Yu. I. Videos as a means of motivation schoolchildren in teaching foreign languages/ Foreign languages at school. — 2003. — № 5. — pp. 31–35.
2. Ilchenko, E. The use of videotapes in English lessons /First of September, English. — 2003. — № 9. — C. 7–10.
3. Nagovitsyna O. V. Language. «English in focus». Grade 2: Waco, 2014

## Use of electronic devices in the process of teaching a foreign language

Tynymbayeva Manshuk Erkenovna, master of pedagogical sciences, teacher  
Medical university of Karaganda (Kazakhstan)

*Informatization of education and active use of electronic devices in the classroom and during independent work is a new stage in the development of the educational process and the educational system as a whole. The main purpose of this article is to consider the devices used by students in the performance of classroom assignments and in the preparation of individual works. A brief analysis of the necessity of electronic devices used by students in non-language areas during class is given.*

**Keywords:** *information and communication technologies, laptop, e-book, tablet computer, smartphone, independent work, text.*

Recently there have been rapid changes in society, "Information explosion", significantly increased interest in new technologies, which in turn influenced the educational system. Began to appear new approaches to learning, using all sorts of information and communication technologies, changing teaching methods.

Such changes can not be overlooked among students. Today, every student cannot imagine his life without any electronic devices, which he very often uses in class and at home. New technologies have become firmly established in human life, making the information sphere more accessible.

First, consider the number of electronic devices, which are very popular among students. A laptop in English means "notepad" or "portable computer". This is a portable device in the form of a book that possesses more memory and software and hardware compatibility with more powerful computers [2]. This is probably the most useful device because alone several devices can replace computer, e-book, etc. It can be a useful addition to an existing desktop computer or replace it. An e-book is a device in which information is presented in electronic form. Today you can find electronic books in hardware interpretation, the so-called digital gadgets (devices

for reading electronic books). Such books are equipped with a screen in which images and text are easy to read, as if they were printed on plain paper.

These devices are very useful for those who have to read a lot. It is easier to use such a device than a large number of ordinary ones, since the operational memory of the book makes it possible to store large amount of information. This feature is very convenient for students, because one e-book replaces a large number of ordinary paper sources.

There is also a type of small computer with a touch screen, which is called a tablet computer, translated from English as “tablet computer” [3]. You can control this device by touching the screen with your hand or a stylus. Tablets are common device among students. Opportunities for them almost the same as laptops with sizes comparable to electronic books. Such devices allow you to read educational materials almost in anywhere, use the internet, watch and listen to tutorials video and audio materials.

The word “smartphone” in English “smartphone” means “smart phone”. This device is a mobile phone with an operating system and functions the same as that of a personal computer. This device is a universal mobile learning assistant, provides a lot of opportunities for self-education. For example, it can be used to listen to audio material or to search for information. All of the above devices have come to life modern student, because they give the possibility of receiving and storing information that is very important in the learning process.

From brief review of the functionality of electronic devices shows that they are only translators of information, and this is not enough educational process. It is needed a decision to solve a practical or theoretically significant problem that is possible with the combined activities of students and the teacher.

We should not forget about the role of independent work of students, which includes preparation for seminars, labs, lectures, tests, exams, assignments, term papers, essays and projects.

Researchers believe that the use of ICT in academic process allows not only “to balance the classroom and

independent work of students on mastering professional-relevant competencies, but also increase their interest in the formation of linguistic competence through the use of non-traditional methods of learning the material that helps to develop students’ skills of organization of independent activity” [1:19].

As the results of sociological studies show, the overwhelming majority of respondents are of the opinion that a regular paper textbook is most useful in the educational process. We agree with this, because it is not possible in all electronic media to make notes in texts and exercises, which is very important when mastering the material. Among electronic devices, a tablet computer is considered as the most necessary. This indicator can be observed among students because the device is suitable for performing many learning tasks, such as reading, listening, searching for information. Many students actively use tablet computers in the classroom and in independent work.

It is also necessary to pay attention to the fact that recently students are increasingly using devices to record information, written on a blackboard. This method of processing and storing information is not an indicator of adequate understanding of the information content.

In order to comprehend the new material, it is necessary to personally to work out. Such perception occurs when rewriting information, since the most profound understanding of the material is possible with rethinking the text. When a student writes off, he develops attention and visual memory.

Our time is a period of rapid development of technology. The use of various electronic devices in classrooms and during independent work has become an integral part of the educational process. It is necessary to comprehend the possibilities and evaluate the achievements, to which will bring new technologies in education.

With abundance information and the presence of various electronic devices is important not to forget that the use of electronic devices should develop students craving for science, self-education. Information Technologies are not for finding easy ways in learning and entertainment, but a reliable assistant on the path to self-development.

#### References:

1. Bykanova V.I. Online technologies in teaching foreign languages in a technical university // High intellectual technologies and innovations in national research universities — 2014. — Volume 2 — P. 19–21.
2. Cambridge English-Russian Dictionary. [Electronic resource]. Access mode: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/notebook>.
3. Electronic dictionary Multitran. [Electronic resource]. Access mode: <http://www.multitran.ru/c/m.exe?l1=1&l2=2&s=tablet+computer>.

## Использование системы «Ибрат-намуна» («Назидание-пример») в нравственном воспитании учащихся начальных классов

Умарова Ситора Акмаловна, студент

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

*В данной статье речь идет о самом эффективном методе нравственного воспитания учащихся начальных классов в системе «Ибрат-намуна», о её проявлениях, о примере родителей, наставников, великих мыслителей, великих предков, а также о национальных основах воспитания.*

**Ключевые слова:** система непрерывного образования, начальное образование, воспитания, нравственное воспитание, методы воспитания, воспитание гармонически развитой личности.

*This article deals with the national bases of upbringing which is estimated as an effective method is edifying models regime and its looks: parents, teacher, sacred generations.*

**Keyword:** system of continuous education, primary education, upbringing, moral education, upbringing methods, upbringing of a harmoniously developed personality.

В непрерывной образовательной системе Республики Узбекистан в соответствии с государственным заказом и социальным требованием служащих в них педагогических кадров возложено осуществление таких важных задач, как повышение эффективности процесса образования-воспитания, через внедрение в практику последних достижений науки воспитания творческой, социально активной, с высокой духовностью, профессиональной, преданной народу, воспитанной в духе национальных и общечеловеческих ценностей, творчески и самостоятельно мыслящей, чувствующей свою ответственность перед государством и обществом и гармонически развитой личности, привитие в ее сознание идею национальной независимости. В частности, Президент Республики Узбекистан Ш. М. Мирзиязев в Послании Олий Мажлису подчеркнул: «В нашем народе есть мудрое изречение: «Образование и воспитание начинаются с колыбели. Только знание ведет человека к совершенству, общества к прогрессу. Поэтому государственная политика в области образования должно начинаться с детского сада и продолжаться всю жизнь». Ибо знания и навыки, полученные в ходе первоначального обучения еще в детские годы, так важны для человека, что во многом решают участь всей его жизни. Воспитание должно быть направлено на выработку у молодого поколения гражданской позиции, активного, действенного патриотизма.

Известно, что на любом этапе развития общества особое внимание уделено образованию-воспитанию будущего молодого поколения. Воспитание должно быть связано с национальным характером, обычаями, историей народа, мировоззрением нации. Жизнь всякого народа проявляется в своих, ей одной свойственных формах, следовательно, и воспитание должно связываться с жизнью, с духовностью народа. В нашей стране существуют письменные источники, духовные и научные ценности, своеобразная система национального воспитания, могущие быть основой для воспитания гармонически развитой личности, продолжающегося долго и непрерывно.

Первый Президент Республики Узбекистан И. А. Каримов в своей книге «Высокая духовность — непобеди-

мая сила» писал: «...Фундамент нашего будущего создается в учебных заведениях, иначе сказать, зависит от того, какое образование и воспитание получают наши дети сегодня. Для этого каждый родитель, наставник и воспитатель в лице каждого ребенка, прежде всего, должны видеть личность. Исходя из этого простого требования, вырастить наших детей самостоятельными и обладающими способностью мыслить широко, разумно живущими совершенными людьми должны быть основной целью и задачей в области образования и воспитания. А это требует вести дело образования и воспитания гармонично». Поэтому образование нельзя отделить от воспитания — это взгляд по-восточному, философия жизни по-восточному.

Для достижения великого будущего нашей страны, конечно, необходимо воспитать в стране совершенных, умственно зрелых, нравственно воспитанных, психически устойчивых людей. Основа такого воспитания ставится в начальном образовании. Так, уже на первых ступенях образования должны дать детям основы различных знаний, воспитывать чувства, как любовь к семье, правдивость, трудолюбие, щедрость, гуманизм, справедливость, совесть, благочестие, гордость, дисциплинированность, сознание общественного долга. Нравственное воспитание детей в школе проводится в процессе урока, внеклассных и внешкольных мероприятиях. Жизнь школы — это часть жизни нашей страны. Школа должна жить в едином ритме с народом, чтобы цели, стремления, заботы народа стали целями, заботами, стремлениями каждого юного гражданина, чтобы школьник жил в мире высоких национальных идей и высоких дел. Только так можно воспитать человека, чувствующего свое идейное, духовное родство с народом. В процессе такого воспитания большое значение приобретает воспитание на основе системы «Ибрат-намуна».

Во-первых, учащиеся должны видеть в окружающих их людей самые лучшие нравственные качества и очень важно, что культура поведения родителей, старших, учителей и воспитателей должна быть в достаточной степени образцом для подражания людей. Для гармоничного развития ребенка очень важно, чтобы учитель проявлял интерес к его

жизни и впечатлениям, был готов помочь ему в разрешении любой проблемы. Надо верить в возможности каждого школьника, замечать любой, даже самый небольшой шаг вперед в его духовном росте, формулировать для каждого ребенка перспективу развития и поощрять его движение в направлении этого идеала. Доброжелательность в отношениях между педагогом и школьниками, в отношениях между детьми, заботливость, чуткость, взаимопомощь — все это условия для выявления личностных возможностей каждого младшего школьника. Главное в работе педагога — это высокий профессионализм, обладая им, он делом служит подрастающему поколению, осуществляет на практике поставленные перед собой воспитательные цели, своим трудом создает будущее каждого учащегося. Педагог должен создать в классе творческий настрой, лишь при этом условии в нем расцветает личность каждого ученика. А это значит, дети сами должны быть инициаторами, организаторами всех коллективных дел. Надо предоставить детям возможность делать самостоятельно все, с чем они уже в состоянии справиться. Лишь при условии развития инициативы, творчества, самостоятельности, самоуправления коллектив выполнит свою роль в формировании людей современного склада. Во-вторых, личный пример учителя для подражания оказывает детям большое влияние. Учащиеся стараются подражать поведению близких к себе людей. Поведения окружающих, старших, особенно, учителей-педагогов оказывают сильное влияние становлению у детей нравственных качеств. Педагоги, учителя, воспитатели, родители должны в своем поведении удовлетворять всем требованиям, вытекающих из целей воспитания. Воспитание, по словам В. Г. Белинского, — великое дело, им решается участь человека. Этим определяется и роль педагога. Поэтому учителя и родители в любом случае должны вести себя достойно, примерно, не должны забывать, что всюду их окружают дети. Между словом и делом старших не должно быть расхождений. В-третьих, встречи с передовиками производства, проводимые в школах, имеют важное значение. Учащиеся гордятся успехами своих близких на производстве и стремятся им подражать. В-четвертых, показание как пример поучительный жизненный путь великих ученых, государственных деятелей, мыслителей, поэтов и писателей прекрасные идеи литературных героев играет важ-

ную роль в нравственном воспитании молодёжи. Поэтому в целях привития в сознание молодёжи национальных идей, всемирное значение изобретений наших предков, в целях воспитания достойных им наследников в сотрудничестве с ЮНЕСКО отмечены юбилеи следующих великих ученых, государственных деятелей, мыслителей, поэтов-писателей:

- 1991 год — 550-летие Алишера Навои;
- 1994 год — 600-летие Мирзо Улугбека;
- 1996 год — 660-летие Амира Темура;
- 1997 год — 2500-летие Бухары и Хивы;
- 1998 год — 1200-летие Ахмад Ал-Фаргони;
- 1999 год — 1000-летие эпоса Алпамыш;
- 2000 год — 545-летие Камолиддина Бегзода;
- 2003 год — 900-летие Абдухолика Гиждувони;
- 2006 год — 670-летие Амира Темура Счастливого

Цель празднования вышеуказанных дат — формирование нравственного воспитания молодёжи на примере деятельности великих людей.

В нравственном воспитании учащихся начальных классов в семье примером являются родители, старшие члены семьи, в образовательных учреждениях преподаватели и воспитатели, во внеклассных мероприятиях образцовые эпизоды из жизни деятельности великих предков. В начальном образовании на уроках математики в качестве примера рассказывается о мудрости, деятельности великого ученого — математика Аль-Хорезми, на уроках природоведения об изобретениях Аль-Бируни, о жизни и деятельности Ибн Сины, на уроках чтения о справедливости полководца Амира Темура, о покровительстве Мирзо Улугбека над наукой и культурой, неизмеримой любви и уважения Алишера Навои своему родному языку. В науке доказано огромное значение эффективного использования жизнедеятельности, образцов творчества национальных героев в системе образования-воспитания. Обществу нужны самостоятельные, активные люди, которые не ждут указаний по всякому поводу, а берут в свои руки их решение и ответственность за их реализацию возлагают на самих себя. Такая ответственность укрупняет личность, расширяет горизонты ее совершенствования. Глубокое уважение к достоинству каждого ребенка, вера в его способности и творчество — залог успешной работы учителя по развитию личности всех детей, которых доверило ему государство.

#### Литература:

1. O'zbekiston Respublikasi «Kadrlar tayyorlash milliy dasturi»// «Barkamol avlod — O'zbekiston taraqqiyotining poydevori». — T.: «Sharq matbaa nashriyoti kontserni», 1997 y. 31—61s.
2. O'zbekiston Respublikasining «Ta'lim to'g'risida»gi Qonuni.// «Barkamol avlod — O'zbekiston taraqqiyotining poydevori». — T.: «Sharq matbaa-nashriyoti kontserni», 1997 y. 20—29 s.
3. Hasanboyev J., To'raqulov X., Ravshanov O., Xushvaktov N. Milliy pedagogikamiz tarixiy ildizlari va barkamol avlod tarbiyasi. Uslubiy qo'llanma. — Jizzax: 2007 y. — 45 s.
4. A. Avloniy. Turkiy Guliston yoxud axloq, «O'qituvchi» nashriyoti, T. 1993 y.
5. Педагогическое наследие / Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А.; сост. А. Ф. Смирнов. — М.: Педагогика, 1988.

## Значение системы «Ибрат-намуна» («Назидание-пример») в становлении нравственных качеств личности

Умарова Ситора Акмаловна, студент

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

*В данной статье речь идет о значении системы «Ибрат-намуна» в становлении нравственных качеств личности, о понятии нравственного воспитания, задачах нравственного воспитания, а также о его методах.*

**Ключевые слова:** воспитание, нравственное воспитание, задачи нравственного воспитания, методы воспитания, назидание, пример, средства воспитания.

*This article deals with the importance of the regime of «Moral paradigm» in inculcating moral features of individuals, the meaning a moral decency, the functions of moral decency, and I's methods.*

**Keywords:** decency, a moral decency the functions of moral decency, the methods of decency, paradigm, the means of decency.

В данной статье, рассматривая значение системы «Ибрат-намуна» в становлении нравственных качеств личности, попытались ответить на вопрос «Что из себя представляет нравственное воспитание и какова его цель?»

Нравственность, во-первых, являясь одной из форм общественного сознания, общественным правилом, выполняет функцию упорядочения поведения, поступков. В частности, она включает в себя такие понятия, как мораль, справедливость, щедрость, спокойствие, честность, правдивость. Она, оказывая воздействие на наши повседневные дела и сознание, определяет взаимоотношения общества и людей, грань между добром и злом, справедливостью и несправедливостью, приемлемостью и неприемлемостью, разрешенных и неразрешенных поступков. Во-вторых, нравственность, являясь совокупностью правил поведения людей, определенных общественной мыслью и сознанием в обществе, определяет их взаимоотношения и обязанности. Нравственность служит образцом идеального поведения людей в обществе, обеспечивает правильную организацию взаимоотношений людей. Нравственное воспитание наряду с обучением людей чести, добросовестности, также ведет и профилактические работы. В-третьих, нравственность, являясь философской категорией, формирует такие необходимые качества для личности, как правдивость, скромность, честность, благородность, трудолюбие, бдительность, учтивость, гуманизм. В-четвертых, нравственность является характерной особенностью духовного облика, психики социального слоя, народа. Любое общество перед своими членами ставит систему определенных требований. Это, прежде всего, требования, предъявляемые к духовным качествам, поведению человека. В этих требованиях находит свое выражение отношение каждого взрослого человека обществу, окружающим людям, к общественно полезному труду, к государственному имуществу, а также в них выражаются обязанность перед своей семьей, заботливое отношение к несовершеннолетним, к нетрудоспособным членам семьи, их материальная поддержка. Требования, определяемые обществом, служат уставом для оценки поведения личности. В соответствии с этими требованиями некоторые поступки и манеры в по-

ведении личности или одобряются, или обвиняются. Данные нравственные качества человека формируются в семье, в махалле, в образовательных учреждениях, в коллективе в течение всей его жизни.

Особенно важно в тесном контакте с семьей направлять нравственное развитие ребенка. Что принесет ребенок в общественную жизнь, своекорыстие эгоиста или будет действовать как общественник? Это во многом зависит от отношений, которые сложились у ребенка в семье. Важно включить ребенка в отношения, соответствующие нашим национальным идеям, нашему образу жизни, — отношения гуманизма и справедливости. От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы здесь находятся на первом плане, в значительной мере зависит, какими вырастут дети. Семье принадлежит особая роль в формировании у подрастающего поколения уважительного отношения к наследию предков, к народному достоянию, в воспитании его в духе национальных идей независимости. Ребенок учится у родителей заинтересованному, активному, деятельному отношению к жизни, подлинно гражданскому поведению. Дружелюбие, приветливость, искренняя симпатия родителей к окружающим людям — вот благодатная обстановка для нравственного воспитания детей. Наш узбекский народ многодетный. Особенно благоприятные условия для воспитания создаются в многодетной семье. В такой семье ребенок с детства привыкает к тому, что должен принимать во внимание не только свои желания, но и желания братьев и сестер. Многодетная семья, особенно такая, где совместно проживает несколько поколений, представляет собой могучий воспитательный коллектив, который направляет и контролирует поведение ребенка. В таких семьях старшие дети следят за младшими, младшие помогают старшим. В них сама атмосфера, доброжелательные отношения членов семьи друг к другу как бы сами по себе воспитывают в ребенке доброту и человеколюбие, учат ответственности за свои поступки.

Известно, что в народной педагогике существует система задач нравственного воспитания. В системе узбекского национального воспитания наиболее полно проявляется положительная сторона гуманизма, справедливости,

благородства, нравственности, основанная на преданности. Наши нравственные нормы включают в себя и общечеловеческие духовные богатства, и нравственные нормы людей, и отношения, выработанные народом в процессе многовековой борьбы за свободу, счастье и мир между людьми, народами.

— Общественная мораль. Её основной принцип заключается в идее «один за всех, все за одного», Этот принцип отрицает эгоизм и корыстолюбие, сочетает в себе общественные и личные интересы.

— Гуманистическая мораль. Она возвеличивает человека труда, трудолюбие, устанавливает среди людей подлинные человеческие отношения, сотрудничество и взаимопомощь, доброжелательность, честность, чистосердечность, скромность в личной и общественной жизни.

— Активно воздействующая мораль. Она побуждает человека к новым трудовым и творческим вершинам, предпринимательству, инициативности, к активному добросовестному участию в жизни коллектива и всей страны, активно противостоять тем, что противоречит новому здоровому образу жизни, к стойкой борьбе за идею национальной независимости.

Как подчеркивал наш известный просветитель, педагог Абдулла Авлони, великое будущее нашей Родины связано с интеллектуальным потенциалом и уровнем воспитанности подрастающего молодого поколения. Поэтому сегодня

образование-воспитание молодежи поднялось на уровень государственной политики.

Вышеприведенные факты подтверждают, что на основе отношений к воспитанию, к будущему молодежи лежит воспитание гармонически развитого поколения. В воспитании гармонически развитого поколения по системе «Ибрат-намуна» процесс формирования нравственных качеств включает в себя следующее:

- почитание родителей;
- милосердие к родственникам;
- почтительное отношение к старшим;
- стремиться к знаниям;
- высокая духовность;
- быть убежденным;
- исполнять долг;
- быть терпеливым;
- уметь простить;
- обладать чувством собственного достоинства;
- быть правдивым;
- быть преданным;
- не быть скупым;
- не быть завистником;
- не быть корыстолюбивым;
- избегать лживости.

Наша система «ибрат-намуна» выглядит следующим образом:



Из вышесказанного можно сделать вывод, что в воспитании нравственно зрелой, всесторонне здоровой, гармонически

развитой личности система «ибрат-намуна» является основным методом воспитания.

Литература:

1. Мирзияев Ш.М. Всесторонне развитое поколение — основа великого будущего, созидательный труд народа-основа благополучной жизни, дружба и сотрудничество — гарантия процветания. — Т.: «Ўзбекистон» НМИУ, 2018.
2. O‘zbekiston Respublikasi «Kadrlar tayyorlash milliy dasturi»// «Barkamol avlod — O‘zbekiston taraqqiyotining poydevori». — Т.: «Sharq» matbaa nashriyoti kontserni, 1997y. 31–61s.
3. Hasanboyev J., To‘raqulov X., Ravshanov O., Xushvaktov N. Milliy pedagogikamiz tarixiy ildizlari va barkamol avlod tarbiyasi. Uslubiy qo‘llanma. — Jizzax: 2007 y. — 45 s.
4. A. Avloniy. Turkiy Guliston yoxud axloq, «O‘qituvchi» nashriyoti, T. 1993y.

## Practical Basis of Using Video Materials in English Lessons

Khodjiyeva Ranokhon Akmalovna, teacher  
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent)

In accordance with the practical purpose of teaching foreign languages, teacher must build the teaching process in such a way that, as a result of training, that pupils will develop communicative competence. Taking into account the inextricable link between language and culture, it can be noted that learning only language structures will be incomplete. Therefore, training materials should be carefully selected and presented in such a way as to simultaneously reflect linguistic and non-linguistic realities. From this point of view, video is a unique learning tool.

Video material is a perceptual mnemonic mental activity, as in the process of watching a video, visual-auditory perception is performed, basic mental operations are performed (analysis, synthesis, deduction, induction and concretization) and assimilation of informative features, image formation, recognition as a result of comparison with the standard takes place stored in memory.

The understanding of speech by ear is inextricably linked with speaking, since these are two interrelated sides of oral speech. The listening and speaking phases are interspersed: the student listens to the message and prepares an answer to it in internal speech. Thus, watching videos helps students develop communication skills, helps increase vocabulary and forms sociocultural competence.

When working with video materials, all four types of communication activities can be involved: listening, speaking, reading and writing, which allows us to speak about the effectiveness of their use in the lesson. Consequently, video has many advantages over other visual learning tools. On the other hand, we understand that the use of video materials in the classroom is a very difficult and time-consuming task: from the point of view of working methods and from a technical point of view.

Displaying video material in a foreign language class implies that «the video used must be appropriate to the level of students’ knowledge; the observation must be organized in such a way that all students can clearly see the video shown; it

is necessary to clearly identify the main, essential; elaborate in detail the explanations given during the video demonstration; the demonstrated video should be coordinated with the studied educational material, correspond to the studied subject “[1].

— Thus, the following are technical recommendations:

- the image and sound should be clear and of high quality;
- Students should be well aware of the video being shown.

— Methodical recommendations include the fact that:

- the video used must be appropriate for the student’s level of knowledge;
- video material must be presented in stages;
- the video must be divided into episodes having finished
- plot, lasting no more than 10–15 minutes;
- the language structures used in the video should
- comply with the requirements and standards of the literary language;
- new words, phrases, idioms and idioms should be used in moderation [3].

At the lessons of a foreign language it is possible to show various video materials: cartoons, feature films and documentaries, interviews, fragments of news and TV shows, weather forecasts, commercials. The choice of video, as well as the process of developing a system of tasks for them, is very laborious, it takes a lot of time and requires a lot of effort from the teacher.

When working with video materials, we will distinguish three main stages: — pre — demonstration; — demonstration; — post — demonstration.

At the pre-demonstration stage, it is very important that the teacher turns students into active participants in the learning process. Thus, the goal of the stage is the motivation of students, the removal of possible difficulties in the perception of the text and the preparation for the successful implementation of subsequent tasks.

At this stage, the teacher gives a brief information about the film, without disclosing its full content, as this will lead to a decrease in the interest of students in the video.

At this stage, the teacher may resort to the use of word-clichés; provide students with a list of difficult words and expressions, without understanding of which it is impossible to comprehend the essence of the video. The use of such visual means as photographs, drawings, diagrams at the pre-demonstration stage to reveal the content of the film and productively familiarize students with the topic increases the effectiveness of the use of films in the classroom.

The teacher should also clarify to students that the pace of speech of native speakers in films is fast, there may be local accents, slang expressions (reduced spoken vocabulary) and truncated grammatical structures.

The second stage is a demonstration stage (or a film), the purpose of this stage is the formation of communicative competence, the development of communicative competence, the development of oral speaking (speaking, listening) skills, the development of students' socio-cultural competence.

The teacher to improve the effectiveness of this stage, the teacher may ask students:

- carry out information retrieval: information search exercises, text recovery (while browsing fill in gaps in the text), lexical and grammatical exercises, assignments to indicate correct and incorrect statements; the choice of one correct variant from several offered;
- make a schematic abstract of the film, which will be needed to perform tasks at the post-demonstration stage;
- work with a separate episode (part of the film). The ability to split the film into episodes helps to realize a detailed understanding of the plot: exercises to select the title of the episode, forecast the further course

of events, discussion, retelling of a part of the video material and its decoding;

- interpret the semantic content of the episode, taking into account the intonation, facial expressions, gestures of the characters.

The third stage is practical work with the extracted information from the video material. The purpose of this stage is the virtual creation of the initial situation, indicated in the video, for the further development of oral and written skills. It is at this stage that the assignments are checked, as well as the understanding of the main content and the language and speech means used in the film. The teacher can organize a lesson in the form of a discussion so that all students take part in the created communication situation. Since the goal of this stage is to form and develop the skills of communicative competence, the exercises and tasks for the third stage are also designed to achieve this goal. For example, exercises aimed at developing oral speech skills: a description of the scene, a description of the appearance of the main characters, a description of their character traits, an analysis of what is happening on the screen; role-playing game, based on the plot or the situation of the video [2].

Let's highlight the fourth stage of working with video materials — the creative stage. At the creative stage, students can discuss reviews, articles from newspapers and magazines on the subject of the film. The teacher can offer students to perform a written work on the subject of the film: retelling the film / episode, making a dialogue, writing a letter to a friend and research work, in search of new data on the subject of the film [4].

Taking into account all factors, it can be said that video materials can act as a goal of teaching listening and can be an effective means of teaching vocabulary, grammar, as well as all types of speech activity. Demonstration of videos can significantly improve the effectiveness of the learning process.

#### Reference:

1. Belyaev B. V. Essays on the psychology of teaching foreign languages: a manual for teachers and students. — M.: Enlightenment, 1965. — p.32.
2. Kolker Y. M. Learning to learn English by ear: practicum / Ya. M. Kolker, E. S. Ustinov. — M.: Academia, 2002. — 336 p.
3. Masalova. S. Using authentic video materials in teaching foreign language // Young scientist. — 2015. — № 15.2. — pp. 46–48.
4. Milrud R. P. Methods of teaching English. English Teaching Methodology. Textbook for universities. — M.: Drofa, 2005. — 256 p.



## Использование коммуникативных задач для повышения прочности знаний учащихся по геометрии

Хохлова Лилия Михайловна, учитель математики  
ГБОУ СОШ № 559 г. Санкт-Петербурга

*В статье описаны условия и качества знаний, оказывающие влияние на прочность знаний, а также показатели, с помощью которых можно проверить прочность знаний учащихся. Предложена методика повышения прочности знаний, основанная на использовании коммуникативных задач, и проведена проверка ее эффективности.*

**Ключевые слова:** коммуникативная задача, осознанность знаний, прочность знаний, система качеств знаний.

В обучении принцип прочности знаний рассматривается как один из основополагающих. Особенно важным является формирование прочных знаний в процессе обучения математике (в частности, геометрии). Это связано с особенностью содержания предмета в общеобразовательной школе. Данная особенность состоит в жесткой связи разделов курса, предыдущие знания являются основой для построения последующих, поэтому от того, насколько прочно усвоены предшествующие знания, зависит усвоение последующих. Достижение прочного усвоения материала учащимися остается одной из главных проблем в методике обучения на протяжении многих лет. Поиск возможных путей повышения прочности знаний учащихся привел к использованию на уроках коммуникативных задач, так как со стороны учащихся был отмечен повышенный интерес к задачам, решение которых можно обсуждать с учеником-партнером. Все вышесказанное в целом актуализирует проблему повышения прочности знаний учащихся и показывает, что ее решение приведет к получению большего количества выпускников с качественными, прочными знаниями.

Цель статьи состоит в том, чтобы рассмотреть основные аспекты данной проблемы и проверить эффективность методики повышения прочности знаний при обучении геометрии, основанной на использовании такого средства как коммуникативные задачи.

Условия и показатели формирования прочных знаний. И. Я. Лернер рассматривал знания, как результат общественного познания и выделял следующие качества знаний, которые все вместе образуют систему качеств знаний:

- полнота и глубина;
- оперативность и гибкость;
- систематичность и системность;
- осознанность и прочность;
- конкретность и обобщенность;
- свернутость и развернутость [5, стр.38].

Педагогика рассматривает личностные знания учащегося, которые формируются постепенно: одни раньше, другие позже. Таким образом, часть качеств знаний формируются уже на первом уровне усвоения, а часть только

на втором и третьем<sup>1</sup>. Следовательно, если учащийся не смог освоить все три уровня усвоения материала, то он не может обладать всей системой качеств знаний, а только частью из них. В первую очередь знания обретают конкретность, затем определенную степень полноты, оперативности и систематичности. В зависимости от системы обучения и конкретного учащегося постепенно могут формироваться и другие качества, но не обязательно. Достижение учащимися определенного набора качеств имеет прямое отношение к формированию одного из самых важных качеств знаний — прочности. «Прочность состоит в устойчивой фиксации в памяти системы существенных знаний и способов их применения или в готовности вывести необходимые знания, основываясь на других опорных знаниях» [5, стр.38].

В современном мире при обучении нужно стараться организовывать учебный процесс таким образом, чтобы добиваться прочности знаний за счет осознанности учащимися полученных знаний (учитывая также и психофизиологическую особенность памяти учащихся). Таким образом, *необходимое условие получения прочно усвоенных знаний — их осознанность.*

Как показал анализ литературы, про осознанность можно сказать, что она является базовым качеством знаний: все остальные качества знаний связаны с ней. Для одних качеств знаний осознанность является средством их проявления, для других — средством формирования. Среди набора качеств знаний есть несколько, оказывающих влияние на формирование осознанности знаний учащихся:

- определенная степень полноты и систематичности, поскольку они касаются связей между знаниями;
- оперативность, поскольку применение знаний при решении различных задач или ситуаций помогает осознанному усвоению знаний.

<sup>1</sup> Существует три уровня усвоения знаний:

- первый уровень состоит в осознанном восприятии новых знаний и первичном их закреплении, т.е. выделение объекта из общей среды и встраивание информации о нем в систему знаний учащихся;
- второй уровень заключается в усвоении способов применения данных знаний в типовых задачах, включая легко опознаваемые вариации типовых задач.
- третий уровень усвоения знаний представляет собой готовность учащегося творчески применить усвоенную информацию в новой, нетиповой задаче.

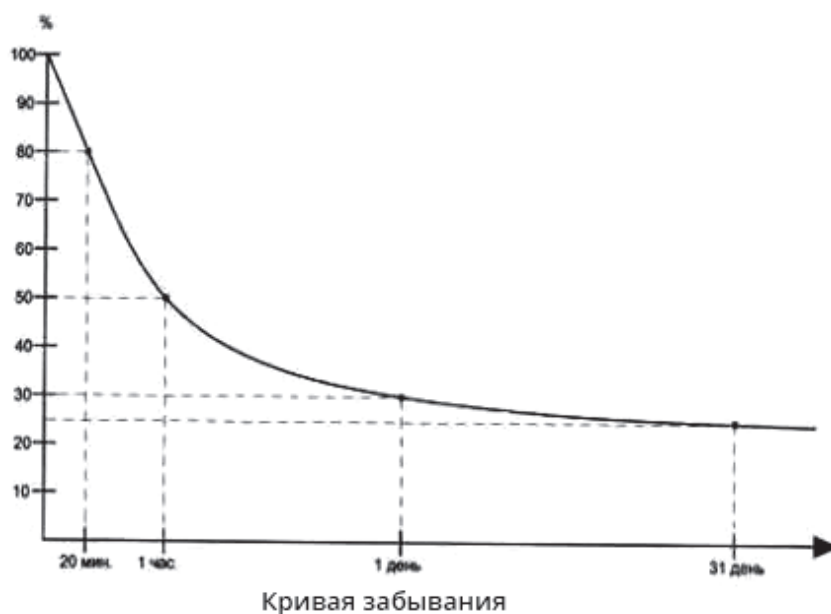
Для формирования и совершенствования систематичности знаний в геометрии полезно давать учащимся задания на самостоятельное установление связей между объектами. Например, при объяснении темы «ромб» или «квадрат» попросить их определить связь данных объектов с другими четырехугольниками и подумать, частными случаями каких четырехугольников они могут являться.

Для формирования и совершенствования оперативности знаний необходимо, чтобы учащиеся старались увидеть несколько способов решения каждой задачи. Для этого регулярно нужно предлагать учащимся решить задачу несколькими способами.

Ряд педагогов (Л. Я. Зорина, И. П. Подласый, С. Л. Рубинштейн и др.) считает, что *существенным условием для получения прочно усвоенных знаний является положительное эмоциональное отношение к изучаемому*

материалу и учебной деятельности в целом. Следовательно, память учащихся имеет избирательный характер: чем значимее и интереснее для них учебный материал, тем прочнее этот материал фиксируется в памяти.

При создании методики, направленной на получение учащимися прочно усвоенных знаний, необходимо учитывать психофизиологическую особенность памяти учащихся. Частота и время повторений должны быть связаны с кривой забывания. Герман Эббингауз установил, что процессы запоминания и забывания имеют нелинейный характер. Рассмотрим особенности кривой забывания: она показывает, что в течение первого часа после безошибочного повторения материала забывается более 50% данных. Следовательно, большая часть материала забывается в первые минуты после обучения, гораздо меньше в ближайшие дни [8].



Учитывая данные особенности памяти, предлагаем организовать учебный процесс, используя следующий график повторения Эббингауза для длительного запоминания:

Номер повторения	Рекомендуемый срок повторения
I	сразу же после изучения материала
II	через 20–30 минут
III	через сутки
IV	через 2–3 недели
V	через 2–3 месяца
VI	Через 2 года

Если мы говорим о показателях формирования прочных знаний, то мы имеем в виду способ, с помощью которого можно проверить, прочно усвоены те или иные знания учащимися или нет. Проведя анализ литературы, было выявлено, что осознанность является не только условием получения прочных знаний, но и *первым показателем проч-*

*ности усвоения знаний.* Если учащийся не в состоянии осознать полученное знание, то вероятность того, что «зазубривание» поможет запомнить его на длительный срок, крайне мала.

*Второй показатель прочности знаний — это способность ученика, используя знания, служащие в дан-*

ном случае опорными, восстанавливать в памяти другие знания. Полученные знания далеко не всегда сохраняются в памяти на длительный срок. Это в первую очередь связано с перенасыщением нашего мозга огромным количеством информации каждый день. Следовательно, способность восстанавливать в памяти одни знания, опираясь на другие, является очень важной. В качестве примера можно привести задачу, в которой ученику нужно найти градусную меру всех углов ромба ABCD, при этом известна градусная мера угла A. В данной задаче ученику нужно по-

мнить, что ромб — это частный случай параллелограмма. Противоположные углы параллелограмма равны — а значит и у нашего ромба противоположные углы также равны. Получается, что ученику не надо отдельно запоминать, что у ромба противоположные углы равны: это можно вывести на основе опорных знаний о том, что ромб — это частный случай параллелограмма, а значит все свойства, которые работают для параллелограмма, работают и для ромба.

Систематизируем все вышеизложенное и представим его в виде схемы.



**Понятие коммуникативной задачи.** Рассмотрим понятие «коммуникативная задача» и её соотношение с познавательной. Как отмечает автор системного анализа задач Г.А. Балл, структура предмета этих задач аналогична, а предметом этих двух видов задач является знание, нуждающееся в усовершенствовании [4, с.87]. Значит, когда мы говорим о коммуникативных задачах, мы имеем в виду познавательные задачи, которые решаются совместно учениками-партнерами. Например, ученик I умеет решать определенную задачу (боковые стороны трапеции, описанной около окружности, равны 3 и 5, найдите среднюю линию трапеции), тогда его коммуникативная задача будет состоять в том, чтобы объяснить ученику II, как можно решить эту задачу (рассказать ему о свойстве четырехугольника, описанного около окружности и том, как найти среднюю линию трапеции). При этом решая свою коммуникативную задачу (научить решать данную задачу ученика II) ученик I предлагает решить познавательную задачу ученику II. Если ученик II поймет, как решать такую задачу, то можно сказать, что ученик I решил свою коммуникативную задачу (научить ученика II решать данную задачу).

Насыщение деятельности учащихся коммуникативными задачами повышает мотивационную составляющую

и результативность обучения. Например, в экспериментах В.В. Андриевской [3] ученики должны были вычленить смысловую структуру сюжетного рисунка (мыслительная задача) и описать эту структуру понятно для ученика-партнера (коммуникативная задача). Было установлено, что при выполнении коммуникативной задачи ученики прилагали больше усилий, чем при выполнении познавательной задачи (ранее в эксперименте предлагалось подобное задание по картинкам, только не нужно было описывать структуру рисунка другому ученику), они пытались выработать эффективную стратегию анализа изображений, чтобы быстрее и понятнее объяснять информацию ученику-партнеру.

**Методика, направленная на получение учащимися прочных знаний.** Для развития качеств знаний, оказывающих влияние на прочность, достаточно решения коммуникативных задач обучающего и поискового уровня. В современных учебниках по геометрии крайне мало таких познавательных задач. Чтобы иметь возможность отличать познавательные задачи друг от друга (и от других задач), рекомендуем использовать типологию познавательных задач, разработанную О.А. Абдулаевой [1,2].

### Познавательные задачи (обучающий и поисковый уровень)

Обучающие задачи	Задачи, в которых неизвестен (или плохо определен) один из основных компонентов структуры задачи	xTOP	Алгоритмический уровень (интерпретирующий уровень)
		UTxP	
		UTOx	
Поисковые задачи	Неизвестны какие-либо два компонента структуры задачи	xxOP	Творческий (поисковый уровень)
		UxxP	
		UTxx	
		xTxP	
		xTOx	
		UxOx	

В данной таблице приняты следующие обозначения:

У — условие задачи;

Т — требование задачи;

О — обоснование решения;

Р — решение задачи;

x — неизвестные компоненты структуры задачи.

Для достижения цели данного исследования на уроках будет организовано решение коммуникативных задач по следующей схеме:

1. Решение поисковых задач на уроке в парах/группе (учитель направляет и корректирует деятельность учащихся).

2. Раз в неделю в качестве домашнего задания будут выдаваться две обучающие задачи на пару (ученики-партнеры, сидящие за одной партой). Ученик I дома разбирает первую полученную задачу таким образом, чтобы на следующем уроке в классе смочь доступно объяснить решение данной задачи ученику II (ученику-партнеру). Аналогично работает дома ученик II. В начале следующего урока для объяснения своих задач ученику-партнеру будет выделено 6–8 минут (в зависимости от уровня класса). Затем каждый учащийся письменно должен решить задачу, подобную одной из двух заданных на дом.

**Проверка эффективности разработанной методики** производилась путем проведения опытно-экспериментальной работы, которая проходила в два этапа: констатирующий и обучающий.

*Констатирующий этап* опытно-экспериментальной работы включал проверку того, насколько прочно были

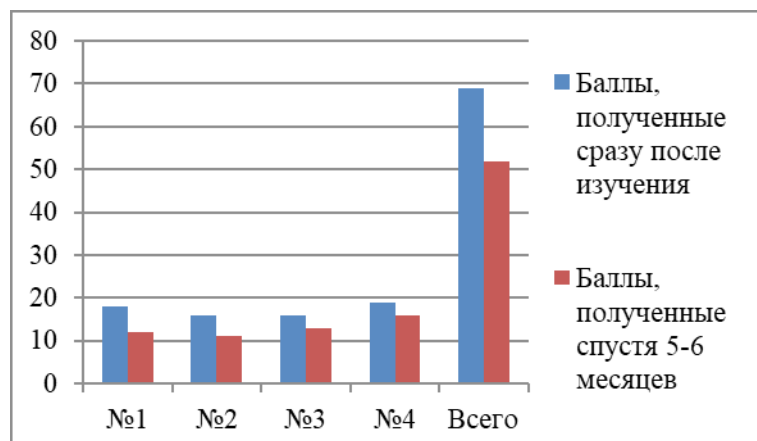
сформированы знания по геометрии учащихся 8 классов. В диагностической работе учащимся предлагалось решить 6 задач по геометрии, которые учащиеся уже решали ранее (за 2–6 месяцев до проведения эксперимента). Анализ выполненных работ показал, что учащиеся смогли решить только 36% того, что они решали ранее. Таким образом, рабочая гипотеза констатирующего эксперимента подтвердилась — современные учащиеся не обладают достаточной прочностью знаний.

Основная цель *обучающего этапа* опытно-экспериментальной работы состояла в том, чтобы проверить эффективность методики, основанной на использовании при обучении коммуникативных задач. До проведения обучающего эксперимента была проведена подготовительная работа:

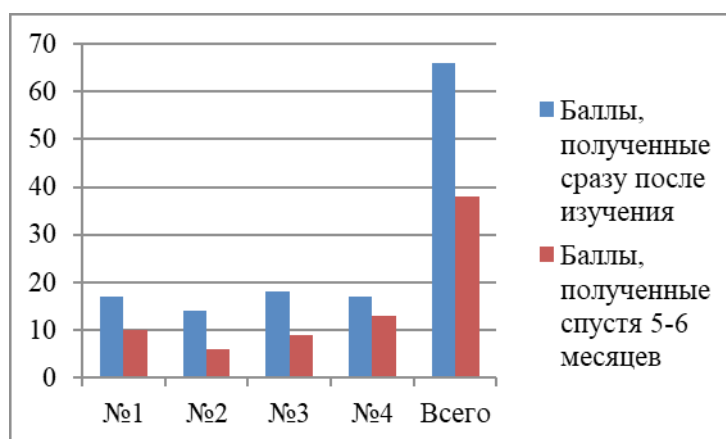
- были отобраны познавательные задачи обучающего и поискового уровня;
- разработана методика работы с данными задачами на уроках геометрии.

Эксперимент проводился в школе № 559 Выборгского района г. Санкт-Петербурга. Всего в эксперименте приняло участие 53 учащихся 8 класса. На протяжении двух месяцев проводились уроки с использованием коммуникативных задач в экспериментальной группе (ноябрь и март) и познавательных задач в контрольной группе. В мае (т. е. через 2–6 месяцев после работы с данными задачами) была предложена диагностическая работа для проверки прочности знаний учащихся обеих групп.

### Результаты экспериментальной группы



Результаты контрольной группы



Анализ диаграмм показывает, что у учащихся экспериментальной группы прочность знаний оказалась выше (75%), чем у учащихся контрольной группы (58%). Также учащиеся экспериментальной группы в целом показали лучший результат сразу после изучения материала, чем учащиеся контрольной группы (44,2% против 40,7%).

**Заключение.** Результаты обучающего эксперимента подтвердили эффективность систематического использования коммуникативных задач при обучении геометрии. Разработанная методика способствовала повышению прочности знаний учащихся. Также со стороны учащихся был отмечен повышенный интерес к задачам, решение которых можно обсуждать с учеником-партнером.

Литература:

1. Абдулаева О. А. Педагогический потенциал учебно-познавательных задач: учебно-методическое пособие. — СПб.: СПб АППО, 2010. — 74 с.
2. Абдулаева О. А. Учебно-познавательные задачи как способ приобщения учащихся к творческой деятельности: учебно-методическое пособие. — СПб.: СПб АППО, 2015. — 84 с.
3. Андриевская В. В. Влияние регламентированного общения учащихся на их деятельность по анализу сюжетных изображений // Учебный материал и учебные ситуации. — Киев, 1986. — с. 13–20
4. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М.: Педагогика, 1990. — 184с.
5. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? — М.: Знание, 1978. — 48с.
6. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учебное пособие для вузов. — М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. — 365 с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 424 с.
8. Эббингауз Г. О памяти. — Лpz., 1885

## Влияние субъективной оценки сущности интеллекта на успеваемость школьников средней и старшей школы

Шмырев Иван Викторович, воспитатель;  
 Нестеров Дмитрий Васильевич, воспитатель  
 Санкт-Петербургский кадетский военный корпус

*В работе рассматриваются две имплицитные теории интеллекта — теория объектов и инкрементная теория и их влияние на успеваемость школьников средней и старшей школы.*

**Ключевые слова:** имплицитные теории интеллекта, влияние теории объектов, влияние инкрементной теории, успеваемость школьников.

Учащиеся могут придерживаться разных теорий о природе интеллекта. Некоторые полагают, что интеллект — это скорее неизменный, фиксированный «объект» (теория объектов). Другие думают об интеллекте как о податли-

вом качестве, которое можно развить (инкрементная теория). Исследования показали, что даже когда учащиеся демонстрируют равные интеллектуальные способности, их теории интеллекта формируют их реакции при реше-

нии каждодневных учебных задач и остро возникающих вопросов. Для тех, кто поддерживает теорию сущностей, вера в фиксированный, неконтролируемый интеллект — «вещь», которой они обладают, много или мало — ориентирует их на измерение этой способности и отказ от усилий или отказ от них, если конечный результат кажется отрицательным. Напротив, вера в то, что способность, интеллект может развиваться через усилия, ориентирует тех, кто поддерживает теорию постепенного развития, на сложные задачи, способствующие приобретению навыков, и на использование усилий для преодоления трудностей.

Подростковые годы наполнены множеством изменений, что делает их психологически интригующим этапом развития. Подросток испытывает быстрые изменения в зрелом возрасте, меняющиеся социальные требования, конфликтующие роли, все более сложные социальные отношения и новые образовательные ожидания (например, [1]). Эти интенсивные изменения заставили многих исследователей рассматривать подростковый возраст как время испытаний с потенциалом как положительных, так и отрицательных результатов. Хотя большинство людей проходят через этот период развития без чрезмерно высокого уровня «шторма и стресса», многие люди испытывают трудности. Например, в своем исследовании «Четыре стадии жизни» [2] обнаружили, что 40% респондентов оценивают подростковый возраст как наихудшее время жизни — намного выше, чем на любом другом этапе жизненного цикла.

Недавние исследования были специально направлены на ранние подростковые годы как на критическую точку развития. То есть, относительно мало проблем обнаружено в позднем детстве; в целом, младшие дети хорошо себя ведут, хорошо себя чувствуют и хорошо учатся. Напротив, в первые годы подросткового возраста отмечается нормативное увеличение антиобщественного поведения и нормативное снижение самооценки, школьной активности и оценок (например, [1], [3]).

Было обнаружено несколько различий между начальной и средней школой, которые могли бы объяснить этот эффект. Среда средней школы делает упор на конкуренцию, социальное сравнение и самооценку способностей в период повышенной самооценки, что связано с уменьшением желания принимать решения и делать выбор в то время, когда стремление к контролю растёт. Это разрушает социальную структуру и поддержку, в то время, когда они наиболее необходимы. Все эти изменения указывают на несоответствие между потребностями подростка и окружением, в котором они оказываются, — одним из общих результатов является отрыв от школы [3].

То, как подростки обсуждают эти изменения, имеет большое значение для их академического будущего. К сожалению, перед лицом этих проблем многие ученики (включая многих способных учеников) страдают от снижения самооценок, а некоторые так и не оправляются от таких неудач. Однако явно не все учащиеся поддаются. Поэтому в последние годы исследователи и практики особенно интересовались

тем, что делает некоторых учащихся устойчивыми и способными решать эти проблемы или даже процветать в течение этого времени [4]. В то же время, необходимый поиск пути решения описанных проблем привел к появлению стратегий вмешательства для решения проблем с мотивацией, столь распространенных в подростковом возрасте.

#### **Мотивационная модель достижения**

Каковы психологические механизмы, которые позволяют некоторым подросткам развиваться в условиях проблем, в то время как другие с равными способностями этого не делают? В последние годы для решения этого вопроса была разработана мотивационная модель, которая, предполагает, что основные убеждения могут устанавливать различные модели/способы реагирования на вызовы и неудачи [4]. В настоящем исследовании мы применяем эту модель, чтобы понять, что помогает или мешает мотивации и достижениям учащихся, при переходе в среднюю школу.

#### **Неявные теории интеллекта: две структуры**

В социальной психологии и психологии развития подразумеваемая теория интеллекта индивида относится к его фундаментальным убеждениям относительно того, могут ли изменяться интеллект или способности. Теория была разработана Кэрол Двек и коллегами [5].

Эллен Легgett [6] разработала неявные теории интеллекта в 1985 году. Ее статья «Детское образование и дополнительные теории интеллекта: отношение к поведению достижения» была представлена на совещании Восточной психологической ассоциации в Бостоне в 1985 году. В результате Двек и ее сотрудники начали изучать, как люди неосознанно (или неявно) оценивают свой собственный интеллект и способности посредством взаимодействия и интерпретации своего окружения. Эти оценки в конечном итоге влияют на цели, мотивы, поведение и самооценку человека. Исследователи начали с изучения студентов, которые были мотивированы на достижения, и студентов, которые не были мотивированы. Они заметили, что высоко мотивированные студенты легко переносили испытания, в то время как слабо мотивированные уходили или отказывались от дальнейших усилий, но, что очень важно, потенциал интеллекта студентов не предсказывал, будет ли студент высоко мотивирован или нет. Скорее они обнаружили, что эти две группы студентов придерживались разных убеждений (или неявных теорий) об интеллекте, которые влияли на их успеваемость.

#### **Теория объектов против инкрементной теории**

Исследователи определили два разных подхода к интеллектуальным убеждениям. Теория интеллекта объектов относится к убеждению человека в том, что интеллект и способности являются фиксированными качествами. Для принимающих теорию объектов, если воспринимаемая способность выполнять задачу высока, то и возможная также высока. В свою очередь, если воспринимаемые способности являются низкими, существует небольшая возможность овладения, часто рассматриваемая как перспектива. Тем не менее, инкрементная теория интеллекта

предполагает, что интеллект и способности являются гибкими качествами, которые можно улучшить с помощью усилий и тяжелой работы. Для приверженцев этой теории существует предполагаемая возможность овладения знаниями или навыками даже тогда, когда первоначальная способность выполнять задачу является низкой. Те, кто предпочитает эту теорию интеллекта, «не обязательно верят, что кто-то может стать Эйнштейном или Моцартом, но они понимают, что даже Эйнштейну и Моцарту пришлось приложить годы усилий, чтобы стать тем, кем они были. Эта возможность овладения отчасти способствует внутренней мотивации людей к выполнению задачи, поскольку в этой задаче есть потенциал для успеха.

Люди могут попадать в некоторый спектр между двумя типами теорий, и их взгляды могут меняться в зависимости от ситуации и обучения. Наблюдая за мотивацией и поведением человека при достижении какой-то цели, выявляется общее мышление человека относительно интеллекта. Около 40 % населения в целом верят в теорию объектов, 40 % верят в инкрементальную теорию, а 20 % не вписываются ни в одну из этих категорий [7].

Уровень выполнения задачи не всегда предопределен индивидуальным мышлением. Предыдущие исследования по этому вопросу показали, что, столкнувшись с неудачей в выполнении первоначальной задачи, те, у кого мышление в рамках теории объектов, будут хуже выполнять последующие задачи, которые измеряют те же способности, что и те, у кого инкрементальная теория мышления [8]. Тем не менее, исследование, опубликованное в 2015 году в Бюллетене личностной и социальной психологии, показало, что, когда последующее задание измеряло уже другие способности и навыки, студенты, придерживающиеся теории объектов (фиксированного интеллекта) работали лучше, чем придерживающиеся инкрементной теории и считающие, что интеллект способен развиваться. В определенных ситуациях студенты постепенно самокритично относились к предыдущему провалу и эти мысли нарушали выполнение ими следующего задания. Реакции приверженцев инкрементной теории на неудачу традиционно рассматриваются как «адаптивный ответ», что означает, что они связывают неудачу с недостаточными усилиями и, следовательно, ищут способы улучшить свою работу. Если нет возможности улучшить свою работу, например, в исследовании, мысли о прошлых неудачах влияют на их производительность в будущем [8].

У людей, которые верили в фиксированный интеллект, при выполнении другого задания не было таких ощущений сомнения, потому что они воспринимали задачу как не измеряющую способность, которой у них не было в исходной задаче. После первого провала самокритичные мысли реже появляются при выполнении другого задания;

Сами теоретики тоже подходят к своим исследованиям по-разному. Было обнаружено, что в инкрементной теории (теории приращений) (а) больше внимания уделяют целям обучения (целям, направленным на повышение способно-

стей учащихся), чем целям производительности (целям, направленным на документирование их способностей); (б) верят в полезность усилий в сравнении с бесполезностью усилий, обусловленных трудностями или низкими способностями (например, [9]); (в) делают акцент на улучшение мастерства, а не слабые способности и неудачи; и (г) показывают ориентацию на стратегии улучшения мастерства (эскалация усилий или изменение стратегии) по сравнению с прекращением усилий или упорство в той же стратегии перед лицом неудач. Таким образом, эти два способа понимания интеллекта связаны с двумя различными структурами, или «системами значений» [9], которые могут иметь важные последствия для подростков, которые сталкиваются с устойчивым стрессом. Важно признать, что вера в то, что интеллект податлив, не означает, что у каждого есть абсолютно одинаковый потенциал в каждой области, или что все будет изучено с равной легкостью. Скорее, это означает, что для любого конкретного человека интеллектуальные способности всегда могут развиваться дальше. Влияние теорий интеллекта на академические достижения в реальном мире.

Связь между теорией интеллекта и достижениями подтверждается экспериментальными исследованиями [9, 10, 11]. Например, Аронсон, Фрид и Гуд (2002) [12] преподавали учащимся колледжей инкрементную теорию и сравнивали их с двумя контрольными группами: одна — без преподавания теории; и другая с преподаванием версии модели способностей «множественного интеллекта» [13]. Впоследствии учащиеся в группе обучения инкрементальной теории получили более высокие оценки, чем в группах с теорией множественного интеллекта или в группе без преподавания теории интеллекта.

Эти исследования показывают, что с помощью теорий интеллекта можно манипулировать в реальных условиях и оказывать положительное влияние на результаты достижений [5].

Таким образом, инкрементальная теория интеллекта приводит к позитивным убеждениям и целям обучения, что, в свою очередь, приводит к меньшему количеству выводов о результатах учебы, основанных на способностях, и выбор более позитивных стратегий, что, в свою очередь, приводит к улучшению оценок.

Если различные теории интеллекта действительно связаны с противоположными мотивационными моделями, то склонность учащихся думать о своем интеллекте как о податливом и могущем улучшиться должно заставить их демонстрировать более позитивную мотивацию в классе и, в свою очередь, достигать более высоких результатов.

Признавая, что между людьми могут быть реальные различия в скорости их интеллектуального роста, и не отрицая, что могут быть различия в способностях, мы получаем, что сосредоточенность ребенка на оценке этих различий может иметь неблагоприятные последствия для мотивации. Напротив, ориентация на потенциал развития своих интеллектуальных способностей обеспечивает множество мотивационных преимуществ.

## Литература:

1. Wigfield, A., Byrnes J. P. and Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. In P. Alexander and P. Winne (Eds), *Handbook of educational psychology*. 2<sup>nd</sup> Ed., New York Macmillan publishing, pp. 87–113.
2. Lowenthal, Thurnher и Chiriboga. (1975). *For stages of life*. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Eccles, (2004); Schools, academic motivation and stage-environment fit. In R. M. Lerner and L. D. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. 2<sup>nd</sup> Ed., pp. 125–153, New York: Wiley.
4. Dweck, C. S. (1999). *Essays in social psychology. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York, NY, US.
5. Hong et al. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 77, pp. 588–599.
6. Dweck C. S., Leggett E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Rev.* V. 95, № 2, pp. 256–273.
7. Leggett, E. L. (1985, March). Children's entity and incremental theories of intelligence: Relationships to achievement behavior. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.
8. Elliot, A., & Dweck, C. S. (2005). *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
9. Park, Daeun. (2015). Time to Move On? When Entity Theorists Perform Better Than Incremental Theorists». *Personality and Social Psychology Bulletin*. 41 (5): pp. 736–748.
10. Актуальные вопросы психологии: компетентностный подход в преподавании психологии / отв. Редактор О. Е. Баксаганский М.: ЛЕНАНД, 2014, 240 с.
11. Гордеева Т. О. Психология теории мотивации достижения: учеб. пособие. М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2006. 333 с.
12. Dart B. C., Burnett P. C., Purdie N. M., Boulton-Lewis G. M., Campbell J., Smith D. (2000). Students' Conceptions of Learning, the Classroom Environment, and Approaches to Learning // *Journal of Educational Research*. V. 93. pp. 262–270.
13. Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38 (2), pp. 113–125.
14. Gardner. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York. Basic Books.



# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

## Сценическая речь в измерении педагогического мастерства

Отепбергенов Айдос Жанабаевич, преподаватель

Нукусский филиал Государственного института искусств и культуры Узбекистана

*В статье рассматривается педагогическое мастерство учителя, овладения им мастерством как сложный и динамичный процесс формирования системы педагогических компетенций, а также умение учителя влиять на учеников в процессе общения.*

**Ключевые слова:** мастерство, театральное искусство, актер, сценическая речь, жест, эмоция.

Педагогическое мастерство учителя по своей структуре является многогранным. Овладение мастерством — сложный и динамичный процесс формирования системы педагогических компетенций, в частности умений и навыков, что, развиваясь, позволяют студентам — будущим учителям, слушателям заведений последиplomного образования, тем педагогам, которые осуществляют профессиональное саморазвитие собственного мастерства устанавливать внутренние связи и отношения между фактами и понятиями, разговорами и действиями, объектами действительности.

Воспитание и обучение неразрывно связаны с умением учителя влиять на учеников в процессе общения, стимулировать их положительную активность и сдерживать активность отрицательную. Все эти умения выходят за пределы любой прикладной предметной методики и, по сути, составляют педагогическую технику, опираясь на культуру действия и взаимодействия. В свою очередь техника является предметом теории и практики театрального искусства. Отсюда — учителя-практики, студенты вузов, все лица, которые профессионально работают, в производственной сфере могут не только пользоваться духовным и эстетическим опытом театрального искусства, но и совершенствовать собственное педагогическое действие.

Для учителя, начиная со студенческих лет, важно овладеть курсом практического педагогического искусства. Учителя всегда стремились направлять своих воспитанников к определенной цели, помогая осознать сущность того искусства, которому они пришли учиться. Искусство актера — это искусство сценического действия.

Для педагога — мастера образовательного и воспитательного дела — важно осознать принципы и законы театрального действия. Именно сценическая речь, как часть художественного образования, что является эталоном культуры речи, обогащением эстетических вкусов зрителей и их сознания, служит развитию речевой культуры педагога в его профессиональной деятельности, станет залогом

и предпосылкой положительного восприятия его учениками, родителями и коллегами.

Сценическая речь — важнейшее средство театрального воплощения драматургического произведения, что делает донесения актером до зрителей идей, мыслей и чувств, заложенных в тексте.

Театральное искусство установило признаки явлений, нашло метод изучения творческого процесса в театре — метод наблюдений, самонаблюдений, классификации явлений, обобщений.

В результате исследований многих режиссеров, актеров, искусствоведов была построена система работы актера над текстом. Эта система позволила сформулировать ряд законов языка: закон словесного воздействия, закон контекста, закон сверхзадача, закон сквозного действия, закон перспективы, закон нового понятия, закон предикативности, закон актуального разделения предложения, закон сравнения и противопоставления, закон раскрытия подтекста, закон создания «линии видений».

Актер современного театра овладевает значительно сложнее партитурой сценических задач, чем в старом театре. Пластический язык и актера, и режиссера становится богаче. Чем интереснее актер, тем больше интересуется пластическое выражение психологии образа. Все элементы внутренней техники актера открывают перед ним путь к образу, вытекающие из слова и в слово вливаются. Если на сцене действует воплощенный актером живой человек, тогда первое значение приобретает проблема словесной формы, такой чеканности слова, при которой оно становится достойным венцом плодотворного творческого процесса. Тогда вопрос дикции, четкой, звучащей, отточенное произношение, полновесность слова, его тембр и окраска начинают играть большую роль в судьбе спектакля.

В целом делается вывод, что наиболее характерной чертой современной сценической речи является демократизм и плюрализм, внимание и терпимость к разным стилям языка. В то же время сохраняется требование к со-

блюдению инвариантных для всех стилей и теоретических установок способов как вербального, так и невербального самовыражения.

В современном искусстве сценической речи происходит отказ от жестокого противопоставления собственно языковых и пластических средств выразительности, преобладает синтетическая тенденция. Жест — одна из тайн как ораторского, так и сценического искусства. Жест тесно связан с эмоцией, поскольку любая эмоция может быть выражена жестом. Эмоция предоставляет жесты выразительности. Жест, в свою очередь, помогает выхода эмоции из недр подсознания. Их гармоничное содружество способствует языковой дискурсу.

Не секрет, что учитель с помощью техники речи, так же, как оратор и актер, может вложить гораздо больше смысла в то, о чем он говорит. Владение голосом является важнейшим средством создания имиджа педагога, хотя в его творческой деятельности преобладает публичная сторона речи. Публичная и сценическая речь имеет такие виды информации: логико-семантическую, эмоционально-экспрессивную и эстетическую. Реализуется эта информация в большей степени из-за технического совершенства языка. Значительно влияют на уровень технической выразительности интонационная содержательность и психологическая наполненность речевого звучания. Разборчивую, норматив-

ную и эмоционально-экспрессивную окраску речи создают комплекс выразительных средств, влияющих на художественно-эстетические качества речи.

Для учителя и актера важно осознать, что одной из основных функций языка, как коммуникативной системы, является эмотивная, то есть функция передачи информации об эмоциональном состоянии говорящего. Во время перцепции речевого сообщения интонационные и тембральные параметры языка не только предоставляют информацию слушателю о состоянии говорящего, но и в значительной степени «заражают» его соответствующей эмоцией. Механизм такого воздействия является не выявленным, но, очевидно, он связан с вытеснением тембральных характеристик на периферию сознания. Очевидно, что использование соответствующих свойств языка является одним из основных приемов сценической и педагогической речи.

Современная сценическая речь занимает особое место среди функциональных видов языка, играет определенную роль в обществе и в культуре народа. В условиях интеграции и глобализации общественных процессов сценическая речь в театральных учебных заведениях рассматривается как узкопрофильная дисциплина, направленная на изучение ее только в среде театральной. Однако, речевая деятельность является важнейшей составляющей культуры каждой личности, а особенно — учителя.

Литература:

1. Петрова А. Н. Сценическая речь. М. 2009.
2. Гладков Б. В. О полётности сценического голоса. Теория и практика сценической речи. СПб., 1992.

## Причины возникновения и история развития иммерсивного театра

Попович Петар, студент магистратуры  
Санкт-Петербургский государственный институт культуры

*В статье изучаются исторические корни и генезис жанра иммерсивного театра начиная с вагнеровской концепции «универсального произведения искусства», работы П. Керженцева, А. В. Луначарского и А. Арто об активизации зрителя до трудов Ричарда Шехнера, В. Э. Вериковского, А. Д. Силина и Ханс-Тиса Лемана. В статье рассматриваются ключевые этапы развития понятия иммерсивный театр, эго специфика и причины возникновения.*

**Ключевые слова:** иммерсивный театр, вовлечение зрителя, перформанс, современный зритель, театрализованное представление.

Понятие «Иммерсивный театр», обозначающее конкретное направление в живой практике перформанса, вошло в академическую и артистическую среду примерно в 2004 году, а архивный поиск показывает, что оно вошло в лексикон театральных критиков примерно в 2007 году. В то время понятие использовалось в отношении «иммерсивных постановок в музеях и местах культурно-исторического наследия» [1, с.66]. Это были интерактивные события с привлечением артистов, включавшие элементы

иммерсивной практики: привлечение посетителей наряду с участием живых исполнителей и применением различных медийных средств поощрялось как часть аутентичного участия в экспозициях. Такие театрализованные события практиковались с целью оживить выставки и площадки. На основе этого можно заключить в своем начальном формате, что иммерсивный театр был ближе к театрализованному представлению, чем самому театру. Эти театрализованные события можно определить как часть непрерывного

процесса иммерсивной практики, в ходе которой зрители вовлекаются в происходящее в качестве эксперимента. С 2005 по 2010 год использование данного термина, за неимением лучшего, начинает закреплять указанную практику в качестве жанра. Иллюстрация к этому — использование термина в прессе [2], онлайн-блогах, в интернете, в Твиттере и Фейсбуке, и, в уже более недавнем времени — в программировании, постановке маркетинговых задач или задач компании в определенных областях театрального мира.

Для установления причины возникновения иммерсивного театра необходимо ответить на вопрос: в какой момент происходит вовлечение публики в зрелище? Корни иммерсивного театра и вовлечения зрителя лежат в вагнеровской концепции «универсального произведения искусства» — Gesamtkunstwerk, в идеи об активизации зрителя, о которой, после Октябрьской революции, писали П. Керженцев, А. В. Луначарский. Эти идеи использовались В. Э. Мейерхольдом, а также в модернистских экспериментах в Тотальном театре под сильным влиянием Мохой-Надь и А. Арто. Сегодняшняя практика расширяет «аксиомы театра окружающей среды», определенные Рихардом Шехнером в 70-х годах [3, с.52], не обращая внимание на работы В. Э. Вершковского и А. Д. Силина, где вовлечение зрителя в театрализованное представление является художественным требованием действия. Тем не менее, термин «иммерсивный», как таковой, нынче применяется к артистическому опыту — плоды обсуждений компьютерных технологий и виртуальных сред в 80-е годы. Определенные техники и способности к ощущениям, можно напрямую отследить с периода модернизма (1905–1959), в основном благодаря междисциплинарным взаимосвязям театра, танца, фильма, визуального/концептуального искусства и художественной инсталляции — и до текущих изысканий, связанных с интерактивными играми. Практика модернизма эволюционировала от вагнеровской дефиниции Gesamtkunstwerk. С другой стороны, по законам массового представления в Советском Союзе 1920-х годов, зрители должны стать участниками. Рассматривая зрителя в исполнительской роли описывая театрализованные представления П. Керженцев пишет, что «празднество останется мертвым и холодным, если сама толпа не явится действующим лицом его, а будет лишь спокойным театральным зрителем... Празднество не будет празднеством если толпа своим творческим участием не превратит его в таковое» [4, с. 161]. Эксперименты с целью активизации зрителя исследовал В. И. Мейерхольд, используя прием «подсадки», т. е. размещении актеров среди зрителей или перенос действия в зрительный зал и в фойе. Н. П. Охлопков в своих представлениях более всех стремился к непосредственному контакту с зрителями. Так, например, в постановке «Железного потока», актеры, которые играли революционеров, бросались со сцены в зал, обнимали и целовали зрителей. В другой постановке в сцене пира, актеры угощали зрителей едой и напитками. Все подобные изыскания становились приемами нового массо-

вого, площадного театра. В освещении влияния модернизма и его различных видов эстетики, важно выделить сущность «Театра жесткости» Арто, где он пишет:

*«Мы хотим воскресить идею тотального спектакля (spectacle total), взяв у кинематографа, мюзик-холла, цирка и самой жизни все, что испокон веков принадлежало театру... Нельзя отделять ни дух от тела, ни чувства от ума, тем более, когда в результате постоянного переутомления органы чувств нуждаются в резкой встряске, чтобы восстановить свою способность к восприятию. Итак, с одной стороны, масса и протяженность спектакля, воздействующего на весь человеческий организм целиком, с другой — активная мобилизация объектов, жестов, знаков в их новом качестве» [5, с.175].*

Иммерсивный театр можно рассматривать как парадигму этого, поскольку он в значительной мере воплощает данный манифест для театра в блистательной, воспринимаемой чувствами практике. Арто стал первым, потому что его теории вдохновляли театральных экспериментаторов в шестидесятые годы и далее. Теория и практика Арто непосредственно повлияли на практику Ежи Гротовского в Польше, Джулиан Бек и Джудит Мейлина — зачинщиков Живого театра (The Living theatre) в Северной Америке, Ричарда Шехнера и его Перформанс-группы (The Performance Group), Тацуми Хидзиката и Кацуо Оно — создателей театра Буто в Японии, и Питера Брука в Британии. Все они работали примерно в одно и то же время, иногда сотрудничая, или влияя друг на друга, но неизменно беря за основу принципы Арто. Это произошло благодаря тому факту, что в манифесте было что-то идущее против представлений о том, каким надлежит быть театру. Труды Арто, в частности, наряду с большим списком новаторов периода модернизма, оказали огромное влияние на теорию и практику перформанса, результатом чего стал новаторский подход к сценографии, отношениям между актером и зрителями, и появление высоко физических стилей перформанса. Эксперименты более недавнего времени с иммерсивными технологиями в перформансе развили идеалы Арто и повлияли на обращение художников к интерактивности, с целью усиления сенсуального и образного вовлечения. Большая часть иммерсивного театра, будь то диалог со зрителем в формате «один на один» или масштабная постановка, черпает вдохновение в эстетике «тотальной инсталляции», в которой сценографическая часть опыта предполагает «не только физическое погружение зрителя в трехмерное пространство, но и психологическое вовлечение» [6, с.87]. Эстетика тотальной инсталляции ярко представлена в работах Дримтинкспик (Dreamthinkspeak), Лундаля и Зейтла (Lundahl & Seidl), Меркуриали (Mercuriali), Нимбл Фиш (Nimble Fish), Панчдрок (Punchdrunk) и, в особенности, УайлдВоркс (WildWorks).

Тем же самым образом как труды Арто влияли на западную театральную практику, труды Н. Евреинова стали основой дальнейших исследований В. Э. Вершковского

и А. Д. Силина, связанных с театрализацией жизни. Между Евреиновым и Арто не было взаимовлияния, каждый развивал свою теорию самостоятельно, хотя в 1930-е годы деятельность обоих протекала в Париже. Н. Евреинов создал термин «театрализация жизни», объяснив его как «акт создания новой реальности» [7, с. 9]. Создание такой новой реальности внутри настоящей является одной из главных целей иммерсивной практики. Конечно, Арто использовал термин «театрализации жизни», хотя и видел начало театра в различных жизненных проявлениях. «Театрализация жизни», по Арто, это ситуация, в которой жизнь превращается в подлинный театр, где между людьми устанавливаются внелогические связи. Интересно, что художественные программы Евреинова и Арто достаточно близки, прежде всего, в определении значения театра. Картина мира выстраивается у обоих именно через разработку модели театра, а театр в их замысле способен преобразовать мир и реализовать в человеке творческое начало. В то время, когда театральные экспериментаторы шестидесятых и семидесятых годов вдохновлялись и видели новое искусство в работах Арто, в Советском Союзе режиссеры-практики, как Д. Генкин, А. Д. Силин и В. Э. Вершковский, пытались осмыслить теоретические вопросы организации театрализованных действий, исследуя теории Н. Евреинова. Таким образом, «театрализация» рассматривалась как организация праздничного действия по законам театра. Все авторы отмечают, что для театрализации характерен «синтез художественного вымысла и действительности, рождающий новое, неповторимое документально-художественное действие».

Разница между востоком и западом заключалась в том, что запад в центр внимания ставил артефакт, произведение искусства на основе другого искусства, а восток использовал факт, произведение искусства на основе документа. Сутью театрализации, о которой пишут авторы, является «эстетическое осмысление реальных событий, при котором эти события воплощаются в яркой образной форме, содержащей их художественную интерпретацию». В центре их внимания, как на западе был перформанс, нашлось театрализованное представление, которое помимо того, что отражает действительность в художественных образах, активно, пропагандирует политические, общественно-значимые идеи. Весь механизм режиссуры был построен, относительно, на этой уникальной форме, которая объединяет в себе искусство и идеологию. Учитывая, что с 1991-го года идеологии более не существовало, механизм режиссуры театрализованных представлений начал обращаться к западным примерам и цифровым технологиям в постоянном поиске нового языка, ориентируясь больше на телезрителя, чем зрителя на площади. Таким образом, обновление режиссерского языка театрализованных представлений не произошло, а появился новый зритель, осведомленный о современном зрелищно-игровом мире и которому пассивное наблюдение, не является достаточным, чтобы получить удовольствие.

Вовлечение зрителей не представляет что-то новое в театральной практике, а понятие «активизации зрителя» можно отследить через почти весь XX век, но в современном смысле, зрителя стоит рассматривать как участника самого перформанса, влияющего на его развитие. Одним из концептуальных пунктов происхождения перформанса, в традиции изящного искусства, является присутствие «наблюдающего за действием в ограниченном по времени акте его создания и приёма, и отношение художника к этому акту и наблюдающему» [8, с. 94]. Эта работа, с формальной точки зрения, носит характер эксперимента, так что взаимопроникновение ролей зрителя/участника вполне ожидаемо. Явная связь между художественными акциями и театром иногда очевидна, как в случае сотрудничества Перформанс-Группы с Алленом Капроу на раннем этапе, а также в период существования «театра окружающей среды» в ходе инсталляции «НГ» Роберта Уилсона и Ганса-Питера Куна (1995). Участие зрителей в театре можно отследить до шестидесятых годов, в работах Перформанс-группы и Ричарда Шекнера, а также и раннего использования «одновременной драматургии» Аугустуа Боала. Такое участие имело место в живых арт-перформансах и хэппенингах Капроу. Такой подход, конечно, не нов, но, похоже, он еще частично в ходу — особенно явно это заметно в лондонских экспериментальных театрах последних десятилетий. Самые успешные постановки иммерсивного театра, в периоде с 2000 до 2010 года, которые произошли только в Лондоне: «Вилья Вилья» (1999/2000) и «Фуэрцабрита» от Де Ля Гарда; «Танцуй, медведь, танцуй» (2003) и «Амато Сальтоне» в постановке театра Шант (2006); «Фауст» (2005) и «Маска Красной Смерти» (2007) в постановке театра Панчдранк; «Публика и Параактивный» (2009–2010) Тима Кроуча, «Отель «Медея» (2009–12) Зекора Ура.

Сам перформанс является достаточно новым элементом театрализованного представления для русских театральных практиков несмотря на то, что перформативное искусство в России существовало с 1970-х годов. Перформанс воплощает в себе совершенно особые принципы, основываясь на спонтанности, абсурдности, в то же время, выполняет эстетическую функцию, тем самым раскрепощая зрительскую аудиторию. Появление нового элемента в театрализованных представлениях требует от авторов и режиссеров нового типа драматургического мышления, умения создавать атмосферу поверх основного действия, организовать взаимодействие исполнителей и аудитории. Кроме перформанса, иммерсивный театр играет с формами инсталляционного искусства наряду со слиянием зрителей и актеров и взаимодействием с пространством и в пространстве. Обычно это сопровождается неким видом взаимодействия артиста и человека из публики, разработанным для того, чтобы подчеркнуть чувственное вовлечение и психологическую сосредоточенность в рамках перформанса. Использование игровой площадки в иммерсивном театре, это попытка избавить его от текста современной драмы. Место

используется для создания эфемерных пейзажей, занимающих место текста. О подобном писал и А. Д. Силин: «Массовое зрелище должно быть действенно-динамичным, зрелищным, эмоциональным и образным. Ему категорически противопоказаны статично декламационные, так называемые «разговорные» эпизоды и сцены» [9, с. 92]. В этом смысле иммерсия отображает средство режиссуры, подходящее современному зрителю. Действительно, аспекты иммерсии, вторящие видеоиграм и играм с виртуальной реальностью в качестве полностью придуманных конструкций, происходящих все более иммерсивно, бросают вызов любому определению, якобы обсуждаемой здесь театральной практики. Влиятельная работа Ганса-Тис Леманна «Пост драматический театр» (2006) выражает некоторые проблемы, вызванные с классификацией иммерсии:

*«Перед лицом давления, оказываемого объединенными силами скорости и поверхности, театральный дискурс освобождается от литературного дискурса, но в то же время сближается с ним в рамках его общей внутрикультурной функции. Как для театра, так и для литературы, текстуры, особенно зависимые от выброса активной энергии воображения, энергии, которая слабеет в цивилизации первоочередного пассивного потребления образов и данных. Театр означает коллективно потраченное и использованное время жизни в коллективно вдыхаемом воздухе того пространства, в котором происходит исполнение ролей и наблюдение. Этот кардинально измененный метод использования театрального знака указывает на то, что имеет смысл описать значимый сектор нового театра как «пост драматический» [10, с. 16].*

Анализ культурного момента, выполненный Леманном, обновляет границы места во время погружения. «Скорость и поверхность» сдвинули цели театра и литературы, когда «пассивное потребление образов» превратилось в массовое явление. Спектакль, о котором будут еще писать, «Тут она упала» переносит участников в неизвестную точку эпохи Льюиса Кэрролла, в XIX столетие, воспроизводит сигнальное манипулирование пространством и временем, подробно расписанное Леманном. Начав свой путь в комнате для ожидания, до краев наполненной книгами, медицинским архивом и гигантским столом, участники продолжают испытывать переживание, проходя через множество комнат и переживая множество контактов — индивидуально, для каждого участника. Ни одно из двух путешествий не похоже на другое, и, как результат, ни один из двух людей не вступает в одинаковый контакт, не ведет одинаковых разговоров, и даже няни и доктора, ведущие его по проходам внутри здания, всегда разные. Соответственно, ни один нарратив данного пространства не будет полным. Никакое описание характера персонажа не будет психологически глубоким, даже выполненное Льюисом Кэрроллом, т. к. участник может только направлять свой путь по пространству и времени, в глубину душевного склада персонажей. Когда добавим к этому изменения

пространства, включающие прихотливые образы и персонажи из книг Кэрролла, то и время, и место сами по себе станут тягучими, интерпретируемыми и рефлексивными. Такое театрализованное действие, как правило, у глаз зрителя одноразово и существует как бы в единственном экземпляре. Это один из важных элементов, приближающий постановку иммерсивной практики больше к театрализованным представлениям, чем к традиционному театру. Каждый зритель, выбирая свой путь через постановку создаёт для себя уникальное и неповторяемое представление. Эта «эксклюзивность» во многом помогала и театральным продюсерам финансировать более комплексные представления, так как зритель современного мира готов заплатить за уникальный опыт. Это помогло развитию иммерсивной практики, но также позволило различным более или менее интерактивным спектаклям использовать прилагательное «иммерсивный».

Сегодня существует растущая тенденция среди артистов театра и продюсеров, навесить на свои представления название «иммерсивный», но не всякое вовлечение зрителей можно причислить к категории иммерсивного, хотя и сейчас определение еще довольно смутное. Установка на пребывание внутри действия, навлеченная идеей иммерсивности, резонирует с опытом открытия в себе возможности совершать поступки в рамках происходящего, под влиянием своего иного «я», обновившегося в результате такого переживания — это особые черты участия зрителей. Тем не менее, там, где Леманн заявляет, что данный тип театра, «скорости и поверхности, описывает пассивный набор импульсов, устраивающий засаду для воображения», можем утвердить, что он призывает участников к более активным действиям в границах данного места.

Литература дает начало, середину и конец, с текстовыми знаками, у которых есть широкие, абстрактные знаки. Разрывание текста по пространствам ограничивает языковые абстракции. В таких обстоятельствах индивидуумы связывают отдельные значения с объектами, персонами и местом, как таковым. А раз так, иммерсивный театр — это пост драматический театр, расшатывающий примат драмы и литературы. Леманн продолжает: «*В пост драматических формах театра сценический текст (если текст сценический) — это просто часть общей композиции, объединяющей жесты, музыку, визуальный ряд и т. д. Разрыв между дискурсом текста и дискурсом театра может стать путем к открыто выраженному противоречию, и даже к не связанности (понятий)*» [10, с. 57]. Иммерсивная практика допускает возможность такой не связанности. Тем не менее, постановки такие, как «Тут она упала» призывают участников уступить контроль над интерпретацией в обмен на сенсорные, интуитивные и манипуляторные импульсы. Хотя они могут быть искушающими, эти перформансы вовлекают зрителей в качестве актеров в места со строгими границами и событиями, выдающие себя за уникальные, индивидуальные и интимные разовые опыты.

Такой подход к современному зрителю резко отличается от практики современных театрализованных представлений, которые приобретают черты шоу-программы, где основной смысловой единицей для зрителя становится знакомая концепция подачи. Так, задача режиссера превращается в режиссуру одного номера, относительно которого остальные элементы строятся как сценические украшения. В иммерсивных форматах упор делается на приготовление к шоу, когда режиссеры стремятся к проработке откликов участников на разворачиваемые действия в спектакле. Вероятно, наиболее часто цитируется и принимается определение иммерсии в отношении к современному зрителю автора Дженет Муррей: «Мы пытаемся испытать те же чувства от психологически иммерсивного переживания, что мы испытываем, погружаясь в океан или в бассейн. Ощущение, что тебя окружает совершенно другая реальность, отличающаяся так же, как вода от воздуха, которая отвлекает на себя все наше внимание, весь наш аппарат ощущений. В среде участия, иммерсия — это обучение плаванию, освоение вещей, которые делает доступными новая среда» [11, с.98]. Это идея не только погружения в воду, о котором уже упоминалось, но и процесса обучения плаванию, предполагает активную и осмысленную форму иммерсии, большую, чем насыщение ощущениями.

Рассмотрение темы происхождения иммерсивного театра в опубликованных теоретических трудах представляет сложную задачу, т. к. многообразная природа иммерсивной практики еще только развивается, и научных исследований представлено еще не так много. Основные источники для такого анализа представляют работы трех теоретиков Гэрет Уайта, Джозефина Мэйхон и Эдама Элстона.

Характерные черты иммерсивного театра обусловлены синтезом художественных, идеологических и эстетических традиций. Гэрет Уайт, прикладной практик театра, утверждает, что: «исторические корни иммерсивного театра можно отследить до политического искусства участия 60-х годов, но форма эволюционировала явно, из политической ориентации, оставляя больше места для эстетических и тематических инноваций» [12, с. 15]. Таким образом, Уайт предлагает набор качеств и характеристик иммерсивного театра, предполагая его различия в форме, содержании и стиле: «имея целью пересмотр взаимоотношений между публикой и исполнителем через организацию, структуру, степень сближения» [12 с. 16]. Уайт также приводит выдержки из теорий эмансипированного пассивного зрителя, выделенные Жаком Рэнсьером, и теории акта отношений, описанные Буррио, в которых иммерсивный театр описан как неразрывно связанный с вовлеченным пассивным наблюдением.

Путем расширения и продления диалога с Уайтом, Джозефина Мэйхон, ведущий исследователь практики иммерсивного театра, предлагает его детальные описания, определяя «иммерсивность, иммерсию и иммерсивити». В своих исследованиях Мэйхон приходит к понятию «всеохват-

ного художественного переживания» и привлекает историю технологий, особенно игровых технологий, чтобы обозначить включение «иммерсивного» в дискурсы перформанса. Как и Уайт, Мэйхон также привлекает теоретиков искусства отношений, включая Буррио, для привлечения идей интерактивности и расширенного участия в спектакле. Она утверждает, «что иммерсивный театр определен, по меньшей мере, частично, «эволюцией через вовлечение», когда публика становится больше, чем просто зрителями, становясь активными участниками представления — своего рода публика-плюс. В этой парадигме, публика-плюс, люди, посещающие представления иммерсивного театра, являются, прежде всего, зрителями, а уже потом компаньонами. Акт взаимодействия с актерами дает в результате новую форму пассивного созерцания, разрешенную в границах театральных и перформативных переживаний» [1 с.112]. В суждениях Уайт, и Мэйхон выделяется понятие «эволюционирующего зрителя», все в большей степени свободного от традиционных представлений о поведении публики (сидеть тихо, пассивно вникать в повествование и т. д.), и активного участника театрального действия. В определении иммерсивного театра, через указанные идеи освобожденного пассивного наблюдения и эволюции через вовлечение, Мэйхон и Уайт останавливаются, не в силах прояснить, какие особые условия приводят к такой эволюции публики. Эдам Элстон поднимает эти вопросы в своем эссе, рассматривая иммерсивное шоу в современном контексте неолитерализма. Он рассматривает аспект участия иммерсивного переживания зрителя как «предпринимательский» [13, с.52] в том плане, что оно превозносит неолитеральные принципы, такие, как риск, действие и личную ответственность. Такое воплощение неолитеральной экономической практики, выступающей как ключевой фактор влияния в иммерсивном театре, подтверждает предположения Уайта и Мэйхон о принципах эволюции. Выдвигая мысль, что театральная публика, погруженная теперь в «гипер — индивидуалистический, замешанный на технологии, неолитеральный контекст западного постмодернизма требует роль, выходящую за рамки пассивного участия в спектакле, зачастую центральную в большинстве театральных постановок» [12, с.71], Элстон предлагает другое важное контекстуализирующее мнение относительно того, почему иммерсивный театр нашёл столько энтузиастов среди зрителей. В действительности, «иммерсивный театр явился прямым ответом на современный культурный, политический и экономический дух времени, творя искусство, которое и вовлекает, и развлекает публику посредством все более обновляемого мира живого перформанса» [13, с.44].

В совокупности эти идеи, включая связь с политическим «искусством участия», связь с интерактивными технологиями и играми и возвышение роли неолитеральных ценностей представляют собой рамки принуждения, через которые предполагается рассматривать иммерсивный опыт и его взаимоотношения с театральными инновациями.

Помимо всего, эти суждения предполагают, что иммерсивный театр создается для переопределения и переосмысления взаимоотношений с публикой, посредством экспериментов с вовлечением пассивных зрителей.

Сегодня «иммерсивный» используется для описания направления в современной практике перформанса, в котором акцентируется внутреннее чувства зрителей и их опыт вовлечения в действие, в сочетании с всепоглощающим, воспринимаемым чувствами, стилем эстетики постановки. По этой причине понятие «иммерсивный» ныне используют, и нередко не по делу, в отношении всех видов театра, чье действие разворачивается в нетрадиционных местах и/

или подразумевает вовлечение публики. Понятие можно использовать при описании студийных работ с привлечением к участию зрителей до того, как они займут места в зрительном зале. Соответственно, существует опасность, что термин закрепится в отношении любой постановки, происходящей вне традиционного театра со статичными зрителями и до определенной степени, привлекающей междисциплинарную практику — это, как минимум, вводит в заблуждение. Такая неопределенность в применении понятия указывает на то, насколько важно было определить, к чему конкретно относится данное понятие, и до какой степени.

#### Литература:

1. Machon, J. *Immersive Theatres: Intimacy and Immediacy in Contemporary Performance* / J. Machon — Palgrave Macmillan UK, 2013. — 348 p.
2. Trueman, M. *Immersive theatre: take us to the edge, but don't throw us in*. URL: <https://www.theguardian.com/stage/theatreblog/2010/apr/07/immersive-theatre-terrifying-experience> (Дата обращения: 30.03.2019).
3. Schechner, R. *The Drama Review: TDR* / R. Schechner. — Architecture/Environment. — 1968. — Vol. 12, № 3. — P. 41–64.
4. Керженцев П. М. *Творческий театр* / П. М. Керженцев. — М.; Пг.: Госиздат, 1923. — 233 с.
5. Арто, А. «Театр и его Двойник. Манифесты, драматургия, лекции, философия театра». СПб: Симпозиум, 2000. — 448 с.
6. *Participation (Documents of Contemporary Art)* / Editor: C. Bishop — Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 2006. — 240p. (Перевод Чистяков Т. Э.).
7. Евреинов Н. Н. *Демон театральности* / Сост., общ. ред. и комм. А. Ю. Зубкова и В. И. Максимова. — М.; СПб.: Летний сад, 2002. — 535 с.
8. Carlson, M. *Performance: A Critical Introduction* / M. Carlson. — London and New York: Routledge, 1996. — 288p. (Перевод Чистяков Т. Э.)
9. Силин А. Д. *Площади — наши палитры* / А. Д. Силин. — М.: Советская Россия, 1982. — 184 с.;
10. Lehmann, H. — *T. Postdramatic Theatre (1st Edition)* / H. — T. Lehman — Routledge, 2006. — P. 46.
11. Murray, J. H. *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace* / J. H. Murray — Cambridge, MA: MIT Press, 2017. — 440p.
12. White G. *Audience Participation in Theatre: Aesthetics of the Invitation 2013th Edition* / G. White — Palgrave Macmillan UK, 2013. — 236p.
13. Alston A. *Beyond Immersive Theatre: Aesthetics, Politics and Productive Participation 1st ed. 2016 Edition* / A. Alston — Palgrave Macmillan UK, 2016. — 256 p.

## Virtual museums as a PR-tool

Tanashova Aidana Nurlankyzy, master student  
Kazakh National University named after Al-Farabi (Almaty)

*This article discusses the importance of developing and improving the museum marketing in the field of virtual museums and identified basic tools that help museums promote the brand.*

**Keywords:** *virtual museums, real museums, marketing, promoting tools.*

Frank Jefkins, a well-known researcher of public relations technologies, notes: “Public relations consists of all forms of systematically implemented communication, external and internal, between the organization and its public in order to achieve between them mutual understanding” [1].

A virtual museum is often called the site of a real museum. Thus, it is possible to single out two varieties of virtual museums. The first includes sites that reflect in the virtual space of the collection and the exposition of real existing state, municipal and private museums. These are sites created on the

basis of museum collections, which have detailed information about the exhibits. The second type includes museums that do not exist in reality, but simulated virtually. Modern man knows little about state, municipal or private museums and their lives. Most often people do not visit museums or do it extremely rarely due to lack of free time. Familiar media as a way of popularization, of course, they work, but they are not enough. We often hear on the radio and TV about new events in museum life, but we have no idea how it looks and what is significant. There is a kind of “barrier” that complicates the dialogue between the museum and its public [2, p. 121]. Life doesn't stand still and it's time for the museum to go beyond the usual showcases and “dead” exhibits. It is necessary to go “in step with the times”.

Practice shows that when creating a virtual museum with the effect of presence, interest in the museum not only does not decrease, but also actively increases. The museum often does not have information about the available expositions and the structure of the museum itself. Such knowledge, he can easily get on the site of the museum, and even more interesting to stroll through the virtual halls of the museum. This aggravates the desire to visit the museum and see everything in reality.

Director of the Vologda Museum-Reserve Alexander Suvorov notes: “Now the visitor, especially the young, having education and a certain range of interests, before going somewhere, wants to know what he will see — arguing by market categories, wants to know what kind of service he is buying. And we must give people this opportunity, explain and show why a person should come to the museum” [3].

There are following models of virtual museums:

1. Educational: The museums of this model are mainly aimed at providing educational opportunities for their visitors. Such resources are most often created for children, however, very interesting for adults. They include various programs and games that contribute to the knowledge of the new.

2. Information: at the core such museums is the collection and storage of information about certain subjects or phenomena. Such museums store in themselves a lot of useful information, which is not possible to collect in one place in reality.

3. Marketing: these are museums created by commercial organizations in order to attract attention to one's own organization, its brand or brand. Such museums can be created to attract media attention. As well as the creation of an electronic database of its products of past years, and universal access to this information increases the authority firm. It is also important that calling such a site a museum, in the minds of people an idea is formed about the solid age of the organization, which inspires automatically inspires confidence in this firm and its products [4].

A virtual museum can become a promising means of popularization both for a real museum and for a commercial organization. Of course, virtual museums are very important and effective as a means of PR, but there is another problem:

such museums themselves are not well known and advertised. And this a big problem for the Internet space, because information flows huge and not always perceived. Therefore, a closed circle: a virtual museum can be a means of PR, but you need to do this make it popular enough. There are several options:

— Making the opening of such a museum an important, advertised event. In other words, arrange his presentation, attract the media.

— Promote the site through advertising. It is not necessary to use advertising on television or radio. Advertising in social networks will be quite popular.

— Issue booklets, brochures, business cards with information.

— Buy banner impressions on popular resources, in particular this can be social networks.

— Create groups in social networks, and invite people there massively, this will provide an opportunity to inform a significant number of potential visitors [5, p. 157–161].

So, a virtual museum can be a means of PR for real museums, when he reflects their collection, talks about their capabilities and basic elements and thus attracts new visitors. Also a virtual museum can be useful in terms of PR and for commercial organizations in this case it is created as a database for customers is a marketing tool.

The words “rebranding” and “pr” appeared in the museum lexicon. There was an understanding that the museum — not only expositions, funds, excursions, it is a brand. Just create an interesting exhibition is not enough. It must be able to sell.

We identified seven basic tools that help museums promote the brand.

1. Give access to hidden information. It is necessary to show the museum from the inside: how it works, how it lives. To give access not only to the exhibition halls, but also to the “museum kitchen”.

2. Museum blog. Many museum workers still distrust this definition.

3. Interactive site and online store. The site is the face of the museum and should attract visitors. It is in the museum's interest to make it bright, interesting and convenient to use. The museum workers strive to make the site work for the museum, not against it. The main tools that are used for this: a virtual visit and an online store. Virtual visit — visiting museum halls online. Suitable to plan a trip to the museum or find in the halls of the subject of interest. And simply makes the museum's site more interactive and lively. When the museum workers realized that it is possible to sell not only tickets, museum Internet shops began to appear. The content of the online store in the presence of the site does not require special knowledge and costs. But if the functionality of the site allows you to buy tickets and souvenirs online, then the benefits of the Internet site is doubling. Virtual tour gives a partial idea of the scale of the museum.

4. Mobile applications. Large and not very museums produce personal applications for smartphones. It can be



audio guides, virtual tours, navigators, games. With their help you can evaluate the main museum masterpieces, test your knowledge in the field of art, create a painting or buy a ticket to the museum. At the heart of all mobile applications is an idea that can be formulated as a “museum in your pocket”. The visitor always has access to museum treasures. You just need to pick up a smartphone. Give access to the museum collection. Allow to be up to date with news and buy tickets online. Some applications are offline, which is a distinct advantage. Entertainment applications involve the youth audience in the museum world.

5. Access to knowledge. Conferences and internships for specialists in the museum sector are common. So museum workers are exchanging experience. People want to get new knowledge in different fields. Services that share knowledge for free — profitable partners for museums. They provide an opportunity to get more online and offline visitors, attract

additional target audience, increase the presence of the brand on the Internet.

6. Communication and encouragement. The museum workers thought about how to make the visitor loyal. And realized that you need to show not only the wealth of the meeting, but also interact with the audience. This is helped by competitions in social networks.

7. An integrated approach. The museum workers realized that the good concept of the exhibition is not the key to success [6].

Virtual museums are becoming popular and are spreading faster in the world. Currently the virtual museum widely is used on the World Wide Web. The theme of virtual museums and their role in the culture is discussed not only among museum experts and art critics, but also in society as a whole, in various forums, conferences and on the Internet, that knowledge about the relevance of this topic [7].

#### References:

1. Фрэнк Джефкинс, Дэниэл Ядин, Паблик рилейшнз, М., 2003. <http://evartist.narod.ru/text10/29.htm> (Дата обращения: 19.02.2019)
2. Банкина Т. В. PR некоммерческой организации: теоретические основы современных PR-технологий и моделей коммуникации. // Музей будущего: информационный менеджмент М.: АНОК «музей будущего», 2001. — 217 с.
3. Суворов А. В. «Музей должен сделать человека равнодушным» <http://mkrf.ru/presstsentr/novosti/region/northwest/detail.php?id=254101> время доступа (Дата обращения: 15.03.2019)
4. Смирнова Т. Виртуальный музей в современном культурно-информационном пространстве <http://www.gosbook.ru/node/28102> (Дата обращения: 22.03.2019).
5. Наседкин К. А. Продвижение web-сайта по культуре. Опыт сервера «Музеи России» // Музей будущего: информационный менеджмент М.: АНОК «музей будущего», 2001. — 217 с.
6. Как музеи увеличивают целевую аудиторию с помощью digital. <http://outofcloud.ru/blog/2017/03/30/kak-muzei-uvlechivayut-celevuyu-auditoriyu-s-помошью-digital/> 30.03.2017
7. Максимова Т. Е. Виртуальные музеи как социокультурный феномен: типология и функциональная специфика: Дис.канд. культурологии. — М., 2012. — С. 128—134.

## ФИЛОСОФИЯ

### Historical and Philosophical Analysis of Views on the Civilizational Paradigm of German Thinkers Karl Jaspers on the “Axial Time” and the Historical Morphology of Oswald Spengler

Juraev A. Avaz, PhD

Tashkent State Agrarian University (Uzbekistan)

Acknowledging their own logic of development of each culture, scientists paid attention to the fact that there was a period in social history when for a short time, about half a millennium (from 800 to 200 BC), in different cultures, independently of each other a “spiritual breakthrough” was made, the main categories that we think today are developed. At the same time, the foundations of world religions were laid, and today determine the lives of people.

This period in the history of mankind was based on the scheme of the socio-historical process by the German philosopher, the representative of existentialism, Karl Jaspers. He called this period “axial time” in his work “The Meaning and Purpose of History”. It was in the axial time in China that all areas of Chinese philosophy emerged, Confucius and Lao Tzu, Mo Tzu, Chuang Tzu, Le Tzu lived. In Indian philosophy all possible philosophical comprehensions of reality were considered, up to skepticism, materialism, sophistry and nihilism. In Iran, Zarathustra spoke of a world where good and evil are struggling. The prophets Elijah, Isaiah, Jeremiah appeared in Palestine. In Greece, this is the brilliant time of Homer, Parmenides, Heraclitus, Plato, Thucydides, Archimedes, Socrates. Everything connected with these names, this “spiritual breakthrough” arose almost simultaneously for several centuries in several points of the world independently of each other.

The new that has arisen in this axial epoch boils down, according to Jaspers, to the fact that a person is aware of being as a whole, of himself and his borders. Before him opens the horror of the world and its own helplessness. “Standing over a precipice, he poses radical questions, demands liberation and salvation. Realizing his boundaries, he sets the highest goals for himself, cognizes absoluteness in the depths of self-awareness and in the clarity of the transcendental world” [2].

The structure of Karl Jaspers’s world history is thus based on the analysis of one factor: the philosophical ideas created by a particular era. At the same time, the scientist emphasizes that in axial time, what was achieved by an individual outstanding person did not at all become common property. In those days, the distance between the heights of human capabilities and the mass was extremely large. However, he

believes that what becomes a single person indirectly changes all people, and humanity as a whole makes the leap.

The concept of K. Jaspers is of great value in that it attempts to establish parallelism and comparability of the stages of the historical process on the basis of one criterion: the development of the spiritual being of man. But if, in addition to evaluative judgments about spiritual being, to include in the basis of the grouping and other signs, such as types of political structure and social characteristics of states, linguistic, ethnic, cultural differences, level of material and technical development, then the phenomena that Jaspers has in the same group will fall apart in separate, independent.

Jaspers acknowledges the existence of a “great mystery” of the historical process. He is not trying to give all the answers. He writes: “Surprise before mystery is in itself a fruitful act of knowledge, a source of further research and, perhaps, the goal of all of our knowledge”. Denying the divine intervention, he nevertheless writes: “No one can fully understand what happened here, how the axis of world history originated” [2].

Compatriot Jaspers Oswald Spengler gained world fame thanks to his work “The Decline of Europe”, called an essay with “the most flashy title of the century”. This work was accompanied by loud scandals among professional philosophers and sociologists. The German sociologist Ferdinand Tönnies saw in the Spengler dichotomy “culture-civilization” direct borrowing of his thoughts from the book “Community and Society”. Responding to colleagues’ attacks, Spengler wrote: “If I even thought to read half of this, I would not have come to an end today. Goethe and Nietzsche — these are the two thinkers, the dependence on which I feel for sure. To the one who digs out “predecessors’ over the past twenty years, it does not even occur to him that all these thoughts, and, moreover, in a much more anticipatory edition, are already contained in Goethe’s prose and letters... And that today it is impossible to express anything like that that would not have been touched upon in Nietzsche’s posthumous volumes”.

The above-mentioned controversy testifies, first of all, that the idea of cyclicity, organic nature of the sociohistorical process has appeared, has varied in the works of scientists over many centuries. Each reproduced it in their own way, but

the idea did not die. Moreover, interest in it has intensified since the era of crises, during periods of internal destruction of society. Thus, the "Decline of Europe" by Spengler in 1918 was written against the backdrop of a world war, the utter collapse and redistribution of the former Europe. The author defined the main topic of the book as an analysis of the end of West European culture that is widespread today around the globe. He calls his method "the comparative morphology method of world history".

Spengler figuratively compares his conceptual scheme of the world socio-historical process with the three-dimensional and multidimensional Copernican vision of the structure of the universe, which is opposed to the still dominant Ptolemaic system of history, where all cultures revolve around Western Europe as around the "imaginary center of the entire global event". In his work the place of the old scheme is taken by the new system, in which 8 closed independent spheres, world cultures coexist: antiquity and the West, India, Babylon, China, Egypt, Arab and Mexican cultures. They have the same meaning in the overall picture of history and often surpass antiquity by grandeur, the power of take-off. The peculiarity of the Spengler method is a comparison of different cultures not in their specifics, subject, but metaphorically. This is justified by the idea of isolation, mutual misunderstanding of cultures proclaimed by the author. The generally accepted planar or "Ptolemaic" vision of the history system corresponds, according to Spengler, to the "incredibly meager and meaningless" division of history into a triad: Ancient World — Middle Ages — New Time, the unqualified domination of our historical thinking prevented us to perceive the real place, rank, the term of life of Western Europe in relation to universal history. The author says that because of the usual egocentrism, a monstrous optical illusion arises, by whose power the history of millennia, say Chinese and Egyptian, shrivels up to episodic cases, whereas the decades close to us, starting with Luther and especially Napoleon, take illusory -broken look.

Two points are important for our subsequent analysis of cultural-historical systems: the first is the mention of the

inseparable connection of each culture with the concrete, as Spengler writes, "mother" landscape. The second point is in its own way the expressed idea of the ethnic identity of cultures, their individual face and the denial of any meaning whatsoever in the abstract concept of "universal culture". Spengler writes: "Instead of the bleak picture of the linear world history, which can only be maintained by closing the eyes to the overwhelming pile of facts, I see a real spectacle of many powerful cultures, flourishing from the womb of the mother landscape,... minting each on its own material — humanity — its own form and having each own idea, own passions, own life, volitions, feelings, own death. There are burgeoning and aging cultures, peoples, languages, truths, gods, landscapes, but there is no aging "humanity". Each culture has its own new possibilities of expression that appear, mature, fade and never repeat" [1].

Spengler describes the change of culture by civilization more poetically: "Culture is born at that moment when a great soul awakens and exfoliates from the great-soul state of ever-infantile humanity, a certain face from the depths of the faceless. It blooms on the soil of a sharply distant landscape, to which it remains tied purely vegetatively. Culture dies when this soul has already realized the full amount of its capabilities in the form of peoples, languages, religions, arts, states, sciences, and thus returned to the great-soul element... As soon as the goal is achieved and the idea, all the fullness of internal capabilities, is completed and implemented outward, the culture suddenly becomes numb, dies, its blood coagulates, forces broken, it becomes civilization... as such, it can, a withered, gigantic tree in a virgin forest, for centuries and millennia to bristle its rotten boughs' [1].

That is, according to Spengler, the meaning of all the sunsets in history- internal and external completion, waiting every living culture, and today we clearly feel in ourselves and around us the signs of the event, which foretells the first century, the twenty-first millennium — "decline of Europe".

#### References:

1. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. — Т. 1. Гештальт и действительность. — М., 1993.
2. Ясперс К. Смысл и назначение истории. — М., 1994.

## Philosophical Analysis of the Role of the Media in Shaping Civic Culture in Uzbekistan

Khidirov Kholmurod, PhD  
Tashkent State Agrarian University, Uzbekistan

In light of the changes taking place in Uzbekistan, the question arises of the need to form a civil society, which is not only a certain structure, but also a completely new quality of life. However, without the formation of civic culture, which is a spiritual substrate of civil society and ensures its existence, the task of creating a civil society cannot be accomplished. The relevance of studying civic culture is closely related to the needs of awareness of its importance for the sphere of life-practical, socio-cultural being of a person. To identify the potential of the media as a factor in the formation of civic culture, it is necessary to clarify the issue of the functions of the media in modern society. Analysis of the literature shows that there are a large number of points of view on this matter, however, in fact, they differ little. Thus, according to the classification of B. Grushin, the media perform the following functions: informing, educating, organizing behavior, relieving tension, communication [4]. There is a more strengthened classification: the first function genetically inherent in the media is information, the second function is the socialization of the individual, the third is democratic. The media, in the opinion of the authors of this classification, is the only way civil society can influence the behavior of the authorities, since no meetings and strikes can be compared with the media [2]. According to another, more detailed media classification, they perform an informational function, an educational function, a socialization function, a critique function, a control function, an articulation and integration function, an operational function. All these functions are united by the mobilization function or directly or indirectly contribute to its implementation.

In most democratic countries, the media is a private enterprise, a branch of the economy in which hundreds of thousands of people are involved. It is believed that as economic independence is gained, the media becomes truly free from control by the state, major corporations, advertisers; they gain freedom and come as close as possible to the ideal, the so-called “freedom of the media, freedom of the press”. This freedom is necessary to fulfill the primary function of the media: to inform everyone about everything, thus allowing citizens to make their own choices, to gain their own position and to further realize it, participating in the socio-political life of the state. The press not only conveys information to readers, but also changes, shapes their views and positions: “Freedom of typography”, — wrote Alexis de Tocqueville, — “has an impact not only on political opinions, but even on all people’s convictions. It changes not only laws, but also mores’ [3]. The implementation of the controlling function is possible with media independence from both a political and an economic point of view. Criticism and control are two functions, closely interrelated, necessary for the normal

implementation of the subject-subject relations between the state, its representatives and civil society. In such vertical relationships, the position of the actor can be shaped and corrected. In addition to criticism of individual phenomena, impartial coverage of events by the media can demonstrate models of genuinely civil behavior, encourage social activism, and offer models of civil interaction. The media have ample opportunities to support socially significant public initiatives, to broadcast and promote civic values and ideals.

And one more important function from the point of view of civil culture formation is the integration function. “In democratic countries it is often the case”, — writes A. de Tocqueville, — “that a large number of people who feel a desire or need to unite cannot do this because they all do not see one another. And suddenly there is a newspaper, publishing those thoughts or feelings that are simultaneously, but singly, all covered. They are all immediately sent to this light, and, like stray lights, they finally meet and unite. The newspaper, having brought them together, remains a necessary means of maintaining their union” [3, p.208]. Since civic culture is objectified in the existence of associations, that is, civil institutions, and the ability to collectively defend associative interests, the integration function inherent in the media should undoubtedly stimulate the formation of civic culture.

The paradox and the essence of the problem of non-fulfillment by the media of their primary functions, which are at the same time the functions of the formation of civic culture, is that the media operate simultaneously in the social and economic sphere. In countries such as the United States, Italy, Poland and the United Kingdom, according to the observations of the well-known British political analyst John Keen, the main topic of public debate about the future outlines of the media is the problem of “press freedom”, formed in a private market [1]. Rupert Murdoch, an ideologue of market liberalism, argues that the main condition for the freedom of the press, radio and television is market competition, which is understood as freedom from government interference. Famous scientist Colin Sparks, who studied in detail the work of the market press in a situation where market income is an important element in newspaper finance, claims that the self-provided market will stratify information support and will not be able to provide all citizens with information of equally high quality and provide equally wide range opinions. K. Sparks associates this with some features of the press market. There is a direct press market where the reader pays money directly for the physical convenience of the newspaper. If it were a single market, then the tendency of all newspapers would be to try to reach the widest possible audience. Revenue would be directly related to the size of the circulation.

It seems that domestic science and the media should also combine their efforts; but without a centralized state policy on the formation of civic culture, the effectiveness of the combined efforts will be less tangible. The implementation of state policies aimed at creating the conditions for the existence of a truly democratic press — a fast and achievable goal — mechanisms

for smoothing market aberrations in the functioning of a democratic free press exist. However, steps in this direction will help to achieve disproportionately large goals: the fulfillment by the media of its primary functions will ensure the systematic formation of elements of civic culture, which, in turn, creates the basis for the existence of civil society in Uzbekistan.

References:

1. Кин Дж. Демократия и средства массовой информации// Международный журнал социальных наук. — М., 1991. — № 2.
2. Общество и его власть, дефекты взаимодействия. Труды семинара «Полития», 2001. — М., 2001.
3. Токвиль А. О демократии в Америке. — М.: Прогресс, 1992.
4. Федотова Л. Н. Социология массовой коммуникации. — СПб., 2003.

## ТЕОЛОГИЯ

### Возможности культурной интеграции протестантизма и даосизма во Вьетнаме: философский анализ

Май К Да, аспирант;  
 Ле Тхи Хонг Фыонг, студент магистратуры  
 Российский университет дружбы народов (г. Москва)

*Чтобы прояснить основы для диалога между протестантством и духовными традициями Вьетнама, в этой статье проведен сравнительный анализ философских аспектов Библии и даосизма через понимание понятия Дао и воплощения Иисуса Христа. Понимание Дао является основой для полного осмысления природы вещей в космосе и вселенной, а для протестантов Христос является Воплощением Дао на земле среди людей.*

**Ключевые слова:** протестантизм во Вьетнаме, даосизм, вьетнамские верования, христианство

### Possibility of cultural integration of Protestantism and Taoism in Vietnam: philosophical analysis

Mai K Da, Post-graduate student;  
 Le Thi Hong Phuong, Master student  
 Peoples' Friendship University of Russia, (Moscow)

*To clarify the basis for dialogue between Protestantism and the spiritual traditions of Vietnam, this article conducted a comparative analysis of the philosophical aspects of the Bible and Taoism through the concept of Tao and the incarnation of Jesus Christ. Understanding Tao is the basis for fully understanding the nature of things in space and the universe, and for Protestants Christ is the Incarnation of Tao on earth among people.*

**Key words:** Protestantism in Vietnam, Taoism, Vietnamese beliefs, Christianity

Помимо концепции «Неба» во вьетнамском сознании очень популярно понятие «Дао» даосизма. Даосизм является третьей основной религией, которая оказывает влияние на духовное сознание вьетнамцев. Эта теория подчеркивает принцип гармонии между людьми, а также между человеком и природой. Достижение гармонии возможно через отказ от конфликтов. Человек должен жить в гармонии с природой и миром духов.

Согласно Лао Цзы, все управляется Дао. В первой строке «Дао Дэ Цзин», Лао Цзы пишет: «Дао, которое может быть выражено словами, не есть постоянное дао. Имя, которое может быть названо, не есть постоянное имя» [4, с. 8]. Такое понимание Дао имеет большое значение не только в азиатском мировоззрении о Вселенной и Всевышнем. В даосизме существовала идея создателя, но она была очень абстрактной, трудной для понимания, Дао сравнивалось с водой — «Вода — предпочтительный символ Дао» [5, с. 216]. В «Дао Дэ Цзин» Лао Цзы утверждает, что «Дао существовало до появления земли, в ти-

шине, одиночестве, неизменности, Дао создало основу вселенной» [10, с. 82].

Концепция «У-Вэй» в даосизме также оказывает сильное влияние на вьетнамское сознание. В «Дао Дэ Цзин» Лао Цзы утверждал: «Пустое, безмолвное, спокойное, безвкусное, тихое, созерцательно пассивное — это состояние Неба и Земли, и совершенство Дао» [8, с. 181]. Исходя из этого, Лао Цзы выражает свое уважение к природе, полагая, что на все сущее оказало влияние Дао. Дао является независимым, его действие не может быть изменено, не требует помощи, вмешательства Неба или человека. Поэтому люди должны сохранять спокойствие своих умов и воли, послушно следовать движению и порядку природы. Люди могут постигнуть много удивительного о Дао, когда смогут отказаться от своих желаний и эгоизма. Чжу Цзы смотрел глубже и отметил следующее: «Мы рождаемся на небесах и на земле, и мы едины с природой» [6, с. 143].

Как религия даосизм оказывает большое влияние на культурную модель Вьетнама, например, в медицине,

гадании. Хотя во многих сферах жизни вьетнамцев роль даосизма снизилась, но он по-прежнему оказывает значительное влияние на культово-обрядовую жизнь вьетнамцев. По словам Ле Ван Тхиена, исследователя протестантизма во Вьетнаме, к идеям даосизма сложно адаптироваться, если не понимать, может ли теория «У-Вэй» сочетаться с теорией искупления. Несомненно, человек не может спасти себя сам, потому что Бог создал для нас все, благодаря его сыну «слово стало плотью», чтобы можно было обрести спасение [8, с. 183]. С другой стороны, если теория «У-Вэй» является не «бездействием», а «послушанием порядку добродетели», то «вера в дао, путь, Господа Иисуса Христа» (Ин. 1:12, 13; 14.6) становится необходимой задачей. Прежде всего, христианин верит в учение Бога, в Божье провидение и в пророчество Бога (Рим. 8. 29–30, Ефес 1: 3–4), но не верит в судьбу.

В книге «Синтоизмология» Джон Д. Олсен приходит к следующему тезису о Христе в Евангелии от Иоанна: «В этом стихе «Дао» (Логос Христос) не только с Богом, но именно «Дао» есть Бог». Олсен цитирует Иустина Философа, который считал, что и язычники не лишены семян истинного понимания Дао (Логоса) [7, с. 378]. Когда речь заходит об обсуждении роли Христа в искуплении, Олсен полагает, что Христос имеет силы искупить человеческие грехи, потому что Христос воплотил в себе Дао и Небо [7, с. 465].

Существует множество различных точек зрения на воплощение Христа в христианской вере и в Трех учениях. Пьер Хуар и Морис Дюран утверждали, что для вьетнамской культуры даосизм является системой философских взглядов и питательной средой. Для народа даосизм — религия со многими божествами и разнообразными источниками формирования, в общем, является сложной политеистической системой. Исполнение культа и поклонение в даосизме открывает дорогу для предсказателей, магов, астрологов, шаманов хиромантов, колдунов. Их действия тесно связаны с ритуалами поклонения в этой религии. Высшим богом даосизма является Нефритовый император, который на небесах является правителем бессмертного мира, является и мужчиной, и женщиной, способен быть человеком или животным, чтобы разговаривать с людьми. В крупные праздники, особенно в Тет (Новый год), Нефритовый император вершит суд над человеком.

В книге «История королевства Тонкин» Александр де Род пишет, что «когда люди услышали о Законе, который местные называют «Дао» на языке ученых и «путем» на языке простых людей, то стали любопытствовать, захотели узнать закон истины, настоящий путь, который я хотел им представить. Поскольку я не мог найти слово на их языке, которое соответствовало бы имени Бога, я решил объяснить им имя Его как *Властителя неба и земли* [1, с. 129–130].

Воплощение Иисуса Христа показывает, что Он — посредник между Богом Отцом и человеком. Чтобы стать посредником, Иисус должен полностью стать человеком

так же, как он полностью является Богом. В этом истинный смысл воплощения. Во вьетнамской культуре есть культурные элементы, которые протестантизм может использовать, чтобы объяснить воплощение Христа.

Одно из таких элементов — это популярное среди вьетнамских людей поклонение локальным духам — духам-покровителям общины (культ Тхань Хоангу, вьет. — Thành Hoàng) [9, с. 245]. «Сверхъестественные духи часто в деревнях понимаются как призраки, они вызывают страх у жителей деревень, хотя их жестокость духов может отличаться» [3, с. 75–76]. Последователи поклонения локальным духам также практикуют поклонение богам природы. Вьетнамцы считают, что окружающий их мир природы наполнен духами. Поэтому они поклоняются Небу и всему тому, что принадлежит Небу: земле с горами, лесами, реками, пятью элементам, ветру, национальным героям, поклоняются по сезонам и ежегодным циклам. Эти культы сочетаются с влиянием религии в Китае, которая доминировала в интеллектуальной жизни вьетнамского народа на протяжении тысячелетий настолько, что они верят, что Император — это «сын неба», который является представителем божественной власти. В исполнении культа принимает участие посредник, который способен предугадывать действия духов и оказывать на них влияние, примирение с духами происходит посредством жертвоприношений животными. Дж. Н. Д. Андерсон пишет: «Когда поклонение локальным духам превращает невидимых божеств и духов в видимые посредством сооружения изображающих их статуй, то монотеизм исчезает, он заменяется политеизмом, поклонением бесчисленным более или менее сильным богам, которое поглощает разум тех, кто верит в них» [2, с. 17].

Поклонение локальным духам учит о том, что неодушевленные явления природы имеют душу, пантеизм — тому, что Создатель неба существует во всей природе, а политеизм поддерживает поклонение многим различным близким Богу неба божествам. Но христианская вера верит в одного и только одного Бога. Бог выразил Себя через Сына, Иисуса Христа, через Слово. Иоанн описывает исторического Иисуса, Бога неба, который стал человеком и жил среди людей. Иисус Христос является посредником между Богом и человечеством, единственным человеком, который отдает свою жизнь за всех людей своей кровью на кресте. Только эта жертва удовлетворила тем условиям, выполнение которых Бог требовал от человека для спасения (Евр 9: 26–27).

Центром духовной жизни вьетнамцев является Дао, но при этом процесс сочетания различных религиозных уровней создал уникальную форму интеграции духовной жизни вьетнамцев. Выражение уважения к конкретной реальности при ежедневном столкновении с силами природы, прижизненное уважение к героям или почитание их как богов после их смерти, церемониальное поклонение Богу неба — это всего лишь несколько проявлений богатой вьетнамской духовной жизни, которую мы можем

наблюдать. Таким образом, понимание Дао является ос- и вселенной, а для протестантов Христос является Вопло-  
новой для полного понимания природы вещей в космосе щением Дао на земле среди людей.

Литература:

1. Alexandre de Rhodes. Histoire du royaume du Tonkin. — Paris: Kimé, 1999.
2. Anderson J. N. D. The world's religion. — London: The Inter-Varsity Fellowship, 1965.
3. Gerald Cannon Hickey. Village in Vietnam. — New York: Yale University, 1967.
4. Lao Tse. The Tao Te King or the Tao and its Characteristics / trans. James Legge. — California, US: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014.
5. Nicolas Standaert. Inculturation and Chinese-Christian Contacts in the Late Ming and Early Qing // Ching Feng. — 1991. — 34 (4). — P. 209–227.
6. Дао Зуй Ань [Dao Duy Anh]. Вьетнамская культурная история [Viet Nam van hoa su cuong]. — Ханой: Изд-во Хай Куан Тунг Тхы [Nha xuat ban Hai Ngoai Tung Thu], 1938.
7. Джон Д. Олсен. Теология. — Сайгон: Изд-во Типография, 1957. 378.
8. Ле Ван Тьен [Le Van Thien]. Евангелие и культура [Phuc am va van hoa]. — Ханой: Изд-во Религия [Nha xuat ban Top giao], 2010.
9. Марченко Е. А., Сюннерберг М. А. Формирование и особенности развития культа вьетнамской революционной героини Во Тхи Шау // Юго-восточная азия: актуальные проблемы развития. — 2017. — №. 34. — С. 243–264.
10. Нгуен Хьен Ле [Nguyen Hien Le]. Лао Цзы — Дао Дэ Цзин. — Ханой: Изд-во Ван Хоа — Ван Нге [Nha xuat ban Van hoa — Van Nghe], 1994.



## ПРОЧЕЕ

### Деятельность военизированных горноспасательных частей Забайкальского края

Кузьменко Вячеслав Петрович, студент магистратуры  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

**Ключевые слова:** горноспасательный, отряд, личный, состав, численность, человек, площадка, помещение.

На территории Забайкальского края зарегистрированы 2 военизированных горноспасательных отряда общей численностью 137 человек, 32 единицы техники.

1. Военизированный горноспасательный отряд Филиала «Восточно-Сибирский филиал» АО «Промышленная безопасность».

Оперативные единицы отряда, военизированные горноспасательные отделения, дислоцируются непосредственно на 3 обслуживаемых предприятиях (ОАО «Ново-Широкинский рудник», ООО «Дарасунский рудник», ООО «Байкалруд»), размещены в специальных помещениях отвечающих требованиям нормативов организации военизированных горноспасательных подразделений.

Отряд дислоцирован на промышленной площадке ОАО «Ново-Широкинский рудник» расположенной в 3 км от н. п. Широкая, Газимуро-Заводского района, Забайкальского края. Свидетельство на право ведения аварийно-спасательных работ в ЧС, выдан Отраслевой комиссией по аттестации АСС, АСФ и спасателей металлургического комплекса Минпромторга России (ОАК № 5/8) от 30.05.2014 года серия 5/8 № 00063, регистрационный номер 5/8–714–171. Численность личного состава отряда составляет 38 человек, 6 единиц техники, из них 23 человека, 4 единицы — ОАО «Ново-Широкинский рудник» в с. Широкая Газимуро-Заводского района, 11 человек, 1 единица техники — ООО «Дарасунский рудник» в п. Вершино-Дарасунский, Тунгоченского района, 4 человека, 1 единица техники — ООО «Байкалруд» в 1,4 км на юго-востоке от с. Бутунтай Александр-Заводского района.

Отряд укомплектован аппаратурой, оборудованием и автотранспортом согласно табеля оснащённости военизированных горноспасательных частей. Оснащение содержится в исправном состоянии.

2. Отдельный военизированный горноспасательный отряд ПАО «Приаргунское производственное горно-химическое объединение имени Е. П. Славского». Место дислокации Забайкальский край г. Краснокаменск, проспект Строителей, горноспасательная станция.

Численность личного состава составляет 99 человек, 26 единиц техники. Штатная численность аттестованных спасателей составляет 88 человек.

Отряд обслуживает 6 объектов ПАО «ППГХО имени Е. П. Славского», в том числе: ПУР-1 (рудник «Глубокий», «Рудник-1»), ПР (рудник-2, шахта 6р), угольный разрез «Уртуйский», гидрометаллургический завод.

На дежурство заступает два отделения, каждое отделение состоит из командира отделения, водителя и 6 распылителей. За каждым отделением закреплен оперативный автомобиль. В отряде имеется семь отделений.

Укомплектованность по личному составу, привлекаемому для ведения аварийно-спасательных работ, составляет 100%. Укомплектован оперативными автомобилями для перевозки личного состава и горноспасательного оснащения, регенеративными респираторами 4-х часового и 2-х часового действия, приборами контроля шахтной атмосферы, средствами связи, пожаротушающим оборудованием и другим горноспасательным оснащением.



Рис. 1.

В структуру Отдельного военизированного горноспасательного отряда ПАО «Приаргунское производственное горно-химическое объединение имени Е. П. Славского» входят:

- канатно-испытательная станция (КИС);
- пункт проверки и освидетельствования малолитражных баллонов;
- газоаналитическая лаборатория.

Техническая оснащённость Отдельного военизированного горноспасательного отряда ПАО «Приаргунское производственное горно-химическое объединение имени Е. П. Славского» соответствует задачам и функциям, возложенным на горноспасательную службу. Номенклатура и количество аппаратуры, приборов, оборудования, определяется табелем оснащения, утвержденным генеральным директором ПАО «Приаргунское производственное горно-химическое объединение имени Е. П. Славского». Процент

обеспеченности техническим оснащением согласно табеля норм составляет 100%. Замена, восполнение технического оснащения, выходящего из строя по мере его эксплуатации, обновление новыми моделями, замена изношенного. Финансирование приобретения горноспасательного оборудования осуществляется за счет средств ПАО «Приаргунское производственное горно-химическое объединение имени Е. П. Славского».

В течение 2018 года на территории Забайкальского края чрезвычайных ситуаций на объектах, охраняемых подразделениями ВГСЧ, не произошло (в АППГ — 0).

На территории Забайкальского края подразделений ВГСЧ МЧС России нет.

#### Литература:

1. Горноспасательное дело (методическое пособие) Марьясов. В. А. 2015. г. г. Москва.
2. Учебное пособие спасателей г. Москва. 2012. г.
3. Устав военизированного отряда. Собалев. Г. Г. 1980 гг. Москва.
4. Анализ-доклад о состоянии военизированных отрядах Забайкальского края за 2018 год.
5. Структура ВГСЧ, организаций и боевая подготовка ВГСЧ а также штатные подразделения ВГСЧ, Забайкальского края (доклад за 2018 год).

---

### Опровержение

Редакция журнала «Молодой ученый» сообщает, что доктор биологических наук, профессор ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ Пищенко Е. В. ошибочно указана в составе авторов статьи, опубликованной в журнале «Молодой ученый»:

Желябина Н. А., Жилин Г. К., Гайсина Л. А., Денисова Т. В., Кочетов В. Л., Коханов Ю. Б., Тенеков С. И. Экспериментальное применение пальмового масла в приготовлении специальных кормов в целях получения рыбьего мяса премиум-класса // Молодой ученый. — 2017. — № 47. — С. 176–179.

Редакция приносит свои извинения д-ру биол. наук, профессору Е. В. Пищенко за допущенную ошибку.

Молодой ученый  
Международный научный журнал  
№ 15 (253) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, О. В. Майер

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.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.  
ISSN-L 2072-0297  
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»  
Номер подписан в печать 24.04.2019. Дата выхода в свет: 01.05.2019.  
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.  
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.  
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>  
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.