

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# учёный

научный журнал

A New Look at Evolution



Symbiogenesis

Global Change, 1863

14  
2015  
Часть V

Reticulo endoplasmático rugoso

Poro nuclear

Núcleo

Reticulo endoplasmático liso

Symbiogenesis

Citoplasma

Outer membrane  
Inner membrane

Membrana plasmática

Nucleolus

Nucleoplasm

Heterochromatin

Euchromatin

Ribosomes

Nuclear pore

Rough endoplasmic reticulum

Nucleus

Nuclear envelope

Nuclear pore

Ribosomes

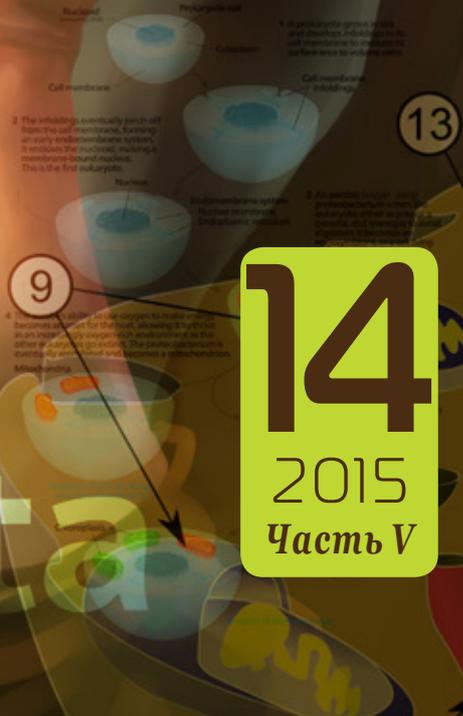
Smooth endoplasmic reticulum

Secretory Vesicle

Lysosome

Plasma membrane

Golgi apparatus



ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 14 (94) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, *кандидат географических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кузьмина Виолетта Михайловна, *кандидат исторических наук, кандидат психологических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Матроскина Татьяна Викторовна, *кандидат экономических наук*

Матусевич Марина Степановна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенцов Аркадий Эдуардович, *кандидат политических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Титова Елена Ивановна, *кандидат педагогических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, *кандидат химических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ячинова Светлана Николаевна, *кандидат педагогических наук*

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>.

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26.

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

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

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

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

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

**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)

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

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

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

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич

На обложке изображена Линн Маргулис (1938–2011) — американский биолог, создатель современной версии теории симбиогенеза.

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.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

#### **Абдулахадова Ш. Р.**

Самостоятельная подготовка студентов  
к практическим занятиям ..... 427

#### **Агаджанян И. В.**

Игра как мотивация при обучении  
английскому языку ..... 429

#### **Артюхин О. И., Ефимович Я. А.**

Возможности информационных технологий  
в школьном курсе физики ..... 432

#### **Атрощенко С. А., Соловьева О. А.**

Формирование предметной компетенции  
в процессе исследовательской деятельности  
студентов ..... 435

#### **Ахмедханова С. М.**

Формирование национальной идентичности .. 438

#### **Бабина В. С.**

Формирование профессиональных компетенций  
преподавателя в процессе социально-  
психологического тренинга ..... 441

#### **Ботяновская Н. В.**

Урок немецкого языка «Пасха в Германии»  
в 5 классе ..... 442

#### **Брославская Т. Л., Петрачкова Т. И.**

Наш ответ на вызов времени (из опыта  
экспериментальной работы школы) ..... 445

#### **Верхотурова В. В.**

Дидактический потенциал использования  
электронных и дистанционных образовательных  
ресурсов в обучении иностранному  
(английскому) языку ..... 447

#### **Глотова Т. А.**

Учебно-исследовательская деятельность  
в процессе обучения математике ..... 449

#### **Данилова М. В., Волгина Т. Г.**

Деятельность социального педагога  
по социально-психологической профилактике  
агрессивного поведения подростков ..... 451

#### **Данилова М. В., Сударина С. С.**

Особенности межнационального общения  
младших подростков ..... 454

#### **Демина Г. Д.**

Изучение музыкального фольклора как средство  
развития музыкальных творческих способностей  
дошкольников ..... 457

#### **Довгалёва О. А.**

Дифференцированный и индивидуальный  
подходы в обучении как развитие творчества  
младших школьников и выявление  
одаренности ..... 459

#### **Дубова А. В.**

Логические задачи на математических кружках  
в основной школе ..... 463

#### **Жуйкова Т. П.**

Тувинские праздники как средство  
патриотического воспитания детей среднего  
дошкольного возраста ..... 466

#### **Зайцева В. В.**

Мысли вслух про проекты ..... 468

#### **Каргина Е. М.**

Особенности развития диалогической речи  
в неязыковом (техническом) вузе ..... 469

#### **Каргина Е. М.**

Проблема воспроизведения устного речевого  
сообщения в методике обучения  
иностранному языку ..... 471

#### **Козырева Ю. В.**

Актуальность гендерного подхода  
в современном образовании ..... 473

<b>Коконова Е. А., Коконова Т. А.</b> Внеклассное чтение: выявление уровня «читательской грамотности» младших школьников.....	476	<b>Первушкина Е. А., Ефимович Я. А.</b> Один из способов реализации компетентного подхода к обучению геометрии в школе .....	513
<b>Коконова Е. А., Коконова Т. А.</b> Проект как средство повышения познавательной активности младшего школьника.....	480	<b>Селиванов И. Ю.</b> Педагогические основания развития современных интерактивных технологий обучения .....	517
<b>Коконова Е. А., Коконова Т. А.</b> Формирование универсальных учебных действий на основе местного материала .....	483	<b>Суетина Л. Р., Фрезе И. И., Малахова Л. Н.</b> Формирование гендерной идентичности у детей дошкольного возраста .....	521
<b>Курбанова Д. А., Мустафакулова Ф.</b> How to Motivate and Interest Teenagers .....	486	<b>Тихонова Е. В., Белов Д. Н.</b> Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка).....	525
<b>Лютавина Е. А.</b> Реалии как лингвистическое явление.....	488	<b>Трофимова К. В.</b> Целесообразность развития творческого компонента технологической подготовки школьников.....	528
<b>Лютавина Е. А.</b> Эпитеты в языке у С. Моза.....	490	<b>Туракулова М. М.</b> Проблемы подготовки и переподготовки педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений к инновационной деятельности.....	532
<b>Макарова Л. А.</b> Обучение выполнению и оценивание проектов на английском языке .....	492	<b>Тюкаева С. П.</b> Урок по теме «Абиотические факторы и адаптации к ним организмов. Температура» (5 класс) .....	533
<b>Макарчук Я. В., Назмутдинова Е. С.</b> Формирование мотивации студентов вуза к научно-исследовательской деятельности ....	494	<b>Фабриков М. С.</b> Роль семьи в формировании правовой культуры старшеклассников.....	536
<b>Максимова Н. Ю., Кузнецова Т. И.</b> Современные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социально-гуманитарного профиля .....	498	<b>Фортова Л. К., Финашина Г. В.</b> Научные подходы к обоснованию педагогических условий формирования здорового образа жизни подростков.....	538
<b>Миронова Н. В.</b> Развитие одаренности в процессе обучения математике.....	500	<b>Хамадеев Э. Ф., Еникеева А. М., Хусаенова А. А., Насретдинова Л. М.</b> Роль нравственно-эстетического воспитания в профессиональной деятельности будущих медицинских работников .....	542
<b>Наумова Е. С., Мусинова Р.</b> К вопросу о создании модели выпускника начальной школы как субъекта возрождения духовности и национального самосознания...	503	<b>Щелина Т. Т., Гринина Е. А., Мирук А. В.</b> Возможности развития эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью .....	544
<b>Огородник С. И., Орлов С. В.</b> Основные направления работы куратора по оптимизации социального статуса первокурсников в группе .....	505	<b>Юдина Н. А.</b> Метод проектов в обучении элементам теории графов.....	547
<b>Осипова Е. В.</b> Психолого-педагогическая характеристика группы дошкольников смешанного этнического состава .....	508		
<b>Ощепкова А. А.</b> Патриотическое воспитание пятиклассников на уроках литературы .....	510		



## ПЕДАГОГИКА

### Самостоятельная подготовка студентов к практическим занятиям

Абдулахадова Шохид Равшановна, преподаватель  
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

В ходе подготовки к практическому занятию студент должен понять, осознать литературоведческий процесс анализа как необходимый теоретику — филологу, педагогу — словеснику; научиться оперировать понятиями, категориями литературоведческих дисциплин, применять способы, приёмы, методы научного исследования и анализа, интерпретации художественного произведения, приучая себя постоянному пересмотру и совершенствованию литературоведческого анализа, выработке собственных убеждений.

Студент, готовясь к практическому занятию, самостоятельно ознакомится с творчеством писателя (поэта, драматурга), составляет биографию его творчества, ознакомится с художественным произведением распределённое на самостоятельное обучение, сопоставит с другими прочитанными им произведениями этого автора и произведениями других авторов.

По ходу работы студент должен:

— на основе полученных литературоведческих знаний осуществляет системный анализ произведения;

— ознакомиться с изданными исследованиями ведущих литературоведов;

Полученные теоретические знания на лекционных занятиях пригодятся при работе над текстом. Представленные в заданиях самостоятельных работ вопросы составляют актуальные темы литературоведения и позволяют проверить умение и навыки студента по анализу художественного произведения, в пользовании теоретическими исследованиями, учебниками, словарями литературоведческих терминов, учебными пособиями, дополнительной литературой.

Выполнение самостоятельных работ помогает студенту в дальнейшем, подготовится написанию курсовых и дипломных работ, благодаря осуществлению самостоятельного обучения у студентов вырабатываются навыки научного анализа, понимание художественной эстетики автора.

В задании самостоятельной работы так же предлагается составление тестовых заданий, на основе которых создаётся база вопросов в компьютере.

Практические занятия имеют цель закрепить знания, перенести их в новую ситуацию, сформировать у студентов литературоведческие понятия и основные методы литературоведческого анализа и истолкования. При этом происходит и обобщение, и конкретизация, и использование практических сведений из ряда смежных предметов, прежде всего лингвистики, философии, психологии, что способствует интеграции знаний о художественном творчестве.

Основным методом при проведении практических занятий становится:

1. Составление рассказа творческой биографии писателя (поэта, драматурга, литературоведа, критика);
2. Составление библиографии творчества;
3. Составление антологии литературы определённого периода развития;
4. Выявление жанровых разнообразий литературного процесса;
5. Работа над терминологией;
6. Интерпретация художественного текста, включающая в себя раскрытие темы и идеи произведения, построение сюжета и композиции, анализ образной системы, определение функции пейзажа, определение авторской позиции, художественную стилистику и т.д.;
7. Моделирование обобщающих выводов;
8. Поиск нужной информации;
9. Самостоятельное пополнение знаний.

Как мы выше упомянули, эти методы используются на практических занятиях. Два последних метода свидетельствуют о том, что на занятии будут использованы поисковые методы, будет проведено небольшое исследование. Студенты работают с научными текстами, справочной и историка — педагогической литературой, добываясь умения быстро ориентироваться в ситуациях (стандартных, критических, экстремальных) и принимать правильное решение, а также составлять программу дальнейшего исследования.

Для преподавателя важно демонстрировать образцы литературоведческих исследований, критических статей,

оптимальные способы решения теоретических и практических задач.

На практических занятиях студенты знакомятся с новыми литературоведческими понятиями, теоретическими разработками, работают с ними, используют их при анализе художественного произведения, а также анализируют литературный процесс, используя педагогические технологии.

На практических занятиях используются в основном частично поисковые и исследовательские уровни проблемности. Студенты работают в микрогруппах самостоятельно.

Формы проведения практических занятий различны: от ознакомления биографии до сопоставительных исследований теоретических работ, критических статей и выполнения творческих работ.

Практические работы проходят и в форме анализа проблемы художественного произведения (Например: определить тему и идею произведения, раскрыть сюжет и композицию, работать над образами, изучать стилистику произведения).

Актуальные проблемы современного литературоведческого образования в контексте исторических знаний (Например: труды В. Белинского, М. Бахтина, В. Виноградова, А. Есина др.), могут стать материалом для введения в современную научную дискуссию и предоставить возможность для обогащений знаний, поиска нового в уже известном, применять эти знания в анализе произведения. Они также помогают при изучении студентом методики системного анализа.

Тематика практических занятий по литературоведческим дисциплинам составляется с учётом изученных теоретических тем на лекционных занятиях. Например: по теме «Сюжет и композиция художественного произведения» проведена теоретическая лекция и на самостоятельное обучение дано задание прочитать и анализировать рассказ Л. Н. Толстого «После бала». Студенты также получают вопросы и задания для самостоятельной работы.

Приведём примерное составление вопросов и заданий для самостоятельного изучения и анализа рассказа «После бала» Л. Н. Толстого.

#### **Основные задания для самостоятельной работы над текстом рассказа «После бала» Л. Н. Толстого:**

1. Расскажите об истории создания рассказа «После бала», опираясь на дневниковые записи Л. Толстого.
2. Как построен сюжет рассказа, компоненты сюжета и их раскрытие в рассказе.
3. Определите идейно-тематическое содержание рассказа.

#### **Основные вопросы по анализу рассказа «После бала» Л. Н. Толстого:**

1. Как идейно-тематическое содержание произведения нашло выражение в его заглавии? Сопоставьте варианты заглавий: «Дочь и отец», «Рассказ о бале», «Сквозь строй», «А вы говорите», «После бала». Пред-

положительно назовите причины, по которым были отвергнуты первые варианты и отдано предпочтение окончательному. Объясните значение грамматической формы существительного в заглавии (не именительный падеж, как бывает обычно, а родительный с предлогом) для выявления связи между двумя основными эпизодами. Значительность, какого эпизода подчеркнута заглавием?

2. Как реализуется стремление Ивана Васильевича доказать, что «все дело в случае», рассказом об одном событии, пережившем всю его жизнь? Рассказ-воспоминание Ивана Васильевича возникает «после разговора... о том, что для личного совершенствования необходимо прежде изменить условия, среди которых живут люди». Эта точка зрения только названа («изменить условия») — изложению точки зрения Ивана Васильевича («все дело в случае») посвящен весь рассказ. К какому же выводу приводит читателя Л. Н. Толстой?

3. Какими средствами достигает писатель эмоционального противопоставления двух эпизодов и двух тем: любви — добра и зла. Прокомментируйте два фрагмента текста: «Как бывает, что вслед за одной вылившейся из бутылки капель содержимое ее выливается большими струями, так и в моей душе любовь к Вареньке освободила всю скрытую в моей душе способность любви. Я обнимал в то время весь мир своей любовью». (Как это состояние рассказчика определяет эмоциональный характер повествования?)

«А между тем на сердце была почти физическая, доходившая до тошноты, тоска, такая, что я несколько раз останавливался, и мне казалось, что вот-вот меня вырвет тем ужасом, который вошел в меня от этого зрелища» (художественная достоверность в изображении эмоциональной реакции на противоестественность происходящего). Как контрастность двух тем раскрывает активность позиции писателя в утверждении гуманистических идеалов?

4. Почему Л. Толстой в рассказе «После бала» строит картины и в целом повествование по принципу контраста? Какую идейно-художественную функцию контраст несет в произведении? Как контрастный принцип построения связан с замыслом рассказа, с его внутренним пафосом?

#### **Изучение своеобразия композиции рассказа «После бала» Л. Н. Толстого.**

1. Какова роль художественного приема «рассказ в рассказе»? Что дает диалогическое «обрамление» рассказа Ивана Васильевича? Существенно ли, что авторская характеристика Ивана Васильевича предваряет его рассказ? Как эту характеристику уточняют реплики участников беседы?

2. Что дает для раскрытия темы рассказа эпилог (упоминание о том, как сложилась дальнейшая жизнь Ивана Васильевича)? Каким образом в эпилоге разговор возвращается к «теме любви»? Как фраза «Любовь с этого дня пошла на убыль» раскрывает взаимозависимость событий, происшедших на балу и после бала?

3. На конкретных примерах раскройте основной композиционный прием в рассказе — антитезу (противопоставление).

а) Контрастность событий раскройте противопоставлением изображенных фактов (сцена бала — сцена наказания солдата).

б) Проследите контрастность языковых средств в описании этих событий, сделав в рабочих тетрадях «параллельные» записи:

сцена бала      сцена наказания

музыка (какая?);

цветовая гамма (*освещение, одежда участников событий*);

настроение, чувства рассказчика (например: *счастье, восторг, умиление и ужас, тоска*).

в) Аргументируйте контрастность группировки действующих лиц в двух основных эпизодах: кто в центре внимания в первом эпизоде, во втором; каково отношение

рассказчика к полковнику — действующему лицу и первого, и второго эпизодов?

4. Сделайте вывод, с какой целью Л.Н. Толстой использует прием антитезы? Какова идейно-художественная нагрузка антитезы: а) в характеристике образов-персонажей (Иван Васильевич, полковник); б) в эмоциональном воздействии рассказа на читателя; в) в раскрытии идейно-тематического содержания рассказа?

5. В чем заключается в первой части рассказа ведущая музыкальная тема — тема мазурки, а во второй части — свист флейты и барабанная дробь?

После чтения рассказа студенты самостоятельно ознакомятся с исследованиями литературоведов и, опираясь на литературоведческие понятия, напишут развернутый анализ рассказа «После бала».

Развёрнутый анализ рассказа выполняется студентом в тетради для самостоятельных работ.

#### Литература:

1. Есин, А.В. Принципы и приёмы анализа литературного произведения. М., 1998.
2. Маймин, Е.А., Слинникова Э.В.. Теория и практика литературного анализа. М., 1984.
3. Пардаева, З.Д. Организация самостоятельной работы студентов. Методические рекомендации. Т., 2007
4. Соколов, М.Б. Основы самостоятельной работы студентов. Армавир, 2002.
5. Самостоятельная работа студентов: поиски, проблемы, решения. Ростов Н/Д., 1991.

## Игра как мотивация при обучении английскому языку

Агаджанян Ирина Владимировна, учитель английского языка  
МБОУ ООШ № 16 (Краснодарский край, г. Армавир)

Последнее время значительно повысился интерес к английскому языку. Сейчас он считается языком профессионального общения в различных сферах деятельности. Самой главной задачей учителя является повышение мотивации к изучению английского языка, что в то же время является одним из важных условий успешного обучения иностранного языка в современном мире. Поначалу дети с большой радостью приходят на первые занятия иностранным языком. Одним это просто любопытно, других нацеливают на это родители, через несколько занятий некоторые дети начинают терять интерес к языку. Причин много, и одна из них кроется в том, что только взрослый человек понимает, как важно и необходимо знать иностранный язык в современных условиях. Для ребенка это не мотивация. Он будет изучать то, что он хочет изучать. Именно поэтому с самого начала необходимо создать на уроке такие условия, чтобы у ребенка не возникало негативных эмоций, и соответственно повысилась мотивация, которая является источником активности.

Сегодня учителя пересматривают методы воздействия на умы, волю, эмоций учащихся с целью введения в бо-

гатый мир культуры и традиций страны изучаемого языка. Пересматриваются пути и способы формирования всех видов речевой деятельности: письма, говорения, аудирования, чтения. Внедрения в процесс обучения наряду с традиционными занятиями, игровых технологий.

Для активаций учебного процесса и стимуляции познавательной деятельности нужно внедрить в процесс обучения, наряду с традициями, занятиями, игровых технологий. Причина столь повышенного интереса к различного рода играм — это отход от традиционных форм и методов обучения. Но нельзя забывать, что при достаточно высокой мотивации возникает снижение познавательного интереса к изучению иностранного языка. Это происходит потому, что учащиеся сталкиваются с некоторыми трудностями, которые кажутся им непреодолимыми. Игра как один из методов, во-первых стимулирует учебно-познавательную деятельность, во-вторых, позволяет использовать все уровни усвоения значений, формирует устойчивый интерес к деятельному изучению английского языка, а также уверенность в успешном овладении им, следовательно, использование игровых технологий

на уроках иностранного языка, является важным аспектом в мотивации и интересе, становится основой для развития учащихся навыков учебной деятельности. Но хочется отметить, что игра имеет не только мотивационные функции. Использование на уроках и во внеклассной работе игровых моментов способствует активизации познавательной и творческой деятельности учащихся, развивает их мышления, память воспитывает инициативность, позволяет преодолевать скуку в обучении иностранному языку. А также игры развивают сообразительность и внимание, обогащают язык и закрепляют запас слов учащихся, сосредотачивают внимание на оттенках их значения.

Повышение мотивации обучающихся к учебной деятельности — является одним из актуальных вопросов дидактики. Мотивация определяет значимость того, что познается и усваивается обучающимися, их отношение к учебной деятельности и ее результатом.

В процессе изучения иностранного языка учащиеся овладевают навыками общения, в процессе которых формируются, помимо знаний, иноязычные речевые умения.

Познавательные аспекты, которые содержатся в самой учебной деятельности придают личностный смысл. Источником является осознанная познавательная потребность обучающихся иностранному языку. Настоящие потребности связаны с желанием общаться на языке, который изучают, выражать свое мнение, пользоваться языком устно и письменно, владеть им. И поэтому привлечение игры, как приема обучения есть действенный прием, активизирующий мыслительную деятельность, что позволяет сделать учебный процесс интересным и увлекательным.

Р. Штейнер писал: «С детьми к предмету, а не с предметом к детям». Мы такое высказывание понимаем так: с детьми надо по-детски, а это значит, играючи. Игра — как стимул к овладению иностранным языком, эффективный прием, который использует преподаватель иностранного языка. Использование такого приема и умение создать речевые ситуации вызывает у обучающихся готовность, желание играть и общаться.

Следовательно, можно сделать вывод, что игра не имеет точного и единственного определения. Многие ученые в своих работах определяют ее. Но любая игра предполагает определенную цель, знание, правил, а также элемент развлечения и удовольствия.

Что касается учебной игры — это особо организованное задание, которое требует эмоциональных и умственных сил. Игра на уроке способствует выполнению важных методических задач:

- 1) Создание психологической готовности учащихся к речевому общению.
- 2) Сделать процесс обучения занимательным, а также создать бодрое рабочее настроение у учащихся.
- 3) Сделать эмоционально привлекательным повторение одних и тех же речевых моделей и стандартных диалогов.
- 4) Развивать способность анализировать, анализировать, сравнивать и обобщать.

В игре все равны. Она приемлема для тех, кто не имеет достаточно прочных знаний в языке, Более того, учащийся может стать первым в игре, хотя слабый в языковой подготовке: находчивость, смекалка и сообразительность оказываются здесь более важным, чем знания предмета. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущения посильности заданий — все это дает возможность преодолеть скованность, стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова, обороты и выражения чужого языка. Таким образом, повышается самооценка ученика и он начинает чувствовать равным среди сверстников, что благотворно сказывается на результатах обучения. В этом случае возникает чувство удовлетворенности, а вместе с тем языковой материал усваивается легко и незаметно.

Игровая деятельность в процессе обучения выполняет следующие функции:

— обучающая (развитие памяти, внимания, восприятия информации, развития навыков владения иностранным языком).

— воспитательная (воспитание такого качества как внимательное, гуманное отношение к партнеру по игре; также развивается чувство взаимоподдержки и взаимопомощи).

— коммуникативная (создание благоприятной обстановки для общения).

— психологическая (формирование подготовки психики учащихся для усвоения больших объемов информации).

— релаксационная (снятие эмоционального напряжения из-за нагрузки на нервную систему при интенсивном обучении иностранному языку).

— психологическая (формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности развивающая (развитие личностных качеств для активизации возможностей личности).

Простота и сложность организации и проведения игры зависит от многих факторов: от типа игры, от типа аудитории и от характера взаимоотношений учителя с учащимися. При этом очевидно, что игры на уроке способны сформировать реальное речевое общение, что занимает особое место в коммуникативной методике.

Игры на уроке иностранного языка полезны, но следует учитывать целый ряд требований:

— быть экономным и ставить перед собой определенные учебные задачи.

— работать до конца по заданному ритму и не допускать, чтобы игра срывала ход урока.

— стимулировать активность учащихся.

— вовлекать всех учащихся в игру, не оставлять ни одного ученика пассивным или равнодушным.

Игра требует от каждого учащегося активности. Участники должны получать удовольствие не только от игры, но и от урока. При этом каждая игра должна быть тщательно продумана и отработана учителем. Она не должна страдать рыхлостью, многословием неэкономичностью.

Чтобы учитель мог эффективно управлять игрой, ему самому необходимо знать и четко представлять желаемый результат.

Существует различные подходы к классификации игр. Но все они условны.

Некоторые методисты подразделяют игры на:

- языковые (обработка грамматики и лексики)
- коммуникативные (обработка речевой деятельности).

М. Ф. Стронин выделяет 2 раздела таких игр:

— грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры, способствующие формированию языковых навыков.

— творческие игры, способствующие развитию речевых навыков и умений.

Предлагаю вашему вниманию некоторые игры:

— лексические игры:

Вариант 1 (фронтальная игра). Учитель вывешивает на доске картинки (это могут быть различные тематические карточки: фрукты, животные, одежда, достопримечательности Лондона, и т.д.) В течении одной минуты учащиеся должны запомнить название, затем по памяти называют их. Победителем становится тот, кто запомнил и назвал больше.

Вариант 2 (групповая игра). Две команды становятся лицом друг к другу. Учащиеся должны назвать значения слова, картинку которой показывает команда — соперник. Побеждает та команда, которая дала наибольшее число правильных ответов.

Вариант 3 (пантомима). Ведущий изображает какого-либо животного, остальные учащиеся должны отгадать. Эту же игру можно предложить в другом варианте: ведущий загадывает какое-либо животное, а остальные по очереди задают вопросы: «Is it fluffy?» ... По ответам необходимо отгадать загаданное животное.

Игры можно проводить по различным темам: цифры, цвета, одежда, животные, транспорт, времена года и т.д.

Еще один вариант лексической игры, которую можно проводить не только с учащимися начальной школы, но и старше.

Игра-цепочка. Учитель предлагает одно слово, учащиеся по цепочке должны добавлять по одному слову.

T: I like.

P1: I like playing.

P2: I like playing football.

P3: I like playing football with...

P4: I like playing football with my...

P5: I like playing football with my friends и т.д.

Если ученик не может назвать свое слово он выбывает из игры.

Ту же самую игру можно сыграть после изученной и хорошо отработанной лексики. Возьмем к примеру тему «Школьные принадлежности» или «Фрукты и овощи».

T: I put into my bag a book.

P1: a pen

P2: a pencil

P3: a lunch-box

P4: a pencil case и т.д.

Игра «Самый интересный рассказ». Представители каждой команды выбирают тему, которая запечатана в конверте например: «В зоопарке», «Поездка за город», «Спортивные игры». Побеждает та команда, которая составила самый интересный рассказ и допустила меньше ошибок.

Игра «Собери пазлы». Две команды выбирают конверты, в которых находятся части одной картинку. Цель игры: как можно быстро собрать картинку и дать ее описание с помощью структур: I see ..., This is ..., There is/are ... и т.д.

В начальной школе широко используются фонетические игры. В качестве таких игр можно использовать скороговорки.

1. How can I clam in a clean cream can? 2. Send toast to ten stout saints' ten tall tents. 3. Roberta ran rings around the Roman ruins. 4. Wayne went to Wales to watch walruses.

— Орфографические игры.

Игра «Вставь букву». Эта игра отрабатывает орфографию в пределах изученного лексического материала. Учащимся предлагаются слова с пропущенными буквами, цель — вставить верную букву. Выигрывает та команда, которая быстро и правильно справилась с заданием. Например: c..t, d..g, f..x, ar.., e..g (cat, dog, fox arm, egg).

Это, конечно же, не весь перечень игр, который я использую на уроках английского языка, его можно еще продолжить. Очень важно помнить, что игра — это лишь элемент урока, и ее необходимо использовать для достижения дидактических целей урока. Поэтому нужно точно знать какие именно навыки и умения отрабатываются в данной игре, что учащийся не умел делать до проведения игры и чему он научился в процессе игры. Главное для учителя иностранного языка учитывать не только возраст, но и психологические особенности каждого ребенка отдельно взятого. Учитель должен давать возможность каждому ребенку проявить себя, реализовать себя без боязни быть непонятым. Таким образом, педагогический потенциал любой игры заключается в том, чтобы привлечь школьника, вызвать в нем интерес, стимулировать его в изучении языка, формировать в классе дружескую атмосферу, дать возможность каждому ученику в игре взглянуть на себя и своих товарищей со стороны.

Наша задача сегодня искать новые пути, совершенствовать методику и систему своей работы для высокого уровня владения иностранным языком, в частности английским: он открывает доступ для обучающихся к различным языкам и культура, к мировой информации по различным отраслям знаний.

Литература:

1. Конишева, А. В. «Английский для малышей». СПб — Каро 2004.

2. Конышева, А. В. «Игровой метод в обучении иностранному языку». СПб — Каро 2006.
3. Шишкова, И. А. «Английский для малышей» М. — Росмэн 2000
4. Стронин, М. Ф. «Обучающие игры на уроке английского языка»/М. Ф. Стронин// Просвещение, 1984.
5. Эльконин, Д. Б. «Психология игры»/Д. Б. Эльконин // Просвещение, 1987.
6. Жукова, И. В. «Дидактические игры на уроках английского языка»/Первое сентября. Англ. яз. 2006.
7. Анисеева, Н. П. «Воспитание игрой» — М., Просвещение
8. Хайдаров, Ж. С., Пидкасистый П. И. «Технология игры в обучении развитии»/В. М. Филатов, П. И. Пидкасистый — М., 1996.
9. Мухина, В. С. «Детская психология»/В. С. Мухина — М., Просвещение 1985.
10. Выготский, Л. С. «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка». — М., Просвещение.

## Возможности информационных технологий в школьном курсе физики

Артюхин Олег Игоревич, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;

Ефимович Яна Александровна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*В статье рассматриваются возможности применения современных информационных технологий на уроках физике. Представлены теоретические аспекты и примеры использования компьютерных средств обучения на уроках физики.*

**Ключевые слова:** мультимедийные технологии, Internet, интерактивная доска, физика.

## Possibilities of information technologies in a school course of physics

Artyukhin Oleg Igorevich, Ph. D. in Pedagogy, Senior teacher;

Efimovich Jana Alexandrovna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

*In article possibilities of application of modern information technologies at lessons to physics are considered. Theoretical aspects and examples of use of computer tutorials at physics lessons are presented.*

**Keywords:** multimedia technologies, Internet, interactive board, physics.

В настоящее время невозможно представить образовательный процесс без использования современных информационных технологий, способствующих развитию познавательной активности, повышению навыков общения с компьютером, осознание включённости в общую работу. Информационные технологии решают многие педагогические задачи, предоставляют совершенно новые возможности для творчества, приобретения и закрепления профессиональных навыков, позволяют реализовывать новые формы и методы обучения.

Школьное физическое образование нельзя представить только в виде теоретических занятий, необходимо поддерживать интерес к физике, использовать разнообразные пути и методы стимулирования учебной деятельности. Современные информационные технологии дают учащимся возможность самостоятельно приобретать новые знания. Самостоятельная деятельность в поиске и отборе информации является сегодня важным средством мотивации и условием развития личности [1].

Применение информационных технологий на уроках физики позволяет подавать учебную информацию в любом объеме и на любом этапе урока, что даёт возможность неоднократно повторять подачу этой информации. Если говорить о конкретном применении информационных технологий на уроках физики, то это, прежде всего, использование следующих средств:

- мультимедийные технологии;
- Internet технологии;
- интерактивная доска.

Особенность мультимедийных технологий заключается в представлении информации в различном виде: текстовом, графическом, видовом. Мультимедийная презентация, например выполненная в программе Microsoft Office PowerPoint, позволяет объединить визуальный ряд с необходимыми теоретическими сведениями, дополнить его музыкальными фрагментами, а при необходимости, и записью объяснения учителя [2]. Мультимедийную презентацию можно использовать в течение

всего урока, а также на отдельных этапах учебной деятельности. Данные презентации могут быть разработаны как учителем, так и учащимися. Программа Power Point в виду простоты интерфейса, получила широкое распространение при подготовке интерактивных тестов и компьютерных тренингов. Тренинги и интерактивные тесты предназначены для изучения, закрепления и проверки знаний учащихся, как на уроке, так и во внеурочное время при самоподготовке [3]. Интерактивные тесты могут быть использованы учителем во время урока на этапах контроля знаний, причем при оценке знаний учителю поможет незакрытый файл (ppt), который по гиперссылкам покажет количество ошибок учащегося.

На уроках физики активно применяются Internet технологии, причем используется весь широкий спектр этих технологий. При использовании Internet технологий основной акцент ставится на собственную деятельность учащегося по поиску, осмыслению и переработке новых знаний. Учитель в этом случае выступает как организатор учебного процесса, руководитель самостоятельной деятельности учащихся, оказывающий им нужную помощь и поддержку. Примером Internet-технологии является путеводитель для школьников «В мире науки». Путеводитель дает информацию по гуманитарным и естественным наукам, представленную ведущими специалистами региона. В рубрике «Ресурсы сайта/физика» содержится ряд статей, посвященных теории относительности и атомной физике, а в рубрике «Ресурсы Интернет/физика» — множество ссылок. Благодаря этому путеводителю учащиеся могут найти не только учебные материалы, но и материалы научно-популярного, информационного, методического и библиографического характера [4].

Для организации современного урока интерактивная доска является мощным инструментом визуального представления данных. Интерактивная доска сопровождается специальной собственной программой для создания своего рода презентации к уроку, состоящей из отдельных страничек с различной информацией [5]. Наличие интерактивной доски позволяет компенсировать недостаточность лабораторной базы, благодаря возможности моделирования физических процессов, что особенно актуально для проведения уроков по физике. Например, материалы сайта «Интерактивная физика» полезны как учителям физики при подготовке и проведении уроков, так и ученикам для самостоятельного изучения физики [6]. Благодаря электронным учебным пособиям, интерактивным моделям, плакатам и играм, можно разнообразить урок [7].

Физика является экспериментальной наукой и для ее полноценного изучения необходимо проводить опыты. Так, компьютерная проектная среда «Живая Физика» предоставляет возможности для интерактивного моделирования движения в гравитационном, электростатическом магнитном или любых других полях, а также движения,

вызванного всевозможными видами взаимодействия объектов. Программа «Живая Физика» позволяет изучать школьный и вузовский курс физики, усваивать основные физические концепции и сделать более наглядными абстрактные идеи и теоретические построения (такие как, например, напряженность электростатического или магнитного поля) [8]. При этом нет необходимости использовать сложное в налаживании, громоздкое, дорогостоящее, а иногда даже опасное оборудование. Работа учащихся с компьютерными моделями и виртуальными лабораториями чрезвычайно полезна, так как они могут ставить многочисленные эксперименты и даже проводить небольшие исследования. Примерами электронных образовательных ресурсов по физике являются «Открытая физика», «Живая физика», «Полный интерактивный курс физики», «Библиотека электронных наглядных пособий. Физика» и другие.

Особое место в обучении физике занимают аппаратные интерактивные средства обучения, например интерактивная доска. При работе на интерактивной доске, можно взять маркер и написать комментарий, нарисовать фигуру, выделить нужную информацию. Интерактивная доска помогает развивать организацию учебной деятельности учащихся в группе. Несмотря на то, что можно писать и рисовать и на обычной доске, но интерактивная доска позволяет добавлять записи и комментарии поверх любого изображения на экране, а затем сохранять их в нужном файле. Таким образом, учащиеся могут воспользоваться файлом позже или распечатать его. Данный прием может быть удобен на различных занятиях; любое задание, которое включает сортировку, соединение, группировку и упорядочивание объектов, будет более эффективным на интерактивной доске.

Главная цель интерактивного урока — приобретение знаний учащимися при непосредственном действенном их участии. Выполнение интерактивного задания побуждает учащихся к активной мыслительной деятельности, к попытке самостоятельно ответить на поставленный вопрос, вызывает интерес к излагаемому материалу, активизирует внимание обучаемых.

Применение информационных технологий на уроках физики не только облегчает усвоение учебного материала, но и предоставляет новые возможности для развития творческих способностей у учащихся, позволяет повысить качество образовательного процесса и организовать активную познавательную деятельность учащихся.

Выделим основные дидактические возможности информационных технологий при обучении физике:

1. Стимулирование мотивации учащихся к учению. Например, компьютерное моделирование на интерактивной доске вызывает у учащихся живой интерес к предмету изучения. Компьютерную модель можно рассматривать как аналог действующей экспериментальной установки, в которой можно изменять условия опыта, вмешиваться в ход эксперимента. Динамическая ситуация, развивающаяся на экране, часто подсказывает

новую проблему, которую учащимся интересно решить самим. За счёт созданной интерактивной среды, учащиеся могут самостоятельно проводить исследования, моделировать различные события, выполнять практические задания.

2. Активизация познавательной деятельности. Активные методы обучения в сочетании с использованием мультимедиа помогают изменить роль учащегося, превращая его из пассивного слушателя в активного участника учебного процесса.

3. Развитие мышления и творческих способностей. Применение различных способов закрепления знаний требуют мыслительной активности обучающихся, например интерактивные тесты по различным разделам физики или интерактивные модели и тренажеры. Данные средства удобны в использовании и, как правило, сопро-

вождаются различными демонстрациями и иллюстрациями [9]. Перемещение объектов позволяет учащимся составлять логические цепочки, схемы, размещать информацию в сравнительных и обобщающих таблицах, диаграммах и др.

Применение информационных технологий облегчает работу учителя, позволяет сделать урок более информативным, разнообразить формы работы с учащимися, повысить качество образования, что является приоритетным направлением модернизации российского образования. Но, тем не менее, необходимо помнить, что использование компьютера, разнообразных мультимедийных средств, сети Интернета на уроках оправдано, прежде всего, в тех случаях, в которых это обеспечивает существенное преимущество по сравнению с традиционными формами обучения.

#### Литература:

1. Сайт Открытого педагогического форума «Новая школа». — Режим доступа: <http://forum.schoolpress.ru/article/45/191> (дата обращения: 20.05.2015)
2. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе: монография/Ю.А. Поляков, Т.С. Жилинская, М.С. Помелова [и др.]; под общ. ред. Н.В. Лалетина. — Красноярск: Центр информации, 2011. — 172 с
3. Василенко, А.В. Инновационные подходы в развитии пространственного мышления учащихся общеобразовательной школы // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 3; URL: [www.science-education.ru/109-9431](http://www.science-education.ru/109-9431) (дата обращения: 20.05.2015).
4. Сайт «Путеводитель В МИРЕ НАУКИ для школьников». — Режим доступа: <http://ermine.narod.ru/PHIZ/phiz.htm> (дата обращения: 20.05.2015)
5. Артюхина, М.С. Интерактивные средства обучения: теория и практика применения: Монография/М.С. Артюхина. — Барнаул: ИГ «Си-пресс», 2014. — 168 с.
6. Сайт «Интерактивная физика». — Режим доступа: <http://www.interfizika.narod.ru/about.html> (дата обращения: 15.05.2015)
7. Артюхина, М.С. Особенности современных средств обучения в контексте интерактивных технологий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. — 2014. — № 2. — с. 76–81.
8. Сайт «Институт новых технологий». — Режим доступа: <http://www.int-edu.ru/object.php?id=202&m1=1033&m2=2> (дата обращения: 10.05.2015)
9. Сайт «Классная физика». — Режим доступа: <http://class-fizika.spb.ru/index.php> (дата обращения: 20.04.2015)

## Формирование предметной компетенции в процессе исследовательской деятельности студентов

Атрощенко Светлана Аскольдовна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Соловьева Ольга Александровна, студент  
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*В статье исследуется проблема формирования профессионально-педагогической компетенции студентов, компонентом которой является предметная компетенция. Одним из эффективных средств ее развития является научно-исследовательская деятельность студентов в рамках учебных проектов. Приведен пример исследования линейчатых поверхностей как конструктивного средства в архитектуре.*

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическая компетентность, предметная компетенция, линейчатые поверхности, архитектура Гауди.

## Formation of mathematical competence of students in research work

Atroshchenko Svetlana Askol'dovna, Ph. D., Associate Professor;  
Solov'eva Olga Aleksandrovna, student  
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

*The article is devoted to the problem of developing of students' professional and pedagogical competence. Mathematical competence is a component of professional competence. One of the most effective means of its development is an educational project in research activity of students. The authors give an example of the educational project in the study ruled surfaces as a constructive tool in architecture.*

**Keywords:** professional and pedagogical competence, mathematical competence, ruled surfaces, the architecture of Gaudi.

В последние годы российское образование характеризуется изменениями основополагающих подходов и принципов, поисками нового содержания и инновационных технологий [2]. На всех этапах обучения в качестве основной выдвигается задача совершенствования образовательной среды, способствующей развитию личности обучающегося, формированию у будущего специалиста потребности в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, превращении их в компетенции.

Работа в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) требует от учителя перехода от традиционных технологий к технологиям развивающего личностно-ориентированного обучения, использования учебных ситуаций, проектной и исследовательской деятельности. В этой связи актуализируются вопросы адекватной подготовки учителя, формирования его профессиональной компетенции.

Анализ исследований, посвященных проблеме профессионально-педагогической компетентности [1, 4, 6], показывает, что педагогическая компетентность является продуктом самосовершенствования будущего специалиста. Её формирование связано, прежде всего, с развитием тех способностей, которые позволяют осуществлять педагогическую деятельность, а именно перцептивных,

коммуникативных, организационных, проектировочных, исследовательских способностей студента [6].

К профессиональным компетенциям студента — будущего учителя математики — можно отнести общепедагогические и предметные (специальные), отражающие специфику предметной области его будущей деятельности [1]. Учебные исследования и проекты в системе научно-исследовательской работы, как активные методы обучения, позволяют формировать предметные компетенции студентов.

Эффективность метода учебных проектов обусловлена направленностью на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Достижение результата требует от студентов самостоятельного прогнозирования, поиска решения проблемы с опорой на имеющиеся знания или открытием субъективно новых.

Таким образом, в процессе проектной деятельности студент — будущий специалист, создает компетентность, как продукт своего творчества, саморазвития и самореализации, а задачей преподавателя вуза становится создание необходимых условий для организации учебных проектов.

Приведем пример учебного исследования по геометрии. Его цель изучить свойства линейчатых поверхностей

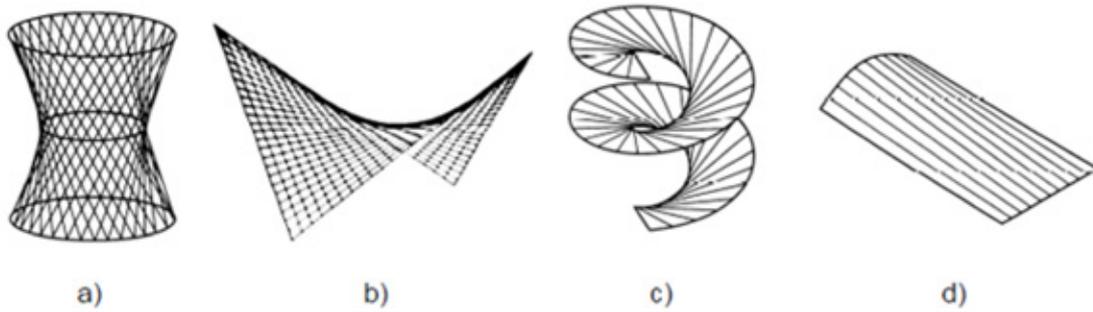


Рис. 1. Линейчатые поверхности: а) гиперболоид; б) гиперболический параболоид; с) геликоид; д) прямой коноид

и их практическое применение в создании архитектурных конструкций.

Реализация архитектурного объекта требует использования знаний в области геометрии, а в частности, свойств геометрических поверхностей применительно к пропорционированию и построению сложных геометрических зависимостей произведений зодчества.

Особую роль играют линейчатые поверхности (рис. 1) в силу того, что поверхности этого класса обладают высокой прочностью. Их пространственная структура достаточно наглядна, а сооружения на их основе обладают относительной конструктивной простотой, что дает возможность архитекторам масштабно использовать этот класс поверхностей.

Отметим, что поверхностью называется непрерывное двупараметрическое множество точек [8]. Каркасом поверхности называется совокупность некоторого количества линий, принадлежащих поверхности. В качестве линий, образующих каркас, как правило, берут семейство линий, получающихся при пересечении поверхности рядом параллельных плоскостей. Линию, движущуюся при своем движении в пространстве данную поверхность, называют образующей (производящей) [3]. Образующая при своем движении может изменять свою форму или оставаться неизменной. В процессе перемещения образующей можно, в частности, задать неподвижными линиями, на которые при своем движении опирается образующая. Эти линии называются направляющими. В зависимости от вида образующей поверхности разделяются на два класса: поверхности линейчатые (образующая — прямая линия) и поверхности нелinearчатые (образующая — кривая линия).

Линейчатые поверхности образуются движением прямой (образующей) по некоторой направляющей, которая может быть прямой, ломаной или кривой линией. Различают следующие виды линейчатых поверхностей с одной направляющей:

1. Поверхность с ребром возврата — возникает при движении прямолинейной образующей, во всех своих положениях касательной к пространственной кривой, называемой ребром возврата.

2. Коническая поверхность — образуется движением прямолинейной образующей, скользящей по кривой, на-

правляющей  $m$  и проходящей во всех своих положениях через одну и ту же неподвижную точку  $S$ .

3. Пирамидальная поверхность — образуется движением прямолинейной образующей, скользящей по ломаной направляющей  $m$  и проходящей во всех своих положениях через одну и ту же неподвижную точку  $S$ .

4. Цилиндрическая поверхность — образуется движением прямолинейной образующей  $l$ , по криволинейной направляющей  $m$ , при условии, что  $S^\infty$  бесконечно удалена (т.е. все образующие двигаются относительно друг друга параллельно).

5. Гиперболоидальная поверхность — образуется движением прямолинейной образующей, скользящей по ломаной направляющей  $m$  и проходящей во всех своих положениях через одну и ту же неподвижную точку  $S^\infty$ .

Говоря о линейчатых поверхностях с двумя направляющими и плоскости параллелизма (поверхности Каталана), стоит упомянуть, что они образуются при движении в пространстве прямой образующей  $l$  по двум направляющим  $m$  и  $n$ . В этом случае необходимо добавить условие, которое должна выполнять прямолинейная образующая в процессе своего движения. Чаще всего в качестве такого условия применяется условие параллельности образующей некоторой плоскости (плоскости параллелизма). В данную группу входят следующие поверхности:

1. Поверхность прямого цилиндриоида. Образована движением прямолинейной образующей по двум направляющим в том случае, когда они — гладкие кривые линии, причем одна из них — плоская кривая, плоскость которой перпендикулярна плоскости параллелизма.

2. Поверхность прямого коноида. Получается в том случае, когда одна направляющая — кривая линия, а вторая — прямая, причем она перпендикулярна плоскости параллелизма. Поверхность прямого коноида используется в гидротехническом строительстве для формирования поверхности устоев мостовых опор.

3. Поверхность гиперболического параболоида (гипар). Такая поверхность образуется в том случае, когда две направляющие — скрещивающиеся.

Линейчатые поверхности с тремя направляющими образуются при движении в пространстве прямой образующей  $a$  по трем направляющим  $m, n, l$ . К таким поверхностям относятся:

1. Поверхность косо́го цилиндра. Может быть образована движением прямолинейной образующей по трем криволинейным направляющим.

2. Поверхность дважды косо́го цилиндри́да. Образуется в том случае, когда две направляющие кривые, а третья — прямая линия.

3. Поверхность дважды косо́го конои́да получается в том случае, когда одна из направляющих — кривая, а две других — прямые линии.

4. Поверхность однополостного гиперболои́да образуется в том случае, когда направляющие — три скрещивающиеся прямые, не параллельные одной плоскости.

Использование линейчатых поверхностей в архитектуре обусловлено рядом свойств, например, однополостный гиперболоид и гиперболический параболоид — дважды линейчатые поверхности, то есть через любую точку такой поверхности можно провести две пересекающиеся прямые, которые будут целиком принадлежать поверхности. Вдоль этих прямых и устанавливаются балки, образующие характерную решётку. Такая конструкция является жёсткой: если балки соединить шарнирно, гиперболоидная конструкция всё равно будет сохранять свою форму под действием внешних сил [5].

Немало великих архитекторов применяли линейчатые поверхности в своих творениях. Один из них Антонио Гауди — уроженец Каталонии, большинство фантастических работ которого возведено в Барселоне. Вероятно, глядя на природу сквозь «призму» геометрии, он смог уловить связь между природными формами и отмеченными выше геометрическими поверхностями.

Конструкции с использованием линейчатых поверхностей появляются в архитектуре Гауди уже в начале его творческой деятельности. Так, в конюшне усадьбы Гуэль (1884 г.) в конструкции свода использован гиперболоид — окна, расположенные по верхнему его краю, обеспечивают «центрическое распределение света». Над балконами Дворца Гуэль (1886–1889 гг.) устроены жалюзи на основе коноида, защищающие от солнца и создающие живописные светотеневые эффекты. В Коллеже Святой Терезы (1888–1889 гг.) уже в верхней части здания акцентированы геликоидальными колоннами с гербом Коллежа; такой же конструкции несущая колонна расположена внутри здания. В Парке Гуэль (1900–1914 гг.) в конструкции колонны, поддерживающий свод своеобразного «города» для разворота экипажей использован гиперболоид. Здесь вес свода распределяется на значительную по размерам площадь верхнего основания гиперболоида и концентрируется в узкой нижней части, которая передает его на землю и служит одновременно осью, вокруг которой происходит разворот экипажей. Эта конструкция позволяет сосредоточить функцию разворота на небольшой площади и одновременно эстетически организовать необходимое для этого пространство. Таким образом, в этих работах линейчатые поверхности решают разные задачи, в большинстве случаев совмещая все три: функциональные, конструктивные, формальные [7].

В решении интерьера храма Саграда Фамилия Гауди стремился создать иллюзию нахождения в природе и, одновременно, уединения, и эту задачу ему удалось решить средствами конструкции, которая представлена наклонными колоннами, несущими вес свода, крыши и башен церкви. Колонны, расположенные на границе центрального и бокового нефа, наклонены в сторону центральной оси храма. Колонны, расположенные между двумя боковыми нефами и поддерживающие хоры (галереи певчих), словно прорастая сквозь них, наклонены в сторону последних. Свод представляет собой пересечение гиперболоидов и гиперболических параболоидов. Вместе они образуют устойчивую пространственную сеть, наглядно иллюстрируя непрерывность, как главную черту пространственной концепции Гауди.

Устойчивость, жесткость системы сводов определяется самой структурой линейчатых поверхностей, которые генерируются прямой линией и пересекаются по прямой (рис. 2). При этом пересечении сплошных и сплошных гиперболоидов и гиперболических параболоидов происходит таким образом, что образуется недеформируемую сетчатую структуру в пространственной системе, в которой «каждый элемент работает одновременно и как поддерживаемый, и как поддерживающий» [7].

Храм Саграда Фамилия можно назвать «симфонией» линейчатых поверхностей: помимо сводов, гиперболоиды использованы в конструкции окон эллиптической формы, напоминающих готическую «розу», часовня Вознесения Богоматери, свод которой представляет композицию из гиперболоидов, а постамент — композицию гиперболических параболоидов; своды сакристий, каждый из которых образован пересечением двенадцати гиперболических параболоидов; трифорий, построенный на пересечении шестнадцати гиперболических параболоидов, гиперболические параболоиды на стыках стен и сводов и во множестве других случаев — как средство объединения поверхностей. А также геликоиды винтовых лестниц, расположенные в интерьере храма и придающие дополнительную динамику пространству, и внутри башен, придавая им прочность. В этой «симфонии» сливаются не только разные виды линейчатых поверхностей, но разные их свойства — конструктивные и художественные.

Итак, вся архитектура Гауди была основана на идее переноса линейной геометрии в архитектурные конструкции. Его открытие позволяет создавать устойчивые конструкции с криволинейной динамикой из прямолинейных элементов, а это существенно упрощает строительство. Линейчатые поверхности Гауди благодаря двойкой кривизне обеспечивают и богатые экспрессивные визуальные качества архитектуры, и жесткость конструкции.

Открывая архитектурный язык Гауди, или создавая собственный, многие известные архитекторы XX и XXI века (Ле Корбюзье, Э. Дieste, Ф. Кандела, Э. Каталано, К. Танге, А. Исодзаки, С. Калатрава) использовали и продолжают использовать свойства линейчатых поверхностей.



Рис. 2. Здание школы при храме Саграда Фамилия: а) схема линейчатой поверхности стены (коноид, переходящий в торцевой части в параболоид), б) коноидальные фасад и крыша

#### Литература:

1. Атрощенко, С. А., Нестерова Л. Ю. Интерференция математических компетенций в системе «школа — педвуз — школа» // Мир науки, культуры, образования, 2012. — № 3. с. 51–54.
2. Атрощенко, С. А., Напалков С. В. Themed educational Web-quest as interactive means of development of students' independent cognitive activity // В мире научных открытий, 2014. — № 9 (57). с. 164–177.
3. Белавина, Т. В., Золотонос Я. Д. Иллюстрированная графика. Курс начертательной геометрии. — Казань, 2014. — 98 с.
4. Перевезенцева, Ю. С., Атрощенко С. А. Подготовка профессионального специалиста в контексте компетентностного подхода // Международный научно-исследовательский журнал, 2014. — № 9–2 (28). с. 109–111.
5. Гиперболоидные конструкции / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ros-pro.ru/master/articles/843/> (дата обращения: 25.02.15).
6. Елагина, В. С., Немудрая Е. Ю., Балакина Л. Л. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения // Фундаментальные исследования. — 2011. — № 8 — с. 27–31 / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.rae.ru/monographs/26774](http://www.rae.ru/monographs/26774) (дата обращения: 01.03.2015).
7. Лексина, О. И. Линейчатые поверхности как конструктивное, функциональное и художественное средство в архитектуре Гауди / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.marhi.ru/AMIT/2014/3kvart14/leksina/abstract/> (дата обращения: 25.02.15).
8. Пиралова, О. Ф., Ведякин Ф. Ф. Краткий конспект лекций по начертательной геометрии / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/51> (дата обращения: 25.02.15).

## Формирование национальной идентичности

Ахмедханова Сакинат Магомедовна, учитель английского языка  
МБОУ СОШ № 2 (г. Константиновск, Ростовская область)

*Данная работа рассматривает понятия слов «идентичность» и «национальная идентичность». Описывает возникновение и использование их в системе образования. Определяет задачи в воспитании у учащихся национальной идентичности и способы их решения.*

**К**ак формируется национальная идентичность? Поставленный вопрос использует два понятия, которые сами нуждаются в объяснении. Что такое «идентичность» и что такое «национальность»? Мы должны отдавать себе отчет, что в национальном иногда скрывается

идентификация или чувство лояльности к государству, а иногда — к нации как к этническому сообществу.

**Идентичность** (англ. Identity) — свойство психики человека в концентрированном виде выражать для него то, как он представляет себе свою принадлежность к раз-

личным социальным, национальным, профессиональным, языковым, политическим, религиозным, расовым и другим группам.

**Национальная идентичность** — одна из составляющих идентичности человека, связанная с ощущаемой им принадлежностью к определённой нации, стране, культурному пространству. Национальная идентичность не схожа с понятиями гражданства или национальности, хотя они могут быть факторами, оказывающими на неё сильное влияние.

Национальная идентичность не является прирождённой чертой. Она проистекает из приобретённого осознания общности культуры, истории, языка с определённой группой людей. К этому может добавиться чувство принадлежности человека к определённому государству, приверженность его государственной идентичности, национальной идее и государственным символам.

Человек — это нечто сложное, и его можно рассматривать как природное, социальное и духовное существо. Следовательно, совокупность условий, создаваемых и защищаемых государством, призвана обеспечить надлежащее развитие гражданина России во всех трёх его ипостасях: природной, социальной и духовной. Работая и постоянно взаимодействуя с детьми, для меня стало нормой сталкиваться с личностями разного темперамента и менталитета, и порой бывает сложно найти общий язык с ними. Но это не является основой для деления детей на национальности и определения их национальной идентичности. Если рассматривать мой класс — то детей разных национальностей у меня не много, а если считать учащихся с которыми я работаю, то их будет намного больше.

Система образования — важнейший институт общественного воспроизводства и государственной безопасности, ведущий фактор сохранения и развития национальных культур и языков, действенный инструмент культурной и политической интеграции российского общества.

Образовательная политика отражает общегосударственные и национально-культурные интересы в сфере образования и вместе с тем учитывает общие тенденции мирового развития, которые требуют модернизации российского образования.

В образовании наметилась тенденция связывать воспитательную деятельность школы с формированием у учащихся российской идентичности, что также прослеживается в нашей работе с детьми, то есть осознания себя как носителя российской культуры и гражданина России. Она стала ответом на те проблемы, с которыми столкнулось образование в связи с внедрением программ патриотического воспитания в школе, вызванных к жизни катастрофическими процессами разрушения идентификационных структур сознания.

Для решения этой задачи необходимо осуществить целый комплекс разработок:

— во-первых, реформировать теоретические представления о процессах самоидентификации подростка со своей страной и культурой народа;

— во-вторых, создать систему мониторинга процессов формирования российской идентичности;

— в-третьих, предложить технологии педагогического воздействия на эти процессы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования, введённом в действие приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413, вопрос формирования российской государственной идентичности переводится на практические рельсы. Стандарт «направлен на обеспечение формирования российской гражданской идентичности»; «Личностные результаты освоения основной образовательной программы обучающимися должны в первую очередь отражать российскую государственную идентичность».

На формирование настроения нацелены школьные программы общественных наук, программа воспитания и социализации, внеурочная деятельность.

Для претворения в жизнь этой миссии, решения этой ключевой задачи школьному учителю на мой взгляд в первую очередь необходимы:

— Технологии педагогического воздействия на эти процессы;

— Толерантная образовательная среда, в своей работе толерантность в первую очередь должна проявлять «я», учитель, тем самым подавая пример обучающимся;

— Решение вопросов организации школьного самоуправления как инструмента гражданского воспитания, так как данная коллективная работа сплачивает коллектив и воспитывает в них чувства ответственности, долга и идентичности.

Кратко рассмотрим некоторые пути решения этих проблем.

1) Понятие «педагогические технологии» — это не просто совокупность организационных форм и методических приемов применения тех или иных средств обучения, а еще и исследования, проводимые с целью выявить принципы развития и найти способы оптимизации образовательного процесса, применить новые методические приемы и использовать разработки учебно-методических материалов и технических средств обучения.

В научном понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют множество различных позиций:

— Педагогические технологии как средство для учебного процесса. (разработки классных мероприятий на патриотические темы например: «Первая мировая война», «Моральный долг и совесть человека. В чем они проявляются?», Классный час «Я — часть России» ко Дню народного единства., Герои Отечества» ко Дню Героев Отечества., «12 декабря — День конституции», Рождества Христова» (как празднуют Рождество в семьях учащихся, их бабушек и дедушек), «Живая память», посвященный Дню памяти погибших в Афганистане...

— Педагогическая технология как система коммуникации на определенном алгоритме взаимодействия участников образовательного процесса: разные формы работы

с детьми — беседа, диалог, круглый стол, организация и проведение школьных и классных мероприятий.

— Педагогическая технология как обширная область знания, занимающаяся конструированием оптимальных обучающих систем и опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук.

— Педагогические технологии как многомерный процесс

Педагогическая (образовательная) технология — это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам на формирование национальной идентичности.

Любая педагогическая технология охватывает определенную область образовательной деятельности. Эта сфера труда, с одной стороны, включает в себя ряд ее составляющих (и соответствующих технологий), а с другой — сама может быть включена как составная часть в деятельность (технологии) более широкого (высокого) уровня, что позволяет говорить о вертикальной и горизонтальной структуре педагогических технологий.

Технологий формирования социокультурной идентичности — эта проблема может решаться на основе имеющегося опыта применения следующих типов технологий:

— личностно-ориентированного обучения и воспитания (диалог с ребенком, диалог с родителями, посещение ребенка на дому);

— технологии обучения в сотрудничестве (если у ребенка возникают какие-либо проблемы, то я как классный руководитель, учитель предметник и сам ребенок стараемся найти причину возникшей проблемы, и в совокупности приходим к общему знаменателю);

— групповые технологии (проведение мероприятий на пример линейка по ПДД для младших школьников);

— технология коллективного взаимодействия (в нашем коллективе — это организация походов, коллективных поездок на экскурсии, проведение классных мероприятий Мастерская Деда Мороза» Новогодние представления. «Здравствуй, Новый Год!», Урок мужества «23 февраля — День Защитника Отечества. Помним, уважаем, чтим», 8 марта, «Венок памяти», посвященный Великой Победе. Классный час «Наши земляки в борьбе за Родину»);

— технология исследовательского (проблемного) обучения (когда мои учащиеся сами готовят и с моей помощью проводят классные часы например: Классный час «Первая мировая война», Беседа «Твоя уличная компания. Как попадают в преступную группу?», Кулинарное путешествие. Культура и этикет питания, Классный час «Константиновск — мой дом родной». (посвященный освобождению г. Константиновска), Минута славы: «Чтобы помнили...» — день памяти погибших в Чернобыльской катастрофе...);

— технологии творческой деятельности (ребята участвуют в творческих конкурсах).

В своей работе по формированию российской государственной идентичности, я также стараюсь использовать

интерактивные формы и методы обучения: эвристические беседы, презентации, дискуссии, «мозговые атаки», метод «круглого стола», метод «деловой игры», конкурсы практических работ с их обсуждением, ролевые игры, коллективные решения творческих задач, кейс-метод (разбор конкретных ситуаций, групповые работы с авторскими пособиями, иллюстративными материалами, обсуждение специальных видеозаписей).

Методологической помощью в формировании социокультурной и национальной идентичности на современном этапе развития средней школы считаю такие документы как:

— «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы»;

— «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»;

— «Концепция Фундаментального ядра содержания общего образования»;

— «Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) образования» и др.

Воспитательное и обучающее пространство общеобразовательной школы, составляющей основу государственно-общественной системы воспитания, должно наполняться ценностями, общими для всех россиян, принадлежащих к разным конфессиям и этносам, живущих в разных регионах нашей страны. Эти ценности, являющиеся основой духовно-нравственного развития, воспитания и социализации личности, могут быть определены как **базовые национальные ценности**, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях. Базовые национальные ценности могут быть систематизированы в определенные группы по источникам нравственности и человечности, т.е. областям общественных отношений, деятельности, сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, жизнь, систему общественных отношений.

Традиционными источниками нравственности являются:

— патриотизм (стараюсь прививать детям любовь к России, к своему народу, к своей малой родине; служение Отечеству);

— социальная солидарность (свобода личная и национальная; доверие себе и окружающим тебя людям, справедливость, милосердие, честь, достоинство);

— гражданственность (правовое государство, гражданское общество, «долг перед» Отечеством, старшим поколением и семьей, закон и правопорядок, межэтнический мир, свобода совести и вероисповедания);

— семья (любовь и верность, здоровье, почитание родителей, забота о старших и младших);

— искусство и литература (красота, гармония, духовный мир человека);

## Формирование профессиональных компетенций преподавателя в процессе социально-психологического тренинга

Бабина В. С., старший преподаватель  
Московский государственный университет путей сообщения

Одной из существенных особенностей отличия повышения квалификации преподавателя от традиционного учебного процесса, по нашему мнению, состоит в необходимости не только обучать зрелых людей, имеющих свой достаточно большой практический опыт работы, но и часто переучивать их в плане преодоления сформировавшихся ранее стереотипам.

В процессе обучения на курсах повышения квалификации или в рамках самосовершенствования новая информация лекционных и практических курсов не всегда воспринимается как непреложная истина, даже если она подкреплена фактами успешного применения на практике. Жизненный опыт преподавателя, составляющий его профессиональное богатство и опору, становится барьером для восприятия нового. Человек заранее убежден, что ему ничего нового не сообщат, поэтому интерес к предмету не пробуждается и зачастую новая информация им не воспринимается.

Важно учитывать еще и возрастные иллюзии. Некоторые опытные преподаватели зрелого возраста считают, что им уже поздно учиться, переучиваться, можно продержаться и так — жизненного опыта достаточно. Это неверно. Наука доказала, что никогда не поздно совершенствоваться — нет возрастных ограничений в постижении нового. Поэтому человеку, работающему в сфере образования, важно повышать свою мотивацию к обучению, а это достаточно трудная задача, которая во многом связана с индивидуальным стилем деятельности преподавателя.

Долгое время существовало мнение, что взрослый человек способен к обучению в меньшей степени, чем подросток. Однако, как показывает практика, если опираться на разумное использование жизненного и профессионального опыта преподавателей, учитывать их индивидуальные особенности, то можно активизировать мотивацию к обучению и снизить затраты сил и времени на этот процесс. Главным инструментом повышения эффективности мотивации обучения, конечно, являются активные методы обучения, а в социальной психологии — это тренинговые занятия. Именно они во многом помогают снимать психологические барьеры стереотипного поведения.

Проведение занятий с преподавателями по социально-психологическому тренингу не формирует профессиональную компетентность преподавателей — они ею уже обладают. Цель тренинговых занятий — совершенствование умения общаться, преодоление психологических барьеров общения у конкретных лиц. На тренинговых заня-

тиях создается такая атмосфера, когда каждый участник осознает свои индивидуальные особенности, свое поведение и ситуациях незначительного стресса, учится воспринимать и понимать психическое состояние другого человека, чувствовать процессы, происходящие в группе, сознавать причастность к возникающим межличностным ситуациям и выбирать пути совершенствования индивидуальных приемов профессионального общения.

Потенциальное преимущество условий работы в группе — это возможность получения обратной связи и поддержки людей, имеющих проблемы, или переживания с конкретным участником, реакция других на его поведение, что позволяет использовать полученные знания на разрешение межличностных конфликтов вне группы, в своей профессионально-педагогической деятельности. При работе в коллективе, когда контролируется и поддерживается заданная обстановка, участники занятий могут обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных. При такой постановке вопроса усиливается личная ответственность за результаты общения, готовность анализировать ошибки и их исправлять. На тренинговых занятиях развивается стремление к самосовершенствованию, к самораскрытию, к самореализации.

Занятия по социально-психологическому тренингу способствуют повышению эффективности педагогического общения и у большинства преподавателей положительно сказываются на общих коммуникативных способностях. Эти выводы основываются в основном на высказываниях участников тренинговых занятий, так как до настоящего времени в литературе не описаны единые подходы и апробированные критерии оценки эффективности формирования коммуникативных способностей. Обучение в условиях социально-психологического тренинга рассматривается как саморазвитие, самосовершенствование участника на основе оценки собственных действий. Процесс личностных изменений во время тренинговых занятий носит иницирующий характер и связан, прежде всего, с внутренней работой слушателя по совершенствованию коммуникативной культуры, по преодолению барьеров общения за пределами тренинга в повседневной профессиональной деятельности.

В основу разработки таких тренинговых занятий должна быть положена концепция профессионального становления личности преподавателя. Основными компонентами ее являются направленность (потребностно-мотивационная сфера), профессиональная компетентность и профессионально важные качества личности.

Литература:

1. Цветков, Э. Тайные пружины человеческой психики или как расширить сферу своего влияния. М.: Центр, 2000.
2. Шамонин А, В. Повышение профессиональной компетенции преподавателя в процессе социально-психологического тренинга: Социально-психологический тренинг: Метод, пособие./А.В. Шамонин. Екатеринбург: Изд-во УралГАХА, 2012.

## Урок немецкого языка «Пасха в Германии» в 5 классе

Ботяновская Надежда Викторовна, учитель немецкого языка  
 МАОУ СОШ № 25 (г. Томск)

Тема: Ostern in Deutschland

Класс: 5

Цель: формирование лингвистической компетенции

Оборудование: мультимедийное оборудование, тексты, пасхальный заяц, яйцо, пасхальная открытка, пасхальный постер на доске, соль, ложка, яйцо, две тарелки.

Этапы урока	Время	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формы и методы обучения	Прогнозируемый результат образовательной деятельности	Учебно-методическое обеспечение
1. Оргмомент	1 мин.	беседа: Guten Tag! Setzt euch! Der wievielte ist heute? Wer fehlt?	учащиеся приветствуют учителя, дежурный ученик отвечает на вопросы, остальные дополняют	фронтальная работа	<u>личностные УУД:</u> готовность учащихся к уроку, готовность к восприятию иноязычной речи	учебная доска
2. Речевая зарядка	4 мин.	вопросы для обсуждения: 1. Welche Feiertage wisst ihr? 2. Welche Jahreszeit ist jetzt? 3. Wann feiert man Ostern in Russland? 4. Wann feiert man Ostern in Deutschland? На доске написано слово: Ostern. Учитель задает наводящие вопросы.	учащиеся высказываются, вспоминают праздники в Германии;  учащиеся составляют ассоциограмму к слову Ostern на доске	фронтальная работа	<u>коммуникативные УУД:</u> умение слушать и понимать речь, умение строить речевое высказывание в устной форме	учебная доска
Постановка цели урока	3 мин.	показывает пасхальную открытку. Предлагает описать, что изображено на открытке и задает вопрос: Könnt ihr die Osteransichtskarte schreiben?	рассматривают открытку, описывают, что на ней изображено, отвечают на вопрос, что в конце урока они смогут подписать пасхальную открытку — это цель урока	фронтальная работа	<u>личностные УУД:</u> формирование интереса и мотивации <u>регулятивные УУД:</u> Овладение способностью формулировать цель урока <u>коммуникативные УУД:</u> Умение слушать и понимать речь других, умение выразить свои мысли	пасхальная открытка

<p>3.1. Основная часть урока</p>	<p>3 мин.</p>	<p>учитель объясняет значение праздника: Ostern ist das älteste und wichtigste christliche und ein bewegliches Fest. Der Name Ostern kommt von dem Wort «Osten». Es feiert man im Frühling. Ostern ist mit dem Frühlingsanfang verbunden, denn die Natur lebt auf. Учитель задает вопросы: 1. Von welchem Wort kommt das Wort «Ostern»? 2. Warum feiern die Menschen Ostern im Frühling?</p>	<p>учащиеся воспринимают на слух информацию по теме «Пасха»  учащиеся отвечают на вопросы</p>	<p>фронтальная работа  индивидуальный опрос</p>	<p><u>личностные УУД:</u> развитие самостоятельности <u>коммуникативные:</u> умение слушать и понимать речь учителя  <u>коммуникативные УУД:</u> умение строить речевое высказывание в устной форме</p>	
<p>3.2.</p>	<p>10 мин.</p>	<p>Es gibt viele Lieder zu Ostern. Hört zuerst das Lied «Hoppelsong»! Lest und übersetzt den Text des Liedes!  Singt mit!</p>	<p>учащиеся воспринимают песню на слух  учащиеся читают хором за учителем текст песни и переводят текст по цепочке  учащиеся поют песню вместе с сопровождением</p>	<p>фронтальная работа  фронтальная работа  фронтальная работа</p>	<p><u>личностные УУД:</u> развитие самостоятельности <u>коммуникативные УУД:</u> умение слушать и понимать речь <u>познавательные УУД:</u> осуществлять анализ прочитанного; преобразовывать информацию <u>коммуникативные УУД:</u> отработка и овладение произносительными навыками</p>	<p>Презентация песни «Hoppelsong» Приложение № 1</p>
<p>3.3.</p>	<p>10 мин.</p>	<p>Es gibt viele Gedichte zu Ostern. Lest sie und übersetzt. Beantwortet folgende Fragen: Wovon geht die Rede? Welche Bräuche werden hier genannt? Wer ist hier die Hauptperson? Was bringt der Osterhase? Wo versteckt der Osterhase Eier? Was vereinigt alle Gedichte?</p>	<p>учащиеся читают стихотворения; учащиеся отвечают на вопросы</p>	<p>фронтальная работа  фронтальная работа</p>	<p><u>личностные УУД:</u> развитие самостоятельности <u>познавательные УУД:</u> осуществлять анализ прочитанного; преобразовывать информацию <u>коммуникативные УУД:</u> отработка и овладение произносительными навыками</p>	<p>Приложение № 2</p>

3.4	2 мин. 7 мин.	Schreibt einige Wünsche ins Heft, die euch gefallen. Malt die Ansichtskarte deinen Eltern und schreibt die Gratulation.	учащиеся записывают понравившиеся пожелания; учащиеся рисуют открытку к пасхе родителям и пишут пожелание	индивидуальная работа  индивидуальная работа	<u>личностные УУД:</u> развитие самостоятельности <u>коммуникативные УУД:</u> осознанное и произвольное построение речевого высказывания в письменной форме;	Приложение № 3
3.5.	3 мин.	Das Osterspiel «Salzberg und Ei»	ученики поочередно черпают ложкой соль с горки, на вершине которой яйцо, и пересыпают в другую тару. У кого яйцо скатится с горки тот и проиграл	фронтальная работа	<u>познавательные УУД:</u> выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;	Соль, ложка, две тарелки, яйцо
4. Заключительный этап урока. Этап рефлексии	2 мин.	Was habt ihr heute Neues erfahren? Welche Noten bekommt ihr heute? Was meint ihr? учитель выставляет оценки учащимся, отмечает лучшие ответы Nun gut! Alles Gutes! Auf Wiedersehen!	учащиеся высказывают свои мнения, говорят о новых знаниях	фронтальная работа	<u>личностные УУД:</u> уметь проводить самооценку на основе успешности учебной деятельности <u>регулятивные УУД:</u> оценка своих действий	

#### Приложение № 1

Lied «Hoppelsong»

Refrain:

Hoppel, Hoppel

1, 2, 3

Hier ein Nest und da ein Ei

Peppi läuft und Peppi rennt

Verliert die Eier, weil es brennt.

Ostereier fliegen dumm

In unserem Garten rum.

Alle Kinder groß und klein

Wollen heut die Ersten sein,

Kinderfreude — riesengroß,

Wo sind die Nester bloß...

[1]

#### Приложение № 2

##### Gedichte zum Ostern

1. Komm, bitte komm, Osterhase, komm, Bonbons, Schokolade Möcht' ich gerne haben. Komm, bitte komm, Osterhase, komm! [4]	2. Wird es nun bald Ostern sein? Komm hervor, ihr Blümelein, Komm hervor, du grünes Gras, Komm hervor, du Osterhas'! Komm doch bald und fehl mir nicht, Bring auch deine Eier mit! [2]	3. Osterhas, Osterhas! Im grünen, grünen Gras, Unter Busch und Hecken Müssen Eier stecken. Suchen wir, suchen wir, Einmal dort, einmal hier. [2]	4. Blaues Ei, rotes Ei, In den Bäumen sind noch zwei, Hier ein Nest, dort ein Nest Sehr schön ist das Osterfest! [2]
--	---	--	--

#### Приложение № 3

Ich wünsche Dir frohe Ostern! — Я желаю тебе светлой Пасхи!

Ich wünsche Ihnen frohe Ostern! — Я желаю Вам светлой пасхи!

**Wir wünschen Ihnen frohe Ostern!** — Мы желаем Вам светлой Пасхи!

**Ein frohes Osterfest!** — Веселых пасхальных праздников!

**Wir wünschen euch ein schönes Osterfest!** — Мы желаем вас чудесной Пасхи!

[3]

Литература:

1. <http://www.youtube.com/watch?v=6m696yBpBCk>
2. [http://mstyora-school.ucoz.ru/load/metodicheskie\\_razrabotki/urok\\_nemeckogo\\_jazyka\\_dlja\\_3\\_klassa\\_quot\\_paskha\\_quot/10-1-0-105](http://mstyora-school.ucoz.ru/load/metodicheskie_razrabotki/urok_nemeckogo_jazyka_dlja_3_klassa_quot_paskha_quot/10-1-0-105)
3. [http://www.de-online.ru/news/pozdravlenija\\_s\\_paskhoj\\_na\\_nemeckom/2015-04-04-253](http://www.de-online.ru/news/pozdravlenija_s_paskhoj_na_nemeckom/2015-04-04-253)
4. <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/02/10/prazdnik-paskhi>

## Наш ответ на вызов времени (из опыта экспериментальной работы школы)

Брославская Татьяна Леонидовна, заместитель директора по учебной работе;

Петрачкова Татьяна Ивановна, директор

МАОУ СОШ № 25 (г. Томск)

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования всего образовательного пространства. Приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала ФГОС через создание *новой открытой информационно-образовательной среды школы. Современная образовательная среда* — это совокупность условий, организуемых администрацией школы, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся и их родителей с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности обучающихся и профессионального роста педагогов. Школа, в которой удаётся создать такие условия, становится динамично развивающимся пространством для раскрытия творческого потенциала всех участников образовательного процесса, площадкой для апробации инноваций.

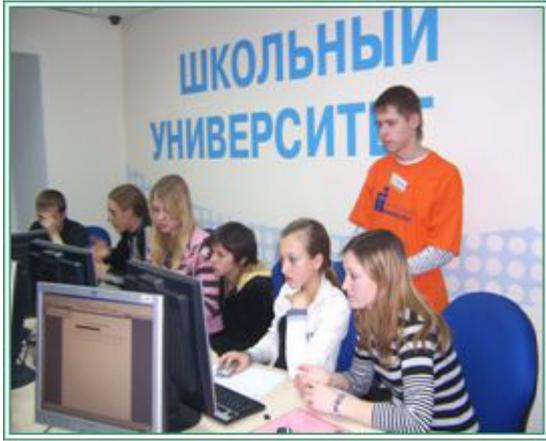
Приказом Департамента образования Администрации г. Томска от 20.04.2012 № р41 МАОУ СОШ № 25 стала муниципальной экспериментальной площадкой по теме

«Разработка организационно-педагогических условий и эффективных способов внедрения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в общеобразовательный процесс школы». Спустя три года экспериментальной деятельности мы можем с уверенностью сказать, что концептуальные идеи, заложенные в основу новых ФГОС, оказались востребованными в условиях нашего образовательного учреждения.

МАОУ СОШ № 25 всегда открыта для сотрудничества и партнёрства, наш педагогический коллектив готов делиться методическим и управленческим опытом, методическими разработками, психолого-педагогическими рекомендациями для всех участников образовательного процесса в условиях перехода на новые ФГОС ООО. В те-

чение 2014–2015 учебного года наша школа неоднократно открывала свои двери для всех вступивших на тернистый путь перехода на новые образовательные стандарты и для тех, кто еще только готовится к этому шагу. Нашим коллективом было проведено два проектировочных семинара и методический семинар-тренинг для учителей русского языка и литературы г. Томска, муниципальный научно-практический семинар для заместителей директоров «Формирование и развитие регулятивных УУД на уроке и во внеурочной деятельности», научно-практический семинар для директоров г. Томска «Управленческий аспект в реализации ФГОС ООО». При подведении итогов вышеуказанных семинаров, участники отмечали, что проведённые мастер-классы, уроки, занятия и выступления продемонстрировали высокий уровень профессионального мастерства педагогов. В ходе экспертной оценки участники проведённых семинаров отмечали новизну информации, практическую ценность представленных материалов и их соответствие ФГОС. Были отмечены интересные педагогические идеи, нетрадиционные формы работы с учащимися, использование ИТ — ресурсов, эстетическое оформление школы. Участники мероприятий также дали высокую оценку представленным мероприятиям, методическим разработкам, поблагодарили за возможность воспользоваться раздаточными материалами.

Высокую оценку своей профессиональной компетенции наши педагоги получили также на всероссийском и межрегиональном уровне. Участие в таких конференциях, как: VII Международная научно-методическая конференция (ТГПИУ), Межрегиональная конференция «Образовательная галактика Intel ресурс профессионального развития учителей», VI Межрегиональная научно-практическая конференция «Организация исследовательской деятельности детей и молодежи: проблемы, поиск, ре-



шения», — пополнило копилку профессиональных достижений педагогического коллектива. Пятиклассникам и шестиклассникам предлагалось также развить свои лингвистические способности при изучении второго иностранного языка при выборе курсов: «Английский с удовольствием» и «Немецкий с удовольствием». Особенностью содержательного построения данных курсов являлось использование оригинальной сюжетной линии, которая связывает все занятия. Приключенческое, насыщенное большим количеством страноведческого материала, содержание курсов обеспечивало высокий уровень мотивации учащихся, которым действительно было интересно следить за развитием сюжета. Занятия проходили в нетрадиционной обстановке, что создавало атмосферу игры, доверительной беседы, снимало психологические барьеры. Новейшие мультимедийные технологии помогали быстро и эффективно освоить восприятие устной речи, поставить правильное произношение и обучить беглому говорению. Широко использовались игры, песни, оригинальный или адаптированный материалы детской поэзии и прозы, иноязычные сказки, легенды, которые помогали запоминанию активной лексики и новых грамматических конструкций, приобщали учащихся к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого языка. Одним из ведущих направлений работы всего педагогического коллектива является работа с обучающимися, мотивированными на повышенный уровень учебных и личностных достижений и проявляющих выраженный предметный интерес и спо-

собности в одной из сфер учебной или внеучебной деятельности.

Из года в год растёт количество участников конкурсов, фестивалей, чемпионатов и соревнований разного уровня. Каждое методическое объединение ведёт мониторинг достижений обучающихся в образовательных внеурочных мероприятиях. Ученики нашей школы активно участвуют не только в городских и областных конкурсах и соревнованиях, но и становятся постоянными участниками всероссийских чемпионатов. Давно и плодотворно школа сотрудничает с Центром дополнительного образования одарённых школьников в г. Кирове, с Институтом продуктивного обучения при Российской академии наук, с Центром развития одаренности в г. Перми.



Неоднократно обучающиеся нашей школы занимали призовые места во всероссийских и международных конкурсах и фестивалях, наиболее значимые победы 2014–2015 уч. г.



Итогом работы педагогического коллектива можно считать и специальный выпуск ежемесячного научного журнала «Молодой ученый» (№ 2.1 (82.1) 2015г, ООО «Издательство Молодой учёный»), в котором 23 учителя

школы представили свой педагогический опыт, творческие разработки и проанализировали свои первые шаги в реализации новых федеральных образовательных стандартов.

## Дидактический потенциал использования электронных и дистанционных образовательных ресурсов в обучении иностранному (английскому) языку

Верхотурова Вера Викторовна, кандидат исторических наук, доцент  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*На сегодняшний день дистанционное образование в России находится в процессе адаптации к тем изменениям, которые происходят в нашем обществе. Новые технические возможности и инструменты начинают оказывать существенное влияние на образовательную среду. Это, в свою очередь, ведет к переосмыслению социальной роли высшего образования в целом, поскольку оно становится все менее зависимым от географических границ и, одновременно, увеличивается его зависимость от интересов профессиональных сообществ. Современные электронные и дистанционные образовательные технологии ориентированы на достижение результатов и, следовательно, являются важным элементом при разработке цели-ориентированных образовательных программ. Таким образом, современное дистанционное образование предоставляет учащимся возможность автономного обучения, что ведет к серьезному изменению привычной образовательной формулы взаимоотношений между преподавателем и учащимся.*

**Ключевые слова:** дистанционное образование, электронные образовательные ресурсы, самостоятельная работа студентов, иностранный язык

Дистанционное образование в системе российского высшего образования является на сегодняшний день фактором, оказывающим серьезное влияние на изменение основных методических принципов организации процесса обучения. Значимость данных изменений определяется тенденциями в использовании технологий, в пересмотре отношений между образовательными учреждениями и учащимися, в появлении новых видов деятельности внутри учебных заведений. В современной ситуации университеты имеют большие возможности для создания такой образовательной среды, где технологии будут, прежде всего, сориентированы на потребности учащихся.

Современные электронные и дистанционные образовательные технологии ориентированы на достижение результатов и, следовательно, являются важным элементом при разработке цели-ориентированных образовательных программ, в том числе по иностранным языкам. Таким образом, современное дистанционное образование предоставляет учащимся возможность автономного обучения, что ведет к серьезному изменению привычной образовательной формулы взаимоотношений между преподавателем и учащимся.

В этих условиях дистанционное обучение становится многосредовым, при этом используется все больше сред переноса учебной информации в качестве неотъемлемых способов преподавания курсов, как в рамках определенного курса, так и при межпредметных связях.

Наиболее очевидны перспективы использования электронных образовательных ресурсов и элементов дистанционного образования в организации самостоятельной работы студентов. Растущее в обществе понимание того, что подготовка квалифицированных работников, готовых к постоянному профессиональному росту, невозможна без навыков самостоятельной работы, также способствует популяризации дистанционного образования. В этой ситуации самостоятельная работа студентов (СРС), под которой понимается планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и методическому руководству, как в контакте с преподавателем, так и в его отсутствие, является неотъемлемой составляющей образовательного процесса в высшем учебном заведении [1].

Обучение с использованием электронных образовательных ресурсов, которое обеспечивает формирование способностей к самостоятельной, креативной деятельности и применяется для закрепления приобретенных знаний на реальных практических задачах, является эффективной формой самостоятельной работы на занятиях по иностранному языку. Использование инструментов электронного обучения в полной мере отражает два основных принципа коммуникативного подхода к обучению иностранному языку: мотивация к учению и личный интерес.

Еще одним направлением в обучении иностранным языкам, где использование электронных образовательных ресурсов предоставляет широкие возможности, является

развитие системы международного лингвистического аудита. В этих условиях комплексная диагностика языковых потребностей межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации на уровне международных стандартов может способствовать созданию валидной основы для формирования содержания обучения ИЯ, в полной мере отвечающего потребностям подготовки специалистов, способных эффективно осуществлять межкультурную иноязычную профессиональную коммуникацию [2]. При анализе зарубежного опыта организации и проведения независимого лингвистического аудита очевидна тенденция все большего привлечения дистанционных технологий к сертификационным процедурам. Так, если взять в качестве примера некоторые международные лингвистические экзаменационные агентства, успешно функционирующие в России (Cambridge ESOL, ESOL Pitman Qualifications, TOEFL) можно увидеть, что практически у всех этих агентств, наряду с традиционной версией сертификационных экзаменов по иностранному (английскому) языку существует компьютерная/дистанционная форма экзамена. Кроме самого экзамена, все эти языковые сертификационные организации практикуют дистанционные тренинги для подготовки к экзаменам, активно мотивируют кандидатов пользоваться электронными образовательными ресурсами, размещаемыми на своих официальных сайтах.

Широкие перспективы предоставляет использование электронного обучения в развитии системы дополнительного языкового образования. В рамках современной системы языкового образования развитие дополнительных образовательных программ по иностранным языкам и их интеграция в основные образовательные программы неизбежно вызывает серьезные затруднения, при одновременном понимании того факта, что уровень обучения иностранному (английскому) языку в непрофильных российских вузах, к сожалению, не соответствует требованиям международных стандартов. В качестве примера международных стандартов в области иностранного (английского) языка, на которые ориентируются много зарубежных университеты можно привести языковые стандарты Совета Европы, отраженные в «Common European Framework of Reference for Languages» [3]. Дисциплина «Иностранный язык» в рамках основной образовательной программы в российских высших учебных заведениях, особенно с учетом уровня владения иностранным языком у большинства выпускников школ, не может обеспечить языковую подготовку студентов на уровне требований зарубежных научных и образовательных учреждений. Это является одним из основных препятствий при развитии программ научной и образовательной мобильности студентов, развитии образовательных программ уровня «Double Degree».

Стремительно развивающаяся сфера дополнительного образования по иностранным языкам, включая различные языковые курсы, программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и т.д. призвана стать одним из возможных вариантов решения данной про-

блемы. Существующие дополнительные возможности изучения иностранных языков за рамками дисциплины «Иностранный язык» в российских вузах позволяют выпускникам вузов овладеть иностранным языком на уровне международных стандартов. Использование дистанционных технологий именно в этой сфере позволяет расширить традиционную аудиторию до, так называемой, «виртуальной». В результате, контроль за временем, местом и темпом обучения возвращается к учебному заведению, но учащиеся получают возможность общаться друг с другом. Учащиеся сами управляют временем, местом и темпом, широтой охвата и последовательностью учебного материала и, вдобавок, имеют возможность свободно общаться со сверстниками и преподавателями. Таким образом, дистанционные образовательные технологии именно в сфере дополнительного образования позволяют решить ряд проблем, обусловленных спецификой этого вида образования. В частности, одним из вариантов решения проблемы интеграции дополнительных языковых образовательных программ является переход российской системы высшего образования на модульную систему организации учебного процесса. Под модульным принципом организации учебного процесса в данной работе понимается самостоятельная, логически и структурно завершенная информационная единица [4]. Кроме того, модульный формат организации учебного процесса позволяет распределять модули в различном порядке, опираясь на необходимые узлы сопряжения.

Переход на модульную систему является продолжением реализации принципов Болонской декларации в рамках отечественной системы высшего образования, что также способствует адаптации системы к международным образовательным нормам и стандартам, в том числе в языковой подготовке. В отношении языковой подготовки основным преимуществом модульного принципа организации учебного процесса является то, что он позволяет разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты, в зависимости от реальных потребностей будущих работодателей, а также «потребителей» образовательных программ, т.е. студентов. Более того, гибкая организация процесса обучения при реализации модульной стратегии, позволяет учащимся успешно сочетать обучение в российских и зарубежных образовательных учреждениях в рамках реализации совместных образовательных программ. Электронное обучение предоставляет серьезные возможности именно в части конструирования отдельных учебных языковых модулей, что может существенно повысить эффективность дополнительных языковых образовательных программ [5].

В ближайшем будущем можно ожидать появления нового типа отношений в рамках организации дистанционного образования, при котором учащиеся получают доступ к большим базам данных, гипермедийным комплексам, видео и тексту с помощью компьютерных сетей, — «сообщества молодых ученых». В заключении, можно указать несколько возможных стратегий развития дистанционного

образования в целом и по иностранным языкам, в частности, [2]:

Учебным заведениям следует начинать думать о ДО в терминах взаимодействия между учебными заведениями, а не в терминах конкретных программ. Это требует новых подходов к разработке программ, поскольку ДО в состоянии распространиться за пределы различий между очным и заочным обучением и даже подготовкой и переподготовкой кадров.

Учебным заведениям надо продумать организацию и управление развитием ДО с целью более гибкого использования новых технологических возможностей в соответствии с нуждами конкретных программ. Потребуются новые организационные подходы по мере развития ДО от односредового к многосредовому.

Учебным заведениям необходимо определиться с целями и перспективами ДО, определить учебные, технические и административные цели ДО.

#### Литература:

1. Дышлева, Ю. В. Дистанционное обучение иностранному языку в повышении коммуникативной компетентности гуманитарно-технической элиты // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць Вип. 4 (8). — Харків: НТУ «ХПИ», 2004. — 344 с.
2. Беляева, Е. Г. Теория и практика лингвистического аудита как новой технологии диагностики языковых потребностей в контексте корпоративного обучения иностранным языкам // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М. 2006. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-133453.html> (дата обращения: 19.06.2014).
3. Common European Framework of Reference for Languages — [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
4. Юдаев, А. В. Дистанционное образование. Сборник статей. 2004. — <http://www.sbiblio.com> (дата обращения: 10.07.2015)
5. Верхотурова, В. В. Программы дополнительного образования по иностранному (английскому) языку как инструмент повышения эффективности языковой подготовки в российских вузах // Приволжский научный вестник. — 2015 — №. 3–2. — С. 38–40

## Учебно-исследовательская деятельность в процессе обучения математике

Глотова Татьяна Александровна, магистрант  
Уральский государственный педагогический университет

**В** условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в качестве нового методологического подхода заложено требование к метапредметным результатам обучения. Интеграция в обучении происходит за счёт того, что осваиваются универсальные принципы и общие универсальные стратегии познания. Что позволяет эффективно учитывать личные склонности учеников, способствует формированию их активной и самостоятельной позиции в учении, готовности к саморазвитию, социализации? Наиболее продуктивной показала себя организация исследовательской деятельности, которая предполагает рациональное сочетание теоретических знаний с их практическим применением [3].

Совершенствование учебного процесса идет сегодня в направлении увеличения активных методов обучения, обеспечивающих глубокое проникновение в сущность изучаемой проблемы, повышающих личное участие каждого обучающегося и его интерес к учению [2].

Давайте сначала определим, что такое исследовательская деятельность?

По определению И. А. Зимней и Е. А. Шашенковой, исследовательская деятельность — это «...деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности» [5].

Тогда что такое учебно-исследовательская деятельность? По мнению, В. А. Далингера учебно-исследовательская деятельность — это специально организованная учебная деятельность под руководством педагога, направленная на исследование различных объектов с соблюде-

нием процедур и этапов, близких научному исследованию, но адаптированных к уровню познавательных возможностей школьников [1].

Формирование у школьников специальных знаний, а также общих умений и навыков, необходимых в исследовательском поиске — одна из основных задач современного исследовательского обучения.

Как отмечал В.М. Брадис, решение задач «имеет целью развитие математического мышления и является первичной формой творческой исследовательской работы. В этом и заключается значение задач в школьном курсе математики... необходимо обращать внимание учащихся на возможность различных вариантов решения одной и той же задачи, всячески поощрять поиск таких вариантов, заниматься сравнением и их оценкой, останавливаться на лучших.» [1].

При решении исследовательских задач учащихся часто возникают затруднения, поэтому учителю следует задавать наталкивающие вопросы. Уметь задавать вопросы — одно из важнейших умений учителя, так как умело заданный вопрос обеспечивает правильный и конкретный ответ учащихся.

Задачи, исследовательского характера существенно отличаются от традиционных задач уже своей формулировкой. В формулировках исследовательских задач нет явного ответа, его необходимо самим найти и обосновать. Формулировки задач могут быть следующими:

- «Исследовать ...».
- «Верно ли, что если ..., то ...».
- «Определить, какое из выражений больше 1314 или 1413 «.
- «Найти необходимое и достаточное условие, при котором обе последовательности стремятся к нулю».
- «Существуют ли такие значения  $b$ , при которых квадратный трехчлен  $2x^2 + vx - 7$  имеет два корня, один из которых является положительным числом, а другой отрицательным?»
- «Существуют ли такие значения  $c$ , что множеством решений неравенства ... является: а) числовой промежуток ...; б) множество всех чисел». «Верно ли, что функция ...

при любом значении  $a$  убывает в промежутке ... и возрастает в промежутке ...?»

Приведем пример задачи исследовательского характера, которую предложил А.И. Сгибнев в книге «Исследовательские задачи для начинающих»

На окружности отмечены 12 точек на равном расстоянии друг от друга (циферблат). Одна из точек — стартовая. Её соединяют отрезком с точкой, отстоящей от неё на  $d$  дуг по часовой стрелке (например, если  $d = 1$ , то берём соседнюю точку). Эту новую точку также соединяем отрезком с точкой, отстоящей от неё на  $d$  дуг, где  $d < 12$ . Так продолжают, пока последняя точка не совпадёт со стартовой. Получается замкнутая ломаная.

1. При каких  $d$  может получиться квадрат, треугольник, отрезок?
2. При каких  $d$  **все** 12 точек окажутся вершинами ломаной? (Например, при  $d = 1$  окажутся, а при  $d = 2$  нет.)
3. Сколько оборотов делает ломаная до замыкания? (При  $d = 1$  всего один оборот.)
4. Как изменятся ответы 1–3 пунктов, если отметили: 11 точек, 10 точек, 9 точек? Сформулируйте утверждение, обобщающее эту задачу.
5. Нет ли совпадающих ломаных? В каких случаях они совпадают? Как изменятся результаты пунктов 1–4 с учётом этого наблюдения? [4]

Одной из стратегических задач современной российской школы является сформировать у школьников потребность и способность к самостоятельному приобретению знаний, к непрерывному образованию и самообразованию. Ее решение невозможно без формирования у каждого учащегося стойких исследовательских навыков, постоянного стремления к познанию неизведанного. Организация исследовательской деятельности позволяет поставить учащихся в позицию «исследователя», занимает ведущее место в современных школьных программах.

Для развития умений исследовательской деятельности, как и любых других умений, необходимо найти и реализовать такие условия, которые отвечают поставленной цели. На уроках математики такие условия в полной мере можно создать в процессе решения задач.

#### Литература:

1. Брадис, В.М. и др. Ошибки в математических рассуждениях. Пособие для учителей. Изд. 3-е. — М.: Просвещение. — 1967. — 191 с.
2. Далингер, В.А. Технология развивающего обучения математике, обеспечивающая формирование исследовательских умений у учащихся // *Фундаментальные исследования*. — 2005. — № 9 — с. 57–59
3. URL: [www.rae.ru/is/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=6599](http://www.rae.ru/is/?section=content&op=show_article&article_id=6599) (дата обращения: 03.05.2015).
4. Зимняя, И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности/И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. — Ижевск — Москва: Изд-во Удмуртского гос. ун-та, 2001. — 103 с
5. Мухамадиярова, Г.В. Формирование исследовательских умений старшеклассников сельской школы в учебной деятельности: автореф. дис.... канд. пед наук: 13.00.01. — Йошкар-Ола, 2010.
6. Сгибнев, И.А. Исследовательские задачи для начинающих
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

## Деятельность социального педагога по социально-психологической профилактике агрессивного поведения подростков

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Волгина Татьяна Геннадьевна, студент

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Актуальность данной работы заключается в первую очередь в том, что негативные факторы влияния социальной среды, кризис духовной сферы в общественных отношениях, кардинальные изменения экономической стратегии в деятельности государства, обусловившие смену социальных норм и жизненных ценностей, способствуют появлению кризисных явлений в структуре общественных отношений, которые неизбежно сказываются на состоянии и развитии системы образования. Особенно наглядно данное влияние проявляется в межличностных отношениях внутри школы, в частности в отношениях между учителями и учащимися и между самими учащимися внутри их микросоциума, порождая систему различного рода деструктивных конфликтов — от прямых или косвенных угроз до импульсивных агрессивных действий.

Психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон дают следующее толкование агрессии — «это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [3, с. 27]. Данное определение позволяет уточнить ряд параметров, характеризующих агрессию как поведенческое проявление: это всегда целенаправленное, умышленное действие, нацеленное именно на причинение вреда. Агрессия прямо или косвенно направлена на живые объекты, и вред наносится именно им. Жертвы агрессии пассивно или активно противодействуют агрессору. Подростковая агрессия значительно превосходит агрессию взрослых. Чаще всего это объясняется необходимостью самоутверждения [5, с. 243].

Психолог Т. Г. Румянцева определяет «агрессивное поведение» как специфическую форму действий человека, характеризующуюся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или к группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб [6, с. 83].

Профилактика и предупреждение агрессивного поведения подростков становится не только социально значимой, но и психологически необходимой. Проблема повышения эффективности ранней профилактики должна решаться в следующих направлениях:

1) выявление неблагоприятных факторов и десоциализирующих воздействий со стороны ближайшего окружения, которые обуславливают возникновение агрессивного поведения, и своевременное устранение этих неблагоприятных воздействий;

2) современная диагностика агрессивных проявлений в поведении подростков и осуществление дифференцированного подхода в выборе профилактических средств.

Работа с агрессивными детьми должна носить комплексный и системный характер. Опираясь на практический опыт работы с агрессивными детьми, и анализируя особенности этих детей, а также их семей, в своей работе основываемся на ключевые направления профилактической работы выделенные Т. П. Смирновой [7].

Работу с агрессивными детьми в рамках данных направлений мы строим как в индивидуальном порядке (чаще на стадии отреагирования гнева), так и в группе. Работу в группе лучше проводить в мини-группах по 5–6 человек. Количество занятий должно быть не менее 1–2 раза в неделю. Разрабатывая программу, мы использовали структуру занятия, предлагаемую Г. Э. Бреслав.

Основная цель групповой работы с агрессивными детьми — снижение уровня агрессивности путем обучения навыкам адаптивного поведения.

Задачи:

1. Дать ребенку возможность осознать неконструктивность его агрессивного поведения.
2. Научить ребенка понимать переживания, состояния и интересы других людей.
3. Выработать у ребенка умение грамотно проявлять свои эмоции и сдерживать агрессивные реакции.
4. Сформировать навыки конструктивного разрешения межличностных конфликтов.

В работе использовались следующие методы:

- дискуссия;
- арт-терапия;
- интерактивные игры.

Данная программа проводилась на базе МБОУ Ильинская СОШ. В исследовании приняли участие учащиеся 8 класса в количестве 30 человек, в возрасте 13–14 лет. Программа проводилась в период с апреля по март 2015 года.

Результаты оценивались с помощью методик:

- Тест К. Томаса — стратегия поведения в конфликтной ситуации (адаптация Н. В. Гришиной);
- Методика диагностики самооценки психологических состояний (Г. Ю. Айзенка);
- Тест агрессивности опросник Л. Г. Почебут.

После проведения с подростками запланированной программы профилактических мероприятий с целью снижения у них уровня агрессивности, был проведен комплекс диагностической работы. Сравнивая, полученные результаты диагностики по методике К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной) до и после проведения программы с подростками, можно отметить что (рис 1):

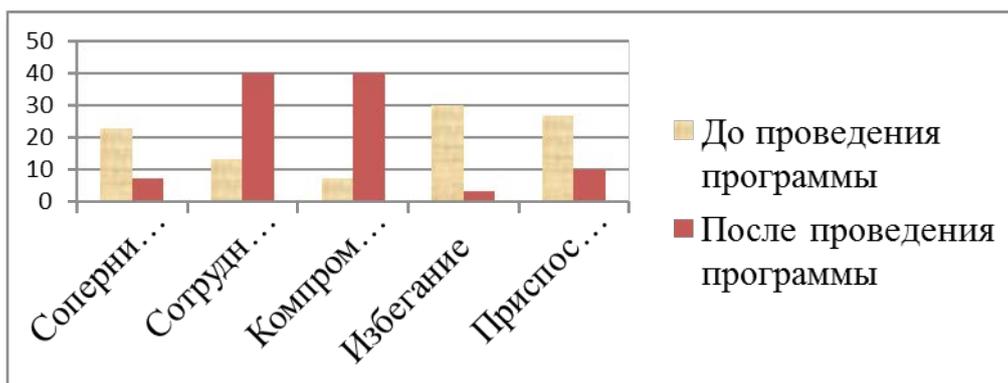


Рис. 1. Результаты показателей типов поведения в конфликтной ситуации в группе испытуемых по методике К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной) до и после проведения программы

— показатель по типу поведения «соперничество» у подростков снизился с 23% до 7%;

— показатель по типу поведения «сотрудничество» у подростков повысился с 13% до 40%;

— показатель по типу поведения «компромисс» у подростков повысился с 7% до 40%;

— показатель по типу поведения «избегание» у подростков понизился с 30% до 3%;

— показатель по типу поведения «приспособление» у подростков понизился с 27% до 10%.

Сравнивая, полученные результаты диагностики по методике (Г. Ю. Айзенка) до и после проведения программы с подростками, можно отметить, что (рис. 2):

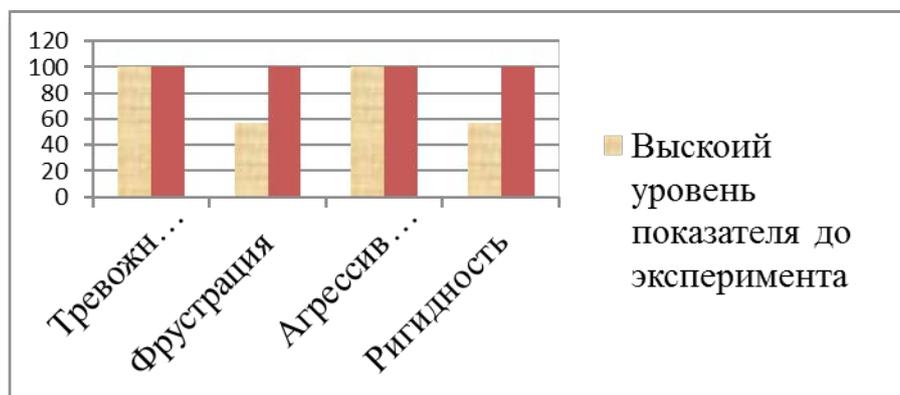


Рис. 2. Результаты показателей психологических состояний испытуемых по методике диагностики самооценки психологических состояний (Г. Ю. Айзенка) до и после проведения программы

— показатель по психологическому состоянию «тревожность» у подростков снизился с высокого уровня — 100% до низкого уровня — 100%;

— показатель по психологическому состоянию «фрустрация» у подростков снизился с высокого уровня — 57% до низкого уровня — 100%;

— показатель по психологическому состоянию «агрессивность» у подростков снизился с высокого уровня — 100% до низкого уровня — 100%;

— показатель по психологическому состоянию «ригидность» у подростков снизился с высокого уровня — 57% до низкого уровня — 100%.

Для диагностики агрессивного поведения в общеобразовательном учреждении мы использовали опросник Л. Г. Почебут. Представленная методика хорошо показывает, обычный стиль поведения в стрессовых ситуациях и особенности приспособления подростка в социальной среде.

Сравнивая, полученные результаты диагностики до и после проведения программы с подростками, можно отметить, что (рис. 3):

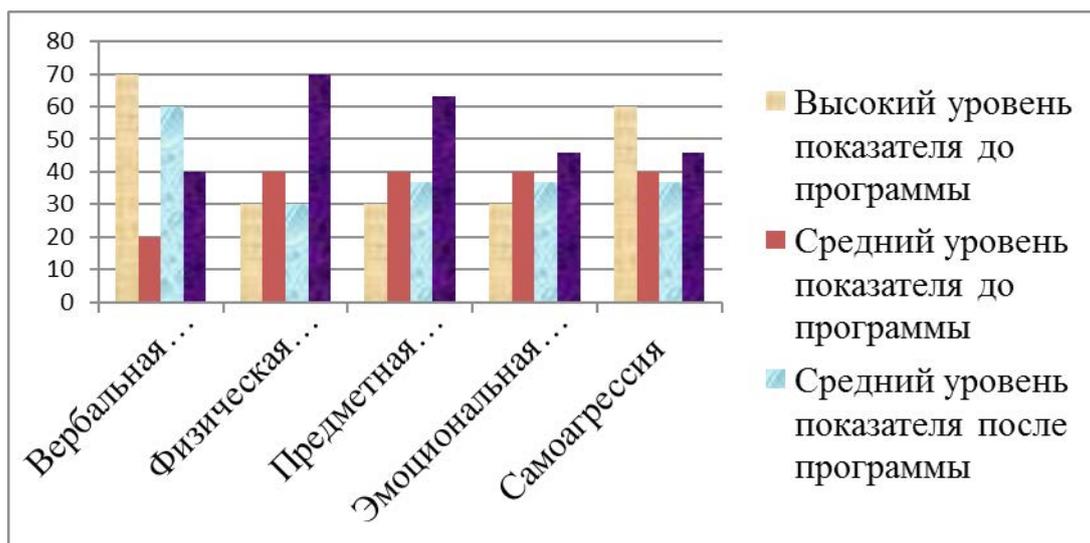


Рис. 3. Результаты уровней агрессивного поведения испытуемых по опроснику Л. Г. Почебут до и после проведения программы

— уровень агрессивного поведения по шкале «вербальная агрессия» у подростков снизился с высокого уровня — 70% до среднего уровня — 60%;

— уровень агрессивного поведения по шкале «физическая агрессия» у подростков снизился со среднего уровня — 40% до низкого уровня — 70%;

— уровень агрессивного поведения по шкале «предметная агрессия» у подростков снизился со среднего уровня — 40% до низкого уровня — 63%;

— уровень агрессивного поведения по шкале «эмоциональная агрессия» у подростков снизился со среднего уровня — 40% до низкого уровня — 46%;

— уровень агрессивного поведения по шкале «самоагрессия» у подростков снизился с высокого уровня — 60% до низкого уровня — 46%.

Существует корреляционная связь (Спирмена) между следующими показателями в контрольной группе испытуемых:

1. компромисс — 0,36%;
2. избегание — 0,53%;
3. приспособление — 0,5%;
4. тревожность — 0,51%;
5. фрустрация — 0,21%;
6. ригидность — 0,71%;
7. вербальная агрессия — 0,54%;
8. физическая агрессия — 0,67%;
9. предметная агрессия — 0,83%;
10. эмоциональная агрессия — 0,62%;
11. самоагрессия — 0,48%.

Подводя итог, можно отметить, что для испытуемых подростков проявления вербальной агрессии и самоагрессии значительно снизились. Таким образом проведенная нами программа профилактики агрессивного поведения оказалась эффективной.

Литература:

1. Базаркина, И. Н. Психодиагностика. Практикум по психодиагностике. Учебно-методический комплекс/И. Н. Базаркина. — М.: Человек. — 2014. — 224 с. ISBN 978-5-906131-40-9
2. Бандура, А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. — М., 2009. — 512 с. ISBN 5-222-09783-8
3. Бэрон, Р., Ричардсон, Д. Агрессия/Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — СПб.: Питер, 2001. — 352 с. ISBN 5-88782-294-5
4. Воробьева, К.А. Профилактика агрессивности в подростковой среде/К.А. Воробьева // Воспитание школьников. — № 6. — 2012. — с. 55-61.
5. Румянцева, Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии/Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — с. 81-87.
6. Смирнова, Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей/изд. Феникс, 2007. ISBN 978-5-2211-9167

## Особенности межнационального общения младших подростков

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Сударина Светлана Сергеевна, студент

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

*Данная статья посвящена проблеме межнационального общения учащихся младшего подросткового возраста. В работе рассматривается теоретический анализ, а так же эмпирическое исследование данной проблемы. Целью данного исследования является выявление особенностей межнационального общения младшего подросткового возраста. В статье рассмотрены результаты, проведенного исследования.*

**Ключевые слова:** межнациональное общение, культура, культура межнационального общения, этнос, нация.

Проблема общения учащихся разных национальностей в педагогическом процессе является одной из актуальных в современном обществе. Российская школа сегодня это, пожалуй, единственный зримый пространственный срез межкультурных, межпоколенных и духовно — нравственных процессов. Приобщаясь к новой культуре, дети разных национальностей приобретают знания и духовный опыт народа, имеющего иные традиции, нередко трудносовместимые с их собственными. С другой стороны, быстрое приобщение к новой культуре сопровождается утратой собственных исторических корней. В результате актуализируется потребность в выявлении человекозащитных основ, способствующих сближению личностных интересов учащихся в процессе совместного обучения и воспитания. И от того, какие отношения складываются у современных школьников в общении со сверстниками, учителями, внешним и внутренним миром, зависит их поведение в обществе и отношение к этому обществу в целом.

Изучению проблемы культуры межнационального общения посвящены работы педагогов, в том числе З.Т. Гасанова, который изучает проблемы воспитания патриотизма, дружбы народов, веротерпимости, А.Р. Исаева, который исследует феномен сложившейся культуры межнационального общения, ее источники, нормы и ценности, важнейшие факторы и условия ее формирования, В.П. Комарова, А.Н. Некрасовой и др.

Рассмотрим базовые понятия исследования.

Межнациональное общение — это определенные взаимосвязи и взаимоотношения, в процессе которых люди, принадлежащие разным национальным общностям и придерживающиеся различных религиозных взглядов, обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями, чувствами [5].

Согласно Гасанову З.Т., культура межнационального общения — это уважительное отношение человека к людям различных наций и рас, уважение к их культуре, истории, национальному достоинству [2].

Остановимся на особенностях межнационального общения младших подростков. В подростковом возрасте дети не только увлекаются разнообразными делами, но и столь же эмоционально общаются со сверстниками.

Общение пронизывает всю жизнь младших подростков, влияя на не учебные занятия и отношения с родителями.

В дружеских отношениях подростки крайне избирательны. Но их круг общения не ограничивается близкими друзьями, напротив, он становится гораздо шире, чем в предыдущих возрастах, интенсивнее. Но особенно важно для подростка иметь референтную группу, ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется.

Подростковый период является наиболее благоприятным для развития коммуникативных навыков и формирования их на более высоком уровне — межличностного взаимодействия и межнациональных отношений. В этом возрасте начинает формироваться чувство культурной идентичности человека, повышается интерес к вопросам культурной принадлежности и к вопросам иных культур; к общению за рамками ближайшего социума. Потребность во взаимопризнании и взаимопонимании с окружающим миром заставляет подростка впервые заинтересованно столкнуться с иными культурами. В младшем подростковом возрасте закладываются основы дальнейшего социального поведения личности, в том числе способность к эмпатии или конфликтности, позитивное или заведомо негативное отношение к другому.

С целью анализа проблемы культуры межнационального общения младшего подросткового возраста было проведено эмпирическое исследование.

За основу была взята гипотеза о том, что на межнациональное общение влияет тип межличностных отношений, уровень толерантности, уровень принятия других.

В исследовании использовалось тестирование с помощью методик:

1) методика диагностики межличностных отношений Т. Лири.

2) методика принятия других Фейя.

3) экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатова

Экспериментальное исследование проводилось на базе Мстерской средней общеобразовательной школы. В исследовании участвовали 25 учащихся 4 «А» класса, в возрасте 10–11 лет.

За основу была взята методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. На первом этапе исследования проводилась методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, которая показала следующие результаты.

Преобладающие типы отношений — дружелюбный (48%), то есть лояльное отношение ко всем, ориентация на принятие и социальное одобрение; зависимый тип (4%) — неуверенный, стеснительный. Так же наблюдаются такие типы отношений, как авторитарный (16%), подчиняемый (12%), что может сказаться на благоприятном психологическом климате класса, так как учащиеся с данными типами отношений отрицательно влияют на межличностные отношения в группе, могут провоцировать конфликты, подчинять себе других, быть диктаторами. Присутствие такого типа отношений между учащимися, как эгоистический (8%), показывает, что межличностные отношения в классе имеют отрицательные черты (Рис. 1).

На втором этапе проводилась методика «Диагностика принятия других», В. Фейя; результаты представлены на рис. 2.

Большинство учащихся класса (44%) проявляют средний уровень принятия других, с тенденцией к низкому, 36% показывают средний уровень, с тенденцией к высокому, у 12% учащихся выявлен низкий уровень и у 8% — высокий уровень принятия других.

На третьем этапе проводился экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова), который помогает выявить, как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия. Результаты представлены на рис. 3.

По результатам методики у 60% учащихся средний уровень толерантности как черты личности. 16% младших подростков — с низким уровнем и 24% учеников — с высоким уровнем толерантности как черты личности.

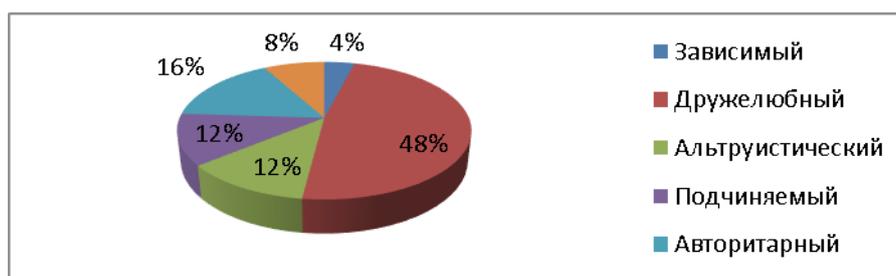


Рис. 1. Результаты теста межличностных отношений Т. Лири

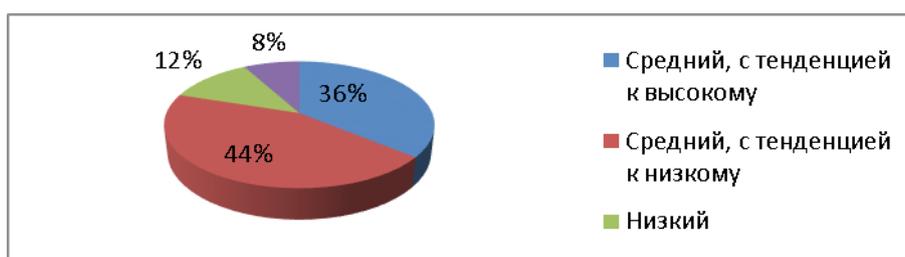


Рис. 2. Результаты методики «Диагностика принятия других»

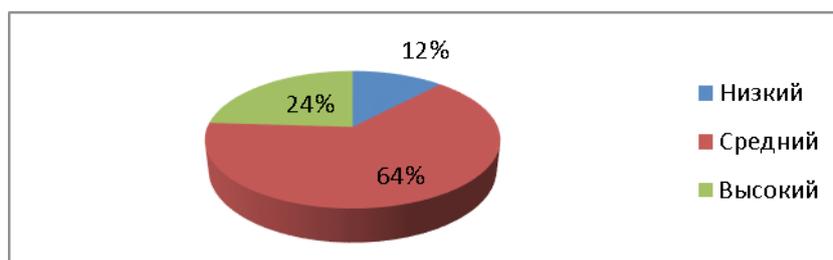


Рис. 3. Результаты экспресс-опросника «Индекс толерантности» по уровню этнической толерантности

Сопоставив результаты методик, рассмотрим выявленные особенности межнационального общения младших подростков.

У 100% учащихся с зависимым типом межличностных отношений у выявлены такие характеристики, как средний уровень принятия других, с тенденцией к высокому; средний уровень толерантности, этнической толерантности, социальной толерантности и толерантности как черты личности. Для данных учащихся характерно то, что для них значимо чужое мнение, они способны относиться к учащимся других национальностей так же, как и остальные учащиеся, либо значимые для них люди.

Младшие подростки с дружелюбным типом отношений обладают средним уровнем принятия других, с тенденцией к высокому (75%) и высоким уровнем принятия других (25%); средним уровнем толерантности (83%) и высоким уровнем толерантности (17%); средним уровнем этнической толерантности (58%) и высоким уровнем этнической толерантности (42%); средним уровнем социальной толерантности (66%) и высоким уровнем социальной толерантности (34%); средним уровнем (50%) и высоким (50%) уровнем толерантности как черты личности. Такие учащиеся легко вступают в контакты, склонны к сотрудничеству, легко принимают учащихся других национальностей в свой коллектив.

У учащихся с альтруистическим типом отношений выявлен средний уровень принятия других, с тенденцией к высокому (100%); средний (34%) и высокий (66%) уровень толерантности, высокий уровень этнической толерантности (100%), высокий уровень социальной толерантности (100%) и высокий уровень толерантности как черты личности (100%). Ученики с такими характеристиками способны помочь и сострадать окружающим, они обладают высокой эмпатией. Легко вступают в контакт с детьми других национальностей, готовы помочь им, заботиться, поддерживать их.

Ученики с подчиняемым типом отношений обладают средним уровнем толерантности с тенденцией к высокому (100%), средним уровнем толерантности (100%), средним уровнем этнической (100%), социальной толерантности (100%), и толерантности как черты личности (100%). Такие ученики скромные, робкие, идут,

они принимают учащихся других национальностей, так как склонны уступать всем и во всём, не имея собственного мнения.

У младших подростков с авторитарным типом отношений проявляются следующие особенности: средний уровень принятия других, с тенденцией к высокому (75%) и средний уровень принятия других с тенденцией к низкому (25%); средний (75%) и низкий (25%) уровень толерантности, средний (75%) и низкий (25%) уровень этнической толерантности, средний (75%) и низкий (25%) уровень социальной толерантности, средний уровень толерантности как черты личности. Младшие подростки с данными характеристиками, с затруднениями принимают учащихся других национальностей, они чувствуют себя лидерами, прислушиваются только к своему мнению, не учитывая мнения окружающих.

Ученики с эгоистичным типом межличностных отношений имеют следующие особенности: низкий уровень принятия других (90%), низкий уровень толерантности (100%), этнической (100%), социальной толерантности (100%) и толерантности как черты личности (100%). Они отрицательно настроены на учащихся других национальностей, так как стремятся быть над всеми, относятся к ним несколько отчужденно. С такими учениками необходимо проводить работу, направленную на коррекцию культуры межнационального общения.

Ответы 8% учащихся свидетельствуют о необходимости усиления самых различных аспектов учебно-воспитательной работы, нацеленной на формирование культуры межнационального общения.

В ходе исследования мы выяснили, что у респондентов существуют проблемы в сфере культуры межнационального общения, учащиеся не знают как воспринимать культурные различия и что это может стать причиной для возникновения неприятия других. Был сделан вывод, что необходимо проводить работу с целью научить подростков осмысливать, анализировать и систематизировать знания об этнических культурах. При этом процесс осмысления должен основываться на изначально позитивном восприятии всех этносов. В этом случае возможна выработка собственного мнения, и тогда каждый ученик будет чувствовать ответственность за свои поступки.

#### Литература:

1. Бубер, М. Я и Ты. Два образа веры/М. Бубер. — М.: ИНФРА — М, 2005. — 256 с.
2. Гасанов, З.Т. Национальные отношения и воспитание культуры межнационального общения // Педагогика. 1996. № 6. — с. 51–55.
3. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
4. Данилова, М.В. Педагогическая поддержка учащихся-мигрантов в учебно-воспитательном процессе: Учебн. пособие для студ. высш. пед. заведений./Под ред. В. А. Попова. — Владимир: Издательство «Транзит-ИКС», 2009. — 224 с.
5. Иконникова, С.Н. Теория культуры: Учебн. пособие/С.Н. Иконникова. — СПб.: Питер, 2008. — 592 с.
6. Калечи, Т.Н. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися/Т.Н. Калечиц. — М.: Академия, 2007. — 462 с.

7. Психодиагностика толерантности личности/Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. — М.: Смысл, 2008. — с. 140–146.

## Изучение музыкального фольклора как средство развития музыкальных творческих способностей дошкольников

Демина Галина Дмитриевна, музыкальный руководитель  
МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 33 «Радуга» (г. Губкин, Белгородская область)

В последнее время обращение к народным истокам, фольклорному искусству русского народа стало предметом пристального внимания не только преподавателей школ, но и педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Русское народное творчество не перестает восхищать и удивлять своим глубоким содержанием и совершенной формой. Истоки этого творчества уходят своими корнями в далекую древность. Многочисленные жанры фольклора — предания, былины, сказки, песни и так далее повторялись, переходя из уст в уста, из поколения в поколение. Не случайно во всех странах мира народному творчеству отводится важная роль в формировании личности ребенка, сохранение и укрепление национальной культуры.

Русский фольклор — кладезь народной мудрости: поговорки, пословицы, загадки, считалки, дразнилки, небылицы, русские народные песни, заклички, календарные песни — всегда были неразрывно связаны с опытом народной педагогики и широко применялись в работе ДОУ.

На современном этапе главная задача музыкального воспитания дошкольников средствами музыкального фольклора — повернуться лицом к народной музыке. Приобщать к ценностям народной культуры необходимо с малых лет, когда еще только закладываются основные понятия у ребенка, формируются речь и мышление, развиваются способности, умения и навыки. Детские впечатления неизгладимы. Именно фольклор с первых дней жизни служит средством формирования мировоззрения ребенка в целом, развивает его образное мышление. Благодаря мышлению ребенок развивает свои творческие способности, приобретает опыт творческой деятельности, формирует свою индивидуальность.

В течение многих веков народные песенки, прибаутки, потешки, приговорки любовно и мудро сопровождают малышей, привлекая их внимание, успокаивают, веселят, поучая малышей и приобщая их к высокой моральной культуре своего народа. Ребенок с раннего возраста активно откликается на фольклор и его роль в воспитании детей трудно переоценить.

С детства у нас в доме звучали русские народные песни, частушки, колыбельные песни. Русская народная музыка очень меня волновала, интересовала и вдохновила на ра-

боту с детьми по ознакомлению с русским народным творчеством. Кроме того, русская песня обладает огромной художественно — воспитательной ценностью. С большим удовольствием дети поют песни «У ворот сосна зеленая», «А я по лугу», «Во кузнице», «Как у наших у ворот», «Здорово, у ворот Егорова». Пение напевных песен, удлиняя выдох и углубляя вдох, активизирует главную дыхательную мышцу — диафрагму и вырабатывает при этом постепенное расхождение воздуха. Таким образом, напевные народные песни являются певческим материалом, который необходимо использовать для выработки нужных качеств певческого дыхания.

Познакомить детей с фольклором решила, отправившись вместе с детьми в город «Фольклорград». Дети встретились с веселыми матрешками с улицы «Песенной», на улице «Частушечную» нас пригласили братья Заволокины, а с тараторками, пословицами и небылицами дети познакомились у «Федорки на затворках». Наш фольклорный ансамбль «Воскресение» под управлением А.В. Горбатовской встретил детей на «Затейной улице». На улице «Загадок» нас ожидал чудесный мешочек с музыкальными инструментами, звучание которых мы должны были отгадать. И наконец, все оказались на «Широкой» улице, где со всех концов города собирался народ, кто с песнями, кто с танцами, кто с частушками и начинали танцевать русский зажигательный танец «Кадриль». В конце праздника дети поиграли, отведали вкусных пирогов с ароматным чаем и отправились домой в детский сад. Такие встречи просто незабываемы, и легче и доступнее запоминаются, несут воспитательный характер.

В нашем детском саду развитие детей на традициях музыкальной народной культуры, приобщение детей к истокам русской национальной культуры является одним из главных направлений общего художественно — эстетического воспитания дошкольника. Воспитывать любовь к русскому народному искусству и с его помощью развивать музыкальные способности дошкольников — такую задачу поставила перед собой и я.

Для этой цели приобрела аудиокассеты с записями профессиональных народных ансамблей. Для более интересного общения и изучения данной темы, решила собрать материал об устном и музыкальном фольклоре,

о прикладном искусстве, о народном быте, о народных костюмах, играх, о народном творчестве Белгородской области, ее обычаях и традициях, духовно-нравственное воспитание. Все это пригодилось в дальнейшей моей работе. Опираясь на методические разработки, собственные знания, программу «Приобщение дошкольников к русской национальной культуре» составила свою систему работы в данном направлении. В этом году мой проект «Наши традиции» участвовал в ярмарке инновационных педагогических технологий и был признан лучшим.

Организовала фольклорную студию «Сударушка», отобрала репертуар, классифицировала народные игры по музыкальному фольклору. Так возникла идея оформить «Горницу». Здесь в «избе» сложили печь, сделали деревянные лавки и столы, постелили самотканые половики. Для окон сшила занавески и украсила их вышивкой в народном стиле. Многочисленные полотенца и салфетки украшают убранство горницы. В «избе» теперь есть чугунок, самовар, пряха, патефон, настоящий сундук, старинные утюги, ухват, «красный угол» с иконой Иисуса Христа, полки с деревянной посудой, глиняной, лапти, плетеные корзинки, лоскутное одеяло, русские народные костюмы и многое другое. Раньше все эти вещи бережно хранились у местных жителей, которые, узнав о создании музея-горницы, с удовольствием передали предметы старины в детский сад. Детям интересно было увидеть в действии прялку, покачать в зыбке куклу, самим растолочь в ступе зерно, при этом напевая напевные русские народные песни. Дошкольники от каждой новой встречи получали радость и удовольствие.

Произведения устного и музыкального фольклора имеют огромное познавательное и воспитательное значение. Они способствуют развитию образного мышления, обогащают речь дошкольников, развивают музыкальный слух, формируют художественный вкус ребенка, воспитывают любовь к русскому народному творчеству, всесторонне развивают личность ребенка.

На занятиях кружка и музыкальных занятиях дети знакомятся с движениями русской пляски. Хороводным, топаящим, переменным шагом, шагом с притопом, распашонкой, самоварчиком, ковырялочкой, присядкой и другими элементами русской народной пляски. После того, как дети освоили танцевальные движения, стала включать их в пляски «Русская зима», «Самовар», «Кадриль», «Семечки» и другие.

Кроме плясок, мы разучиваем игры с пением, хороводы, и потешки с движением. Короткий текст потешки легко усваивается детьми. Яркий образ, динамичность вызывает у них желание двигаться. Эти игры и потешки дети переносят в свободные игры. Так были инсценированы потешки «Ладушки — ладошки», «Пирог», «Барашеньки — крутороженки», «Петушок проказник», а в дальнейшем они же использовались на обрядовых праздниках. Дети это делают с большим удовольствием.

Использование в повседневной жизни потешек, приговорков, закличек раскрывают возможности детского го-

лоса. Сила голоса, его звонкость, эмоциональная темпераментность, естественность помогает дошкольнику легче справиться с поставленными перед ним задачами. Здесь ведется работа над точным интонированием с музыкальным сопровождением и без него. Развиваются первоначальные творческие проявления детей в пении, умение находить ласковые интонации в пении.

Цель считалок, дразнилок, частушек — использование их в игровой деятельности, развитие музыкального слуха, памяти, певческого дыхания голосового аппарата. Следить за четким и ясным произношением слов, выполнять логические ударения в музыкальных фразах все это позволяет более эмоционально и выразительно исполнять ту или иную песню.

Различные виды народных игр широко используются нашими педагогами ДООУ в продуктивной деятельности, при оздоровительных мероприятиях, при закаливании и т.д.

Особенно детям нравится играть на музыкальных инструментах. Мне повезло, что в нашем детском саду есть необходимые музыкальные инструменты (деревянные ложки, трещотки, румба, бубенцы, бубны), которые используются постоянно. Мы также сами изготовили народные инструменты для исполнения в оркестре и для пения частушек — ложки — веер, коробочки, колотушку, стиральные доски, приобрели свистульки. Пришла также мысль разнообразить и увеличить количество музыкальных инструментов инструментами — самоделками.

Хочется сказать, что вся работа по ознакомлению детей народным творчеством пронизана любовью и радостью к русскому народу.

Итогом работы с русским фольклором явились наши праздники: «Русская матрешки», «Ситцевая ярмарка». На празднике были использованы сюрпризные моменты, характерные для русской ярмарки: карусель, поводырь с медведем. При постановке танцев были использованы народные мелодии, русские народные движения.

Знакомя детей с музыкальным фольклором и проводя повседневные занятия мы, убедились, что совместная деятельность детей и взрослых приводит к более успешному усвоению материала. Стараюсь включать в репертуар совместное пение детей и взрослых, по мере усвоения включаю двухголосное пение. Таким образом, все праздники проводятся на основе фольклорного материала. Так, впитывая с детских лет русские традиции, народный дух, дети не утрачивают связь с историей родного края.

Нельзя прерывать связь времен и поколений. Чтобы не исчезла, не растворилась в неотразимой вселенной душа русского народа, должны наши дети быть участниками традиционных на Руси праздников, именуемых святыми. Петь русские народные песни, водить хороводы, играть в любимые народом игры, это значит сохранять традиции и обычаи наших предков. Так было всегда, даже в далекие времена, когда собирались наши прабабушки и прадедушки на шумные беседы и посиделки, когда, переодевшись ряжеными, ходили по дворам и славили хо-

заяв, желая им добра и хлебов обильных, когда устраивали игрища и забавы.

Русская песня, русское поэтическое слово становится близким детям и любимыми ими, способствуют пробуждению любви к родной природе, национальному искусству, любви к своей малой Родине, т. е. к Белгородчине. А это значит, что фольклор является незаменимым в музыкальном воспитании дошкольника, он воспитывает любовь к родному краю, дает первые представления о культуре русского народа в целом.

Проделанная работа не могла не отразиться на успехах детей. Дети участвуют в конкурсах и занимают призовые места. Они стали активнее, эмоциональнее, расшири-

лись их представления об окружающей действительности, о народном быте, обогатился словарный запас, повысился интерес к музыкальному фольклору, к занятиям в кружке. Ребята лучше, чем раньше поют русские народные песни, быстро узнают знакомые мелодии, движения их стали более раскованы, более выразительными, а это значит — развилась музыкальная память, слух, чувство ритма. Родители обратили внимание, что дома ребята с удовольствием поют и играют на детских музыкальных инструментах.

Можно с уверенностью сказать, что музыкальный фольклор является средством развития музыкальных творческих способностей дошкольников.

#### Литература:

1. Бударина, Т. А. Знакомство детей с русским народным творчеством/Т. А. Бударина. — Санкт-Петербург: «Детство-Пресс», 2004. — 226 с.
2. Веретенников, И. И. Народное музыкальное творчество Белгородского края/И. И. Веретенников. — Белгород, 1996. — 216 с.
3. Жиров, М. С. Региональная система сохранения и развития традиций народной художественной культуры./М. С. Жиров. — Белгород, 2003—310 с.
4. Лямина, Л. А. Народные игры в детском саду. Творческий центр Сфера, Москва 2009.
5. Князева, О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа Учебно-методическое пособие/О. Л. Князева, М. Д. Маханева — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 1998.—304 с.
6. Кичигин, В. П. Доборечье. — Белгород., 1992.—102 с.
7. Тихонова, М. В. Красна изба...Знакомство детей с русским народным искусством, ремеслами, бытом в музее детского сада/М. В. Тихонова, Н. С. Смирнова — Санкт Петербург: Детство-Пресс, 2000.—200 с.
8. Усова, А. П. Знакомство с народным творчеством. — Москва, 1998.

## Дифференцированный и индивидуальный подходы в обучении как развитие творчества младших школьников и выявление одаренности

Довгалёва Ольга Анатольевна, учитель начальных классов  
МБОУ «Средняя школа № 11» (г. Петропавловск-Камчатский)

**П**онятие «дифференцированное обучение» в переводе с латинского означает разделение, разложение целого на части.

Вопрос дифференциации обучения и воспитания интересовав всегда. Ведь жизнь показывает, что все люди на Земле рождаются разными.

Цель дифференцированного обучения — организовать учебный процесс на основе уровня возможностей и способностей каждой личности.

Задача — увидеть индивидуальность ученика и сохранить её, помочь ребёнку поверить в свои силы, обеспечить его максимальное развитие.

Согласно мнению исследователя Л. Н. Вакиной, «принципы дифференцированного обучения включают самый важный элемент образования — создание психологически комфортных условий. Режим работы по данной

технологии позволяет учителю работать со всеми учениками класса, не усредняя уровень знаний обучающихся, позволяя слабому ученику видеть перспективу успеха, а сильному иметь возможность творческого роста. Ученик становится субъектом процесса обучения. Ему отводится активная роль» [2].

Дети всегда приступали и будут приступать к изучению школьных программ с разными исходными предпосылками.

Поэтому в начале 1 класса совместно со школьным психологом проводим диагностику познавательных процессов и условно делим учащихся на 3 группы.

1 группа — учащиеся со слабой подготовленностью к школе, с недостаточной сформированностью психических процессов. Они нуждаются в постоянном внимании.

2 группа — достаточно подготовленные учащиеся к школе, владеют основным обязательным объемом

знаний и умений. Но им требуется помощь при обобщении и анализе изученного.

3 группа — дети с высокой степенью подготовки к школе, у них выражена познавательная мотивация, способность к творчеству при выполнении заданий.

Все дети, несмотря на то, что поступили в школу с разной подготовкой, талантливы. Главная задача учителя, выявить суть одарённости каждого ребенка и в нем «зажечь звезду», что бы он проявил себя в какой-либо области.

«Одним из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей, является вопрос о частоте проявления детской одаренности. Существуют две крайние точки зрения: «все дети являются одаренными» — «одаренные дети встречаются крайне редко». Сторонники одной из них полагают, что до уровня одаренного можно развить практически любого здорового ребенка при условии создания благоприятных условий. Для других одаренность — уникальное явление, в этом случае основное внимание уделяется поиску одаренных детей. Указанная альтернатива снимается в рамках следующей позиции: потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах деятельности присущи многим детям, тогда как реальные незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей». [1] Я придерживаюсь точки зрения, что все дети являются одарёнными.

Существует следующая классификация типов одарённости, разработанная отечественными психологами:

#### Академически одарённые и интеллектуально одарённые:

Эти школьники, как правило, обладают весьма значительными, глубокими знаниями, очень часто они умеют самостоятельно их получать — сами читают сложную литературу, могут даже критически отнестись к тем или иным источникам. Ученики этого типа одаренности точно и глубоко анализируют учебный и внеучебный материал, нередко склонны к философскому осмыслению материала. Медалисты, те ученики, которых принято называть гордостью школы, чаще всего принадлежат именно к этому типу одаренности.

Данный тип одарённости не обязательно изначально принадлежит ко 2 или 3 группе, но вероятность велика.

#### Социально одарённые:

Это еще один тип одаренности, который учителю сравнительно легко увидеть, но очень и очень нелегко принять именно как одаренность. Синонимом этого является выражение «организаторские способности». Такая одаренность характеризуется способностью понимать других людей, строить с ними конструктивные отношения, руководить ими. Нужна специальная, иногда длительная и сложная работа, чтобы повернуть учеников с этим типом одаренности лицом к школе. Иногда статус лидера ведет их на улицу, где они становятся лидерами антисоциальных группировок.

#### Спортивно и физически одарённые:

Часто бытует мнение о пониженных умственных способностях у спортсменов. Это не соответствует действи-

тельности. Ведь многие выдающиеся спортсмены, оставив спорт, становятся писателями (Юрий Власов), удачливыми бизнесменами (Пеле) и, уж конечно, талантливыми педагогами (Ирина Роднина). Для таких детей в городе Петропавловске — Камчатском очень много спортивных объединений. Задача как учителя — направить их энергию в нужное русло.

#### Творчески и художественно одарённые

Этот вид одаренности, как правило, проявляется в высоких достижениях в художественной деятельности — музыке, танце, живописи, скульптуре, сценической деятельности. Стараюсь увидеть эти способности, содействовать их развитию и в случае высокого уровня их проявления забочусь о том, чтобы такой ребенок как можно скорее попал к соответствующему специалисту, который смог бы профессионально с ним заниматься. К счастью, в школе № 11 есть простор для таких талантов. Это знаменитый не только в родном городе хореографический ансамбль «Фейерверк», художественное объединение «Акварелька».

#### Креативный тип

Этот тип одаренности наиболее интересен. Главная его особенность выражается в нестандартности мышления, в особом, часто непохожем на других взгляде на жизнь. Часто бывает, что таких учеников недолюбливают, они почти всегда очень трудны в школьной жизни: их повышенная независимость в суждениях, полное пренебрежение условностями и авторитетами создают у учителей при работе с такими учениками большие проблемы. Тот факт, что практически у всех творческих детей — подростков отмечаются заметные поведенческие проблемы, не случаен — именно так называемая не комфортность этих учащихся, то есть их нежелание, а подчас просто неумение идти «в ногу» со всеми остальными, и является личностной основой их одаренности, той базой, на которой и строится их нестандартное видение мира. Для того чтобы увидеть подлинные творческие способности этих учеников, следует предлагать особую деятельность, допускающую проявление их самобытности, необычного видения мира, будь то нестандартные темы сочинений, особые творческие задания или исследовательские проекты. Чтобы оценить оригинальность, нешаблонность этих детей, учитель должен сам обладать, достаточной широтой взглядов, отсутствием жестких стереотипов в мышлении и в работе.

Все дети движутся постепенно, каждый своим путем к основной цели — к усвоению школьной программы, к яркому проявлению и применению своей одаренности в какой — либо области.

Дифференциацию обучения следует широко применять на разных этапах учебного процесса: изучение нового материала, уроки закрепления, дифференцированная домашняя работа, самостоятельные и контрольные работы до 6 вариантов, во внеурочной работе. Рекомендуется использовать такие формы и методы работы как в парах, в группах, индивидуальная, фронтальная, игра, эвристическая беседа.

На протяжении четырех лет обучения ребенка в школе, я веду тетрадь, в которой фиксируются все ошибки по предметам и достижения каждого ученика. Это позволяет изучить причины возникновения ошибок, пути устранения пробелов. Такая работа позволяет выявлять индивидуальные особенности отдельных учеников. При составлении рабочей программы следует планировать индивидуальную работу. Исследователь С.В. Ильина отмечает: «Индивидуализация неотрывна от дифференциации, так как учет личностных особенностей каждого ещё не означает рав-

норное овладение знаниями каждым учащимся. Этот процесс долгий и нелегкий, так как индивидуализировать задания требует от учителя большого творчества». [3]

Опыт показывает, что каждый ребенок в классе при дифференцированном обучении чувствует себя успешным. Он, справляясь с заданиями, составленными индивидуально для него, психологически раскрепощается. Не боится участвовать в различных конкурсах, олимпиадах, активно стремится посещать различные кружки. И обязательно раскрывается в какой-либо области.

Название олимпиады, конкурса, проекта, фестиваля	Год проведения	Уровень	Результат (участник, лауреат, победитель)
Олимпиада по математике	2011	школьный	Путинцева Алена — победитель
Олимпиада по окружающему миру	2011	школьный	Путинцева Алена — победитель
Олимпиада по русскому языку	2011	школьный	Морозов Виталий — призер
Игровой конкурс по русскому языку «Русский медвежонок языкознание для всех»	2011	федеральный	Доля Ирина — 1 место в регионе Попова Мария — 1 место в регионе
Дистанционный тур первоклассников	2012	международный	Вагин Александр — лауреат Черновский Всеволод — лауреат Попова Алина — лауреат
Конкурс «Зелёная волна» по изучению ПДД Конкурс знатоков литературы родного края	2012 2013	федеральный муниципальный	Шитов Данил — диплом 1 степени Сербиенко Дмитрий — диплом 2 степени, Безродная Анастасия — лауреат Чечель Антон — лауреат
Олимпиада по литературному чтению	2014	школьный	Бахтурина Елизавета — призер
Олимпиада по математике	2014	школьный	Юн Мария — победитель
Конкурс — игра по русскому языку «Ёж»	2014	международный	Каптелова Анастасия — 2 место в регионе
Конкурс — игра по математике «Кенгуру»	2014	международный	Мирошниченко Артем — 2 место в регионе
Олимпиада по русскому языку	2014	школьный	Журавлев Александр — призер
Олимпиада по русскому языку	2014	школьный	Попова Алина — призер
Интеллектуальный марафон «Открытый микрофон»	2014	муниципальный	Сербиенко Дмитрий — призёр Калига Марк — диплом 3 степени в конкурсе юных прозаиков Смердова Арина — участник
Викторина, организованная международным благотворительным фондом поддержки космонавтики	2014	международный	Сербиенко Дмитрий, Самсонова Ксения — диплом 2 степени, Бахтурина Елизавета — диплом 3 степени, Безродная Анастасия — диплом 2 степени
Конкурс по естествознанию «Человек и природа»	2014	международный	Петушков Никита — 2 место в школе Журавлев Александр — 3 место в школе

Дистанционный блиц — турнир «Азбука жизни» проекта «Новый урок»	2014	международный	Журавлев Александр — диплом 1 степени, Овчинников Сергей — диплом 1 степени, Петушков Никита — диплом 2 степени, Смердова Арина — диплом 2 степени, Мирошниченко Артём — диплом 3 степени, Хижняк Павел — диплом 3 степени, Юн Мария — участник, Салмин Алексей — участник, Хушану Софья — участник, Вагин Александр — участник, Безродная Анастасия — участник, Каптелова Анастасия — участник
Интеллектуальная олимпиада среди сборных команд начальной школы	2014	школьный	Сборная класса — призер

Начиная с 1-го класса, в рамках внеурочной занятости учащихся проводится комплекс упражнений, заданий и тренингов, направленный не только на развитие познавательных процессов, но и на личностное развитие, захватывающее ценностные, эмоциональные, моральные, мотивационные аспекты.

Начиная со 2 класса, дети принимают активное участие в конкурсах разных уровней. «Кенгуру», «Русский медвежонок», «Золотое руно», «Конкурс юных прозаиков», «Интеллектуальный марафон», предметные олимпиады.

Я работаю по программе «Начальная школа 21 века». Это хорошая поддержка учителю. Содержание тетрадей и учебников даёт каждому ребёнку учиться в соответствии со своими возможностями. Методика обучения построена таким образом, что предоставляет каждому ребёнку право на ошибку, на самооценку своего труда.

Высокий уровень информационно-технического оснащения школы № 11 в сочетании с современными информационными технологиями позволяет совместными усилиями образовательного учреждения, учреждений дополнительного образования, семьи расширить охват одарённых детей новыми направлениями творческого досуга. Дети и родители учатся составлять презентации, занимаются поиском информации по подготовке рефератов в Интернете.

#### Литература:

1. Богдавленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс] // [http://old.school.msk.org.ru/integration/index.php?p=roditel\\_grupp\\_kinder\\_3\\_dopvolor](http://old.school.msk.org.ru/integration/index.php?p=roditel_grupp_kinder_3_dopvolor)
2. Вакина, Л.Н. Дифференцированный и индивидуальный подход в обучении английского языка [Электронный ресурс] // <http://festival.1september.ru/articles/628401/>
3. Ильина, С.В. Детская одаренность: признаки, виды, особенности личности одаренного ребенка [Электронный ресурс] // <http://ilyina-sf.narod.ru/p10aa1.html>

Выпуская детей из 4 класса, рекомендуется составлять характеристику на каждого ученика, проводить индивидуальную оценку познавательных, творческих возможностей и способностей ребенка через различные виды деятельности образовательного процесса. Полученная информация позволяет с большей долей уверенности говорить о степени одаренности и способности детей и, что особенно важно, служит довольно надежным основанием для построения прогноза развития каждого из них.

Это очень непростой труд — организовывать учебный и воспитательный процесс на основе учета индивидуальных особенностей личности, так как на подготовку уходит очень много времени.

Но когда я вижу, что каждый ребенок счастлив, что он успешен, не испытывает стресса от обучения в школе, меня охватывает радость и понимание, что этот труд проделан не зря. Ведь именно из этих маленьких «звездочек» вырастут будущие Паганини, Пушкины, Павловы, Яшины.

Такое обучение бережёт чувства ребёнка, что немало важно. Ведь часто бывает, что в погоне за качеством знаний мы забываем про них. Великий Амонашвили говорил: к чувствам ребенка надо прикасаться с таким же вдохновением и мастерством, как прикасался Орфей к струнам своей лиры.

## Логические задачи на математических кружках в основной школе

Дубова Алёна Владимировна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*Данная статья посвящена обзору применения логических задач на математических кружках в основной школе. Использование логических задач на внеклассной работе позволяет совершенствовать логическое мышление, формировать интерес к предмету, расширить математический кругозор.*

**Ключевые слова:** логические задачи, математический кружок, логическое мышление, метод таблиц, метод рассуждений.

## Logical tasks on mathematical additional lessons at basic school

Dubova Alena Vladimirovna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

*This article is about the usage of logical exercises on mathematical additional lessons at basic school. The usage of logical exercises on mathematical additional lessons improves logical thinking, generates interest and broadens the mind in math.*

**Keywords:** logic tasks, mathematical additional lessons, logical thinking, table method, method of reasoning.

В учебно-воспитательном процессе одной из важных составляющих является внеклассная работа по математике. Принимая участие во внеклассной работе, учащиеся раскрывают свои творческие способности, которые не всегда проявляются на уроках, углубляют знания по предмету, развивают логическое мышление, а также учатся жить в коллективе, сотрудничать друг с другом.

Одна из наиболее действенных и продуктивных форм внеклассной работы — это математический кружок. При его организации необходима мотивация школьников, показать им, что данный вид работы отличается от деятельности на уроках. В работе математического кружка большое значение имеет увлекательность материала и систематичность его изложения. Подбор занимательных заданий повышает у учащихся интерес к математике. Систематичность изложения материала формирует умственные способности школьников. Задания, которые предлагаются в учебниках, очень часто не могут заинтересовать учеников, а вот нестандартные, интересные задания могут вызвать интерес даже у отстающих школьников. Поэтому кружок может посещать любой заинтересованный ученик, вне зависимости от его успеваемости на уроках.

Основными целями математического кружка являются [3]:

1. Содействовать обогащению математического кругозора школьников;
2. Сформировать у учащихся приемы и навыки решения нестандартных, логических, комбинаторных задач;
3. Привить у учащихся интерес к математике;
4. Развить творческие способности и эрудицию;
5. Воспитать трудолюбие и самостоятельность при решении заданий.

Для эффективного достижения поставленных целей занятия целесообразно проводить один — два раза в неделю, выделяя на каждое по одному часу. Продолжительность кружка для учащихся 5–6 классов может составлять 30–45 минут. На занятиях кружка учитель должен создать благоприятные условия для работы учащихся. Ученик должен быть нацелен на конструктивный диалог с учителем и другими учениками, а также способен отстаивать свою точку зрения. Надо учесть, что иногда «ошибочные» рассуждения и их отрицания, упражнения в «диалоге» на математические темы дает школьникам больше пользы, чем рассказ учителем решенных заданий.

Существенная работа для развития логического мышления должна вестись с задачей, так как в любой задаче заложен значительный потенциал для развития логического мышления. Отличным инструментарием для такого развития являются логические задачи.

К логическим задачам традиционно относятся задачи на установление соответствия между множествами, использующие истинные и ложные высказывания. Их можно решать разными способами, но наиболее распространенными являются три способа [1, стр. 12]:

- 1) с помощью алгебры логики;
- 2) табличный способ;
- 3) с помощью рассуждений.

Чтобы правильно решать логические задачи, необходимо знать основные этапы их решения [1]:

- 1) анализ условия задачи;
- 2) схематическая запись задачи;
- 3) поиск способа решения задачи;
- 4) осуществление решения задачи;
- 5) запись ответа.

Покажем применение логических задач на математическом кружке в основной школе.

**Задача 1. Оценки**

Лиза, Настя, Катя спросили у учителя, какие оценки они получили за контрольную работу по математике. Учитель ответил:

«Плохих оценок нет. У вас троих оценки разные»:

- 1) У Лизы не «3»;
- 2) У Кати не «3» и не «5».

Кто какую оценку получил? [2]

*Решение.*

*I способ (с помощью рассуждений).*

Исходя из условия (2) можно сделать вывод, что у Кати оценка «4». Так как по условию «1» у Лизы не «3», значит у девочки оценка «5», следовательно, у Насти оценка «3».

**Ответ:** у Лизы «5», у Кати «4», у Насти «3».

*II способ (с помощью таблиц).*

Из условия задачи можно выделить два множества: множество оценок и множество имен. Каждое множество состоит из трех элементов. Составим таблицу исходных данных. Из условия (1) следует, что у Лизы не «3», значит в пересечение столбца «Лиза» и строки «3» ставим знак «-».

По условию (2) у Кати не «3» и не «5», следовательно, поставим в пересечении столбца «Катя» и строк «3» и «5» знак «-».

Таблица 1

Оценка	Лиза	Настя	Катя
3	-		-
4			
5			-

Из таблицы видно, что у Кати «4», следовательно, ставим в соответствующей ячейке знак «+». А также ставим знак «-» в пересечении строки «4» и столбцов «Лиза» и «Настя».

Таким образом получается, что у Лизы не «3», но и не «4», значит у Лизы оценка «5», ставим соответствующие знаки в соответствующие ячейки.

Тогда, очевидно, у Насти «3» (не «4» и не «5»).

Таблица 2

Оценка	Лиза	Настя	Катя
3	-	+	-
4	-	-	+
5	+	-	-

**Ответ:** у Лизы «5», у Кати «4», у Насти «3».

**Задача 2. Игрушки**

Купленные в подарок игрушки (пистолет, мишку, куклу и машинку) уложили в 4 коробки, по одной игрушке в каждую:

- 1) Машинка и пистолет не в красной коробке;
- 2) Коробка с мишкой находится между синей коробкой и коробкой с куклой;

- 3) В зелёной коробке не мишка и не машинка;
- 4) Жёлтая и зеленая коробки находятся около коробки с пистолетом.

Что положено в каждую коробку? [2]

*Решение.*

*I способ (с помощью рассуждений).*

Из условий (1) и (4) получается, что пистолет находится в синей коробке. Следовательно, учитывая условия (1) и (3) машинка находится в желтой коробке. Учитывая полученные данные и условие (3) получается, что мишка находится в красной коробке, а кукла в зеленой.

**Ответ:** пистолет — синяя коробка, мишка — красная коробка, кукла — зеленая коробка, машинка — желтая коробка.

*II способ (с помощью таблиц).*

Исходя из условий, в задаче можно выделить два множества: множество игрушек и множество цветов коробок. Каждое множество состоит из четырех элементов. Составим таблицу исходных данных.

Согласно условию (1), в пересечение столбца «пистолет» и строки «красная коробка» ставим знак «-». Также по условию (1) на пересечении столбца «машинка» и строки «красная коробка» ставим знак «-».

Согласно условию (2), мишка и кукла находятся не в синей коробке, следовательно, на пересечении столбцов с названием этих игрушек и строки «синяя коробка» ставим знак «-».

Согласно условию (3), в зеленой коробке не машинка и не мишка.

По условию (4), пистолет находится не в желтой и не в зеленой коробке.

Таблица 3

	пистолет	мишка	кукла	машинка
красная коробка	-(1)			-(1)
синяя коробка		-(2)	-(2)	
зеленая коробка	-(4)	-(3)		-(3)
желтая коробка	-(4)			

После составления таблицы с исходными данными становится очевидным, что пистолет находится в синей коробке. Следовательно, на пересечении столбца «пистолет» и строки «синяя коробка» ставим знак «+». Отсюда следует, что машинка находится в желтой коробке. Тогда получается, что кукла находится в зеленой коробке, а мишка в красной.

Таблица 4

	пистолет	мишка	кукла	машинка
красная коробка	-(1)	+	-	-(1)
синяя коробка	+	-(2)	-(2)	-
зеленая коробка	-(4)	-(3)	+	-(3)
желтая коробка	-(4)	-	-	+

Ответ: пистолет — синяя коробка, мишка — красная коробка, кукла — зеленая коробка, машинка — желтая коробка.

Задача 3. Учебные заведения.

Встретились четыре друга: Алексей, Борис, Виктор и Григорий. Оказалось, что они учатся в различных учебных заведениях (в школе, в гимназии, в лицее и в колледже). Известно, что:

- 1) Григорий и Алексей учатся не в школе;
- 2) Борис, Виктор и учащийся лицея были летом в одном лагере;
- 3) В колледже учатся не Борис и не Григорий;
- 4) Ученик гимназии вместе с Алексеем и учеником колледжа решили отправиться на рыбалку.

Кто из друзей в каком учебном заведении учится? [2]

*Решение.*

*I способ (с помощью рассуждений).*

Из условий (1) и (4) получается, что Алексей учится в лицее. Следовательно, учитывая условия (1) и (3) Григорий учится в гимназии. Учитывая полученные данные и условие (3) получается, что Борис ученик школы, а Виктор учащийся колледжа.

Ответ: Григорий — гимназия, Алексей — лицей, Борис — школа, Виктор — колледж.

*II способ (с помощью таблиц).*

Исходя из условий, в задаче можно выделить два множества: множество учебных заведений и множество имен. Каждое множество состоит из четырех элементов. Составим таблицу исходных данных.

Согласно условию (1), в пересечение столбца «школа» и строки «Григорий» ставим знак «-». Также по условию (1) на пересечении столбца «школа» и строки «Алексей» ставим знак «-».

Согласно условию (2), Борис и Виктор не учатся в лицее, следовательно, на пересечении столбцов с их именами и строки «лицей» ставим знак «-».

Согласно условию (3), Борис и Григорий учатся не в колледже.

Литература:

1. Сангалова, М. Е. Курс лекций по математической логике. — Арзамас: Арзамас. гос. пед. ин-т, 2006. 98 с.
2. Решение логических задач./Персональный сайт учителя математики Заесенок В. П. URL: <http://www.zaesenok.ru/matematiceskij-kruzhok/5-6-klassy/56-zanyatiya-8-9-reshenie-logicheskikh-zadach> (дата обращения 28.04.2015 г.).
3. Математический кружок./Персональный сайт Раужиной Т. И. URL: <http://raugina.ucoz.ru/index/kruzhok/0-10> (дата обращения 27.04.2015 г.).

По условию (4), Алексей не учится в гимназии и колледже.

Таблица 5

	школа	гимназия	лицей	колледж
Григорий	-(1)			-(3)
Алексей	-(1)	-(4)		-(4)
Борис			-(2)	-(3)
Виктор			-(2)	

После составления таблицы с исходными данными становится очевидно, что Алексей учится в лицее. Следовательно, на пересечении столбца «Алексей» и строки «лицей» ставим знак «+». Отсюда следует, что Григорий не учится в лицее, следовательно, он учится в гимназии. Тогда получается, что Борис учащийся школы, а Виктор учащийся колледжа.

Таблица 6

	школа	гимназия	лицей	колледж
Григорий	-(1)	+	-	-(3)
Алексей	-(1)	-(4)	+	-(4)
Борис	+	-	-(2)	-(3)
Виктор	-	-	-(2)	+

Ответ: Григорий — гимназия, Алексей — лицей, Борис — школа, Виктор — колледж.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод, что применение логических задач на математических кружках позволяет:

- совершенствовать логическое мышление;
- формировать интерес к предмету;
- развить основательное и точное понимание решения задач;
- расширить математический кругозор;
- воспитать трудолюбие и самостоятельность при решении заданий.

## Тувинские праздники как средство патриотического воспитания детей среднего дошкольного возраста

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Русский и тувинский народ не должен терять своего нравственного авторитета среди других народов. Авторитета достойно завоеванного тувинским и русским искусством, литературой, музыкой.

Мы не должны забывать о своем культурном духовном прошлом, о наших памятниках, литературе, языке, живописи, музыке. Мы должны обучать детей истории своей страны, города, села, обычаи, традиции, национальные колориты. Именно поэтому родная культура, как отец и мать, должна стать неотъемлемой части души ребенка, началом, порождающим личность. Но так как мы живем в Туве, то мы не должны забывать обычаи и традиции тувинского народа.

Детство — это каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты величия.

Средний дошкольный возраст — важнейший период становления личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, развиваются представления детей о человеке, обществе и культуре. Базовым этапом формирования у детей данного возраста любви к Родине является накопление ими социального опыта жизни в своем поселке, усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры [1].

Педагогическим коллективом МБДОУ «Хунчугеш» с. Берт-Даг Тес-Хемского района был разработан план мероприятий, который включал содержание тувинских праздников.

Для успешного выполнения намеченных мероприятий необходимо оборудование и оснащения педагогического процесса. В связи с этим педагогами и родителями ДОУ был собран большой методический материал для бесед с детьми среднего дошкольного возраста и проведения занятий по патриотическому воспитанию. Приобретены видеокассеты, буклеты, книги о Туве, изготовлены альбомы «История Тувы», «Животный мир и растения Тувы», «Обычаи построения юрты» о быте и устройстве юрты, сделана картотека тувинских и русских игр, оформлены папки — передвижки на темы «Малая Родина, в которой я живу».

Силами педагогов, детей и родителей были организованы в каждой группе мини-музеи экспозиции, которых посвящены родному городу, быту тувинцев, истории республики и России. На базе мини — музеев проводятся занятия, беседы с детьми данной группы. Дошкольники имеют возможность заниматься в них самостоятельной исследовательски-поисковой деятельностью и игровой. Все это делает мини — музеи важным средством воспитания будущих патриотов.

Постоянными в ДОУ стали панорамы открытых мероприятий «Растим патриотов», выставки творческих работ детей и их родителей среднего дошкольного возраста «Расцветай, Тува родная!». Фестиваль русских и тувинских народных игр, театрализованный фестиваль «Что за представление — всем на удивление», с использованием произведений устного тувинского народного творчества, тематические развлечения и праздники «День пожилых людей», «День города», «День Победы», «Шагаа», «Наадым» и т. д.

Приобщения дошкольников к тувинским праздникам мы строили на основании следующих подходов: вовлечение детей в разнообразные виды деятельности (специально-организованное общение, учебно-познавательная, изобразительная, музыкальная при сохранении приоритета игровой, включающей сюжетно-ролевые и театрализованные игры). Интеграция различных видов искусств (музыкального, танцевального, декоративно-прикладного). При опоре на фольклор; использование взаимодействия в системе «воспитатель — ребенок — родитель», так как семья является одним из основных институтов первоначальной социализации детей, влияющих на становление личности; осуществление воспитательной работы на основе традиций родной культуры; обеспечение активности детей на всех этапах приобщения к тувинским праздникам.

В ходе исследования были выявлены критерии и показатели сформированности патриотического воспитания у детей среднего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в определенной логической последовательности, предусматривающей природу и закономерности патриотического воспитания у детей дошкольного возраста.

Цель исследования — опытно-экспериментальным путем определить эффективность ознакомления детей среднего дошкольного возраста с тувинскими праздниками. В исследовании приняли участие 40 детей среднего дошкольного возраста.

Для оценки знаний детей среднего дошкольного возраста о тувинских праздниках мы составили 20 вопросов, которые задавались детям во время проведения бесед.

Выявив первоначальный уровень, мы проанализировали результаты и пришли к следующему выводу, что дети в обеих группах находятся на среднем уровне и низком уровнях знаниях о патриотическом воспитании.

На основе проведенной диагностики мы составили план, включающий тувинские праздники, с целью повышения знаний детей патриотического воспитания.

Приведем пример некоторых из них:

Праздник Наадым имеет тысячелетнюю историю. Самый ранний период Наадыма — родовое жертвоприношение в честь духа-хозяина местности и предков рода, которое устраивалось в середине лета, когда уже имелось определенное обилие молочных продуктов, сопровождавшееся праздничным гулянием, играми, состязаниями. Функциональная направленность Наадыма на данном этапе сводилась к демонстрации единения членов рода друг с другом, а также с охраняющими родовую территорию духами умерших предков и духами-хозяевами местности. В праздники дети узнают об истории самого праздника, с какой целью проводится этот праздник. Основная цель праздника Наадым — это чествование передовиков производства, обмен опытом, воспитание у детей любви к народным традициям и уважения к нелегкому труду животноводов.

Шагаа — праздник встречи Нового года по восточно-лунному календарю, который празднуется в конце января или в начале февраля, т. е. в начале белого месяца. Это очень глубокий праздник тувинцев, связанный с мировоззрением и духовной жизнью народа. Новый год обязательно встречают с восходом солнца, символизирующим всегда начало, рассвет, обновление в первый новогодний день. Вы обязательно по своим наблюдениям отметите то, что тувинцы, особенно взрослые, чтобы не пропустить момент наступления нового года — восход, не будут ложиться спать. Скорее всего, многие из них ночь проведут в буддийском монастыре, в котором монахи будут вести особую службу и читать мантры. Почему же? — спросите вы. Это связано с поверьем, которое все тувинцы знают, от мала до велика. Считается, что в эту ночь Будда объезжает на своей колеснице всю землю, а спящих людей он принимает за мертвых и не благословляет их. С восходом солнца все мужчины проводят особый сокровенный обряд — «сан салыры» на вершинах священных гор. Это очень древний обряд, несущий в себе информацию о жизни предков тувинцев, их образе мышления, духовной жизни [2, с. 45–51].

Празднование национального праздника Шагаа в детском саду «Хунчугеш» с. Берт-Даг стало приоритетным направлением работы, которого является сохранение и развитие традиционной тувинской культуры, формирование патриотического воспитания считается самым масштабным и красочным событием. Этот год не стал исключением — празднование длилось целую неделю, в течение которой дети соревновались в знании тувинских национальных традиций, обычаев, устного народного творчества.

Ежегодно в детском саду проходит конкурс на самый красивый, оригинальный и традиционный тувинский национальный костюм, приуроченный празднику Шагаа, в котором дети и их родители принимают активное участие. И в этом году воспитанники детского сада пришли в очень красивых национальных костюмах самого разного дизайна.

Помимо конкурса национальной одежды проходит также конкурс национальных блюд, где традиционно представлены тувинские деликатесы из мяса, молочных

продуктов. Среди представленных в этом году блюд выделялись барашки слепленные из талгана, лепешки в виде букв «Ш», «А», «Г», «А», «А», выглядевшие очень оригинально.

Среди воспитанников детского сада также был объявлен конкурс стенгазет на тему «Как празднуют Шагаа в Туве», работы конкурсантов украсили стены актового зала учреждения. Всю неделю в детском саду проходил показ фильмов о Туве, шли беседы-занятия, где детям рассказывали о традициях празднования светлого праздника Шагаа. Кроме того, дети учили скороговорки, загадки и песни о Туве, делали ручные поделки в виде национальной посуды и частей юрты. В рамках празднования недели Шагаа в садик были приглашены работники Дома культуры с. Берт-Даг, которые показали театрализованное представление «Шагаа-найырчалап туру, чолукшуулу» и сказку по мотивам тувинского фольклора.

Все познавательные и развлекательные мероприятия были направлены на то, чтобы детям было комфортно и интересно знакомиться с тувинской культурой, изучать ее, узнавать свою малую Родину, ее традиции и обычаи.

#### Оваадагыры

Обряды и традиции тувинцев, функционировавшие до конца 30-х годов XX века, представляли сложную систему, в которой наряду с древнейшими обрядами существовали обряды и праздники, заимствованные у других народов, впитавшие, однако в себя элементы древних действий тувинцев. Практически все обряды приходились на весенне-летний период.

Составной их частью являлись коллективные моления, проводившиеся с целью освящения объектов природы и жертвоприношения «хозяевам» мест. Все коллективные моления связывает общее название дагылга, дагыры (ср. монг. тахих, тахилга жертвоприношение, приносить в жертву). У тувинцев дагыры означает освящение, так, летний обряд Оваадагыры освящение (оваа культового сооружения из камней и веток, вид древнего жертвенника). Существуют также обряды освящения родовой горы (даг), Вселенной (Оран танды или Оран делегей), Неба (дээр), перевала (арт), тайги, деревьев: лиственницы и березы, растущих из одного места, или ели и березы (тельыаш), дерево-шамана (хам ыаш), начала реки (сугбажы), начала оросительного канала (бугабажы), источник целебной воды (аржаан), семейного очага (от).

Все они тесно связаны с традиционной хозяйственной деятельностью тувинцев, кочевым образом жизни. От того, насколько благосклонны были «хозяева» мест, духи к людям, зависело, по представлению древних тувинцев, благополучие рода, скота, удача на охоте, урожайность и т. д.

Однако, несмотря на общность названия, и главной цели, они во многом разнятся. Так, различны места их проведения: вершина родовой горы, вершина священной, общей для нескольких фамилий горы, на которой возвышается большой оваа, трудный перевал, место у дерева шамана, начало оросительного канала и т. д. Неодинаков

и состав участников: от членов одной семьи (от дагыыры), до представителей нескольких родов (оранделегейдагыыры) [31, с. 28–30].

Праздник оваа-дагыыры считается интереснейшим для детей. Увиденные на этом празднике действия, моления, различные национальные игры, которые проводятся во время освящения, способствуют узнаванию своих традиций, обычаев и святых мест.

По окончании проведенной работы, провели контрольный срез, чтобы подтвердить эффективность опытно-экспериментальной работы.

Результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях

при использовании плана в усвоении детьми экспериментальной группы представлений тувинских праздников и умения использовать их в самостоятельной деятельности. В контрольной группе, где план не использовался, результаты изменились, но незначительно.

Таким образом, содержание всех проведенных мероприятий способствовало расширению знаний о тувинских праздниках: дети познакомились с семейными традициями, узнали о тувинских народных промыслах, об особенностях тувинских праздников, народных игр, познакомились с особенностями тувинского характера; узнали пословицы и поговорки, характеризующие национальную культуру тувинцев.

#### Литература:

1. Майны, Ш. Б. Народные игры в традиционной праздничной культуре тувинцев: историко-культурологический анализ: диссертация... кандидата: 24.00.01/Майны Ш. Б. — Кемерово, 2014. — 186 с.
2. Кужугет, А. К. Шагаа/А. К. Кужугет // Круг знания. — Вып. 1. — Кызыл, 1998. — С. 44–51.
3. Кыргыз, З. К. Тувинские праздники/З. К. Кыргыз // Музыка и время, 2005. — № 9. — с. 28–30.

## Мысли вслух про проекты

Зайцева Валентина Викторовна, учитель химии  
МАОУ СОШ № 25 (г. Томск)

*«Единственный путь, ведущий к знаниям, — это деятельность»  
Бернард Шоу*

Стремительные изменения, происходящие в современном обществе, требуют от человека новых качеств, и прежде всего способности к творческому мышлению, самостоятельности в принятии решений, инициативности. Метод проектов занимает одно из ведущих мест среди методов личностно-ориентированного подхода в обучении и охватывает все ступени обучения. В начальной школе проект осуществляется на уроках, во внеурочное время. Практикуются совместные проекты с родителями или индивидуальные, групповые. А вот в основной школе проект носит творческий характер, метод проектов дает возможность накапливать опыт самостоятельности и развитию личности. Особенность проектов в 10–11 классах является их исследовательский, прикладной характер.

Практика показывает, что проекты имеют низкий эффект на уроках химии продолжительность которых 40–45 мин, поэтому в своей работе использую долгосрочные проекты (четверть, полугодие). Программа курса химии автора О. С. Габриеляна позволяет использовать проектную деятельность в 8–11 при изучении всех тем. При организации проектной деятельности следует иметь в виду, что:

— содержание проекта дополняет, углубляет основной курс химии.

— позволяет решать метапредметные взаимодействия с физикой, биологией, обж, географией, математикой.

Вот некоторые темы последних лет:

- Металлы в искусстве
- Удивительная сода
- Исследование чая, меда
- Жевательная резинка: жевать или не жевать и т. д.

Работа проводится поэтапно и чаще во внеурочный период в рамках: факультатива, кружка, элективного курса, курсов по выбору.

Проект — с латинского языка переводится «как брошенный вперед». Для ученика проект — это возможность максимально раскрыть свой потенциал. Наша школа несколько лет находится в эксперименте по ФГОС, где каждый ребенок должен уметь работать с проектами и выпускать свой продукт, а для этого требуется научно обоснованный подход и решение комплекса задач, связанных с формированием определенной среды, с обучением школьников. С 2015–2016 учебного года в эксперименты продолжают быть уже 7 классы, которые идут в нем с пятого класса. Через год они начнут изучать химию, наш предмет предусматривает обязательную исследовательскую работу, которая требует определенных материальных затрат. Кабинет химии имеет 12 нетбуков,

которые позволяют расширять возможности для исследовательской работы. Самый сложный процесс — подготовительный. Важно выделить темы или разделы, которые будут выноситься на проектирование. Количество учащихся резко возрастает для работы над проектами и роль учителя резко меняется.

В своей деятельности над проектами начинаю с терминов, которые используются чаще всего при работе. Это метод, проект, проектная деятельность, продукт проектной деятельности, актуальность, гипотеза, задачи, индивидуальный проект, информационный, творческий проект, цель, этапы и т.д. Работа над проектами включает в себя несколько этапов и учащиеся должны знать, что проект — это 5П.

- Проблема
- Проектирование (планирование)
- Поиск информации
- Продукт
- Презентация

Очень важно грамотно поставить цель перед работой над проектом: выявить, установить. Разработать, уточнить, обосновать. В исследовательском проекте она одна. Четко определить задачи — шаги и выдвигать гипотезу — если...то, так как, при условии, что....

Литература:

1. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся. Москва 2004
2. Федотова, Н. И. Разработка проекта стр. 70 Химия в школе № 62013
3. Трактирникова, А. И. К формированию исследовательской компетентности стр. 23 Химия в школе № 52014

## Особенности развития диалогической речи в неязыковом (техническом) вузе

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

*В статье анализируются особенности развития диалогической речи в неязыковом (техническом) вузе. Рассматриваются проблемы обучения диалогической речи на иностранном языке: подбор материала и методов обучения. Приводятся структурные варианты диалогических единств. Выделяются принципиальные требования к составлению системы упражнений.*

**Ключевые слова:** диалогическая речь, иностранный язык, технический вуз, диалогические единства, система упражнений, лингвистический материал

Обучение иностранному языку, рассматриваемое с научных позиций, представляет собой сложный процесс, воплощающий в себе, с одной стороны, систему языка и речи, а с другой — деятельность педагога и обучающихся, протекающую в определенных экстралингвистических условиях, которыми нельзя пренебречь. Следовательно, даже частичный анализ какой-либо стороны обучения иностранному языку связан с необходимостью тщательного рассмотрения многих составных частей учебного процесса, чтобы исследуемое явление отражало

Большая проблема у детей — это написать отчет. Для этого даю детям шпаргалку, которая состоит из трех частей.

1. ВВЕДЕНИЕ — я выбрал эту тему, потому что, тема проекта, цель моей работы, этапы работы, сбор информации, продуктом проекта будет, изготовление продукта, оформление письменной части

2. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ — я начал работу с того, что, потом приступил к, завершил работу тем, что, столкнулся с проблемами, чтобы справиться, я, но все же я достиг цели

3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ — закончив свой проект, я могу сказать, работа над проектом показала мне, что не всегда детям понятен результат проекта — продукт. Привожу перечень возможных выходов проектной деятельности: видеофильм, газета, атлас, выставка, коллекция макет, костюм, письмо, статья, мультимедийный продукт, сказка, учебное пособие и т.д.

В процессе проектной деятельности формируются: рефлексивные умения, поисковые, навыки оценочной самостоятельности, коммуникативные умения, менеджерские умения и навыки, презентационные. Учитель на всех этапах выступает в роли консультанта, а учащиеся — активные участники процесса.

объективную картину его состояния, динамику развития и взаимодействия с наиболее значимыми учебными факторами.

Одной из целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе является обучение студентов вести беседу в пределах изученного языкового материала.

При обучении диалогической речи на иностранном языке возникают две основные проблемы: какой материал следует отбирать, учитывая лингвистические особенности диалогической речи [1], и какие методы использовать.

При отборе лингвистического материала имеется в виду речевой материал, отличающий диалогическую речь от других форм речевой деятельности. Неязыковой материал, который определен программой, входит составной частью в речевой материал и отбирается с учетом более общих целей. Под речевым материалом понимаются не определенные грамматические, фонетические и лексические явления, а речевые образцы, формулы и штампы [2].

Речевые образцы, используемые в диалогической речи, могут совпадать с речевыми образцами монологической речи в тех случаях, когда задачей высказывания является сообщение информации.

Диалогическая форма общения имеет свои специфические особенности, пренебрежение которыми может привести к тому, что беседа будет неестественной [3]. Они, прежде всего, проявляются в характере реплик, из которых состоит диалогическая речь [4; 5]. Анализ работ, касающихся характеристик и особенностей диалогических высказываний, показывает, что в диалоге реплика первого лица и ее продолжение вторым собеседником относятся к одной общей теме и почти всегда являются компонентами единого целого. В этой связи рекомендуется рассматривать все высказывания в диалоге не изолированно, а в сочетаниях, в единстве, и студентов необходимо обучать не отдельным речевым высказываниям, а целым диалогическим единствам [6]. Поэтому весьма существенно наметить и отобрать типичные сочетания реплик внутри диалогических единств, которыми должны овладеть студенты.

Структурные варианты диалогических единств уже описаны в литературе [7]. Анализ диалогических высказываний показывает, что все исходные реплики диалога можно подразделить на четыре основные группы: а) реплики, выражающие приветствие или прощание, б) реплики, содержащие информацию, в) реплики, содержащие побуждение или волеизъявление, г) реплики, содержащие вопрос. Некоторые исходные реплики образуют в значительной мере устойчивые сочетания с ответными репликами, другие могут давать значительно большее разнообразие диалогических единств:

а) Ответными репликами на исходные высказывания, выражающие приветствие или прощание, будут служить реплики, также содержащие приветствие или прощание. Ответными репликами на обращения являются реплики, представляющие собой знаки внимания.

б) Ответными высказываниями на исходные реплики, содержащие информацию, будут служить: реплики, содержащие повтор; реплики, представляющие собой подхват; реплики, представляющие собой вопрос в связи с информацией; реплики, выражающие эмоциональное отношение к высказанной информации.

в) Реплики, содержащие побуждение или волеизъявление, требуют реакции действием или словесных реакций, куда входят реплики, выражающие удовлетворение, радость, согласие, благодарность, недовольство, сожаление, несогласие и т. п.

г) На реплики, содержащие вопрос, ответными репликами будут: высказывания, выражающие утверждение или подтверждение, отрицание, различного рода разъяснения, вплоть до развернутого монологического высказывания, а также уточняющие вопросы.

Установление групп диалогических единств позволяет определить примерные пары исходной и ответной реплик, типичные для перечисленных групп.

Не расширяя рамок программного материала для неязыковых вузов в области лексики и грамматики, можно от этапа к этапу обогащать диалогическую речь студентов новыми видами диалогических единств, делать ее все более естественной и выразительной [8]. Нередко обучение диалогической речи студентов неязыковых вузов ограничивается вопросно-ответной формой работы, переводами с русского языка на иностранный язык или заучиванием наизусть текстов в диалогической форме. Вопросы и ответы являются одной из форм проявления диалогической речи и, если использовать только их, не обеспечивают подлинного умения высказываться в диалоге. Часто используемые преподавателями вопросы и ответы мало интересны и нехарактерны для реальной диалогической речи [3]. Не могут удовлетворить студентов также переводы с русского языка на иностранный язык и заучивание готовых диалогов, так как в таких случаях им предлагается готовая мысль, и упражнения не имеют речевого характера. Такие формы работы не обеспечивают овладения диалогической формой речи, так как они не обучают самостоятельному, естественному выражению мысли.

Обучение диалогической речи должно строиться таким образом, чтобы вызывать у студентов желание обмениваться мнениями на иностранном языке. Ситуации должны быть жизненными и соответствовать умственному развитию студентов, реплики должны звучать естественно [9]. При составлении системы упражнений для обучения диалогической речи необходимо определить последовательность упражнений таким образом, чтобы постепенно и целенаправленно подводить студентов к поставленной цели.

Система упражнений может начинаться с заучивания наизусть коротких диалогов на ту или иную тему, так как языковой материал лучше запоминается и степень его воспроизведения выше, если он заучивается не в виде разрозненных фраз, а в ситуативно окрашенном контексте. За заучиванием наизусть следуют упражнения в построении диалогов по аналогии. Однако при составлении диалогов по аналогии велика доля механических форм работы. Чтобы научить студентов мыслить самостоятельно и ориентироваться в любых ситуациях, нужно использовать упражнения, которые бы научили студентов реагировать на разнообразные реплики собеседника. К такого рода упражнениям относится упражнение с заданием повторить мысль собеседника с внесением собственных изменений, например, дополнений, развивающих его мысль. Для развития умения выяснять у собеседника что-то неясное из его сообщения полезно упражнение, развивающее умение задавать уточняющие вопросы. Примером

такого упражнения является задание: «Прослушайте сообщение преподавателя и выясните подробности». Упражнения должны развивать у студентов умение реагировать на сообщение или волеизъявление, используя по собственному усмотрению имеющиеся в их запасе высказывания: повтор с внесением изменений; дополнение мысли; высказывание, отражающее эмоциональное переживание, собеседника по поводу услышанного; встречное предложение; просьба; согласие, несогласие и т.д. Задание при этом формулируется следующим образом: «Чтобы вы сказали, если бы я сказал...?» В качестве ключевого упражнения предлагается составление

диалогов на тему заданной ситуации. Такая последовательность упражнений позволяет учесть наиболее характерные для диалогической речи высказывания, способствует быстрому формированию требуемых умений. Последнее очень важно, так как имеющееся количество часов по иностранному языку не позволяет выполнить достаточное количество разнообразных упражнений.

Предлагаемая система упражнений по развитию диалогической речи не является единственно возможной, но она в значительной степени помогает студентам овладеть умением вести диалог, делает беседу разнообразнее, живее, естественнее.

#### Литература:

1. Каргина, Е. М. Особенности отбора и организации языкового материала для профильного курса иностранного языка // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 11 (39). — с. 80–83.
2. Вайсбурд, М. Л. Обучение диалогической речи // Иностранные языки в школе. — 1965. — № 4.
3. Болонкин, М. А. Вопросно-ответные устные подстановочные упражнения // Иностранные языки в высшей школе. — 1966. — № 3.
4. Беркнер, С. С. Некоторые явления взаимосвязи реплик английской диалогической речи. Канд. дисс., 1960.
5. Трофимова, Э. А. Приемы выражения взаимосвязи реплик диалогической речи. Канд. дисс., 1964.
6. Шведова, П. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. Докт. дисс., 1958.
7. Грейсер, А. В. Методика обучения устной речи на начальном этапе в школе с преподаванием ряда предметов на английском языке. Канд. дисс., 1961.
8. Каргина, Е. М. Основы коммуникативно-стимулирующей системы обучения иностранному языку // Современная педагогика. — 2014. — № 11 (24). — с. 52–55.
9. Каргина, Е. М. Создание естественных речевых ситуаций при обучении устной иноязычной речи // Психология, социология и педагогика. — 2014. — № 11 (38). — с. 77–81.

## Проблема воспроизведения устного речевого сообщения в методике обучения иностранному языку

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

*Статья посвящена проблеме воспроизведения устного речевого сообщения в методике обучения иностранному языку. Приводятся причины отличий воспроизводимого сообщения от прослушанного: смысловая переработка или смысловое перекодирование. Рассматривается вопрос о влиянии структуры речевого сообщения на его воспроизведение.*

**Ключевые слова:** *проблема воспроизведения, устное речевое сообщение, методика обучения, иностранный язык, родной язык, система предикатов, структура текста*

Проблема воспроизведения воспринятого на слух речевого сообщения является одной из важных и актуальных проблем современной психологии речи, которой посвящены многочисленные исследования (Ф. Бартлетт, А. Г. Комм, А. Л. Смирнов, Н. И. Жинкин, В. Д. Тункель, А. Э. Венделанд, Дж. Миллер и другие).

Основной вывод, к которому приходят все исследователи процесса воспроизведения речевого сообщения, заключается в том, что «точность воспроизведения — редкое

исключение» [1]. Воспроизводимое речевое сообщение отличается от воспринимаемого речевого сообщения, но изменения, имеющие место при воспроизведении, не всегда являются результатом забывания [2]. Эти изменения могут являться и результатами смысловой переработки, или смыслового перекодирования, которое в значительной мере определяет процесс воспроизведения речевого сообщения.

В процессе воспроизведения происходит систематизация, смысловая перегруппировка и объединение от-

дельных звеньев речевого сообщения. Этот процесс носит двойственный, внутренне противоречивый характер, так как это одновременно и сохранение и изменение того, что было воспринято. Процесс воспроизведения носит активный характер и представляет собой ту мыслительную деятельность, в русле которой наиболее активно протекает процесс запоминания и сохранения воспринятого речевого сообщения. Результатом смысловой переработки речевого сообщения является отличие текста воспроизведенного речевого сообщения от воспринятого текста. Эта «перестройка» исходного материала определяется как его реконструкция.

Реконструкция обуславливается, по крайней мере, тремя факторами: прежде всего, процессом осмысления материала, затем характером материала и, наконец, установкой на свободное воспроизведение материала, поскольку при установке на текстуальность воспроизведения реконструкция речевого сообщения проявляется в своих простейших формах или уступает место репродукции [3].

Для правильной постановки и разрешения вопроса о влиянии структуры речевого сообщения на его воспроизведение целесообразным представляется анализ речевого сообщения с точки зрения его логико-смысловой структуры (Н.И. Жинкин, В.Д. Тункель, Л.П. Добраев, А.Э. Венделанд). Говоря о характере материала, вызывающем реконструкцию его при воспроизведении, А.Г. Комм не упоминает структурной организации текста как фактора, влияющего на его воспроизведение [3], но по существу в толковании А.Г. Комм характер материала и есть его структурная организация; при этом к структурной организации она относит строгость внутренних логических связей, соответствие временной последовательности изложения, четкость плана подлинника.

Исследуя влияние логико-смысловой структуры текста на характер его воспроизведения, Н.И. Жинкин, В.Д. Тункель, А.Э. Венделанд еще более определенно говорят о зависимости воспроизведения от таких особенностей структуры текста, как выражение основной темы и основной мысли в виде авторских обобщений, от характера авторского обобщения, от способа изложения мыслей, от характера раскрытия темы.

В качестве единиц структуры текста выделяются суждения [4], «смысловые куски» [2], т.е. относительно законченные смысловые образования типа «сверхфразовых единств», «сложных компонентов текста» [5] и т.п.

На уровне текста внутри смысловых кусков необходимо выделить типы связи текстовых субъектов и текстовых предикатов. Понятия текстовых субъекта и предиката вытекают из понятий логического субъекта и предиката. В пределах одного суждения логический субъект — это нечто известное слушающему или читающему, т.е. старое знание о предмете. Логический предикат — это то новое, что теперь сообщается о предмете в данном суждении.

Поскольку в тексте, как и в отдельном предложении, всегда высказывается определенная мысль, то текст, как и отдельное предложение, является суждением. Су-

ждение — текст, как и суждение — предложение, состоит из субъекта и предиката, но отношения между ними в пределах текста несколько меняются. Предмет связанного высказывания не известен слушающему или читающему, иначе не имело бы смысла делать высказывание: цель высказывания — создать у слушателя полное представление о предмете высказывания. Таким образом, текстовый субъект, в отличие от логического субъекта, выражает мысль о неизвестном предмете высказывания. Текстовый предикат выполняет служебную роль, сообщая мысль о признаках предмета.

Если субъект высказывания — «реальный предмет действительности, еще не известный в каких-то качествах слушающему (читающему), то любая речь может быть сведена к системе предикатов, которые, последовательно дополняя друг друга, раскрывают состав и соотношение признаков неизвестного ранее предмета действительности» [6]. Предикаты в процессе раскрытия состава и соотношения признаков неизвестного ранее предмета действительности создают определенную структуру текста. «Эти предикаты не наслаиваются друг на друга в одну однородную цепь. Некоторые из них являются главными, другие — дополнительными, а третьи — дополнительными к вторым, т.е. устанавливается иерархия предикатов» [6].

Представляется возможным выделить два типа связи текстовых субъектов и предикатов, образующих различные структуры текста, а именно цепную структуру и разветвленную структуру. В тексте цепной структуры «состав и соотношение признаков неизвестного ранее предмета действительности» раскрываются в цепи предикатов последующего ранга [7], содержащих далее не предикатуемые мысли — конечные субъекты. В тексте разветвленной структуры «состав и соотношение признаков неизвестного ранее предмета действительности» раскрываются в одном или нескольких предикатах последующего ранга, содержащих мысли, предикатуемые далее вплоть до конечных субъектов. Данное исследование ставит перед собой задачу выявления зависимости особенностей реконструкции при воспроизведении текста от структуры исходного текста и соотношения языков «входа» и «выхода».

В работах И.А. Зимней и В.П. Скибо [8] на материале фраз было экспериментально показано, что конец и начало фразы воспроизводятся лучше, чем ее середина, т.е. еще раз нашел подтверждение закон первого и последнего места. Данная работа подтвердила гипотезу о преимуществе однокодowego соответствия «входа» и «выхода» только при сопоставлении вариантов «Родной язык — Родной язык» и «Родной язык — Иностраннный язык», что, по предположению авторов, может свидетельствовать о значимости языка «выхода» и преимуществе «выхода» на родном языке. При рассмотрении вариантов «Иностраннный язык — Родной язык» и «Иностраннный язык — Иностраннный язык» гипотеза о преимуществе однокодowego соответствия «входа» и «выхода» не подтвердилась, но еще раз подтвердилась значимость «выхода» на родном языке.

Характер речевого материала имеет влияние на характер воспроизведения, а именно: речевое сообщение цепной структуры вызывает у слушателей более активную мнемическую деятельность, которая направляет на репродукцию речевого материала, что соотносится с наблюдением А. Г. Комм [3]. Речевое сообщение разветвленной структуры вызывает у слушателей более активную мыслительную деятельность, которая направляет на реконструкцию речевого материала. Это позволяет предположить, что в начале обучения целесообразнее использовать тексты цепной структуры, так как воспроизведение речевого сообщения цепной структуры носит более полный и точный характер, что будет

способствовать снятию дополнительных языковых трудностей.

При воспроизведении текста разветвленной структуры на передний план выступает другая закономерность, которая определяется не соответствием языков «входа» и «выхода», а языком «выхода», причем преимуществом обладает родной язык «выхода», что выявляет последовательность нарастания трудностей воспроизведения текстов обеих структур в зависимости от соотношения языков «входа» и «выхода» [9]. Данный порядок нарастания трудностей воспроизведения должен учитываться при обучении такому виду письменной речи на иностранном языке, как изложение.

#### Литература:

1. Bartlette, F. C. Remembering. — Cambridge, 1950. — P. 93.
2. Смирнов, А. А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966. — с. 158.
3. Комм, А. Г. Реконструкция в воспроизведении // Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена». — Т. 34. — Л., 1940.
4. Солганик, Г. Я. О способах объединения самостоятельных предложений в прозаические строфы (сложные синтаксические целые) — на материале современной публицистики. — Автореф. канд. дисс. — М., 1965.
5. Фигуровский, И. А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. — М., 1961.
6. Жинкин, Н. И. Развитие письменной речи учащихся // Известия АПН. — Выпуск 78. — 1956. — с. 148.
7. Добраев, Л. П. Логико-психологический анализ текста. — Саратов. 1969.
8. Зимняя, И. А. О психологических особенностях воспроизведения воспринятого на слух речевого сообщения/И. А. Зимняя, В. Н. Скибо, С. Д. Толкачева // Теоретические и экспериментальные исследования в области психологии и методики обучения иностранным языкам. — 1975. — 371 с. — с. 60–68.
9. Каргина, Е. М. Работа над профильными иноязычными текстами как основа развития устной речи студентов // Гуманитарные научные исследования. — 2014. — № 11 (39). — с. 108–111.

## Актуальность гендерного подхода в современном образовании

Козырева Юлия Викторовна, магистрант

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград)

В современном мире ценность гармоничного развития личности, учитывающего все стороны и особенности индивидуальности, сложно оспорить. А возможно оно только тогда, когда тело, интеллектуальная и эмоциональная составляющие «мирно сосуществуют», слаженно работая на то, чтоб способствовать самопознанию и саморазвитию человека, помочь ему найти своё место в жизни, свой путь и сделать в конечном итоге счастливым.

Бесспорно, принадлежность к определенному полу является одной из тех важнейших характеристик, которые затрагивают не только телесную, но и интеллектуальную и эмоциональную составляющую человека. Однако ориентируясь в первую очередь на биологический пол, общество априори приписывает человеку определенные стереотипы поведения, свойства характера, образ жизни, цели и т. д., которые далеко не всегда совпадают с реально существующими особенностями индивида. Исследователи

считают, что «разделение людей на мужчин и женщин является центральной установкой восприятия нами различий, имеющихся в психике и поведении человека» [1, с. 13]. Поскольку по природе своей человек является существом биосоциальным, его не может не затрагивать возникающая дисгармония между его сущностью и ожиданиями, возложенными на него.

В связи с этим современные исследования четко выделяют два понятия, связанные с половой идентификацией человека. Так, М. Л. Сабунаева, Ю. Е. Гусева в своей работе пишут: «В английском языке для обозначения пола человека употребляются два слова: sex и gender. Первое из этих слов обозначает пол человека как сексуально-биологическую характеристику. Второе — пол как систему полоролевых отношений. Если пол имеет отношение к физическим, телесным различиям между мужчиной и женщиной, то понятие «гендер» затрагивает

их психологические, социальные и культурные особенности» [9, с. 348].

Гендерный подход, учитывающий, что отличие воспитания, способов поведения, взаимодействия с окружающим миром и людьми мужчин и женщин определяется «не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами» [9, с. 349], становится всё более актуальным в различных сферах и областях жизнедеятельности человека. В соответствии с этим подходом гендерные стереотипы рассматриваются не как определяемые полом, с которым рождается человек, а как исторически сложившиеся в обществе и навязываемые человеку как его составляющей. Следовательно, эти стереотипы являются гибкими конструкциями, они подвержены изменениям, которые могут произойти и происходят в общественном сознании, а значит, могут меняться в пользу человеческой индивидуальности.

И. Н. Евтушенко отмечает, что «социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития Российской Федерации на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает включение гендерного компонента во все области общественной жизни: политику, экономику, культуру, образование» [2, с. 3]. Актуальность гендерной проблематики в образовании как социальном институте, ставящем себе целью развитие гармоничной личности, неоспорима. В системе образования, в процессе взаимодействия с педагогами и одноклассниками и при работе с учебными материалами, ребенок получает опыт гендерных отношений — сталкивается с тем, что от принадлежности к определенному полу зависят ожидания, предъявляемые человеку. По утверждению И. С. Клециной, «особую роль в процессе гендерной социализации играет сама организация учебных заведений — это не только коллектив и помещение, это еще и система правил, по которым люди взаимодействуют между собой, тот порядок, который позволяет им работать» [6, с. 103]. Таким образом, образовательное пространство является важнейшим фактором гендерного воспитания ребенка.

Однако в большинстве своем в современных школах осуществляется полоролевой подход к обучению и воспитанию, который «представляет собой традиционную систему взглядов на предназначение мужчины и женщины в обществе в соответствии с их биологическими характеристиками, воспитание мальчика и девочки соответственно тем нормам, требованиям, стандартам, которые предъявляет общество к человеку культурно-исторически» [9, с. 350]. Это значит, что ребенок воспитывается в духе жесткой половой идентичности, вместе с которой ему предписываются определенные нормы поведения, реакции на окружающий мир, поощряются традиционно соответствующие полу виды деятельности, навязывается мысль о принципиальном различии между полами. Ко всему прочему во взрослой жизни для человека, став-

шего заложником навязанных ему с детства гендерных стереотипов, последние становятся преградой на пути к успеху, не давая возможность реализоваться в полной мере его потенциалу и способностям.

Е. В. Зенкевич обнаруживает любопытное противоречие, существующее в современной системе образования: «Какими качествами должны обладать идеальные ученики, по мнению учителей? Прежде всего — это желание учиться, интерес к учёбе, трудолюбие, воспитанность, усидчивость.

А вот если изменить вопрос: «Какими бы вы хотели видеть юношей и девушек, оканчивающих школу?», то ответы были бы совершенно другими. Мальчики должны быть, прежде всего, уметь принимать решение, быть уверенными в своих собственных силах, целеустремлёнными, умеющими нести ответственность за свои поступки, иметь собственное мнение, быть надёжным и мужественным. Никто даже не вспомнит об усидчивости, внимательности. Девочек же хотят видеть коммуникабельными, умеющими ладить с людьми, добрыми, женственными, мягкими, скромными, нежными, гордыми, с чувством собственного достоинства, а также уверенными в своих силах и умеющими принимать самостоятельные решения.

Значит, учим мы тех, кто желает учиться, трудолюбивых, умных, усидчивых, воспитанных, а получить на выходе должны умеющих принимать решение, уверенных в себе, да ещё и мужественных юношей и женственных девушек» [3].

Действительно, система образования продолжает воспроизводить традиции патриархата [9, с. 352]. Так, например, Л. В. Попова отмечает, что девочек обычно побуждают отходить на второй план в образовательном процессе, а мальчиков поощряют быть активными. Это проявляется в том, что мальчикам уделяется больше учительского времени, а от девочек в основном требуют аккуратности и послушности, а не инициативы. Проступки мальчиков, мелкие нарушения дисциплины легче прощаются мальчикам, нежели девочкам [8]. Е. Р. Ярская-Смирнова, проводя гендерный анализ учебных материалов среднего специального и высшего образования обнаружила, что мужчины изображаются как норма, они активны и успешны, а женщины являются «невидимками» (их просто нет, они отсутствуют в репрезентации) или пассивными и зависимыми [11]. И. С. Клецина [5] подчеркивает, что особые сложности с социализацией возникают у девочек, желающих заниматься математикой, физикой, информатикой, то есть теми сферами деятельности, которые считаются исключительно мужскими. При этом мы видим, что в современном мире от лиц женского пола любого возраста требуется проявление не только традиционно женских качеств, таких как мягкость, покладистость, послушность, забота об окружающих, но и способность нести ответственность за свои слова и поступки, умение брать инициативу в свои руки, ставить цель и реализовывать ее, умение отстаивать свои интересы — т. е. качеств, традиционно соответствующих мужчинам. В обществе,

стремящемся к формированию эгалитарного сознания, роль и место женщины давно и значительно изменились, а вместе с этим произошли изменения во взаимоотношениях полов [4, с. 3].

В то же время Сидоренко О.Н. отмечает, что «преимущественно женский состав педагогических коллективов лишает мальчиков делового взаимодействия с мужчинами, деформирует их социальный опыт. В нашей школе из 70 учителей мужчин — 4, что составляет 6%. В школе мальчики приобретают и закрепляют опыт подчинения взрослой женщине, что приводит к формированию специфических типов мужского поведения: феминизированного, излишне послушного и робкого или, напротив, активно протестующего «хулигана», что выражается и во взаимодействиях с девочками» [10]. И.С. Кон пишет о «кризисе маскулинности», когда мужчинам всё сложнее «дотягивать» до звания «настоящего»: «традиционный мужской стиль жизни, а возможно, и сами психические свойства мужчин не соответствуют современным социальным условиям, что мужчины сдают свои главенствующие позиции или что им приходится платить за них слишком высокую цену» [7]. Поэтому можно говорить о том, традиционные гендерные стереотипы мужского поведения не соответствуют реальной ситуации и требуют пересмотра. В мальчиках необходимо воспитывать не только мужские качества, но и способность осознавать свои чувства, понимать переживания других, сострадать и проявлять терпимость, помогать окружающим.

Какую же альтернативу традиционному полоролевому подходу в образовании предлагает гендерный подход? Его центральной идеей является принципиальное равенство обоих полов в возможности участвовать во всех сферах жизни общества, в выборе способов для самовыражения и самоопределения. Это не предполагает, что девочек нужно воспитывать похожими на мальчиков и наоборот [8], но это означает позволить и девочкам, и мальчикам, в полной мере приняв себя со всеми своими уникальными особенностями, реализовать заложенный в них потенциал, удовлетворить свои потребности и амбиции, обрести уверенность в себе и стать счастливыми людьми. Как отмечает Е.Н. Каменская, «в настоящее время современные приоритеты в воспитании мальчиков и девочек заключаются не в закреплении жёстких стандартов маскулинности и феминности, а в изучении по-

тенциала партнёрских взаимоотношений, воспитании человеческого в женщине и мужчине; вариативности в овладении гендерным репертуаром; в искренности, взаимопонимании, взаимодополняемости» [4].

В связи с этим в рамках гендерного подхода выделяется такое направление, как гендерная педагогика — это совокупность подходов, направленных на то, чтобы помочь детям чувствовать себя в школе комфортно и справиться с проблемами половой самоидентификации ребенка как важной части процесса социализации. Целью гендерной педагогики является коррекция воздействия гендерных стереотипов в пользу развития индивидуальности.

М.Л. Сабунаева, Ю.Е. Гусева отмечают, что на сегодняшний день выделено несколько направлений работы с детьми по дополнению и расширению возможностей их социализации:

- дополнение зон самореализации детей (например, поощрение девочек к занятиям спортом, а мальчиков — к самообслуживанию);

- организация опыта равноправного сотрудничества мальчиков и девочек в совместной деятельности;

- снятие традиционных культурных запретов на эмоциональное самовыражение мальчиков, поощрение их к выражению чувств;

- создание с девочками опыта самопоощрения и повышения самооценки (например, технология дневника с фиксированием успехов);

- создание условий для тренировки межполовой чувствительности (например, через театрализацию, обмен ролями);

- сюда же можно добавить привлечение обоих родителей (а не только матерей) к воспитанию детей.

Таким образом, гендерный подход в педагогике и образовании — это индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности. Этот подход дает человеку большую свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать разные возможности поведения [9, с. 355]. А в конечном итоге, такой подход, позволяющий свободно развиваться девочкам и мальчикам, дающий им право выбора, формирует мужчин и женщин, которые, следуя своим природным наклонностям и не ограничивая себя гендерными стереотипами, ставят органичные для себя цели, добиваются их и становятся по-настоящему счастливыми людьми.

#### Литература:

1. Воронцов, Д.В. Что такое гендер // Практикум по гендерной психологии/Под ред. И.С. Кпециной. СПб.: Питер, 2003.
2. Евтушенко, И.Н. Гендерный подход в образовании // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 9.
3. Зенкевич, Е.В. Гендерный подход в образовании [Электронный ресурс] // Педагогический вестник Карелии. № 3 (39). 2014 г. URL: <http://kiro-karelia.ru/journal/gendernyj-podhod-v-obrazovanii> (дата обращения: 29.06.2015).
4. Каменская, Е.Н. Гендерный подход в педагогике: дис... докт. пед. наук: 13.00.01/Е.Н. Каменская. — Ростов н/Д, 2006.
5. Клещина, И.С. Гендерная социализация. — СПб., 1998.

6. Клецина, И. С. Раздельное по полу обучение: «за» или «против» // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. — СПб.: Питер, 2003.
7. Кон, И. С. Меняющийся мужчина в меняющемся мире // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. — Мурманск, 2001.
8. Попова, Л. В. Что нужно знать воспитателям о том, как мальчики и девочки научаются быть мужчинами и женщинами // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 1. — Мурманск, 2001.
9. Сабунаева, М. Л., Гусева Ю. Е. Гендерный подход в практике школьного психолога // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. — СПб.: Питер, 2003.
10. Сидоренко, О. Н. Гендерный подход в обучении и воспитании [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. 14.02.2014 г. URL: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2014/02/14/statya-gendernyy-podkhod-v-obuchenii-i-vozpitanii> (дата обращения: 29.06.2015).
11. Ярская-Смирнова, Е. Р. Неравенство или мультикультурализм // Высшее образование в России. — 2001. — № 4.

## **Внеклассное чтение: выявление уровня «читательской грамотности» младших школьников**

Коконова Елена Андреевна, студент  
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Коконова Татьяна Анатольевна, учитель начальных классов  
МБОУ Соленоозерная СОШ № 12 (Республика Хакасия)

*В статье представлены краткие сведения о проведении эмпирического исследования на базе МБОУ Соленоозерная СОШ № 12 «Внеклассное чтение: выявление уровня «читательской грамотности» младших школьников». Выводы были сделаны на основании полученных результатов анкетирования, которое проводилось среди преподавателей, родителей и младших школьников МБОУ Соленоозерной СОШ № 12.*

Многие педагоги и психологи сходятся во мнении, что чтение — огромный труд. Вроде бы, нет ничего сложного, из знакомых букв сложить слова, а из слов — предложения. Но на самом деле это не так просто, как кажется, и если у младшего школьника не получается прочитать слово и понять его смысл или получается с трудом, то чтение из наслаждения превращается в наказание. И если над этой проблемой не работать уже с первого класса, то ни о каком интересе и любви школьника к книгам не стоит и говорить.

Феноменом механического, «бессмысленного» чтения первым стал заниматься психолог и специалист по образованию Майкл Коул. Он говорил о том, что если ребенок не может пересказать прочитанный текст и даже не может сказать о чем он, то у школьника снижается мотивация к чтению.

Способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни — это читательская грамотность. Она играет важную роль в формировании личности младшего школьника, это расширение кругозора, духовно-нравственное развитие, это культура ребенка и его будущее. Читательская грамотность невозможна без самостоятельности ребенка. Читательская самостоятельность — свойство, которое не задается с рождения, а возникает как результат правильно организованного обучения чтению. Читательская самостоятельность — личностное свойство школьника, характеризуется потребностью и способностью ребенка правильно читать книги по осознанному выбору. Поэтому совместная работа школы и родителей должна быть направлена на повышение:

- уровня начитанности, круга чтения школьников;
- уровня сформированности интереса к читательской деятельности;
- уровня сформированности специальных читательских умений.

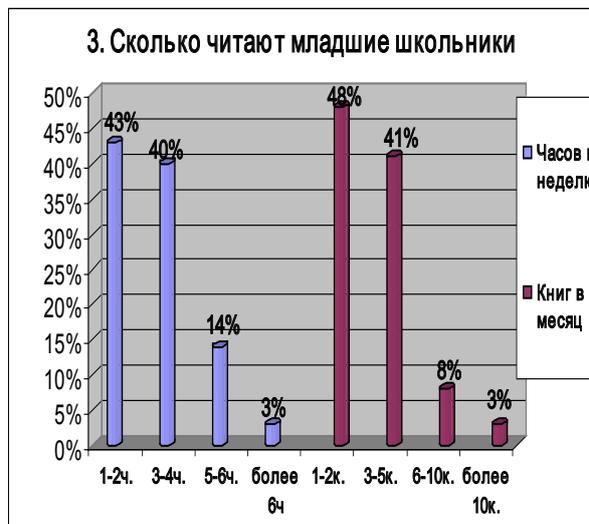
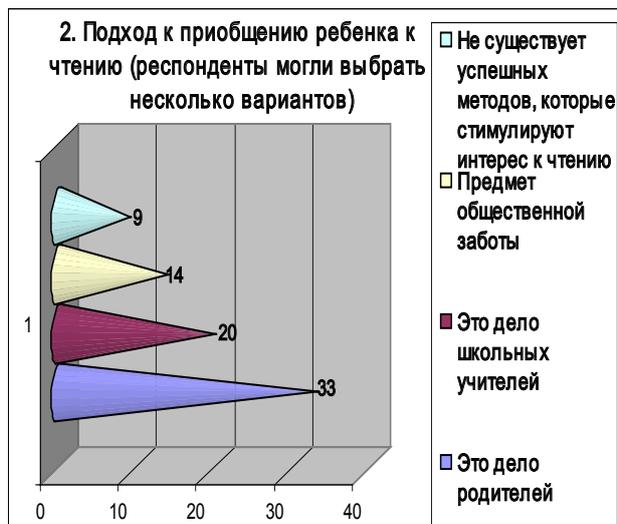
Для успешной работы нужно выяснить: что нравится читать детям, от чего зависит качество чтения, сколько читают младшие школьники, нужны ли уроки внеклассного чтения, умеют ли родители заинтересовать ребенка книгой и др.

Исходя из всего вышеизложенного, мы исследовали основные параметры уровня «читательской грамотности» младших школьников.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ Соленоозерная СОШ № 12. В анкетировании участвовали преподаватели, родители и младшие школьники МБОУ Соленоозерной СОШ № 12. Всего в исследовании приняло участие 60 человек, 20 преподавателей, 20 родителей и 20 младших школьников.

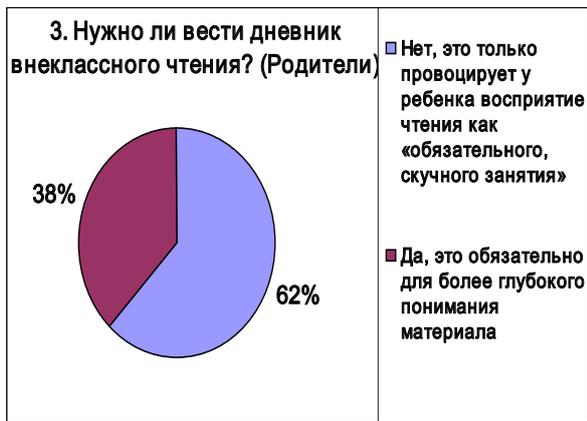
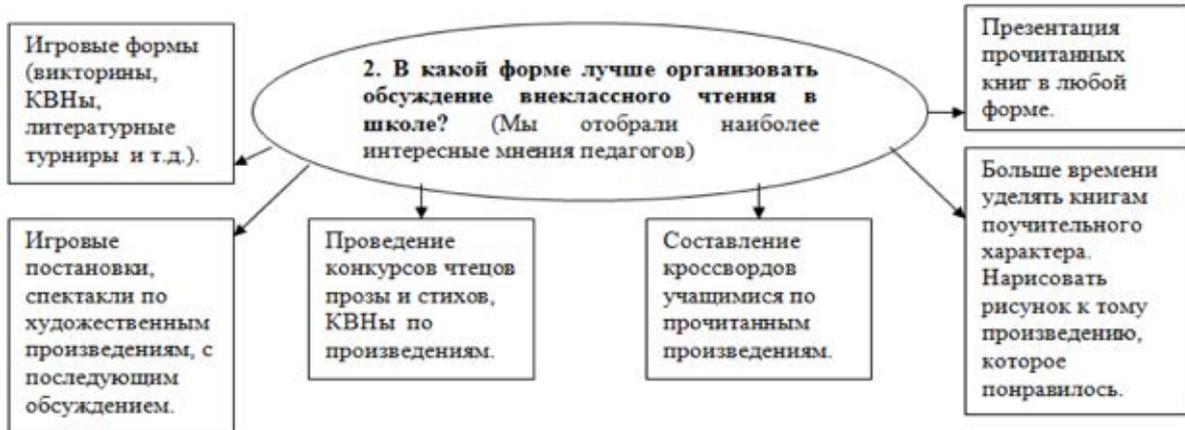
Преподавателям, родителям и младшим школьникам была предложена анкета «Внеклассное чтение: выявление уровня «читательской грамотности» младших школьников, содержащая 15 вопросов. Их можно подразделить на 4 категории: качество чтения и приобщение к чтению: опыт учителей; организация уроков и ведения дневника внеклассного чтения; организация домашнего чтения и мотивация школьников к чтению; рейтинги книг, рекомендованных для внеклассного чтения.

**I. Качество чтения и приобщение к чтению: опыт учителей**

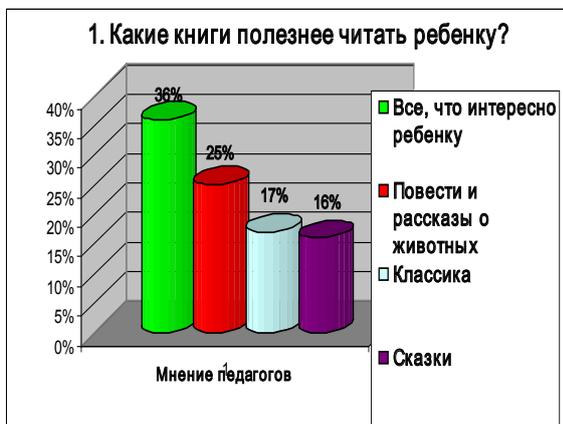
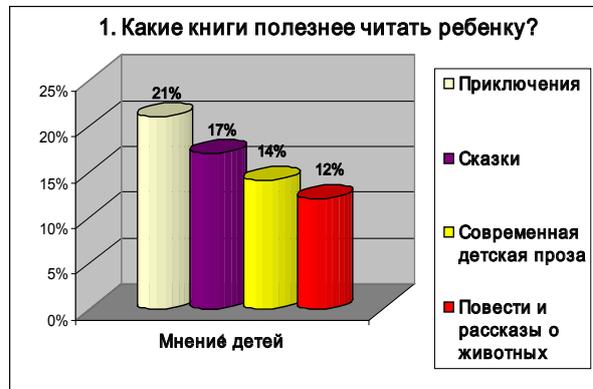
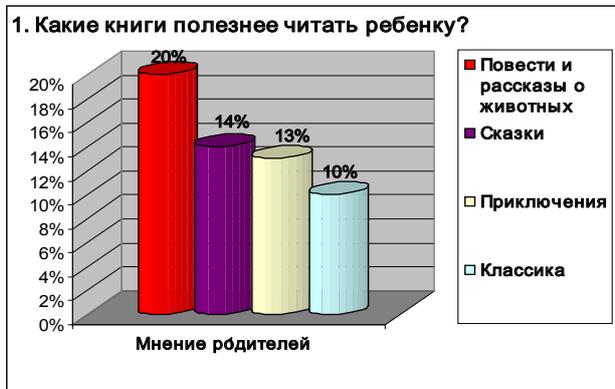


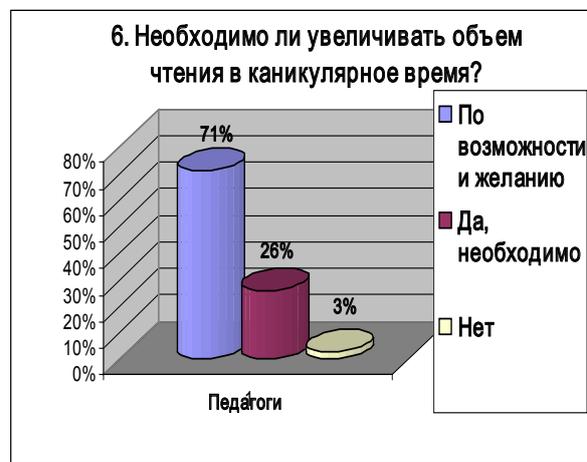
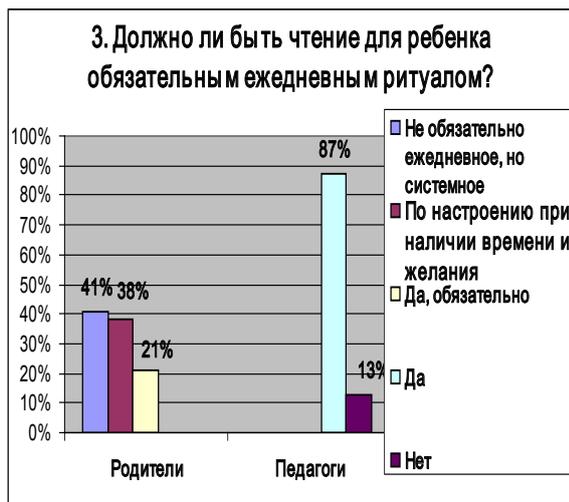
**II. Организация уроков и ведения дневника внеклассного чтения**





**III. Организация домашнего чтения и мотивация школьников к чтению**





#### IV. Рейтинги книг, рекомендованных для внеклассного чтения

10 книг, которые были прочитаны вслух за последнее время и понравились ребенку больше всего	10 книг по внеклассному чтению, которые с удовольствием читали школьники за последний год	10 книг, рекомендованных для внеклассного чтения педагогами
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Драгунский В. Ю. «Денискины рассказы»</li> <li>2. Толстой А. Н. «Золотой ключик, или Приключения Буратино»</li> <li>3. Носов Н. Н. «Большая книга рассказов»</li> <li>4. Волков А. М. «Волшебник Изумрудного города»</li> <li>5. Волков А. М. «Урфин Джюс и его деревянные солдаты»</li> <li>6. Дружков Ю. М. «Приключения Карандаша и Самоделкина: Правдивая сказка»</li> <li>7. Кэрролл Л. «Алиса в Стране чудес»</li> <li>8. Линдгрэн А. «Малыш и Карлсон, который живет на крыше»</li> <li>9. Носов Н. Н. «Приключения Незнайки и его друзей»</li> <li>10. Носов Н. Н. «Фантазеры. Рассказы»</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Драгунский В. Ю. «Денискины рассказы»</li> <li>2. Волков А. М. «Волшебник Изумрудного города»</li> <li>3. Носов Н. Н. «Фантазеры. Рассказы»</li> <li>4. Бианки В. В. «Рассказы о животных»</li> <li>5. Гераскина Л. Б. «В стране невыученных уроков»</li> <li>6. Драгунский В. Ю., Медведев В. В., Коваль Ю. И., Каминский Л. Д. «Смешные рассказы о школе»</li> <li>7. Кэрролл Л. «Алиса в Стране чудес»</li> <li>8. Линдгрэн А. «Малыш и Карлсон, который живет на крыше»</li> <li>9. Носов Н. Н. «Большая книга рассказов»</li> <li>10. Носов Н. Н. «Приключения Незнайки и его друзей»</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Пушкин А. С. «Золотые сказки»</li> <li>2. Носов Н. Н. «Большая книга рассказов»</li> <li>3. Андерсен Х. К. «Сказки»</li> <li>4. Бианки В. В. «Рассказы о животных»</li> <li>5. Драгунский В. Ю. «Денискины рассказы»</li> <li>6. Драгунский В. Ю., Медведев В. В., Коваль Ю. И., Каминский Л. Д. «Смешные рассказы о школе»</li> <li>7. Заходер Б. В., Милн А. А. «Винни-Пух и все-все-все»</li> <li>8. Линдгрэн А. «Малыш и Карлсон, который живет на крыше»</li> <li>9. «Русские народные сказки»</li> <li>10. Носов Н. Н. «Витя Малеев в школе и дома»</li> </ol>

Проанализировав результаты ответов преподавателей, родителей и младших школьников, мы пришли к таким выводам:

1. Педагоги рекомендуют школьникам младшего возраста на чтение уделять 3–4 часа в неделю. В среднем 3–5 книг необходимо читать младшему школьнику в месяц;
2. Большинство родителей, говорят о том, что школьники младших классов читают в среднем 1–3 часа в неделю или в среднем до 4-х книг в месяц;
3. В целом, многие школьники уделяют чтению достаточно времени, но стоит читать чуть больше;
4. Большинство родителей и педагогов считают, что работа в школе над внеклассным чтением необходима;
5. Многие педагоги для развития интереса к чтению используют в своей работе разнообразные формы: конкурсы, викторины, игры, беседы, встречи;
6. Как родители, так и многие педагоги считают, что ведение дневника внеклассного чтения — устаревшая форма мотивации, не дающая положительных результатов и слабо влияющая на желание младших школьников читать больше;
7. Заставлять читать нельзя — считает большая часть педагогов и родителей. Если ребенок не готов еще читать сам, значит, у него еще не сформировался интерес к чтению, читайте ему вслух, предлагайте разные книги для выбора, читайте вместе, придумывайте игры, обыгрывайте сюжет с ребенком, не ограничивайтесь классическими списками обязательных для школы книг, поинтересуйтесь, что ребенку нравится и о чем он хочет больше узнать;
8. Чтение должно быть ежедневным ритуалом — считают педагоги, например, читать перед сном хотя бы 20–30 минут. 41 % родителей отмечают, что чтение происходит системно, 38 % с учетом настроения и возможностей и только 21 % семей читают ежедневно.

По результатам исследования мы убедились в том, что многих родителей интересует, какие книги предлагать ребенку для чтения; педагогам также интересен обмен опытом и мнение школьников.

#### Литература:

1. Лабиринт. ру Отчет внеклассное чтение для педагогов и родителей по результатам Всероссийского онлайн-опроса [Электронный ресурс], 2013. — Режим доступа: Labirint.ru/report
2. Матвеева, Е. И. Учим младшего школьника понимать текст. — М.: ВАКО, 2005.
3. Оморокова, М. И. Чтение в начальных классах: учебное пособие для студентов пед. вузов. — Тула, 1999.
4. Романовская, З. И. Чтение и развитие младших школьников. — М.: Педагогика, 1982.
5. Рыбкина, Е. А. Шаг навстречу книге, или Как приобщить ребенка к чтению // Начальная школа. — 2009. — № 2.

## Проект как средство повышения познавательной активности младшего школьника

Коконова Елена Андреевна, студент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова

Коконова Татьяна Анатольевна, учитель начальных классов

МБОУ Соленоозерная СОШ № 12 (Республика Хакасия)

«Сколько ни говори «сахар», на языке слаще не станет», — гласит народная пословица. Сколько бы ни говорили о новых требованиях общества к школе, а школы к ученикам — без желания, стремления, активного включения самого ученика в учебный процесс желаемого результата — образованную, высоконравственную, творческую, социально активную, способную к саморазвитию личность — не воспитаешь. В начальной школе дети, как правило, учатся охотно. Но в процессе усложнения учебного материала интерес у большинства детей пропадает, активность ребенка снижается, у многих детей пропадает желание учиться, начинаются трудности в усвоении требований программы. И тогда мы говорим о познавательной активности ученика. Из-за неумения

или, наоборот, умения выполнять интеллектуальные задания, из-за индивидуальных особенностей психики и волевой сферы характера, из-за неумения или, напротив, умения преодолевать трудности дети резко делятся на разные уровни познавательной активности, а, значит, на разные уровни возможности для качества обучаемости и воспитания.

Чтобы учителю активизировать познавательную деятельность ученика, необходимо приложить усилия для развития его познавательного интереса. Под влиянием интереса развивается мыслительная активность, которая выражается в количестве вопросов, с которыми школьник, например, обращается к учителю, к родителям, взрослым, выясняя сущность интересующего его явления.

Следует отметить, что особое внимание проблеме формирования познавательной активности уделяется у детей младшего школьного возраста т.к. степень её решения в данный возрастной период определяет эффективность обучения на следующих этапах образования. Вот почему в процессе обучения необходимо систематически возбуждать, развивать и укреплять познавательную активность учащихся и как важный мотив учения, и как стойкую черту личности, и как мощное средство воспитывающего обучения, повышения его качества. Главное в деятельности учащегося в этот период обучения — чувство собственного роста в условиях постоянно создаваемых для него педагогом ситуаций успеха.

Отыскание и чтение книг в интересующей области, выбор определенных форм внеклассной работы, способных удовлетворить его интерес, — все это формирует и развивает личность школьника. Активной формой реализации задачи формирования познавательной активности, возникновения интереса к учению является самостоятельная работа детей под руководством учителя, например, в форме проекта. Приведем пример проекта «Учусь читать, писать, понимать» в 4 классе. Обоснование для темы проекта: к концу 4 класса ученики должны обладать определенной скоростью и техникой чтения и письма, понимать прочитанное и уметь его пересказать и ответить на вопросы по его содержанию и пониманию. Как правило, далеко не все учащиеся отвечают этим требованиям, причем, из-за слабого уровня познавательной активности не очень-то беспокоятся об этом, не понимая, как трудно будет учиться в следующих классах. Чаще всего не беспокоятся об этом и родители, говоря, что у ребенка нет способностей, он не может, и они не могут его заставить читать. Цель проекта: побудить детей с низким уровнем познавательной активности к самостоятельной работе над пробелами в умении читать и писать быстро и грамотно, к умению адекватно оценивать свои успехи/неуспехи, а у детей с высоким уровнем закрепить желание совершенствовать свои умения. Участники проекта: учащиеся, учитель, родители, библиотекарь школы. Время действия проекта: в продолжение всего учебного года с систематическим отслеживанием результатов.

Этап мотивации для участия в проекте. В качестве занимательного материала используем стихотворение А. Шибеева «Грустные вести», предупредив ребят о том, что оно шуточное, настроив их на внимательное отношение к тексту. Приводим текст стихотворения: «Пришло письмишко мне, Гляжу — из лагеря, от Мишки... *Здесь чудный лук, и я лижу.* Написано в письмишке. Лук лижет? Что за чудеса? Наверно, шутит плут... Читаю дальше: *Здесь лиса, красивый длинный прут... На днях в лесу нашел я грусть и очень был доволен...* Нет, нет, не шутит он! Боюсь, мой друг серьезно болен. (Вернется — надо подлечить, Заставить правила учить)». Сначала учитель читает стихотворение вслух без концовки, можно записать его, если позволяет время. На вопрос учителя: «Как вы думаете, какое настроение у Мишки, который

написал письмо?» — дети обычно отвечают, что настроение у него отличное, он хорошо отдыхает, лежит на лугу, купается в пруду, рад, что нашел груздь. Спрашиваем тогда: а что же здесь шуточного? — наверное, в нем есть что-то интересное, какая-то загадка. Учитель предлагает детям самим прочитать текст (он распечатан для каждого ребенка без курсива), сказав, что концовка стихотворения не напечатана, нам самим надо сделать ее: Далее беседа по прочитанному тексту. Дети с низким уровнем познавательной активности обычно читают так, как написано, не задумываясь о смысле стихотворения, более активные и внимательные найдут несоответствия в устном и письменном оформлении содержания. Спрашиваем у детей: а какое, по-вашему, состояние у автора и из чего сделали свои предположения? (он удивлен, поражен, не верит своим глазам). Почему такое несоответствие настроения, ведь у Мишки все хорошо? Дети с высоким уровнем и с хорошей скоростью и техникой чтения увидят, что написанное не соответствует прочитанному, так как из-за неправильного написания слов изменился и их смысл. Почему же это произошло? (Мишка писал, как слышал, не думая о правописании слов). Делаем вывод: нельзя писать так, как слышишь, написание слов подчиняется определенным законам, нарушив которые, можно попасть в неловкое и даже в несурзное положение, как герой стихотворения. Какой вывод, по-вашему, сделал автор? (высказываем предположение, сравниваем его с авторским мнением). Предлагаем детям помочь герою написать то, что он хотел. Для этого надо прочитать, вдуматься в содержание, найти слова с искаженным смыслом, т.е. проделать огромную работу.

Чаще всего результатом такого исследования стихотворения бывает удивление, (как же так, хотел поделиться радостью, а не получилось), содержание письма поражает воображение детей (они ведь представляют картину, описанную в письме), дети смеются над незадачливым героем. Постепенно вопросы учителя и ответы на них заставляют детей задуматься, подводят их к видению нового в знакомом материале (как я не заметил сразу! мы же изучили эти правила! все же очень просто!), помогают подвести к умозаключению: чтение и письмо связаны очень тесно. Если хочешь, чтобы тебя поняли и не смеялись над написанным тобой, будь внимательнее к себе, думай о том, что надо применять в жизни то, что изучаешь в школе. В процессе работы с текстом мы читали, наблюдали, как работают слова, делали предположения, их обосновывали, делали выводы. К какому самому важному выводу пришли мы? — чтобы правильно писать, надо хорошо читать. Эмоциональный фон подготовлен, переходим к следующему этапу.

А умеем ли мы читать и писать грамотно? Конечно, ответят все дети, мы научились и читать, и писать. А так ли это на самом деле? Давайте прочитаем, убедимся в своих предположениях относительно наших умений. Таким образом, переходим к следующему этапу подготовки детей в нашем проекте — эксперименте — самооценке детей.

. Обычно дети с низким уровнем познавательной активности не обращают внимания на число прочитанных слов, оно им практически ничего не говорит. Предлагаем детям оценить свое умение читать сегодня, настроив на сведения о предстоящем в новом, 4 классе количестве предметов и объеме чтения, проведя проверку скорости чтения и письма. Конечно, результаты кого-то радуют и удовлетворяют, кого-то настораживают, ведь мы убедились, что из-за низкой скорости чтения не все успели понять смысл, сделать выводы. По результатам проверки и сравнения их с нормами каждый для себя приходит к выводу: читать и писать грамотно я умею/не умею/сомневаюсь/читаю и поэтому пишу мало/хочу научиться чи-

тать и писать быстрее, чтобы все успеть сделать и понять на уроке и т. д. Предлагаем провести эксперимент, в результате которого обоснуем одно из утверждений: научиться читать быстро можно, важно и нужно, или: читать и писать быстро научиться невозможно и не очень-то и важно. Для выяснения любого из данных утверждений будем участвовать в проекте под названием «Учусь читать и писать грамотно». Участие в проекте обязательно для всех, чтобы или научиться, или достичь более высоких результатов. Задача детей, на первый взгляд, проста: в течение учебного года ежедневно читать и писать на время, отслеживать результаты, ведя своего рода дневник, заполняя таблицу, отмечая + и -.

### Контроль скорости чтения и письма

Фамилия обучающегося \_\_\_\_\_

ноябрь

дата	к-во слов		итог +, -, 0	дата	к-во слов		итог +, -, 0	дата	к-во слов		итог +, -, 0
	чтение	письмо			чтение	письмо			чтение	письмо	
13.11				20.11				27.11			
14.11				21.11				28.11			

Напоминаем о нормах скорости чтения и письма, о требованиях к технике чтения. Подключаем родителей к тому, чтобы дома поддерживался возникший интерес к самосовершенствованию, периодически беседуем с родителями о ходе эксперимента, советуем, как поддержать интерес ребенка к себе, объясняем родителям, что данная работа поднимет успеваемость ребенка по всем предметам, что ребенок должен научиться уважать себя, тренировать силу воли, чтобы не бросить эту ежедневную работу. Итоги работы подводим ежедневно, учитель проверяет заполнение таблицы, дети рассказывают о своих результатах. Важно, чтобы дети говорили о своем отношении к процессу и результатам, отвечали на вопрос учителя: каких результатов достиг? Доволен ли ты собой на неделе, в конце четверти, в конце года?

Естественно, что резко положительных результатов ждать не приходится. Ребенок, который до сегодня не прикладывал практически никаких усилий для того, чтобы читать больше и лучше, сразу не зачитает. Но наша задача — формирование познавательной активности. Замечательно, если дети будут вести этот дневник, родители будут вместе с нами участвовать в поддержании усилий ребенка. Ранее мы говорили о создании ситуации успеха. Хвалим ребенка за каждую новую цифру в количестве прочитанных слов и написанных букв, если даже она отличается от вчерашней на одну. Хвалим за то, что ежедневно читает, даже если подозреваем, что он просто сделал запись (но вспомнил, не забыл, не захотел отставать от других, не захотел получить порицание, не захотел оказаться лентяем или по разным другим причинам)! Технику чтения проверяем в конце четверти, беседуя с каждым индивидуально, без участия других детей, нацелив детей с низким уровнем познавательной активности к тому, что сможем подготовить сюрприз для всего

класса, когда в конце года прочитаем норму, выше нормы!. На уроках русского языка проводим параллель между чтением и письмом, активно работаем с орфограммами, с условиями их применения, пишем под диктовку дома и проверяем себя. И важнейшая деталь — все время даем себе оценку, сравнивая себя сегодняшнего с собой вчерашним. Особенно, конечно, впечатляющие результаты бывают, когда сравниваем скорость чтения и письма в конце второй четверти с тем, что было в начале года. Этот этап важен тем, что положительные результаты не так быстро появляются, как ребенку бы хотелось, а в конце четверти, по прошествии почти четырех месяцев уже есть что-то радующее глаз и ухо.

Заключительным этапом данного проекта является этап рефлексии. Сравнивая данные о себе в начале года и в конце проделанной работы, дети отмечают результаты проведенного эксперимента и выбирают подходящее для себя утверждение: я убедился в том, что умение хорошо читать очень важно, т.к. я стал... (лучше разбираться в прочитанном, понимать его; стал быстрее писать и обращать внимание на правописание (помню тот текст о Мишке); мне стало интереснее учиться, так как я стал успевать понимать вопросы и задания учителя и отвечать на них и т.д.). Приведем некоторые данные по результатам в 4 классе. Из 8 обучающихся на начало года норму прочитывали 4 человека (50%), к концу года, они стали читать выше нормы на 15–20 слов, остальные в силу своих физиологических способностей норму чтения не выполняют, но читают количество слов, превышающее первоначальное на 20–30 слов. Очень важно отметить, что в классе нет ребенка, который отказался бы от участия во внеклассных мероприятиях, в подготовке дополнительного материала по другим учебным предметам из-за того, что ему не интересно или он просто не хочет.

Можем сделать вывод, что проект «Учусь читать и писать грамотно» прошел успешно, все его участники благополучно дошли до его конца, получили положительные результаты, остались довольны собой и друг другом. Цель

проекта — повышение познавательной активности учащихся — достигнута, важно в дальнейшем поддерживать этот дух соревнования ребенка с самим собой, настраивать его на успех.

Литература:

1. Артемьева, Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. М 1996
2. Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста/Под ред. Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера. — М., 1988.
3. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М. 1997
4. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М., Педагогика, 1988.

## Формирование универсальных учебных действий на основе местного материала

Коконова Елена Андреевна, студент  
Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова

Коконова Татьяна Анатольевна, учитель начальных классов  
МБОУ Соленоозерная СОШ № 12 (Республика Хакасия)

«Плох тот солдат, который не хочет стать генералом», — говорит пословица. Чем же он плох? Ведь не суждено же всем солдатам стать генералами — услышим в ответ. А теперь подумаем: что мы можем сказать о человеке, судя по его реакции? Верно, человек этот совершенно без воображения, он не понимает иносказательного смысла высказывания, слова и понятия воспринимает только в прямом значении, у него нет сомнения в неверности своего мнения, в общем, человек этот живет здесь и сейчас. Еще, наверное, не очень общительный, может быть, даже ворчливый, в общем, скучноватый. Нельзя однозначно утверждать, хорошо это или плохо, ведь все люди разные, но, наверняка, радости от общения с ним у окружающих мало.

Что же предполагает приведенная нами пословица? А ведь в ней говорится о ребенке, который с детства может выбирать свой путь взрослого человека: остаться «ребенком» до старости или вырасти самостоятельной, успешной и уверенной в своих силах личностью, способной занять свое достойное место в Жизни, умеющей постоянно самосовершенствоваться и быть ответственными за себя и своих близких.

Конечно, каждый нормальный ребенок перед вступлением на школьную тропу выбирает второй путь. Еще лучше, если он в школу пришел из детского дошкольного учреждения, где получил первоначальные знания о мире, его окружающем. А если ребенок сел за парту из дома, где он был «солнцем», вокруг которого вращался весь мир? Когда личностные качества ограничивались понятиями «не хочу»/«хочу», когда хвалили и восхищались по поводу и без него, когда не захотел что-то делать — ну и ладно, захотел чего-то — дали, помогли, сделали...

а дальше все по накатанной прямой: трудно, не могу запомнить, не могу решить и, как следствие, не хочу делать. А потом еще: дома все делал, решал, а в классе не может, потом — не хочет, и т. д., и т. д. В общем, получаем ученика, который вроде бы учится, а на самом деле — нет. Делает формально то, что от него требуют, не прилагая никаких усилий. Выделим ключевое слово — учится (здесь: получает новые и новые знания). Но ведь учиться — это усваивать какие-нибудь знания, навыки (С. И. Ожегов, Словарь русского языка). Значит, усваивать для чего? Для получения и усвоения новых и новых знаний, для применения их в жизни, а, значит, развиваться, совершенствоваться, воспитываться. Глаголы все возвратные, обозначают действие «на себя», «учить, развивать, совершенствовать себя самому». Приведем еще одно высказывание, иллюстрирующее процесс обучения: «Невозможно научить, можно только научиться». Вывод, к которому мы пришли, можно сформулировать следующим образом: школа с участием семьи должна научить ребенка учиться самому. Только тогда цепочка школа — ученик — окружающий мир будет крепкой, надежной и, если хотите, красивой. Чтобы научить ребенка обучаться и развиваться всю жизнь, что очень важно в условиях, когда жизнь меняется быстро и учителя не в состоянии предугадать, какие знания и умения понадобятся выпускнику в будущем, необходимо сформировать у него УУД, достаточно хорошо уже изученные всеми учителями, доведенные до сведения родителей и детей.

Таким образом, успешность обучения в основной школе и дальше в зависимости от жизненных ситуаций во многом зависит от сформированности у ребенка универсальных учебных действий, которые сгруппированы

в четыре основных блока. Личностные действия позволяют сделать учение осмысленным, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Регулятивные действия обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий, оценки успешности усвоения. Познавательные действия включают действия исследования, поиска, отбора и структурирования необходимой информации, моделирование изучаемого содержания. Коммуникативные действия обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу и эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками.

Как следует из определений, ребенок всегда должен работать в общении, сначала в паре, затем в коллективе. Первой парой, на наш взгляд, может быть пара ученик — родитель, ведь если ребенок научится толково объяснить родителю то, что от него требуется, он научится так же доходчиво объясняться с товарищем по классу. Конечно, учитель должен разъяснить родителю его роль в общем деле, в чем состоит его помощь и поддержка ребенку.

Рассмотрим процесс формирования УУД в начальной школе на примере применения местного материала. Обоснование выбора: ребенок изучает учебную тему на знакомом и близком ему материале, что постепенно даст возможность для расширения его кругозора и приведет его к умению переносить узкие знания на более широкий фон, делать обобщения и выводы. А это значит, что будут формироваться личностные УУД, которые позволяют сделать учение осмысленным, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Например, на уроках предмета «Окружающий мир» дети говорят о семье, о «Я» ребенка в ней, о занятиях и т.д. Предложим ученику исследовать и описать свою семью. Если мы в классе будем рассказывать, как это сделать, ребенок, естественно, забудет, он просто не способен запомнить то, что составляет большой объем какой бы то ни было информации. Поэтому параллельно просим родителя помочь, ставим перед ним ту же задачу: исследуйте и опишите свою семью так, чтобы было интересно и познавательно для ребенка. Тут уж родителям надо самим подумать, как это сделать. Поможем им, сделав упор на слове «исследовать», ведь это значит, что надо описать не то, что есть, а и то, что было, как развивалось. В случае необходимости, безусловно, учитель даст подсказки, может быть, на первых порах даже целый план составит, чтобы у взрослого помощника было от чего оттолкнуться, ведь далеко не все родители сами могут определить границы данной работы, не считая многое заслуживающим внимание. Родитель, включаясь в работу, должен, по нашей версии, настроить ребенка на чувство ответственности за сделанную работу, дать воз-

можность ребенку предложить план работы над данной темой: как ты думаешь, что можно сделать? с чего начать? кого привлечь из родных? Таким образом, родители вместе с ребенком делают фото семьи, находят в альбоме фото старших фамилии, составляют историю своей семьи в виде генеалогического древа (пусть очень простое, даже примитивное) и т.д. Результат, который мы получаем в ходе данной работы: происходит сближение ребенка и родителя не на бытовом уровне, а на уровне совместной учебной деятельности, ребенок видит заинтересованность родителей в том, чтобы работа была сделана качественно, хорошо технически, наполнена интересным материалом. Видя историю своей семьи в лицах на одной странице, ребенок чувствует себя членом большого коллектива, где каждый беспокоится и отвечает друг за друга, где каждый является потенциальной опорой и поддержкой друг другу, а это создает чувство защищенности, надежности. Не будем перечислять все УУД, начало формированию которых можем положить, главное — ребенок включен в совместную учебную деятельность, взрослые слушают и учитывают его предложения, а он имеет возможность их вносить; ребенок имеет возможность создать образ (семьи, в данном случае), удивиться (ого, как нас много!), сделать вывод о себе (а что я значу в моей семье?), получить удовлетворение от работы (мы сделали это, сделали все вместе, я могу, потому что мне помогут). Здесь важно слово «помогут», а не сделают за ребенка, не оттолкнут словами «да ты не сможешь, работа твоя не будет красивой...»). Рассмотрим пример такой работы «Пословицы и поговорки народов нашего села», сделанной в форме проекта к уроку литературного чтения.

Тема «Пословицы и поговорки народов нашего села» предполагает немалую исследовательскую работу как со стороны ученика, так и со стороны учителя, родителей. Мотив выбора темы: на уроке литературного чтения мы знакомимся и плотно работаем с русскими пословицами и поговорками, выясняем смысл, значение для нашего времени и конкретно для нас. Можно расширить тему и поговорить о пословицах народов мира, но все это останется на уровне знакомства с чужим, далеким по времени и в пространстве, на уровне разговора, который скоро забудется («я слушаю — я забываю») и практически не требует от ученика никаких усилий. Сузим географию и приблизим теорию к практике. Просим ребят высказать собственное мнение о том, как знания и умения, приобретенные при изучении данной темы, могут сослужить нам здесь и сейчас важную службу? — мы можем изучить национальный состав жителей нашего села, узнать, какие пословицы и поговорки есть у этих народов, выяснить, есть ли у них что-то общее с теми, которые мы уже прочитали, или они отличаются от них. Хорошо, узнаем, выясним, а дальше что? — сделаем книжку (брошюру), поместим ее в школьный музей, чтобы знать не только то, что делали, чем занимались наши предки, но и как они говорили, что для жизни считали важным, как налаживали жизнь в многонациональном селе. Для того, чтобы наша

работа имела действительно вид исследования, выдвинем две гипотезы (предположения), которые надо обосновать в ходе работы над проектом. Какие, как вы считаете? — мы должны узнать: пословицы и поговорки народов нашего села близки по тематике и общему смыслу пословицам других народов мира или в корне отличаются от них. Следующий вопрос: как вы считаете, каким образом мы сможем осуществить этот проект? (методы работы) — спросим у родителей о национальностях, расспросим бабушек, или прочитаем в книгах, или найдем информацию в Интернете о пословицах и поговорках, запишем их, найдем похожие по тематике, озаглавим эти группы, выясним их смысл, сравним с изученными русскими, сделаем выводы. Учитель советует узнать в Администрации села о национальном составе населения, выделить наиболее многочисленные национальности, узнать, как и когда эти люди поселились на территории, какие семьи сейчас преобладают (ведь везде идет процесс ассимиляции, смешения в одной семье представителей разных национальностей). Что можно еще сделать, чтобы наша общая работа была красочной, привлекательной, интересной, практически значимой? — нарисовать иллюстрации, найти рисунки в Интернете, написать свои соображения по поводу той или иной пословицы, описать случай из своей жизни и т.д., здесь фантазии и возможности и детей, и взрослых безграничны, тем более, что можно найти огромное количество подобных работ и адаптировать их к конкретной теме.

Итак, предлагая работу над данным проектом, мы выполняем задачи по формированию у детей универсальных учебных действий, указанных в государственных стандартах второго поколения:

— под руководством учителя на основании имеющихся знаний дети находят новые темы для самостоятельной работы (сначала по подсказке, затем самостоятельно);

— с помощью учителя учатся формулировать цели и задачи работы, т.е. определять границы исследования в соответствии с темой;

— с помощью учителя дети прогнозируют (предполагают) область применения имеющихся знаний (зачем? — практическое применение (значение) данной работы);

— с помощью учителя учатся выдвигать гипотезы, (делать предположения), практическим путем обосновывать их доказательство, т.е. аргументировано защищать;

— с помощью учителя определять предмет и методы исследования, т.е. находить способы добывания информации и привлекательного ее оформления;

— с помощью учителя учатся распределять обязанности (поручения) по силам и возможностям учеников, по возможностям родителей в оказании помощи при работе;

— с помощью учителя (или родителей) готовят материалы к защите, осуществляют ее, оценивают качество своей работы (доволен/не очень), учатся оценивать (ценить) труд других ребят, радуются или огорчаются, в зависимости от впечатления, которое складывается во время защиты;

— во время работы над своей частью общего дела дети учатся самостоятельно (под ненавязчивым вниманием родителей) контролировать сроки сдачи работы, ее качество, стараются сделать хорошо.

Тем для самостоятельной исследовательской работы на местном материале огромное количество, так что поле деятельности и учителя, и ученика безгранично, что также способствует развитию инициативы, фантазии, творчества.

#### Литература:

1. Братанова, Т. А. Методика организации игр-исследований с младшими школьниками [Текст]/Т.А. Братанова // Начальная школа. — 2008. — № 5. — с. 41.
2. Каирова, Л. А. К вопросу о формировании исследовательской культуры учителя [Текст]/Л.А. Каирова.// Начальная школа. — 2007. — № 6. — с. 15.
3. Новолодская, Е. Г. Реализация творческих проектов при изучении природоведения [Текст]/Е. Г. Новолодская, С. Н. Яковлева // Начальная школа. — 2008. — № 1. — с. 94. 5.
4. Тимофеева, В. П. Исследовательская работа в начальной школе [Текст]/В.П. Тимофеева // Начальная школа. — 2008. — № 2. — с. 9.

## How to Motivate and Interest Teenagers

Курбанова Дилноза Арслановна, ассистент;  
 Мустафакулова Феруза, ассистент  
 Джизакский политехнический институт (Узбекистан)

DilnozaKurbonova,  
 FeruzaMustafokulova  
 JizzakhPolytechnical Institute (Uzbekistan)

Teaching teenagers is a daunting challenge for most teachers. Because teenagers have a greater learning potential than that of young children but they are considerably more difficult to motivate and manage. It also takes longer to build up a trusting relationship with a teenager but once a teacher finds the correct balance of respect and authority, teaching teenagers can be a rewarding and fun-filled experience.

Teenagers go through a developmental stage which can be difficult between the ages of 13 and 19 and, even though they would not admit it, authority and stability in the classroom is often re-assuring for them. They have a highly developed sense of what is right and what is not and the general expectation amongst teenagers is that they are treated with respect and fairness by their teacher even though they are unsure of their own personal value with regards to their capacity and intelligence

Most teenagers prefer their teachers to value and respect them rather than to be their friends. The general opinion is that academic closeness is acceptable between teachers and teenagers but not friendship closeness which is regarded with suspicion and derision. Between the ages of 13 and 19, teenagers try out different identities and like their teachers to identify them as individuals with their own ideas.

They also appreciate participating in decisions on what happens in the classroom so that they feel some ownership of and commitment to the learning program but may regard a teacher as unprofessional if he doesn't take responsibility for decisions about learning and assessment but simply hands it over to the class. Striking a balance between teen participation in decision-making and total teen control is important.

The main task for teachers is how to make teaching process to make them interest in subjects. What kind of effective methods can be used during class? First of all we must learn their thought, interest and feelings. Teenagers look for meaning and significance in relation to their own lives in what they are taught. A clever teacher will capitalize on this and personalize their lessons with regards to what is going on in the lives of their students at the moment. They want to know about now and not what happened a hundred years ago in some remote part of the world. Unfortunately, it may take a lot of effort on the part of the teacher but keeping up to date with technology and the events that may interest teenagers is vital to getting and holding their attention.

As a rule, most teenagers are quite self-centered. They love to talk about themselves, what they think, what they

don't like and are quite emotional. A creative teacher may organize activities like sharing journal entries or writing newspaper articles for a newspaper students have created themselves. This allows students to express themselves freely and talk endlessly about a topic they are interested in: their own ideas.

Prior to learning teenagers need to know why they are doing something, how it can help them and how it relates to their lives. Everyone prefers interesting lessons but it is impossible to make all lessons fun as some subject matter is just boring by nature. Teenagers are aware of this and even though they are generally in favor of fun they realize that good learning takes an effort. All lessons can be made relevant even if the subject itself is not the most inspiring in the curriculum.

Teenagers crave authenticity and «real» people. A teacher pretending to be someone else who he feels may impress teenagers will be spotted in a second and lose the respect of his class even quicker.

Six Resources a Teacher Should Use When Teaching Teenagers

Resources are the teacher's magic wand. They help put teaching methods into use through appropriate and adapted activities. Here are some particularly useful resources when teaching teenagers:

Music: teenagers love and relate to music. It is a way for them to express themselves and learn at the same time.

Group work: teenagers are social animals and even though they may be quite self-conscious, they crave relationships and peer interaction.

Role-playing and acting: this is a great way for teenagers to let themselves go and express themselves freely. Role-playing allows them to vent their feelings in a safe way as it can be perceived as just a «role» that a student is playing and not their true selves.

Class knowledge: teenagers know a lot about various topics and a teacher should tap into their interests and passions for class content.

A quick pace: teenagers don't have a long attention span for a single topic unless various short activities are used with a quick pace.

Games: teenagers are competitive in that they like to show off and win in groups

The World Wide Web offers ESL teachers and students hundreds of tests and quizzes. Many of them are of good quality and user-friendly but after a while teachers usually

start to create their own quizzes because the ones they find on the Internet do not satisfy their needs.

As we know Internet source is a great assistant for not only teachers but for every specialist. By Internet we can get any kind of information of any field. And also we can use Internet for teaching. It means that the role of Information Technology in teaching process is important as well. By the help of computer aids lessons can be much interesting by using effective methods. There are many opportunities computer-based training. So Computer-based training is much effective to interest teenagers.

#### **The advantages of computer-based teacher-created materials:**

— The advantages of using computer-based teacher-created materials are numerous:

— Interactive exercises increase motivation when the material is directly linked to the course and/or interests of your students.

— The exercises are game-like and fun.

— The students can work through the exercise taking as much time as they need and learning as they go.

— They receive immediate, frequent and non-judgmental feedback.

If you feel you'd like to have a try and make exercises for your students but you don't know how to start, you will find some information in this article.

Today teachers can use a lot of methods in teaching process. By using new pedagogical methods teachers can create very good atmosphere. Some methods can be interesting and some of them effective. They are very important in motivating and in interesting teenagers. Here are some methods as example:

#### Hot Potatoes

The tool for creating interactive quizzes I like best is the *Hot Potatoes suite*, created by Stewart Arneil and Martin Holmes at the University of Victoria Humanities Computing and Media Centre. Use of the suite is free as long as you do not make money with it and you are prepared to share your exercises by placing them on a publicly accessible Web server. You need to register in order to be able to use the full version of the programs (the registration is free). The applications are logical and easy to use and the output (the web page with the exercises) is really impressive.

The *Hot Potatoes suite* includes six applications which teachers can use to create many variations of interactive quizzes such as:

— Short-answer quizzes (JQuiz) where the students answer questions by typing their answers.

— Crosswords (JCross) where you can use definitions, translation or even pictures as clues.

— Gap-filling exercises (JCloze) with or without a word list.

— Matching exercises (JMatch) which you can use for putting lists in order and matching words, words and their definitions, words and pictures, questions and answers, halves of sentences, etc.

It is possible to include a reading text in all of the Hot Potatoes quizzes. What's more, the text can be set to disappear after a pre-specified amount of time in order to add a timed component to the exercise, although students may click a button to see the text again. You can also add sound (create listening exercises), pictures and video files. Two of the tools, JMatch and JMix, can also produce drag-and-drop exercises.

Hot Potatoes also has great potential for self-access use. The teenager-students can learn on their own and still benefit from the interactivity the quizzes provide.

#### Cut up cards

Prepare a set of cards so that there is one for each student. On each card write one word from a set of vocabulary items you'd like to reinforce with the class (e. g. kitchen words: fridge, mixer, sink, saucepan, cooker, microwave). If you want groups of six students, there should be sets with six different words, and so on. Shuffle and distribute the cards, then ask students to meet up in groups where everyone has a different word.

Hello. Who is there?

Hand out a small piece of paper to each student. Ask each student to write down their mobile phone number on the paper then collect in the pieces and shuffle them. Students then pick out a piece of paper at random and ring the number to find out who their new partner is. (Students without mobile phones should write «chat room» and gather in a designated corner of the room). This technique would be especially suitable for telephone practice pair work activities that can then actually be done over the phone.

Video is a valuable and possibly underused classroom tool. There is always the temptation to simply put a video on at the end of the term and let our students watch a film without even challenging them to be actively involved.

Video as a listening tool can enhance the listening experience for our students. We very rarely hear a disembodied voice in real life but as teachers we constantly ask our students to work with recorded conversations of people they never see. This is often necessary in the limited confines of the language school and sometimes justifiable, for example, when we give students telephone practice. However, we can add a completely new dimension to aural practice in the classroom by using video. The setting, action, emotions, gestures, etc, that our students can observe in a video clip, provide an important visual stimulus for language production and practice.

In some listening exercises we must concentrate on specific dialogue to enable our students to learn. It is necessary to challenge them to listen when dealing with features of pronunciation. I find movies provide a good source of authentic listening material for the practice of pronunciation and I use them accordingly.

To sum up, not quite-yet-adults and not-still-children is a difficult thing to be. Interests vary, emotions run high and frustrations deep however the average teenager is an inquisitive, charming contrast of innocence and worldliness and has a thirst for knowledge that is endless. A teacher who un-

derstands the characteristics of a teenage learner, effective teaching methods and the resources to put those methods

into practice is a teacher who will motivate and challenge a teenage class to learn with interest.

#### References:

1. Puchta, Herbert. Teaching Teenagers: Model Activity Sequences for Humanistic Language Learning, United Kingdom, Longman, 1993.
2. <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/materialsbank.aspx?resourceid=78>
3. «Planning computer-based language learning resource centers
4. <http://www.ohiou.edu/esl/teacher/technology>

## Реалии как лингвистическое явление

Лютавина Екатерина Александровна, аспирант, учитель английского языка  
Академия социального управления, МБОУ Фрязевская СОШ № 41 имени Б. А. Воробьева (Московская область)

*В статье анализируются реалии: содержащие в своём составе компоненты, относящие их к той или иной лингвокультуре; раскрывается сущность понятия реалии с точки зрения разных педагогов, а также проблема у учащихся при переводе реалий и безэквивалентной лексики на уроках иностранного языка.*

Культура является «живой» категорией, чье развитие непосредственно связано с развитием общества. В связи с этим содержание социокультурного компонента будет постоянно меняться, обогащаться новым наполнением.

Составной частью лингвокультурологического компонента является специально отобранный однородный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, а также — это безэквивалентная фоновая лексика, невербальные языки жестов, мимики и повседневного поведения.

Особое место занимает безэквивалентная лексика. Она существует, поскольку обозначает национальные реалии. Знание реалий немаловажно при изучении культуры и языка страны. Постоянным признаком принадлежности слов к лингвострановедческому материалу остается наличие у них национально-культурного компонента, отсутствующего в других языках.

Реалия — *realise; realia* — «вещественный», «действительный». «Реалии — это слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, и, следовательно, не поддаются переводу на общем основании, требуя особого подхода». Реалии — названия, присущие только определенным нациям и народам, предметам материальной культуры, фактам истории, имена национальных героев, мифологических существ.

Согласно определению О. Ахмановой, реалии — это «в классической грамматике разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие, как государ-

ственное устройство страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка с точки зрения их отражения в данном языке.

По определению Г.Д. Томашина реалии — это «названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ.

Но «в сопоставительном лингвострановедении реалиями принято считать слова, обозначающие предметы и явления, связанные с историей, культурой и бытом страны изучаемого языка, которые отличаются по своему значению от соответствующих слов родного языка»

В реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой: появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению реалий и в языке. Отличительной чертой реалии от других слов языка является характер ее предметного содержания, т. е. тесная связь обозначаемого реалией предмета, явления с национальным, с одной стороны, и историческим отрезком времени — в другой. Можно сделать вывод, что реалиям присущ национальный и исторический колорит, и оно как языковое явление наиболее тесно связана с культурой страны изучаемого языка.

При сопоставлении языков и культур можно выделить следующее:

1. Реалия свойственна лишь одному языковому коллективу, а в другом, она отсутствует: американское — *drugstore* — аптека, закусовая/русского аналога нет; американское — *sponge bath* — обтирание тела мокрой губкой/русского аналога нет.

2. Реалия присутствует в обоих языковых коллективах, но в одном из них она имеет дополнительное зна-

чение: американское clover leaf — клеверный лист: автоторожное пересечение с развязкой в виде клеверного листа/русское — клеверный лист.

3. В разных обществах сходные функции осуществляются разными реалиями: американское sponge — губка/русское — мочалка.

4. В разных обществах сходные реалии различаются оттенками своего значения: cuckoo's call — кукование кукушки в народных поверьях американцев предсказывает, сколько лет осталось девушке до свадьбы, в русских — сколько лет осталось жить.

При изучении иностранного языка мы встречаемся с такими понятиями как топонимы и антропонимы, которые являются объектами лингвострановедения, и им следует уделять внимание при обучении иностранному языку.

В учебнике Кузовлева В. П. и Лапа Н. М. «Happy English 2» можно встретить, например, следующие реалии — топонимы в разделе «A Linguistic and Cultural Guide»:

а) название объектов физической географии: Snowdon — a mountain in Wales. The Thames, the longest river, on which London stands;

б) название стран: Scotland — a country in the United Kingdom, north of England;

в) название улиц и площадей: Canary Street — a Street in London.

Таким образом, топонимы (географические названия) отражают историю заселения и освоения территории. Поэтому именно эта часть лексики издавна привлекает внимание не только филологов, но и историков, этнографов и т. п.

Объектом ЛС является и антропонимы (личные имена людей). Это, прежде всего, имена исторических личностей, государственных и общественных деятелей: Henry VIII — (1491 – 1547) King of England.

Другие реалии, данные в учебнике «Happy English 2», могут быть классифицированы следующим образом.

1. Этнографические реалии — реалии быта:

а) одежда, обувь: Reebok — expensive and fashionable sport clothes;

б) пища, напитки: Coca-Cola hamburger;

в) бытовые заведения: pub-a place, not a club or hotel;

г) отдых, время препровождения, спорт, игры: base-ball; Boot Race; cricket; rugby;

д) обычаи и традиции, праздники: May Day;

е) растения и животные, охрана окружающей среды: daffodil; national park;

Литература:

1. Аксенова, Г.Н. Язык, культура и бытийная картина мира//Язык и культура: библиографический аспект проблемы. Уфа: РИО Госкомиздата БАССР, 1990.-с. 4–5.
2. Миролюбова, А.А., Рахманова И.В. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Просвещение, 2009, с. 24.
3. Паморозская, Н.И. Роль слов-реалий в создании культурного фона художественного произведения//Лексика и культура. Тверь: Тверской государственный университет, 1990. — с. 59–62.
4. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 2007.

2. Общественно-политические реалии. Правительство, вооруженные силы.

3. Реалии системы образования и воспитания подрастающего поколения: girls, guide, public, schools, Scout Association.

4. Реалии культуры:

а) литература: Burns Robert; Shakespeare William;

б) кино и театр: Charlie Chaplin; The Globe Theatre; Star Wars;

в) изобразительное искусство: the National Gallery;

г) музыка: AC/DC — on Australian heavy — metal group; Beatles;

д) средства массовой информации: BBC, The Independent; The National Geographic; The Times.

Одной из основных проблем у учащихся при переводе реалий и безэквивалентной лексики на уроках иностранного языка является то, что ему (ученику) нужно найти подходящий эквивалент лексической единицы.

Для того, чтобы выявить трудности у учащихся при переводе реалий и безэквивалентной лексики с иностранного языка на родной, определим границу между этими двумя понятиями, какие существуют способы перевода и на примерах проследим, каким способом учащиеся переносят «реалии» и «безэквивалентную лексику» с одного языка на другой. Выделяют различные **виды перевода**, но чаще встречается **устный и письменный**, дословный и литературный.

Проблема выбора передачи значений реалий и безэквивалентной лексики серьезно встает перед учеником лишь в том случае, если данная реалия не освоена русским языком, то есть не вошла в словари, справочники или не соответствует тематике на русском языке. Как правило при передаче освоенных реалий дети используют существующие «готовые» соответствия.

Закключение. Таким образом, реалии представляют собой очень интересный и необычный слой лексики языка. Семантизация этих слов чрезвычайно важна для изучающих иностранный язык, т. к. они вызывают обычно трудности в понимании. Как считает Н.И. Паморозская, изучение слов-реалий представляет также интерес в связи с интерпретацией текстов. [43, с. 59] Категория реалий не проста и неоднозначна, она требует особого подхода при их классификации и переводе. Реалии как категория языковых единиц представляет собой большую трудность для переводчика.

5. Томахин, Г.Д. Лингвострановедение: что это такое?//ИЯШ. — 1996. — № 6. С. 22–27.
6. Фёдоров, А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) — 4-е изд. и пер. и доп., — М., 1983

## Эпитеты в языке у С. Моэма

Лютавина Екатерина Александровна, аспирант, учитель английского языка  
Академия социального управления, МБОУ Фряжевская СОШ № 41 имени Б. А. Воробьева (Московская область)

*В статье раскрыта сущность эпитета, выявлены особенности использования стилистического приема в индивидуальном авторском стиле Моэма У.С.: в основном в изученных рассказах автор использовал языковые и речевые (метафорические, перенесенные, гиперболические, сравнительные) эпитеты.*

Одной из важнейших задач лингвостилистики на современном этапе её развития является изучение лингвистической природы и функционирования отдельных стилистических приемов в различных функциональных стилях литературного языка.

Настоящая статья посвящена исследованию одного из древнейших и эффективнейших стилистических приемов — эпитета. Эпитет издавна привлекал к себе внимание ученых — стилистов как лингвистического, так и литературоведческого направления. История изучения эпитета восходит к древним риторикам, которые отводили этому стилистическому приему значительное место. Однако эти риторика, так же как и многочисленные учебники риторики и пособия по стилистике последующих веков, вплоть до второй половины прошлого столетия, рассматривали эпитет лишь как прием украшения речи, способ сделать её более выразительной. Работы А.А. Потесни прокладывают дорогу к изучению эпитета под новым — не сугубо прикладным, а теоретическим углом зрения. А.Н. Веселовский первым из русских ученых исследует онтологические характеристики эпитета, но подходит к нему скорее с литературоведческих позиций. С этих же позиций продолжается изучение эпитета 20–30-ые годы. И только последние два десятилетия ознаменовались новым поворотом в изучении эпитета: эпитет начинают изучать с позиций лингвостилистики. За последние годы целый ряд авторов посвятили свои статьи и диссертационные исследования разным сторонам лингвистической природы эпитета. Тем не менее, существенные характеристики эпитета нельзя считать описанными адекватно и исчерпывающе. Многие проблемы в области изучения эпитета остаются до сих пор нерешёнными: нет единства в подходе к классификации эпитетов, не выработаны принципы, позволяющие сделать такую классификацию исчерпывающей и непротиворечивой; существуют разные мнения по вопросу эмоциональной природы эпитета; недостаточно исследованы семантические процессы, происходящие в эпитете; совершенно не изучено поведение эпитета в конвергенциях стилистических приёмов; отрывочны и бессистемны наблюдения над функциониро-

ванием эпитета в разных стилях речи, в том числе и в стиле языка художественной прозы.

Так, какие же средства создания образности использует Моэм У.С. в своих коротких рассказах?

Целью данной статьи является выявить особенности использования стилистического приема в индивидуальном авторском стиле Моэма У.С.

На материале коротких рассказов У.С. Моэма «Завтрак», «Воздушный змей» и «Дождь» было проанализировано использование писателем такого стилистического приема как эпитет. Методом сплошной выборки мною было найдено 44 эпитетов.

В соответствии с семантической классификацией эпитетов выявлены следующие виды эпитетов:

а) языковые — 21;

б) речевые — 23

### Языковые эпитеты:

I have a tiny apartment in the Latin Quarter ... (M. L.)<sup>1</sup>  
У меня была небольшая квартира в Латинском квартале.

They have a pretty baby ... (M. K.) У них был хорошенький малыш ...

«Foolish young man», — he said. (M. K.) «Ты весьма придурковатый, молодой человек», сказал он.

His dark eyes, set deep in their sockets, were large and tragic; and his hands with their big, long fingers were finely shaped; they gave him a look of great strength. (M. K.) Его темные, глубоко посаженные глаза были большими и печальными, а красивые руки с длинными пальцами говорили о большой физической силе.

...a wonderful white wine; a vindictive man ... (M. L.) замечательное белое вино; мстительный человек ...

...in Doctor's ears hammered still the harsh notes of the mechanical piano. (M. R.)<sup>2</sup> ... в ушах доктора все еще отдавались резкие звуки пианолы.

He gave her a sidelong glance with his pale, blue eyes. (M. R.) Он посмотрел на нее искоса своими бледно-голубыми глазами.

<sup>1</sup> M. L. — Maugham, «Luncheon»

<sup>2</sup> M. R. — Maugham «Rain»

She repeated to him with bated breath all she had heard. (M. R.) Она, захлебываясь, передала ему все, что услышала.

Davidson gave a low chuckle. (M. R.) С тихим смешком ответил Дэвидсон.

He had been a fine powerful man with a lot of fat on him, and he had a great big voice, but now he was half the size, and he was shaking all over. (M. R.) Это был крепкий, бодрый мужчина очень толстый и маленький, а теперь он исхудал как щепка и весь трясся.

For a moment there was dead silence in the room. (M. K.) На мгновение в комнате была мертвая тишина.

She was in fact a woman of forty (a charming age, but not an age that excites a sudden and devastating passion at first sight). (M. L.) Она была в действительности женщина 40 лет очаровательного возраста, но не того возраста, который вызывает внезапную и пожирающую страсть.

But Mrs. Davidson had given two or three of her birdlike glances at heavy grey clouds... (M. R.) Миссис Дэвидсон птичьим движением повернула голову на тяжелые серые тучи...

...the ladies set their faces to an icy stare». (M. R.)...дамы ответили им ледяным взглядом.

He had heard Mrs. Davidson's agitated whisper. (M. R.) Он слышал возбужденный шепот.

**Речевые эпитеты** подразделяются на метафорические — 9, перенесенные — 7, гиперболические — 2, сравнительные — 3, антономасийные — 1.

**а) Метафорические:**

The enormous, succulent and appetizing asparagus. (M. K.) Огромная, сочная и аппетитная спаржа.

He had a very red hair, with a bald patch on the crown, and the red, freckled skin which accompanies red hair; he was a man of forty, thin, with a pinched face, precise and rather pedantic. (M. K.) У него огненно-рыжие волосы, плешь на макушке и обычная для рыжих людей красноватая веснушчатая кожа; это был человек лет сорока, худой, узколицый, аккуратный и немного педант.

...so splendid, so tender asparagus. (M. L.) ... такая превосходная, такая мягкая спаржа.

«Brazen, brazen girl», burst from Mrs. Davidson. (M. R.) «Бесстыжая, бесстыжая девушка», — вырвалось у миссис Дэвидсон.

«This must seem like home to you», said Dr. Macphail, with his thin, difficult smile. (M. R.) «Вы, наверное, чувствуете себя почти дома», — сказал доктор Макфейл своей слабой вымученной улыбкой.

There was a thin strip of silver beach rising quickly to hills covered to the top with luxuriant vegetation. (M. R.) за узкой полоской серебряного пляжа сразу вставали горы, до вершин покрытые пышной растительностью.

He had been a fine powerful man with a lot of fat on him, and he had a great big voice, but now he was half the size, and he was shaking all over. (M. R.) Это был крепкий, бодрый мужчина очень толстый и маленький, а теперь он исхудал как щепка и весь трясся.

**б) Сравнительные:**

A happy smile spread over his broad, priest like face. (M. L.) Счастливая улыбка появилась на широком его лице как у священника.

But Mrs. Davidson had given two or three of her birdlike glances at heavy grey clouds... (M. R.) Миссис Дэвидсон птичьим движением повернула голову на тяжелые серые тучи...

«Common she is, common as dirt». (M. K.) «Обычная она, обычная как грязь».

**в) Аллитерирующие:**

Doctor saw for the first time men with a huge, heavy arm or dragging along a grossly disfigured leg. (M. R.) Доктор впервые в жизни увидел людей с огромными, нескладными руками и с бесформенными волочащимися ногами.

**г) Перенесенные:**

She showed me a bright and amicable white teeth. (M. L.) Она показала (подарила) мне яркие и дружелюбные белые зубы (улыбнулась дружелюбно).

She was a little woman, with brown, dull hair very elaborately arranged, and she had prominent blue eyes. (M. R.) Она была маленькая женщина с тщательно приглаженными волосами и выпуклыми голубыми глазами.

He had been a fine powerful man with a lot of fat on him, and he had a great big voice, but now he was half the size, and he was shaking all over. (M. R.) Это был крепкий, бодрый мужчина очень толстый и маленький, а теперь он исхудал как щепка и весь трясся.

Sunbury bursts into angry tears. (M. K.) Санбери заплакал горькими слезами.

She was in fact a woman of forty (a charming age, but not an age that excites a sudden and devastating passion at first sight). (M. L.) Она была в действительности женщина 40 лет очаровательного возраста, но не того возраста, который вызывает внезапную и пожирающую страсть.

He looked at it with greedy eyes. (M. R.) Он смотрел на нее жадными глазами.

**д) Антономасийные:**

Her hair was always very neat, and she wore it in Queen Victoria's daughters style. (M. K.) Ее волосы были всегда очень опрятные, и она носила их в стиле дочери Королевы Виктории.

**е) Гиперболические:**

The enormous asparagus ... (M. L.) огромная спаржа ...

There was a thin strip of silver beach rising quickly to hills covered to the top with luxuriant vegetation. (M. R.) за узкой полоской серебряного пляжа сразу вставали горы, до вершин покрытые пышной растительностью.

По морфологической структуре нами найдены эпитеты, которые могут быть подразделены на следующие структурные типы: когда эпитет выражен

а) прилагательными: A+N (adjective+noun) — «pale eyes»;

б) причастиями настоящего времени: P1+N (participle+noun) — «dying day»

в) причастиями прошедшего времени: P2+N (participle+noun) — «agitated wisper», «bated breath».

Заключение. Эпитет является древнейшим стилистическим приёмом, используемым писателями и поэтами ещё с античных времён. Считая эпитет основным среди всех видов поэтической образности, Г.Н. Пospelов пишет: «Писатель может употреблять олицетворения, символы, гиперболы и не употреблять их. Он может пользоваться словами — тропами или избегать их.

Но какова бы ни была его поэтическая мысль, без эпитетов он никогда не обойдется. Без эпитетов нельзя построить художественного образа. Эпитеты обозначают свойства изображаемой жизни. Нельзя изображать явления жизни, не употребляя слов, определяющих и оттеняющих особенности изображаемого».

Литература:

1. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка, М., Просв., 1990.
2. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка, М., Просв., 1959.
3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов, М., Просв., 1973.
4. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка, М., Айрис., 1958.
5. Жирмунский, В. М. К вопросу об эпитете, М., Астрель, 1931.
6. Кузнецов, М. Д., Скребнев Ю. М. Стилистика английского языка, М., Астрель, 1960.
7. Моэм, У. С. Дождь и другие рассказы, М., Прогресс, 1977.
8. Моэм, У. С. Книга для чтения. Короткие рассказы, С.-П., КАРО, 2000.
9. Пospelов, Г. Н. Эстетическое и художественное, М., МГУ, 1965.
10. Скребнев, Ю. М. Основы стилистики английского языка, М., Астрель., 2003.

## Обучение выполнению и оценивание проектов на английском языке

Макарова Людмила Александровна, учитель английского языка  
МАОУ СОШ № 25 (г. Томск)

В прошлом учебном году наша школа стала пилотной площадкой опережающего введения ФГОС основной школы, что, безусловно, является приоритетом в осознании ответственности для всего педагогического коллектива школы в разработке целесообразного, эффективного и адекватного возрасту основной школы механизма оценивания, в английском языке в частности. Работая в 5–9 классах, я являюсь непосредственным участником инновационной деятельности по разработке и апробированию принципов построения основной школы, организационно-методического обеспечения и разработки оснований для критериального оценивания.

Новизна опыта заключается в том, что он представляет собой авторскую позицию в описании форм и способов организации оценивания результатов учебной деятельности по английскому языку в основной школе.

Широкое применение деятельностных технологий обучения демонстрирует ограниченность нормативной системы оценивания и закономерно ставит вопрос о создании новой системы, которая позволила бы ученику стать активной стороной не только процесса обучения, но и оценивания результатов своего обучения. В технологии развивающего обучения сформулированы следующие принципы оценивания:

1. Оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику.

2. Оценивание может быть только **критериальным**. Основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям.

3. Оцениваться с помощью отметки могут **только результаты деятельности** ученика, но не его личные качества.

4. Критерии оценивания и алгоритм выставления отметки **заранее известны** и педагогам, и учащимся. Они могут вырабатываться ими совместно.

5. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы **учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность**, приобретая навыки и привычку к **самооценке**.

Одним из ведущих принципов является **принцип критериального оценивания**, т.к. именно в нём заложены основные подходы к учебной деятельности, в которой школьник становится субъектом.

В настоящее время проектная деятельность обучающихся стала неотъемлемой частью учебного процесса. Проектную деятельность можно определить как форму их учебно-познавательной активности, заключающуюся в достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта. При выполнении проекта ученик применяет знания, усвоенные в процессе изучения различных предметных дисциплин, синтезирует полученные в школе знания, навыки и умения.

Роль учителя в проектной деятельности учащихся велика. На мой взгляд, прежде всего, необходимо ознакомить учащихся с алгоритмом действий по выполнению

проекта, т.е. научить ребёнка последовательности действий по его созданию. В этой связи выделяются следующие этапы работы над проектом по английскому языку в средней и старшей школе:

1. Выбор темы проекта.
2. Определение целей работы.
3. Выбор путей достижения поставленных целей.
4. Планирование этапов достижения целей (наличие плана проекта является обязательным, т.к. принято считать, что в случае отсутствия чётко спланированных действий создание качественного проекта невозможно).
5. Поиск и отбор информации.
6. Выполнение проекта, оформление письменной части на английском языке.
7. Самооценка.
8. Сравнение целей и результатов.
9. Анализ проведенной работы.
10. Подготовка презентации.
11. Защита проекта.

Важным моментом после ознакомления учащихся с этапами создания проекта является объяснение им критериев оценивания проектов, поскольку учащиеся должны понимать основные требования к своей работе и её презентации (работа должна быть творческой, содержать план, анализ, написана на английском языке и т.д.).

Следует обратить внимание на то, что на каждом этапе, начиная с выбора темы, учитель «сопровождает» ученика, а именно наблюдает, советует, консультирует, помогает.

После защиты проекта необходимо объективно и правильно его оценить. Несмотря на то, что проектной деятельности в российской школе уже двадцать лет, учителя нередко оценивают проекты учащихся, руководствуясь своими личными впечатлениями, с точки зрения «нравится/не нравится». Более корректно и удобно было бы, по моему мнению, пользоваться определённым набором критериев для оценки проектного продукта.

Описание примерных критериев.

#### 1. Целеполагание

Цель не сформулирована 0 баллов

Цель сформулирована, но не обоснована 1 балл

Цель ясно сформулирована, но обоснована в общих чертах 2 балла

Цель определена, сформулирована, чётко обоснована 3 балла

#### 2. Планирование путей достижения цели проекта

План отсутствует 0 баллов

План не обеспечивает достижения цели 1 балл

Краткий план, состоит только из основных этапов проекта 2 балла

Развёрнутый план, состоит из основных этапов и промежуточных шагов по достижению цели проекта 3 балла

#### 3. Глубина раскрытия темы проекта

Тема не раскрыта 0 баллов

Тема раскрыта фрагментарно 1 балл

Автор показал раскрытие темы в рамках школьной программы 2 балла

Автор продемонстрировал глубокие знания, выходящие за рамки школьной программы 3 балла

#### 4. Разнообразие источников информации, целесообразность их использования

Использована неподходящая информация 0 баллов

Большая часть информации не относится к теме 1 балл

Использован незначительный объём подходящей информации из ограниченного числа однотипных источников 2 балла

Представлена полная информация из разнообразных источников 3 балла

#### 5. Анализ хода работы, выводы и перспективы (с 7–8 класса)

Не предприняты попытки проанализировать ход и результат работы («я понял, что...») 0 баллов

Анализ заменён описанием хода работы 1 балл

Представлен развёрнутый обзор работы по достижению заявленных целей 2 балла

Представлен исчерпывающий анализ ситуаций проектной работы, намечены перспективы 3 балла

#### 6. Личная заинтересованность

Работа шаблонная, оформление формальное 0 баллов

Проявлен незначительный интерес, не использованы возможности творческого подхода 1 балл

Серьёзная заинтересованность, элементы творчества 2 балла

Творческий подход, оригинальное отношение 3 балла

#### 7. Соответствие требованиям оформления письменной части

Письменная часть отсутствует 0 баллов

Отсутствует установленный правилами порядок, структура 1 балл

Предприняты попытки оформить работу в соответствии с установленными правилами 2 балла

Чёткое и грамотное оформление 3 балла

#### 8. Качество проведения презентации

Презентация не проводилась 0 баллов

Внешний вид и речь автора не соответствуют правилам проведения презентации 1 балл

Внешний вид и речь автора соответствуют правилам проведения презентации, но автор не владеет культурой общения, не уложился в регламент 2 балла

Внешний вид и речь автора соответствуют правилам проведения презентации, автор владеет культурой общения, уложился в регламент, ему удалось вызвать большой интерес 3 балла

#### 9. Качество проектного продукта

Проекта нет 0 баллов

Не соответствует требованиям качества (эстетика, удобство использования, соответствие заявленным целям) 1 балл

Не полностью соответствует требованиям качества 2 балла

Полностью соответствует требованиям качества 3 балла

Считаю, что данные критерии оценивания проектов дают возможность не только всесторонне и правильно оценить проект, но и позволяют учителю сделать вывод,

на что должна быть направлена дальнейшая работа учащихся, показавших не очень хорошие результаты по какому-либо из критериев.

Литература:

1. Красноборова, А. А., Технология критериального оценивания в логике компетентностного и личностно-ориентированного подходов А. А. Красноборова // Начальная школа плюс До и После. — 2010. № 1. — С. 76–78.
2. Полат, Е. С., Метод проектов на уроках иностранного языка Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2. — с. 3–11.
3. Шнейдер, М. Я., Оценка качества проектной деятельности учащихся М. Я. Шнейдер // Лицейское и гимназическое образование. — 2002. — № 9. — с. 4–6.

### Формирование мотивации студентов вуза к научно-исследовательской деятельности

Макарчук Яна Владимировна, кандидат педагогических наук, зам. директора;  
Назмутдинова Елена Сабиряновна, зам. директора  
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

*В статье представлены результаты исследования по формированию мотивации у студентов вуза к научно-исследовательской деятельности в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования на примере опыта работы Института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова».*

**Ключевые слова:** мотивация, научно-исследовательская деятельность, готовность к научно-исследовательской работе.

### The formation of motivation of University students in research activities

Makarchuk Yana Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences  
Nazmutdinova Elena Sabirianova, Deputy Director of the Institute of continuous pedagogical education on educational work  
and additional professional education  
The Khakass state University named after N. F. Katanov» (Abakan)

*The article presents the results of a study on the formation of motivation of students to research activities in accordance with Federal state educational standards of higher education on the example of the Institute of continuous pedagogical education of fsbei HPE «Khakass state University named. N. F. Katanov».*

**Keywords:** motivation, research, willingness to research work.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» выпускник вуза должен обладать следующими компетенциями в области научно-исследовательской деятельности:

— готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования;

— способностью разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности;

— способностью использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования;

— готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях;

— готов руководить проектно-исследовательской деятельностью школьников [1, 2].

Поэтому одной из значимых задач подготовки современных специалистов является формирование готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. Готовность к научно-исследовательской работе включает в себя ряд компонентов: мотивационный, ориентационный, деятельностный, рефлексивный.

В данной работе мы остановимся на первом компоненте — мотивационном, характеризующий познавательный интерес, мотивацию исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская деятельность является полимотивированной, так как активность обучаемого имеет различные источники. Можно выделить следующие виды источников активности:

К *внутренним источникам* мотивации относятся познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям).

*Внешние источники* мотивации определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности. Ожидания характеризуют отношение общества к научно-исследовательской деятельности. Возможности — это объективные условия, которые необходимы для осуществления научно-исследовательской деятельности (наличие лабораторий, научной литературы, библиотеки и т. д.).

Особое место среди источников, мотивирующих научно-исследовательскую деятельность, занимают *личные источники*. К их числу относятся интересы, потребности, установки, эталоны и стереотипы и другие, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в научной деятельности. Взаимодействие данных источников мотивации оказывает влияние на характер научно-исследовательской деятельности и ее результаты.

Нами был проведен опрос с целью выявления доминирующих мотивов и значимых условий организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС).

Анкета включала в себя следующие вопросы:

1. Что является для Вас ведущим мотивом для организации Вашей научно-исследовательской работы в Институте? (Возможен выбор нескольких вариантов ответа).

а) возможность повысить свой уровень научно-исследовательской работы;

б) установление контактов с ведущими учеными Республики Хакасия, страны, зарубежья;

в) возможность получать повышенную государственную академическую стипендию;

г) возможность получить хорошие отметки за курсовые и дипломные исследования;

д) другое.

2. Какие формы научно-исследовательской работы студентов для Вас более предпочтительны? (Возможен выбор нескольких вариантов ответа).

а) кружки и проблемные группы;

б) участие в конференциях и олимпиадах в рамках Университета и Республики.

в) очное участие в выездных научных мероприятиях;

г) заочное участие в научных мероприятиях (написание статей, конкурсных работ);

д) другое.

3. Какая помощь Вам необходима для успешной организации научно-исследовательской деятельности?

а) более внимательное отношение научного руководителя к Вашей научно-исследовательской деятельности;

б) более внимательное отношение администрации Института к Вашей научно-исследовательской деятельности (проведение семинаров по разъяснению путей реализации научно-исследовательского потенциала);

в) организация материально-технических и других условий (компьютерные классы, лаборатории, корректировка учебного расписания);

г) другое.

Выборка состояла из 240 респондентов — студентов 3–5 курсов, обучающихся по направлениям подготовки: педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование.

Результаты опроса представлены на рисунках (см. Рисунки 1 и 2). На первом рисунке представлены результаты опроса студентов в зависимости от курса обучения. На втором рисунке представлены обобщенные результаты опроса.

На первом рисунке можно наблюдать разницу в мотивах в зависимости от курса обучения. Так мы наблюдаем, что ответы «возможность повысить свой уровень НИР», «возможность получения хороших отметок за курсовые и дипломные работы» у студентов младших курсов наблюдаем меньше, чем у старших, — для них более значимым является вариант «возможность получения повышенной академической государственной стипендии».

В отношении второго блока анкеты можно выделить значимость кружков и проблемных групп для студентов второго курса, что говорит о желании приобщения студентов к НИР, так во многих случаях студенты второго курса еще должны определиться в направлении своей исследовательской работы.

В третьем блоке мы видим, что в зависимости от курса меняется понимание об организационных условиях НИР. Так студентам младших курсов требуется больше внимания от администрации Института, а старших — от своего научного руководителя. Мы считаем, что данный факт связан с тем, что на младших курсах студенты еще не пишут курсовые работы, поэтому у них нет конкретного научного руководителя, с которым они могут выстраивать свою работу.

Как мы видим на втором рисунке, ведущими мотивами НИРС являются: возможность повысить свой уровень НИР и возможность получить хорошие отметки за курсовые и дипломные работы. Можно сделать вывод,

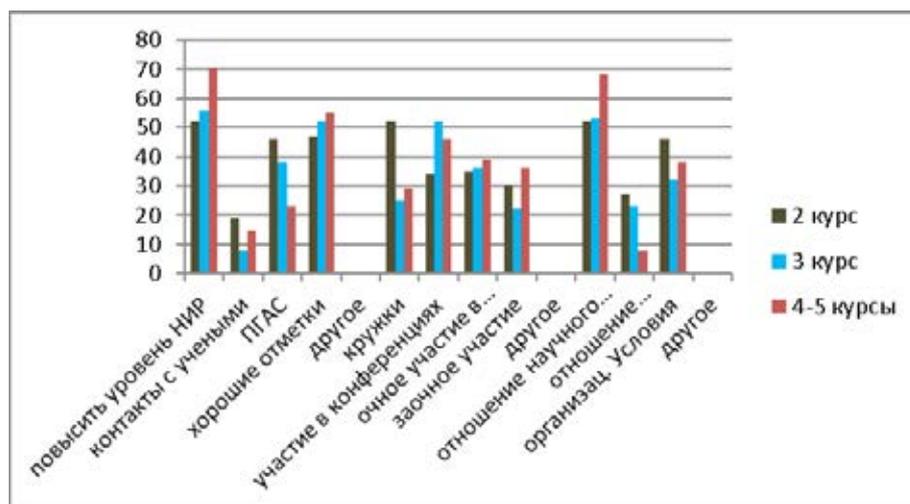


Рис. 1. Преобладающие мотивы научно-исследовательской деятельности у студентов разных курсов

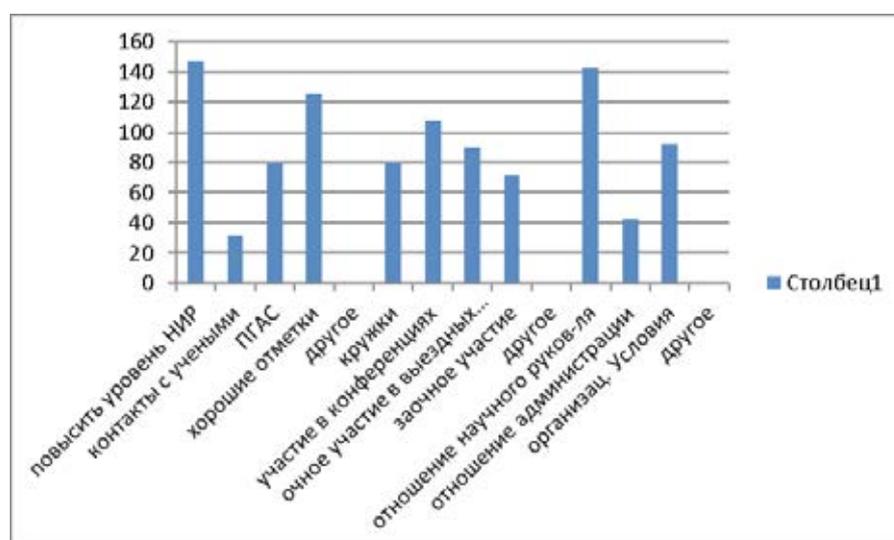


Рис. 2. Преобладающие мотивы научно-исследовательской деятельности у студентов всей выборки

что внутренняя мотивация у студентов преобладает над внешними источниками мотивов.

Во втором блоке опроса в отношении предпочитаемых форм НИРС наиболее выбираемые ответы — участие в конференциях, и олимпиадах и очное участие в выездных мероприятиях. Но необходимо отметить, что в целом все варианты ответов выбираемы и значительного перевеса в отношении какого-либо варианта нет.

Третий блок анкеты направлен на выявлении значимых условий организации НИРС. Как видно из гистограммы наиболее важным условием научно-исследовательской деятельности студенты считают внимательное отношение научного руководителя к своей работе, на втором месте организация материально-технических условий.

Таким образом, можно отметить, что у студентов Института непрерывного педагогического образования в целом можно отметить сформированность мотивации к научно-исследовательской деятельности.

Рассмотрим теперь основные пути формирования мотивации научно-исследовательской деятельности студентов вуза.

Чтобы студенты овладели научно-исследовательской деятельностью, необходимо формировать у них стойкий интерес к данному виду деятельности, а также все виды широких социальных и внутренних мотивов, добиваясь при этом, чтобы они были ясно осознаваемыми, стойкими и смыслообразующими.

Первый путь, называемый «снизу вверх» состоит в создании таких объективных условий, такой организации деятельности студентов, которые необходимо ведут к формированию у них нужной мотивации. Этот путь означает, что преподаватель, опираясь на уже имеющиеся у студентов потребности, так организует определенную деятельность, чтобы она вызвала у них эмоции удовлетворения, ощущение успешности. Так, например, участие в научных мероприятиях, на которых студенты занимают

призовые места, вызывает у них положительные эмоции (ситуации успеха), что в свою очередь влияет на формирование стойкой мотивации к научно-исследовательской деятельности.

Второй путь заключается в усвоении студентами предъявляемых им в форме побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые должны у них сформироваться. Это механизм формирования «сверху вниз». Такой путь связан с методами убеждения, разъяснения, внушения, информирования, примера. Особую роль здесь играет коллектив, социальная среда, в которой действует студент. Значимыми формами работы здесь являются кружки и проблемные группы (методы погружения).

Рассмотрим, каким образом организована работа в Институте непрерывного педагогического образования (ИНПО).

Основными направлениями НИРС являются:

1. Учебно-исследовательская работа студентов в рамках тематики научно-исследовательской работы кафедры и института: подготовка курсовых и выпускных квалификационных работ с последующей апробацией на конференциях разного уровня (очное участие с публикацией материалов, заочное участие с публикацией материалов), публикацией в сборниках научных трудов, журналах РИНЦ и перечня ВАК.

Более 10 лет в ХГУ им. Н. Ф. Катанова с марта по май проходят Дни науки «Катановские чтения». В рамках Дней науки ежегодно в конкурсах принимает участие около 250 человек. По результатам проведенных научных секций самые активные студенты получают возможность принять участие в Республиканском конкурсе научных работ студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам. За 2012–2014 гг. наш институт представляли на конкурсе 36 студентов, из которых 7 человек получили призовые места.

На этом участие студентов в конкурсах не ограничивается. В 2013 году Кыштымова Кристина стала победителем сразу двух международных заочных конкурсов: II Международный конкурс «Я молодой и талантливый» и II Международный конкурс «Открытые сердца» в г. Таганроге. В 2014 году победителем этих конкурсов стала Крутилина Мария.

Студентка 3 курса Барановская Полина в 2014 г. заняла 1 место во Всероссийском конкурсе методических разработок «Уроки нравственности», г. Вологда.

В 2012 году Борисова Наталья успешно приняла участие в 50-ой Международной научной студенческой конференции «Студент и научно-технический прогресс» в г. Новосибирске, завоевав диплом 1 степени. В этом году наши студенты также примут участие в этом научном мероприятии.

Призовые места студенты занимают на Международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов «Актуальные проблемы исследования этноэкологических традиций народов Саяно-Алтая» в г. Кызыле в течение трех лет.

Традиционным уже становится для студентов нашего института ежегодное очное участие в Международной научно-практической конференции «Реальность этноса» в г. Санкт-Петербурге (РГПУ им. А.И. Герцена). 24 марта 2015 года студенты 4 курса группы 4П Института непрерывного педагогического образования Злотникова Елена, Полтинникова Александра приняли очное участие в работе IV Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Актуальные проблемы человека в инновационных условиях современного образования и науки» в г. Санкт-Петербурге на базе Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. По итогам работы конференции представители нашего университета были отмечены не только сертификатами за участие, положительными отзывами организаторов конференции и председателей секций, но и дипломами: Злотникова Елена Юрьевна — дипломом 2 степени, Полтинникова Александра Васильевна — дипломом 3 степени.

Наши студенты становятся победителями выездных олимпиад.

Это и Всероссийская студенческая олимпиада среди педагогических вузов — Сибирский тур (г. Новокузнецк), Всероссийская студенческая олимпиада «Тюркские языки. Филология. Языки и литература народов России» (г. Горно-Алтайск), Всероссийская студенческая олимпиада по педагогике и психологии начального образования (г. Красноярск), Всероссийская студенческая олимпиада по специальному (дефектологическому) образованию (г. Новосибирск). В течение 10 лет студенты нашего института принимают очное участие в олимпиадах разного уровня в г. Новокузнецке. Важным в развитии интереса к научно-исследовательской деятельности является традиционное участие в Международной студенческой олимпиаде по педагогике им. В.А. Слостенина (г. Новокузнецк), в которой команда нашего института принимает участие на протяжении 8 лет и занимает призовые общекомандные и индивидуальные места.

2. Внеучебная работа студентов: кружки и проблемные группы по актуальным научным проблемам («Актуальные проблемы психологии образования», «Педагогическое сопровождение учебно-исследовательской деятельности младших школьников», «Школа будущего учителя», «Аксиологические основы концепции гуманно-личностного подхода к детям («Школа жизни» Ш. Амонашвили)», «Человек говорящий: лингводидактика, психосемантика детской речи»); участие в подготовке заявок на гранты РФФИ, РГНФ, Министерства образования и науки РФ, на конкурсы социальных проектов; участие в реализации поддержанных проектов в качестве исполнителей.

3. Организационно-массовые мероприятия: участие студентов в подготовке и проведении массовых научных мероприятий: конференций, круглых столов, научных семинаров. Студенты выполняют функции тьюторов, ведущих, оформителей и корреспондентов мероприятий.

В процессе организации мероприятий устанавливают контакты с учеными из других образовательных организаций, что способствует развитию интереса к научно-исследовательской деятельности.

Но также следует отметить, что в соответствии с мониторингом НИРС в институте научно-исследовательской работой занимается 74 % студентов, с докладами выступают 37 % студентов, 50 % публикуют результаты своих исследований в научных изданиях разного уровня, 7 % занимают призовые места по результатам конкурсных мероприятий. Поэтому профессорско-преподавательскому составу и администрации института следует совершенствовать систему мотивации научно-исследовательской деятельности студентов.

Наиболее важными направлениями повышения результативности НИРС мы считаем:

— развитие научных школ и активно привлечение студенчества через создание временных научных коллективов, поднимающих качество подготовки будущих специалистов;

— развитие практики участия студентов в международных и межрегиональных конференциях, конкурсах, выставках и т.д.;

— вовлечение студентов в НИР на экспериментальных площадках;

— укрепление позиций кафедр в инновационном научно-образовательном пространстве университета через создание команды инновационно-ориентированных преподавателей и студентов и банка данных инновационных образовательных проектов федерального, регионального и университетского уровней.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111115121912.pdf>

## Современные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социально-гуманитарного профиля

Максимова Наталья Юрьевна, ассистент;

Кузнецова Татьяна Ивановна, ассистент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

*В статье авторами рассматривается влияние социально-экономических процессов, происходящих в стране, на профессиональную подготовку специалистов социально-гуманитарного профиля (социальных работников, педагогов-психологов).*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, студенчество, высшее профессиональное образование.

## Modern trends in professional training of social and humanities

Natalia Maximova, an assistant of the department of general pedagogy and pedagogy of vocational education

Tatyana Kuznetsova, assistant of the department of social work services and tourism

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

*The author examines the impact of social and economic processes taking place in the country for training of specialists in the humanities and social (social workers, educational psychologists).*

**Keywords:** vocational training, students, higher vocational education.

Социальные, экономические и политические перемены, происходящие в современной России, обуславливают необходимость осмысления важности социальной

политики страны, направленной на обеспечение конституционных гарантов для всех граждан. В условиях, когда высокие темпы инфляции, рост безработицы, снижение

уровня доходов населения и другие трудности экономического и социального характера влияют на уровень жизни населения страны напрямую, ведущим фактором, определяющим обеспеченность людей минимальными гарантиями, является именно социальная политика в области поддержки малоимущих и социально незащищенных граждан. Особенно важно это для той категории людей, для которых малейшие изменения в порядке оказания государственной помощи могут оказаться «болезненными», а также для тех, чья профессиональная деятельность тесно связана с оказанием социальных услуг населению, в частности, специалисты по социальной работе.

В связи с этим возникает реальная необходимость в подготовке специалистов, которые будут способны смягчать данные процессы изменения социальной среды, адаптировать, социализировать, интегрировать людей в меняющееся общество. Эти специалисты должны иметь ряд специфических знаний, умений и навыков, которые позволят им вычленять индивидов или группы лиц, нуждающихся в оказании поддержки в трудной жизненной ситуации и способных оказать реальную помощь в преодолении жизненных кризисов, помочь людям получить минимальные социальные гарантии [4].

Практика успешно развивающихся стран свидетельствует о том, что эффективность реализации социальной политики обусловлена профессиональной компетентностью специалистов, которые обеспечат полноценный и открытый диалог между государством и обществом, будут способны «смягчать изменения социальной среды, адаптировать, социализировать, интегрировать людей в меняющееся общество» [3]. В данной проблеме выходом может служить осуществление подготовки специалистов социальной сферы, в частности социальных работников. Качественное образование является одним из важнейших условий развития не только отдельно взятой личности, но и общества в целом. Рассмотрение профессионального становления специалистов социально-гуманитарного профиля в вузе является одной из современных тенденцией развития профессиональной подготовки работников социальной сферы. Более того, система образования, как правило, реагирует на социально-экономические изменения в стране, как содержательно (изучение нормативно-правового обеспечения деятельности конкретных учреждений в работе с определенными категориями населения), так и организационно (технологии и ориентация на спрос и ожидания рынка труда). Вуз в данной ситуации, становится «не просто ретранслятором определённой системы знаний по какому-либо профилю обучения, стремящимся развивать интеллектуальную составляющую личности обучающегося, но и развивать личностные компетенции студента» [2, с. 646], содействуя его успешной социализации и интеграции в профессиональное сообщество.

Изучение современных трансформаций в социальной сфере является важным аспектом профессиональной подготовки студентов в период обучения в вузе. Это обеспечивается, как минимум, в ходе изучения такой дисциплины,

как «Социальная политика», целью которой является освоение умений давать объективную оценку различным социальным явлениям и процессам, происходящим в обществе, а также овладение методами социологического анализа социальных явлений и процессов. При этом важно понимать, насколько, будущие специалисты социальной сферы осознают значимость социальной политики в своей предстоящей профессиональной деятельности.

В частности, результаты проведенного среди студентов 1–4 курсов социально-гуманитарного профиля подготовки (выборка 90 человек; направление «Социальная работа», специальность «Педагогика и психология девиантного поведения») опроса показали следующее. Активно интересуются происходящими в социальной политике Российской Федерации изменениями 19% участников опроса, 64% делают это иногда, от случая к случаю, или в связи с бурно обсуждаемыми событиями. 17% не проявляют интереса и внимания к событиям и изменениям в социально-политической жизни страны. Результаты отражают наличие заинтересованности в происходящих событиях в стране лишь у небольшой части опрошенных, которые регулярно отслеживают политическую, экономическую и социальную ситуацию, что определяет их социальную активность.

Главным источником получения информации в области социальной политики страны для студенческой молодежи является: телевидение — 44%, Интернет — 32%, газеты — 12%, преподаватели — 12%, что свидетельствует о реальной возможности получать и изучать социально-политическую информацию. Тем более, что эта информация 44% участников необходима «для понимания социальной ситуации в стране», 32,8% «чтобы знать, чего ждать от государства», 23,2% «в связи с профессиональной необходимостью». Это свидетельствует о том, что интерес к информации о текущей политической и экономической ситуации в стране обусловлен желанием ощущать себя в безопасности за счет готовности к событиям.

Определяя, насколько студенты информированы о нововведениях в области социальной политики на 2015 г., мы выяснили, что считают себя достаточно информированными — 18%, недостаточно информированными — 65% и ничего не знают о социальной политике — 17%. Данные подтверждаются и стремлением получать информацию о текущих изменениях в сфере социальной политики. Ответили «да» на соответствующий вопрос 80% студентов, «нет» — 20%. При этом важен тот факт, что не проявили интереса к политике государства в большей степени студенты 1 курсов, что может быть обусловлено отсутствием практического опыта в деятельности с нормативно-правовой документацией и непосредственно с населением по вопросам социальной защиты прав граждан. Примечательно, что большинство опрошенных студентов считают себя мало информированными по вопросам социальной политики, хотя у них есть желание и возможности для получения новостей по

добного характера. Более того, согласно принципу прозрачности бюджетного процесса, использование средств массовой информации является обязательным для донесения до общественности всех общегосударственных финансовых вопросов и решений [1].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что тенденцией развития профессиональной подготовки специалистов социальной сферы является ориентирование на использование социально-профессионального потенциала будущих специалистов. Потенциал студенческой молодежи заключается не только в способности и готовности реализовывать социальные гарантии и права клиентов социальных служб, но и внедрять инновационные методы работы с незащищёнными категориями. Важно способствовать развитию молодёжной инициативы в отношении социальной политики государства через мотиви-

рованное стимулирование интереса к данной области научного и практического знания.

Таким образом, для реализации конституционных социальных и экономических прав граждан Российской Федерации через социальную политику необходимо создавать определённые условия в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы, способствующие глубокому осмыслению обозначенных процессов. К данным условиям можно отнести: просвещение студентов социально-гуманитарного профиля по вопросам особенностей современного обеспечения и защите прав населения через активное включение в научно-исследовательскую деятельность; привлечение социальных партнёров (специалистов социальных служб, администрации) для осуществления экспертной оценки происходящих событий в социальной сфере.

#### Литература:

1. Бюджетный кодекс Российской Федерации: Федер. закон Рос. Федерации от 31.07.1998. N 145-ФЗ (ред. от 28.12.2013, с изм. от 03.02.2014) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014). Статья 36. Принцип прозрачности (открытости) [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.consultant.ru> © КонсультантПлюс, 1992–2014.
2. Кузнецова, Т. И. Профессиональная социализация будущих специалистов социальной сферы в вузе // Молодой учёный. — 2014. — № 21. — с. 646–648.
3. Кузнецова, Т. И. Тенденции развития профессионального образования в сфере социальной работы // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. — 2014. — № 12 (16) — с. 63.
4. Щелина, Т. Т., Кузнецова Т. И., Максимова Н. Ю. Производственная практика как условие профессионального становления студентов социально-гуманитарного профиля // Приволжский научный вестник. — 2014. — № 12–4 (40). — с. 60–63.

## Развитие одаренности в процессе обучения математике

Миронова Наталья Владимировна, учитель математики  
 МАОУ СОШ № 25 (г. Томск)

*Одаренность человека — это маленький росточек, едва проклюнувшийся из земли и требующий к себе огромного внимания. Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним, сделать его благороднее, чтобы он вырос и дал обильный плод.*

В. А. Сухомлинский

**З**адача каждого современного учителя — обеспечить индивидуальные зоны творческого развития каждого ученика, поэтому целесообразно использовать уровневый подход в обучении. В своей педагогической деятельности я использую специальные методы работы с одаренными учащимися, варьирование которых позволяет поддерживать познавательный интерес и мотивацию к самосовершенствованию.

Метод эвристических вопросов. Ответы на семь ключевых вопросов: Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Когда? Как? и их всевозможные сочетания порождают необычные идеи и решения относительно исследуемого объекта.

Метод сравнения дает возможность сопоставить версии разных учащихся, найти рациональный способ решения.

Метод конструирования понятий способствует созданию коллективного творческого продукта, совместно сформулированного определения понятия.

Метод проб и ошибок предполагает изменение устоявшегося негативного отношения к ошибкам, замену его на конструктивное использование ошибок для углубления образовательных процессов. Отыскивание взаимосвязей ошибки с «правильностью» стимулирует эвристическую деятельность учащихся, приводит их к пониманию относительности любых знаний.

Метод «если бы...» помогает детям нарисовать картину или составить описание того, что произойдет, если в мире что-либо изменится. Выполнение подобных заданий хорошо развивает воображение.

«Мозговой штурм» позволяет собрать большое число идей, в результате освобождает участников обсуждения от инерции мышления и стереотипов, здесь же можно использовать задачи с элементами исследования, развивающие задачи.

Среди современных технологий, способствующих активизации творческой деятельности обучающихся, можно выделить игровые технологии, которые представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и учеников через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения). При этом образовательные задачи включены в содержание игры. Данная технология позволяет создать такую «внутреннюю среду», дает такие внутренние импульсы, благодаря которым процесс деятельности становится более активным, творческим. К тому же, именно в процессе игры рождается живая реальность свободного обучения, творческого, радостного, эффективного. В то же время игра позволяет активизировать познавательный интерес. Урок-игра как элемент технологии и как форма организации урока может занимать любое место в системе учебных занятий, обеспечивая усвоение программы по тому или иному предмету. Это может быть и урок изучения нового материала, и урок закрепления знаний, их систематизации и обобщения, и урок контроля и оценки знаний обучающихся.

Предметная игра может быть командной, а может быть и индивидуальной, например, в форме решения занимательной задачи. При этом в ходе игры возникает дух соревнования, сотворчества, соучастия. При систематическом применении дидактических игр на уроке и во внеурочной деятельности развивается скорость мышления. Не менее важным для воспитания личностных качеств является и испытанное чувство успешности, которое способствует формированию и лидерских качеств. Поражение в игре — это тоже результат, который необходимо уметь принять, уметь проанализировать причины проигрыша и найти в себе силы для достижения лучшего результата в следующей игре. Таким образом, предметная игра, организуя образовательное пространство и познавательную деятельность, является и средством активизации познавательной деятельности учеников.

В своей педагогической деятельности я использую дидактические игры и как способ учебной деятельности, и как метод учения. Но и в первом, и во втором случае сверхзадача, которая ставится, — показать красоту предмета математика, преодолеть представление о ней как о формальном и скучном предмете.

Знание правил игры обучающимися и неукоснительное следование им — одно из необходимых условий использования дидактических игр на уроке и во внеурочной деятельности. Правилами прописывается и область задач, и способ действий, и поведение участников игры, и си-

стема оценивания. Правила усваиваются постепенно, поэтому знакомство с новыми играми происходит поэтапно, от класса к классу.

Учиться должно быть интересно. Только в этом случае учение может быть успешным. Этому принципу подчиняется вся работа учителя. Сделать каждый урок увлекательным, интересным, чтобы сформировать у ребят потребность в учении, научить получать от учебы удовольствие.

Для активизации учебной деятельности и развития интереса на уроках математики использую различные типы и формы уроков, современные технологии обучения. Например, «урок — соревнование», когда класс разбивается на группы и в течение всего урока задания выполняются в группах на время, после каждого задания подводятся результаты. Так можно проводить уроки на проверку знаний или урок обобщения знаний. Включаю в урок задания с элементом игры, при устном счете соревнование по рядам, на лучшего счетчика, отправляется листок с примерами на каждый ряд, чей ряд первый справится с заданием, тот получает жетоны. Включаю в урок задания с кодировкой ответов. Для запоминания правил, определений, терминов помогают творческие задания на составление кроссвордов по терминам и определениям. При изучении нового материала дети готовят исторические справки. Пример: при изучении в 8 классе темы «Теорема Пифагора» учащиеся знакомятся с биографией Пифагора, узнают другие способы доказательства знаменитой теоремы, готовят сообщения и презентации. В 6 классе при изучении темы «Координатная плоскость» учащиеся готовят сообщения на темы «Координаты в нашей жизни», «Первые упоминания о координатах», «Игры в которых есть координаты» и т.д. готовим графические диктанты, для этого учащиеся придумывают зверей в системе координат с обязательной записью координат точек, по которым выполняется построение. Провожу практические работы на уроках, например при изучении в 5 классе темы «Сумма углов треугольника» дети измеряют градусную меру углов треугольника и находят их сумму, после чего делается вывод. Экспериментальным путем дети определяют число  $\pi$ , они приносят предметы имеющие форму цилиндра, измеряют у них длину окружности и диаметр и при делении этих величин у всех получается практически одно и то же число.

После изучения темы предлагаются творческие работы (составление задач, сказок, написание докладов, рефератов, презентаций), которые позволяют выйти за рамки программного материала. Творческие задания предлагаю только желающим, чтобы они выполнялись с удовольствием. К сожалению, заниматься творчеством хотят не многие дети, и их количество уменьшается в старших классах.

Я считаю, что необходимо систематически предлагать учащимся творческие задания: составить задачу, выражение, кроссворд, ребус, и т.д. Большую возможность в этом направлении даёт разработка проектов. Выбор

темы проекта должен быть полезен участникам исследования. Тема должна быть интересной учащимся. Она должна быть доступной, и проблема должна соответствовать возрастным особенностям детей. Чтобы ребенок почувствовал себя успешным, надо помочь детям найти все пути, ведущие к достижению цели, учить учащихся, как проанализировать полученную информацию, выделить главное, исключить второстепенное. И, наконец, в каком виде представить результат. Это может быть электронная презентация или документ, макет, буклет или книжка-раскладушка и т. д.

Представляю некоторые материалы, которые я использую во время своих уроков и во внеурочной деятельности. Для создания некоторых из них я использовала идеи из учебников математики автор Э.Г. Гельфман, а так же идеи телевизионных игр.

#### Игра «Проверки»

**Ход игры.** Задача играющих — найти за отведенное время как можно больше ошибок допущенных при выполнении тех или иных действий: кто быстрее найдет две ошибки при сложении а)  $12345 + 4457 = 16702$ ; б)  $7909 + 4121 = 11030$ ; или поставьте пропущенные запятые а)  $5472: 12 = 4,56$ ; б)  $118,35: 15 = 0,789$ ; в)  $16,06: 16 = 100375$ ; г)  $999,9: 30 = 3333$ . Ребята работают самостоятельно или в маленькой команде.

Когда отведенное время истекло, читаются вслух получившиеся примеры. Выигрывает тот, у кого оказалось больше правильных проверок.

Обратный вариант игры: кто за 5 минут больше придумает заданий на сложение десятичных дробей так, чтобы среди них было: легких — 2; трудных — 3; интересных — сколько хотите. Далее все так же, как и в первом варианте.

#### Литература:

1. Обогащающая модель обучения в проекте МПИ: проблемы, раздумья, решения. Вып. 1. — Томск: Изд — во Том. Ун — та, 1998.
2. Учитель в современных моделях обучения: Материалы конференции. — Томск: Ид — во Том. ун — та, 2002.
3. Симановский, А. Э. «Развитие творческого мышления детей» Ярославль 1996 г.
4. Коваленко, В. Г. «Дидактические игры на уроках математики» Волгоград 1990 г.
5. Нагибин, Ф. Ф «Математическая шкатулка» М., Учпедгиз, 1958 г.

**Цели.** Главная цель — закрепить навык самоконтроля при выполнении различных действий с числами. Особенно полезна процедура объяснения причин возникновения каждой ошибки. Кроме этого, игра формирует тем самым у учеников готовность рефлексивно (осознанно) относиться к собственной деятельности, приучает к быстрой сосредоточенной работе.

#### Игра «Намеки»

Играть в пассивный вариант можно уже с пятиклассниками, а в активный — начиная с 7–8 класса. Количество играющих любое, ведущий необходим только при пассивном варианте.

**Ход игры.** Ведущий предлагает играющим первую букву загаданного слова (это может быть геометрическая фигура, функция, множество чисел и т. д.) и намек на него — другое слово, которое он считает некоторым образом связанным с первым. Называемые слова, должны быть связаны неким общим математическим понятием. Важно только, чтобы эта связь одинаково воспринималась всеми, то есть если большинство играющих связи между загаданным словом и намеком на него не увидят — задание считается некорректным. Выигрывает тот, кто сможет первым назвать загаданное слово.

**Цели.** Игра развивает интуицию, ассоциативное мышление, способность понять ход мысли другого человека. Показывает ученикам роль образов в мыслительной деятельности при усвоении понятий.

Предлагаемые задания — намеки:

- К — фигура, плоская, нет сторон (круг)
- Н — порядок, бесконечно много, число, подсчет предметов. (натуральные числа)
- Т — угол, острый, вершины, ... (треугольник)

## К вопросу о создании модели выпускника начальной школы как субъекта возрождения духовности и национального самосознания

Наумова Елена Сергеевна, преподаватель;

Мусинова Рухсона, магистрант

Самаркандский государственный университет имени А. Навои (Узбекистан)

*В статье анализируется проводимая в современной начальной школе работа по духовно-нравственному воспитанию, сопоставляется уровень ожиданий педагогов младших классов с результатами практической воспитательной деятельности. Также описываются предполагаемые компоненты модели выпускника начальных классов и целевые направления воспитательной работы с 1 по 4 класс общеобразовательной школы.*

**Ключевые слова:** младший школьник, воспитательная система, концепция воспитания, модель выпускника начальных классов, целевые направления воспитательной работы.

*The article analyzes carried out in the modern primary school work on the spiritual and moral education, compared the level of expectations of teachers of junior classes with practical educational activities. It also describes the expected components of the model primary school graduate and target areas of educational work from 1 to 4 class of a comprehensive school.*

**Keywords:** junior high school student, the educational system, the concept of education, a model primary school graduate, target areas of educational work.

Осуществляемые в Узбекистане с первых дней независимости реформы образования охватывают все стороны педагогического процесса и предполагают соблюдение всеми участниками образовательного процесса основных принципов системы непрерывного образования — преемственности, последовательности и целостности (1, с. 2–3). Исходя из современных требований к обучению и воспитанию подрастающего поколения, в школах Узбекистана должна функционировать воспитательная система, позволяющая наилучшим образом решать задачи формирования и развития полноценной, адекватно социализированной личности школьника.

Однако проведенные в последнее время ряд исследований состояния воспитательной работы в школе, и, в частности, исследование Наумовой Е. С. (2014 г.) показало, что «в сложившейся ситуации управление воспитанием в школе характеризуется как формальное. Одностороннее, частичное внедрение новшеств в современной школе Узбекистана не способно в полной мере решать проблемы гармоничного развития формирующейся личности. Очевидно, что только воспитательная система способна обеспечить последовательное, эффективное ведение педагогического процесса. Моделируя воспитательную систему, закладывая в нее разнообразие элементов, их связей, а также альтернативные пути ее развития, важно выбрать главное: что будет определять ее лицо, что послужит в дальнейшем основанием для самоорганизации системы. Таким главным для воспитательной системы должна стать концепция воспитания» (4, с. 80).

Зарубежный опыт создания концепции воспитания позволяет сделать вывод, что именно концептуальный подход оптимизирует воспитательный процесс, обнаруживает потенциал всех участников воспитания и самой

воспитательной системы, способствует ее естественному, неуклонному развитию. В настоящее время интересные подходы, которые более всего отвечают возможностям обновления воспитательной деятельности в странах СНГ, представлены в концепциях Бондаревской Е. В., Газмана О. С., Таланчук Н. М.

Например, Бондаревская Е. В. (Ростов-на-Дону) выдвигает общую цель: воспитание как возрождение человека культуры и нравственности. В концепции для реализации цели определены содержательные базовые компоненты, которые включают:

- Интернализацию детьми универсальных общечеловеческих ценностей,
- сохранение совокупного духовного опыта человечества: диалог между различными культурами и народами; уважение к человеческой жизни,
- осознание ее неприкосновенности; свобода и ответственность;
- Овладение детьми основными сферами жизнедеятельности современного человека, гуманизирующими личность и отношения между людьми; художественное и техническое творчество; забота о здоровье и жилье; охрана природы и среды обитания; общение с родителями и друзьями; совместные экскурсии и путешествия; оказание помощи младшим и старшим и другое;
- Освоение материальных и духовных ценностей общечеловеческой и национальной культуры: научных, художественных, технических нравственных и воспроизводство в творческих видах деятельности;
- Формирование опыта гражданского поведения: участие в гражданских делах, проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека,
- противодействие аморальным явлениям и другое;

— Накопление опыта эмоционально-насыщенных ситуаций гуманного поведения: организация детьми актов милосердия, проявление заботы о близких, уважение прав и достоинства других людей и другое;

— Овладение детьми ситуациями реальной ответственности, самостоятельности: принятия решений, свободный выбор поступков и ответственности за них, выбор способов саморегуляции поведения во всех сферах жизнедеятельности, овладение способами самовоспитания и совершенствования и другое (6, с. 150).

Газман О.С. выдвигает несколько иные цели воспитания: обеспечить каждому школьнику базовое образование и культуру как основу для жизненного самоопределения. Основные задачи педагогической работы направлены на формирование способности личности к культурной самореализации, самоорганизации и самореабилитации. Реализация данного подхода на практике происходит через целевые программы: «Здоровье», «Учение», «Общение», «Досуг», «Семья» (7, с. 120–125).

Известны также и другие установки, концепции организации воспитательного процесса, однако превалирует в странах СНГ аксиологический подход, очень близкий по своей сущности и педагогам нашей страны.

Следует отметить, что в нашей республике воспитательная концепция на уровне дошкольного и школьного воспитания находится на стадии разработки. Сегодня уже существует концепция взаимодействия школы с махаллей и семьей [5, с. 5–6], разработаны специальные учебные программы («Азбука этики», «Азбука Конституции» и др.), ведутся обширные научные исследования (О. Мурсумонова, З. Отахонова, М. Куронов и др.). Вместе с тем, и у теоретиков, и практиков отсутствует единое, целостное представление о том, каким должен быть выпускник общеобразовательной школы. Сложнее обстоит дело в начальной школе, где ожидания педагогов, прежде всего, ориентированы на успехи ребенка в учебной области и, таким образом, значительно снижено внимание к результатам воспитательных воздействий. Более того, сложившаяся на данный момент воспитательная практика в младшей школе носит, так сказать мероприятийный характер, что не позволяет оказывать «точечное» влияние на нуждающихся в этом учеников.

Особо подчеркнем, что младший школьный возраст в силу своих особенностей требует от педагога чуткости, соблюдения самых разных тонкостей взаимодействия с ребенком, поскольку возраст 6–7 лет — это тот период взросления, когда словесное и реальное поведение начинают совпадать, когда окончательно формируется или, в худшем случае, деформируется «Я-концепция ребенка». Именно поэтому решение вопроса о создании целостной, доступной любого уровня мастерства педагогу воспитательной концепции является безотлагательным. При разработке такой концепции необходимо учитывать множество факторов самого разного уровня — перспективы и тенденции развития отечественного образования, мен-

тальность, этнические особенности, общий потенциал школьников Узбекистана, потенциал и направленность личности педагогов. Однако, безусловно, центральным пунктом в разработке такой концепции должна стать личность школьника — исходя из этого, должна быть разработана модель выпускника начальной школы как субъекта возрождения духовности и национального самосознания. Общее описание этой модели, по нашему представлению, может быть сведено к следующему постулату:

**Подлинно воспитанный выпускник начальной школы — это человек...**

— **в поступках, словах которого есть стремление быть лучше в широком смысле этого слова (преодолевать свои недостатки, внутренние конфликты (самостоятельно или с помощью других); признавать и исправлять свои ошибки; через решение возникающих проблем становиться человечнее, добрее, понятливее);**

— **обладающий элементарными навыками самодисциплины, владеющий основами культуры желаний и выбора;**

— **знающий и уважающий свою национальную культуру и культуру своей страны;**

— **желающий творить (в любой сфере — спорт, искусство, быт);**

— **который уважает не только других, но и самого себя;**

— **в отношениях которого с окружающими людьми нет равнодушия, презрения, а есть понимание и принятие;**

— **слово которого совпадает с поступком;**

— **который не доволен усвоенным уровнем знаний, а стремится постоянно к самообразованию;**

— **понимающий чувство прекрасного;**

— **ведущий здоровый образ жизни, имеющий физическую закалку и волю к своему физическому развитию.**

Безусловно, данный образ выпускника младших классов является примерным и не до конца проработанным, но даже в таком кратком изложении он позволяет конкретизировать, а, значит, и улучшить качество воспитательной работы в начальной школе. Так, исходя из указанных качеств младшего школьника, можно составить примерно следующую программу воспитания (по целевым направлениям):

— 1–2 класс: **«Я»** (личность ребенка, осознание самого себя, понимание через свою личность других), **«Я и моя семья»** (знание и составление родословной, знание семейных традиций и обычаев, понимание категории «честь семьи») **«Я и школа»** (формирование культуры знаний, обучение системы научной организации труда младших школьников; знание истории школы, преумножение ее традиций)

— 3 класс: **«Я и мы»** (подготовка ребенка к сознательной жизни в обществе и духе взаимопонимания, мира и терпимости), **«Я как носитель народной культуры»** (осознание себя как представителя какой-либо национальности; понимание и разумное соблюдение народных

обычаев и традиций; осознание национальных и общечеловеческих ценностей)

— 4 класс «Моя Родина» (элементарные представления об истории Узбекистана; воспитание чувства гордости за свою страну; формирование и развитие представлений о культуре своей страны, об укладе ее жизни; воспитание активной позиции к событиям в стране).

Подчеркнем, что названные целевые направления реализуются по спирали — несмотря на их тематическое рас-

пределение по классам, каждое из направлений логически продолжается, развивается и обогащается на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Несомненно, в воспитательный процесс должны быть органично включены методы диагностики эмоционально-социального развития детей и уровня воспитанности, а также нетрадиционные методы организации воспитания — технология проектов, ТРИЗ-технология и др.

#### Литература:

1. Бегимкулов, Ш. Некоторые аспекты системы непрерывного образования Республики Узбекистан. — Т.: изд-во ТашГПУ, 2005
2. А. Эркаев. Духовность и развитие. — Т.: Маънавият, 2008
3. М. Куронов. Миллий тарбия/М. Куронов. — Т.: Маънавият, 2007
4. Наумова, Е. С. Проблемы организации воспитательной работы в современной общеобразовательной школе в Узбекистане // Психология. — № 1, 2014 — сс. 76–80
5. Ўзлуксиз таълим тизимида ёшлар маънавиятини шакллантириш. — Т.: «Fan va texnologiya», 2014. — 128 б.
6. Николаева, Л. А. Некоторые аспекты воспитания нравственной культуры. Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы// Сб. науч. тр. Под ред. Газмана О. С. — М., Изд. АПН СССР, 1989
7. Опыт разработки концепции воспитания. — Р-на-Д., 1993, Ч. 1

## Основные направления работы куратора по оптимизации социального статуса первокурсников в группе

Огородник Светлана Ивановна, преподаватель;  
Орлов Сергей Витальевич, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

*Статья посвящена адаптации студентов к условиям ВУЗа и становлению неблагоприятного социального статуса первокурсника в группе. Целью статьи является анализ направлений работы куратора по оптимизации социального статуса первокурсников в группе. Так же в статье рассматриваются профилактическая и коррекционная работа куратора и работа с родителями по данному направлению.*

**Ключевые слова:** социализация, адаптация, первокурсник, студенческая группа, неблагоприятный социальный статус, студент, взаимодействие, куратор.

В любом возрасте взаимодействие человека и группы имеет большее значение, но особую значимость оно приобретает в юношеском возрасте, когда продолжается становление личности и родительский авторитет замещается авторитетом сверстников, особенно при переходе из школьного коллектива в студенческую группу.

Опыт социального взаимодействия первокурсников приобретает в группе большое значение, которое влияет в последующем на обучение. Этот процесс может протекать с разной степенью успешности.

Социализация первокурсника в группе является процессом освоения и реализации социальных норм и отношений. Первокурсник не просто адаптируется к группе сверстников, к вырабатываемым в ее среде социальным нормам поведения, духовным ценностям, но и помо-

гает выработать индивидуальный путь реализации собственных социальных ценностей. Социализация представляется фактором личностного становления студентов, определяющим уровень и динамику становления индивида как личности с определенным социометрическим статусом [4, с. 115].

Для организации помощи студентам, начиная с первого курса, и существует система кураторства в ВУЗе.

Куратор группы должен помочь первокурснику адаптироваться к условиям в ВУЗе, требованиям обучения, группе сверстников, преподавательскому составу. Необходимо, в первые дни обучения, провести кураторский час, целью которого будет ознакомление с условиями и формами обучения, расписанием, преподавательским составом, деканатскими работниками..., а так же необходимо

познакомится всем первокурсникам группы и куратору. Каждый студент может дать краткую информацию о себе: фамилию, имя, возраст, место жительства, какую школу окончили, есть ли братья или сестры, кем работают родители, почему поступил на эту специальность. Это даст возможность получить первоначальную информацию о всех членах группы и сократить сроки адаптации студентов к коллективу.

Куратор не только отслеживает успешность обучения студентов группы, но и в конечном счете вся его деятельность должна способствовать созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности студентов, обеспечению охраны их жизни и здоровья, установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде.

Через 2–3 месяца обучения куратор уже выявляет нуждающихся в психологической помощи первокурсников. Это неуспевающие, отвергнутые или игнорированные студенты, которые в силу своих особенностей не могут успешно взаимодействовать в группе, а возможно, имеют еще и проблемы в обучении. Это могут быть и студенты, которые переживают стрессы в коллективе сверстников, в группе или в семье. Это могут быть и ограниченные в здоровье студенты, с теми или иными недостатками.

Куратор узнает информацию об обучении студентов группы по отдельным предметам, их поведении на занятиях и посещаемости у преподавательского состава. Он периодически информирует деканат факультета ВУЗа о психологическом климате в группе, о каждом трудном первокурснике и об формах оказания ему помощи.

Особое внимание требуется от куратора к первокурсникам, у которых нет мотивации к обучению. Зачастую такие студенты занимают статус «отшельников» или «прогульщиков». Куратор помогает выявить проблемы студента, привлечь к взаимодействию родителей и декана, помогает освоиться в новом коллективе, привлечь к помощи одноклассников.

Иногда помощь этим студентам может состоять только в том, чтобы помочь им разобраться в их отношениях с окружающими, в другом случае — научить контролировать свои поступки, быть в себе уверенным.

Так же, в ВУЗе может быть создана психологическая служба, работающая по адаптации первокурсников, работе с неуспевающими студентами, профориентационной деятельности с выпускниками... «Психолог организует воспитательную работу в группе, общежитии, на курсе, потоке образовательных учреждений, направленную на формирование общей культуры личности, адаптацию личности к жизни в обществе, уважение к окружающей природе. Изучает психолого-педагогические особенности личности и её среды, условия жизни, выявляет интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении и своевременно оказывает социальную помощь и поддержку обучающимся, выступает посредником между личностью и образовательным учреждением, семьей, средой, органами власти. Способствует реализации прав

и свобод обучающихся, созданию комфортной и безопасной обстановки, обеспечению охраны их жизни и здоровья. Создаёт условия для развития талантов, умственных и физических способностей студентов» [4, 134].

Взаимоотношения ВУЗа и семьи в изменении социального статуса первокурсника в группе должны быть отношениями сотрудничества. Работа с семьей может быть коллективной и индивидуальной, опережающей работу со студентами и параллельно ей, регулироваться предложением ВУЗа или спросом семьи.

Опережающая коллективная работа направляется предложением ВУЗа. Это, прежде всего родительское собрание. Основные его цели — ознакомление семьи с проблемами студента в коллективе, разъяснение необходимости по изменению неблагоприятного социального статуса первокурсника в группе, выяснение отношения к нему родителей, предложение сотрудничества.

Родительские собрания нужно проводить дважды в течение первого учебного года. При дополнительной, исходящей от семьи инициативе возможна организация дополнительных встреч с куратором, и сотрудниками деканата и т.д.

Индивидуальная (опережающая или параллельная) работа с семьей может исходить от куратора.

Профилактическая работа по оптимизации социального статуса первокурсника может включать в себя консультативную работу: индивидуальную по запросу студента, с родителями по решению проблем.

Куратор в работе с родителями использует наиболее распространенные приемы консультирования: эмоциональное заражение, внушение, убеждение, художественные аналогии и т.д. Конечной целью консультационной работы является — актуализировать внутренние ресурсы семьи, откорректировать отношение к ребенку [5, с. 98].

Взаимодействие куратора и родителя по формированию его педагогической культуры является успешным, если между ними установлен диалог. Важные требования в связи с этим предъявляются к личностным качествам куратора (эмпатия, гибкость, общительность, рефлексия, сотрудничество) и профессиональным (направленность на успех родителя неполной семьи, склонность замечать в людях доброе и хорошее) [5, с. 101].

Для изменения неблагоприятного статуса первокурсников в группе, куратор осуществляет работу по следующим видам деятельности:

Организационная работа — работа с первокурсниками (формулирование целей и задач работы с точки зрения администрации); встреча с преподавателями, работающими с группой, где обучаются студенты, с целью получения информации о данной категории студентов и получения общих сведений о группе.

Информационная работа — встреча с родителями с целью получения информации об особенностях личности первокурсников и передачи информации об успеваемости в обучении; встреча куратора с первокурсниками для фор-

мирования мотивации на совместную работу; анализ полученной информации.

Диагностическая деятельность. Исследование особенностей социального статуса с помощью разнообразных методов диагностики; выделение проблемных студентов. В процессе изучения неблагоприятного социального статуса юношей в группе выявляются интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении. Поэтому в методическом багаже куратора значительное место занимают диагностические методики: тесты, опросники, анкеты и др. К ним относятся: методика исследования самооценки (Дембо-Рубинштейн), тест на социометрию (Дж. Морено), методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной, методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реан, В. А. Якунин и. т. д.

Основная задача психодиагностики — дать информацию об индивидуально-психических особенностях студентов, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает, — преподавателям, родителям, деканатским сотрудникам [1, с. 134]. Т. е. ответить на конкретный вопрос, выявить причину становление неблагоприятного социального статуса первокурсника, но при этом, диагностика причин — не самоцель для куратора, она всегда подчинена главной цели — разработке рекомендаций по преодолению трудностей. Д. Б. Эльконин подчеркивал. «Необходима специальная диагностика, направленная не на отбор участников, а на контроль за ходом их психологического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений... Контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось возможно раньше» [2, с. 276]. Психодиагностика в образовательном учреждении должна быть тесно связана с педагогической проблематикой, в этом ее основной смысл.

#### Литература:

1. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. — СПб. Питер, 2006. — 351 с.
2. Калягин, В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — М.: Академия, 2006. — 320 с.
3. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие/ответственный редактор М. В. Буланова-Топорков. — Ростов н/д: Феникс, 2002. — 544 с.
4. Социология молодежи: Учебник/Под ред. д-ра социол. наук, проф., чл.-корр. РАН В. Н. Кузнецова. — М.: Гардарики, 2005. — 335 с.
5. Шептенко, П. А., Воронина Г. А. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.

По итогам наблюдения за студентами, бесед с преподавателями — предметниками, результатов диагностики, можно спланировать коррекционную работу со студентами имеющими низкий социальный статус. Коррекционное направление работы куратора — одно из наиболее сложных, оно требует специальной психологической подготовки специалиста-практика.

При коррекционной работе с группой по оптимизации социального статуса первокурсников идеальным подходит тренинговая работа.

Содержание работы куратора в соответствии с квалификационной характеристикой определяется ее педагогической направленностью. Это означает, что вся его профессиональная деятельность, по сути, представляет собой комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности студентов в высших общеобразовательных учреждениях.

Таким образом, в условиях ВУЗа куратор осуществляет работу по изменению неблагоприятного социального статуса первокурсника в группе в русле диагностической, тренинговой, просветительской, профилактической и консультативной работы. Данная работа предполагает изучение психолого-педагогические особенностей личности студентов и её микросреды, условий жизни, выявления интересов и потребностей, трудностей и проблем; оказание социальной помощи и поддержки первокурсникам; реализации прав и свобод студентов; создании комфортной и безопасной обстановки, обеспечении охраны их жизни и здоровья. При этом работа с первокурсниками с неблагоприятным социальным статусом должна вестись в рамках вузовской системы социально-педагогической помощи студентам и родителям, потому что куратор в одиночку не сможет сделать того, что можно сделать в союзе с родителями, психологом, деканатом и всем преподавательским коллективом.

## Психолого-педагогическая характеристика группы дошкольников смешанного этнического состава

Осипова Елена Вячеславовна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*В статье актуализирована проблема смешанного этнического состава детских коллективов в дошкольном образовательном учреждении. Исходя из опыта собственной работы, автор предлагает психолого-педагогические характеристики подобных групп, способствующих в дальнейшем успешной интеграции детей смешанного этнического состава и их родителей в коллектив группы.*

**Ключевые слова:** дошкольное образовательное учреждение, смешанный этнический состав, воспитание, социализация, диалог культур.

В настоящее время на территории Российской Федерации усилилась миграция народов. Особенно это заметно в мегаполисах, однако и на периферии появляются диаспоры переселенцев. Наша страна в первое десятилетие после распада СССР выполняла функцию общего дома для вынужденных мигрантов. Причины и факторы их появления самые разные: экономические, политические, стрессовые (потеря работы, бедность, вооруженные конфликты) и др. [4, с. 5–9]. Россия очень быстро отреагировала на создавшуюся критическую ситуацию, предоставив возможность вынужденным переселенцам найти работу, устроить детей в дошкольные и общеобразовательные учреждения, решить вопросы временного жилья и т. п.

В этих условиях перемены, происходящие в нашем государстве, обществе, не могли пройти незаметно для современного образования. Перед российским образованием особенно остро встает проблема развития, обучения, воспитания детей из разных этнических групп [7]. Различия в традициях воспитания, культуре взаимоотношений, языке, нормах и правилах поведения, которые характеризуют определенную этническую группу, — все это оказывает влияние на характер и способы коммуникации и взаимодействия как самих детей внутри группы, а также с воспитателями и другими взрослыми, так и педколлектива дошкольного образовательного учреждения — с родителями.

Как показывает анализ массовой воспитательской практики дошкольного образовательного учреждения, прежде всего, проблема смешанного этнического состава детей наиболее остра именно для современного дошкольного образования. Поскольку, начиная с дошкольного, образование должно способствовать тому, чтобы ребенок, с одной стороны, ценил свои этнические корни, с другой, — привить ему уважение к другим культурам.

Этническая группа — это наиболее «распространенное в науке обозначение этнической общности (народа, этноса), под которой понимается группа людей, обладающая общим самосознанием этническим, разделяющая общее название и элементы культуры и находящаяся в фундаментальных связях с другими общностями,

в том числе государственными. Историческими условиями возникновения этнической группы (этногенеза) считаются наличие общности территории, хозяйства и языка» [5, с. 811]. В настоящей работе мы будем использовать основные черты этнической группы, которые наиболее ярко выделяют представителей этноса в условиях немногочисленного состава. Это, как правило, общность людей (взрослые и дети, в т. ч. несовершеннолетние), которые имеют единую культуру, «говорят на одном языке и осознают как свою общность, так и свое отличие от членов других таких же человеческих групп» [6].

Для нас принципиально важен состав этнической группы именно с наличием несовершеннолетних детей, поскольку сегодня трудно найти детские сады, в которых не было бы групп со смешанным этническим составом. Практика показывает, что современные молодые родители не знают русского языка или, по крайней мере, знают его не так, как их родители и прародители, составлявшие 25 лет назад единую общность — советский народ. Незнание детьми и родителями русского языка становится важной проблемой не только в освоении культуры общения и взаимодействия, тем более основных требований ФГОС дошкольного образования, но и в презентации особенностей и традиций воспитания своего этноса. Складывающаяся ситуация, как отмечается в работах Т. Т. Щелиной, диктует руководству и педагогам современных учреждений дошкольного образования необходимость «создавать равные образовательные возможности для детей из разных социальных сред, осуществлять профилактику рисков школьной дезадаптации учащихся»; владеть «социально-педагогическими технологиями профилактики социальных рисков и психолого-педагогической помощи детям» в сложной (кризисной) жизненной ситуации; определять приоритеты и разрабатывать эффективные механизмы «взаимодействия образовательного учреждения с другими социальными партнерами (семья, система профессионального образования, медицинские, коррекционные, правоохранительные и другие службы)» [8, с. 8–9].

В то же время усиление требований к качеству работы образовательного учреждения в области социализации

личности требует тщательного изучения особенностей самих дошкольников и факторов, влияющих на их развитие и социализацию в группе сверстников смешанного этнического состава. В этой связи важно обратить внимание на следующие психолого-педагогические характеристики группы дошкольников смешанного этнического состава:

- выраженность культурной дистанции, проявляющаяся в общении со сверстниками и педагогами;
- низкая социальная, языковая и психологическая адаптация, связанная с тем, что ребенок пребывает в состоянии растерянности, страха;
- индивидуальные и возрастные особенности личностных качеств ребенка (основные черты поведения: контактность, активность, пассивность, потребность в общении); отношение к самому себе (своему здоровью, личным вещам и др.);
- поведение по отношению к родителям, близким, сверстникам, способы установления контакта с ними;
- действие и самочувствие в психологически значимых ситуациях (спокойствие, сопротивление);
- навыки самообслуживания;
- развитие ребенка в образовательных областях (физическое развитие, особенности познавательной сферы: восприятие, память, мышление, развитие речи, элементарные математические представления, представления ребенка о себе и об окружающем мире).

Наиболее оптимальными для психолого-педагогического анализа группы дошкольников смешанного этнического состава могут стать игры как ведущий вид деятельности ребенка этого возраста. Причем, дидактические игры служат потенциальным средством патриотического воспитания, коммуникативные игры дают импульс к развитию навыков общения, учат детей сопереживанию, сочувствию [2]. В игре ребенок погружается в социокультурную среду, в которой осуществляется коммуникативное взаимодействие друг с другом, взаимодействие с русскоязычным окружением. Вследствие этого воспитуемый входит в социокультурную среду русскоязычного окружения и при этом не лишается возможности при взаимодействии с детьми использовать и собственную социокультурную среду. Весьма важным моментом работы с детьми смешанного этнического состава служит взаимодействие с логопедом, влияющее на развитие речи детей и освоение ими языка основного этноса.

Огромную роль в психолого-педагогической характеристике группы дошкольников смешанного этнического состава играет семья, которая является мощным транслятором ценностей от поколения к поколению. Примечательно, что идея взаимодействия общественного и семейного воспитания нашла свое отражение в ряде нормативно-правовых документов, а именно в «Концепции дошкольного воспитания», «Положение о дошкольном образовательном учреждении», «Законе об образовании». В «Законе об образовании» говорится о том, что «родители являются первыми педагогами. Они обя-

заны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [7]. Педагог в системе дошкольного образования является не только воспитателем детей, но и партнером родителей по их воспитанию. Поэтому и педагогам и родителям необходимо объединять свои усилия и содействовать защите детей.

Все специалисты сегодня говорят о важности участия родителей в процессе воспитания, что позволяет создать положительный эмоциональный климат, интересную и творчески содержательную жизнь в детском саду, сделать ее общим интересом для воспитуемых, их родителей и педагогов. Однако в реальных взаимоотношениях между родителями и педагогами существуют определенные трудности. Это и дефицит времени в связи с ускоряющимся ритмом жизни, этнические стереотипы, личностные факторы, ощущение несостоятельности в общении с представителями разных культур. Поэтому на данный момент в большей степени от воспитателя зависит, сможет ли он понять, каким образом воздействовать на каждую семью во благо их ребенка и других детей в группе.

В нашем опыте, чтобы способствовать более интенсивной интеграции детей смешанного этнического состава и их родителей в коллектив группы, мы организуем совместные детские домашние праздники (празднование Нового года, дни рождения, Курбан-байрам). Особое внимание следует обратить на особенности быта, обычаев, традиций народов [3]. Так как именно несовпадение ценностей, обычаев приводит к межнациональным конфликтам. Неплохо зарекомендовали себя совместные кулинарные вечера, где мамочки делятся друг с другом рецептами национальной кухни. Положительную роль играет разучивание национальных детских игр, танцев. Начиная с 4-х лет, можно предложить детям освоение русского фольклора и подобрать аналогичные образцы своей нации. Если дети затрудняются выполнить такое задание, то можно сделать это дома, совместно с родителями [1]. Это послужит дополнительным стимулом изучения русского языка для детей, а для русских такой диалог культур поможет пробудить уважение к фольклору другой нации. Можно проводить совместные семинары, дискуссии, круглые столы, где обсуждаются вопросы, волнующие родителей, создается атмосфера доверия. А педагоги, в свою очередь, сообщают родителям о первых шагах и успехах детей в коллективе. Интересен опыт разработанной для родителей памятки-рекомендации:

- разговаривать дома как можно чаще на русском языке;
- вместе с детьми читать русские народные сказки, а также доступные по содержанию произведения других русских писателей, способствовать расширению словарного запаса;
- посещать различные дополнительные занятия (кружки, секции для более старших детей), вовлекать ребенка в занятие спортом, творчеством, где малыш может проявить свои способности;

— обязательно посещать родительские собрания, родительские вечера, быть равнодушными к успехам ребенка, к жизни в коллективе;

— не делать резких замечаний по поводу каких-либо ошибок ребенка;

— искать живого общения с носителями русского языка, ходить в гости, путешествовать вместе;

— создать эмоционально благоприятную атмосферу, ребенку трудно опираться на собственные силы, и в этой ситуации роль помощника должны играть родители.

Специфика таких мероприятий позволяет не только быстро адаптировать детей смешанных этнических групп к социуму, но и развивать способности, интересы с учетом национальных особенностей.

#### Литература:

1. Белянкова, Н. М. О работе в группах смешанного этнического состава по поддержанию межнационального согласия // Дошкольное воспитание. — 2014. — № 4. — с. 87–90.
2. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст./Ред. А. Н. Леонтьев, ред. А. В. Запорожец; Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца; Предисл. О. М. Дьяченко. — М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. — 144 с.
3. Евдокимова, Е. С. Приобщение детей дошкольного возраста к ценностям народной культуры. — Волгоград: Перемена, 1999. — 90 с.
4. Кондратьев, М. Ю. Социальная психология в образовании. — М.: ПЕР СЭ, 2008. — 384 с.
5. Народы и религии мира/Гл. ред. В. А. Тишков. Редкол.: О. Ю. Артемова, С. А. Арутюнова, А. Н. Кожановский, В. М. Макаревич (зам. глав. ред.), В. А. Попов, П. И. Пучков (зам. глав. ред.), Г. Ю. Ситнянский. — М.: Большая российская энциклопедия, 1998. — 928 с.
6. Семенов, Ю. И. Этнос, нация, диаспора [Электронный ресурс]. URL: [http:// http://scepis.net/library/id\\_160.html](http://scepis.net/library/id_160.html) (дата обращения 24.04.2015).
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: [http:// http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html](http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html) (дата обращения 24.04.2015).
8. Щелина, Т. Т. Актуальные проблемы педагогического образования в контексте модернизации государственной политики в отношении детства // Актуальные проблемы эффективной модернизации образования в России: монография/Под. науч. и общ. ред. В. В. Сохранова. — Пенза: Приволжский Дом знаний, 2011. — с. 8–18.

## Патриотическое воспитание пятиклассников на уроках литературы

Ощепкова Анастасия Андреевна, студент  
Тюменский государственный университет, Ишимский филиал

**П**атриотическое воспитание — одно из основных приоритетных направлений современного образования. Как научить ребенка, будущего выпускника, полноправного члена общества, любить свою Родину? Этим вопросом задается каждый учитель, классный руководитель, особенно учитель литературы, предмет преподавания которого тесно связан с воспитанием нравственных, в том числе и патриотических чувств.

Родина всегда считалась фундаментальной общечеловеческой ценностью, и подвергалась глубокому осмыслению в разные исторические эпохи существования общества. В отечественной педагогике воспитанию патриотизма уделяли особое внимание педагоги: К. Д. Ушинский, С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев, В. И. Водовозов, А. П. Вахтеров, П. П. Блонский, В. А. Сухомлинский.

В современной педагогике под патриотизмом поднимается «нравственное качество, которое включает в себя потребность преданно служить своей родине, проявление

к ней любви и верности, осознание и переживание ее величия и славы, своей духовной связи с ней, стремление беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять могущество и независимость» [9, с. 351]

В ФГОС от 17.12.10 г. мы находим термин «портрет выпускника основной школы», под которым понимается ряд личностных характеристик, которыми должен обладать каждый выпускник по окончании школы. Например, будущий полноправный член общества должен быть человеком, «...любящим свой край, Отечество, знающим русский и родной язык, уважающим свой народ, его культуру и духовные традиции».

Кроме того, в «Примерной основной образовательной программе основной школы», изложены планируемые результаты воспитания и социализации, где первым пунктом мы находим результаты воспитания гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека. Воспитанный человек, согласно

программе, это человек, с сформированным ценностным отношением к России, народу, краю, отечественному культурно-историческому наследию, символике государства, законам Российской Федерации, родным языкам, старшему поколению, он должен знать основные положения Конституции Российской Федерации, основные права и обязанности граждан России, иметь системные представления о народах России, понимать общность их исторической судьбы, идею единства народов нашей страны, иметь опыт социальной и межкультурной коммуникации и опыт участия в гражданской жизни, иметь представление об институтах гражданского общества, их истории, современном состоянии в России и мире, о возможностях участия граждан в общественном управлении, понимать важность защиты Отечества, иметь уважительное отношение к органам охраны правопорядка, знать национальных героев, важнейшие события истории России и государственные праздники.

Патриотические качества формируются, как правило, во внеурочной воспитательной работе. Однако, как показывают педагогические исследования, патриотическое воспитание может быть реализовано и на уроках из цикла гуманитарных дисциплин. Например, на уроках изобразительного искусства учитель может познакомить учащихся с живописью, памятниками скульптуры и архитектуры, которые наглядно иллюстрируют величие и мощь страны, творческий потенциал граждан. На уроках музыки возможно разучивание песен патриотического характера, знакомство с лучшими музыкальными произведениями, созданными соотечественниками.

Особую же роль в воспитании патриотизма играют уроки русского языка и литературы. Возможности дидактического материала, представленного в учебниках по русскому языку и литературе, позволяют педагогу не только успешно выполнять требования, предъявляемые государственными образовательными стандартами, но и осуществлять «воспитание бережного отношения к родному языку, как к элементу общей культуры, средству выражения культурно-исторического наследия русского народа» [7, с. 67].

Специфика патриотического воспитания на уроках литературы проявляется через работу с художественным текстом, соответствующим возрасту, уровню развития и воспитания учащихся.

В общеобразовательной программе по литературе для 5 класса под редакцией В.Я. Коровиной представлено 10 авторов, художественные тексты которых, обращены к патриотическим темам войны и родной природы. Это М.Ю. Лермонтов (стихотворение «Бородино»); Ф.И. Тютчев (лирика); И.С. Никитин (лирика), А.Н. Плещеев (лирика), А.Н. Майков (лирика), И.З. Суриков (лирика), А.В. Кольцов (лирика); С.А. Есенин (стихотворение «Синий май. Зоревая теплынь...»); К.М. Симонов (стихотворение «Майор привёз мальчишку на лафете...»); А.Т. Твардовский (стихотворение «Рассказ танкиста»).

Рассмотрим возможные формы работы с образцами художественного текста.

При изучении стихотворения **М.Ю. Лермонтова «Бородино»** с учащимися организуется беседа, в которой рассматриваются вопросы:

1. Обратите внимание на название стихотворения. Внимательно прочитайте весь текст. О чем он? О каком знаменательном историческом событии в нём идет речь? (О Бородинском сражении 1812 года).

2. Обратите внимание на строфы с восьмой по четырнадцатую. Кого полковник вдохновляет на сражение? Какую роль народ, в лице солдат, играет в этом сражении? Историческом развитии страны в целом? (Полковник вдохновляет народ, простых солдат, которые готовы до последнего стоять за свою Родину и даже отдать жизнь, а значит, играют главную роль в сражении).

3. Давайте подумаем над вопросом: только ли в сражениях наши предки-соотечественники проявляли желание помочь стране, или те, кто строил города, делал научные открытия и создавал великие художественные произведения, так же внесли немалый вклад в развитие и процветание страны? Считаете ли Вы, что каждый гражданин России должен делать то же самое? (Желание помочь стране проявляли не только те, кто учувствовал в сражениях, но и те, кто делал что-то важно вне поля боя. Конечно, каждый уважающий себя человек и гражданин должен делать все возможное, чтобы Родина процветала).

Таким образом, при изучении стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино», учащиеся приходят к выводу о том, что страна не может существовать без народа, а народ не может существовать без страны. Родина — это самое ценное, что у нас есть, поэтому каждый должен делать всё, что в его силах, чтобы она развивалась и процветала, ни в чем не нуждалась и ни от кого не зависела.

На заключительном этапе учитель задаёт вопрос: Ребята, мы выяснили, что понятия Родина и народ неделимы. Без чего ещё мы не можем представить страну, в которой родились? Об этом так много писали наши поэты. Это так любили изображать на картинах русские художники.

Ожидаемые ответы учащихся: Без русской природы, её полей и лесов, рек и озер, без русской березы.

Опираясь на ответы учеников, логично продолжить беседу о патриотизме, анализируя стихотворение **С.А. Есенина «Синий май. Заревая теплынь»**.

План беседы:

1. Что описывается в стихотворении? (В стихотворении описывается русская природа: май, полынь, черемуха, сад, луна, прохлада ночи).

2. Читая стихотворение, мы видим, что поэт очень любит свою Родину, как это проявляется в тексте? Какие образительно-выразительные средства помогают автору выразить свое отношение к красоте родной природы? Что Вы чувствуете при прочтении стихотворения? (Автор использует эпитеты «синий май», «заревая теплынь», «липкий запах», «взбалмошная луна», «веселый май», «голубая прохлада». Образы очень яркие, мы чувствуем

запах этой полыни, теплынь, а потом прохладу, вместе с поэтом, видим эту луну).

Задание: Такой русскую природу видит С.А. Есенин, а как её видите Вы? Попробуйте придумать небольшой рассказ, из 5–10 предложений, от лица человека впервые увидевшего русскую природу. Его восхищает то, что он видит? Опишите его первые ощущения?

Следовательно, при анализе стихотворения С.А. Есенина «Синий май. Заревая теплынь», учащиеся приходят к выводу, что именно выразительные средства помогают автору текста выразить самые глубокие и добрые чувства по отношению к родной природе.

Таким образом, при изучении правильно подобранных художественных текстов, обращенных к темам войны и родной природы, на уроках литературы, у учащихся 5-го класса происходит формирование таких качеств как: гражданский патриотизм, любовь к Родине, чувство гордости за свою страну, уважение к истории, культурным и историческим памятникам, эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности. Происходит формирование активной гражданской позиции и выстраивается общая ориентировка на положительные результаты воспитания и социализации будущего выпускника школы.

#### Литература:

1. Есенин, С. А. Собрание сочинений [Текст]: в 3 т./С. А. Есенин, Т. 1 — М.: Издательство «правда», 1983. — 349 с.
2. Коровина, В. Я. Литература: 5 класс: Учебник [Текст]: в 2 ч./В. Я. Коровина; Ч. 1 — М.: Просвещение, 2013. — 303 с.
3. Коровина, В. Я. Литература: 5 класс: Учебник [Текст]: в 2 ч./В. Я. Коровина; Ч. 2 — М.: Просвещение, 2013. — 303 с.
4. Коровина, В. Я. Литература: 5 кл.: Метод. Советы. [Текст]/В. Я. Коровина, И. С. Збарский — М.: Просвещение, 2004. — 144 с.
5. Лермонтов, М. Ю. Полное собрание сочинений [Текст]/М. Ю. Лермонтов. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. — 1056 с.
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа/ [сост. е. С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 342 с.
7. Первухина, Е. В. Патриотическое воспитание учащихся средствами русского языка [Текст]/Е. В. Первухина // Молодой ученый. — 2015. — № 9.1. — с. 67–69
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897. — М., 2010. — 50 с.
9. Харламов, И. Ф. Педагогика: Учебное пособие для педагогических вузов [Текст]/И. Ф. Харламов. — М.: Гардарики, 1999. — 520 с.

## Один из способов реализации компетентностного подхода к обучению геометрии в школе

Первушкина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Ефимович Яна Александровна, студент  
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

*В статье рассматриваются возможности реализации компетентностного подхода на уроках геометрии. Представлены теоретические аспекты и способы их реализации с использованием информационных технологий.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, геометрические фигуры, информационные технологии, динамические картинки.

## One of ways of realization of competence-based approach to training of geometry at school

Pervushkina Elena Aleksandrovna, Ph. D., Associate Professor;  
Efimovich Jana Alexandrovna, student  
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

*In article possibilities of realization of competence-based approach at geometry lessons are considered. Theoretical aspects and ways of their realization with use of information technologies are presented.*

**Keywords:** competence-based approach, geometrical figures, information technologies, dynamic pictures

В последнее время большое внимание уделяется компетентностному подходу в образовании, которое выдвигает на первый план развитие личности ученика и формирование качеств, умений и навыков, которые позволят ему самостоятельно ставить новые познавательные задачи, осваивать различные виды деятельности и, как следствие, удачно выстраивать индивидуальный образовательный путь. [5]

Полноценная познавательная деятельность школьников выступает в обучении главным условием развития у них инициативы, находчивости и умения самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке информации из различных источников. Указанные выше качества формируются у обучаемого только при условии регулярного включения его в самостоятельную познавательную деятельность, которая в процессе выполнения им особого вида учебных заданий приобретает характер проблемно-поисковой деятельности [5].

Исследователи компетентностного подхода к обучению предлагают несколько классификаций ключевых компетенций. По одной из них (А. В. Хуторской), ключевыми образовательными компетенциями являются:

1. Ценностно-смысловая.
2. Общекультурная.
3. Учебно-познавательная.
4. Информационная.
5. Коммуникативная.
6. Социально-трудовая.
7. Личностного совершенствования

Рассмотрим реализацию данного подхода на примере одной из компетенций при использовании динамических карт в обучении геометрии.

Для обнаружения и визуализации взаимосвязей элементов геометрических фигур, определяющих те или иные их свойства и формирующих соответствующие представления и обогащения тем самым образного мира ребенка, целесообразно использовать дидактическое средство, предложенное М. И. Зайкиным и Н. С. Кудачковой [2, с. 80] — так называемые *динамические картинки*. Переход геометрической фигуры из одного положения в другое есть *динамическое событие*. Каждое такое событие состоит из более мелких, которые не представлены визуально, но по характеру изменения объекта вполне можно судить об их существовании. Совокупность динамических событий, которая позволяет проследить все характерные изменения геометрического объекта, представляет собой целостную динамическую картину.

Авторами была разработана методика использования динамических картинок при изучении геометрического материала, но не было инструмента, позволяющего наглядно продемонстрировать их действие.

Современные компьютерные технологии позволяют это осуществить. Для иллюстрации динамики различных геометрических ситуаций может использоваться компьютерная программа «Живая геометрия». Кроме того, идея использования динамических картинок подходит для развития вариативно-продуктивного компонента геометрической креативности школьников. Выполняя различные

вариации с геометрической ситуацией, с помощью компьютерной программы школьники получают новый продукт в виде сформулированных или записанных на математическом языке взаимосвязей элементов фигуры и свойств.

Благодаря движению элементов фигуры, геометрические зависимости становятся визуально осязательными. Ученик непосредственно фиксирует изменения одной величины при изменении другой.

Компьютерное средство для работы с геометрическими чертежами является виртуальная геометрическая творческая лаборатория, которая позволяет создавать легко варьируемые и редактируемые чертежи, производить все необходимые вычисления. Программа обеспечивает деятельность учащихся в области анализа, исследований, построений, доказательств, решения задач. Практика показывает, что применение программы дает некоторые преимущества по сравнению с традиционным стилем преподавания геометрии [4, с. 29].

Для нас интересны такие функции программы, как анимация и презентация, которые предоставляют возможности для более серьезных геометрических экспериментов, чем в традиционной геометрии.

Основным преимуществом данной программы является то, что с помощью нее можно увидеть взаимосвязи элементов геометрических фигур, проверить выполнение выявленных закономерностей, найти примеры, ручной поиск которых занял бы время. На экранах компьютеров можно увидеть точно вычерченные чертежи и графики, ручное построение которых немислимо; изобразить красивые орнаменты, заставить вращаться многогранники и т.п. Эти функции программы подходят и для работы с динамическими картинками.

При их использовании предлагается выделять *исходное положение* геометрического объекта — некий

его статичный образ, соответствующий первому уровню сформированности геометрических представлений.

Промежуточные положения геометрического объекта, преобразование которого отражено на динамической картинке, позволяют учащимся фиксировать изменения, вызванные движением одного или нескольких элементов. Среди всех положений движущегося элемента геометрической фигуры авторы выделяют, так называемые, *особые* и *предельные* положения. Особые положения соответствуют частным случаям, характерным состояниям геометрического объекта, представленного на динамической картинке. Особых положений на динамической картинке может быть одно, два или несколько. Чем больше таких положений, тем богаче эта картинка по своему содержанию. Предельные положения имеют ещё большее значение, чем особые. Они характеризуют качественные скачки тех изменений, которые отражаются динамической картинкой.

Основным признаком динамической картинки является процесс движения одного или нескольких элементов исходной фигуры, по ходу которого вскрываются нужные взаимосвязи. Направление движения может быть указано стрелкой, а его характер на рисунке может быть отражен посредством следов в виде точек, контуров и т. п., которые характеризуют промежуточные положения геометрического объекта, изменяющегося указанным способом. Например, на рисунке 1 представлена взаимосвязь величины угла при основании треугольника с расположением его высоты (если изменять величину угла при основании треугольника, то будет изменяться расположение высоты относительно треугольника, опущенной к его основанию). Особым положением высоты (рис. 1) будет такое, когда она совпадёт с одной из сторон треугольника. Предельным будет положение в том случае, когда высота будет опущена на продолжение основания треугольника.

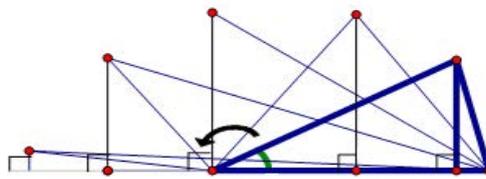


Рис. 1. Зависимость положения высоты в треугольнике от величины угла при основании

При рассмотрении динамической картинки глаз «обегаёт» контуры всего изображения сначала хаотично, пока происходит восприятие той ситуации, которая запечатлена на нем, а затем — в соответствии с характером заданного движения, отслеживая при этом все те состояния фигуры, которые не представлены визуальными, и вскрывая при деятельном участии мышления весь динамизм картины [2, с. 48]. Для более яркого восприятия наиболее значимые элементы геометрических фигур, определяющие важные взаимосвязи, полезно каким-либо образом выделять (толщиной линий, их цветом и т. п.).

При работе школьника с динамическим событием предполагается активное участие мышления, необходимое для представления динамизма картины. Чтобы проверить мысленное представление движения отдельных элементов геометрической фигуры, можно воспользоваться функцией анимации программы «Живая геометрия». При демонстрации движения легко проверить свои предположения о предельных и особых положениях, а также промежуточных случаях.

Кроме того, визуализация динамики геометрической ситуации позволяет не только легко увидеть взаимосвязи

элементов фигуры, но и раскрыть взаимозависимости элементов геометрических фигур и их свойства [1, с. 52].

Прежде всего, нужно отметить, что использование компьютерных средств при выполнении созидательно-креативных заданий позволяет привлечь интерес учащихся к геометрическому материалу за счёт их динамических, графических и вычислительных возможностей, существенно расширить представления о геометрических фигурах и увидеть их не в качестве объекта учебного процесса, а как средство реализации своих творческих возможностей по созданию прекрасного.

Общие творческие работы проводятся под непосредственным руководством учителя. Учащиеся выполняют учебно-познавательную деятельность индивидуально, либо объединившись в небольшие творческие группы.

Для проведения общих творческих работ можно использовать геометрические задания творческого характера следующего типа:

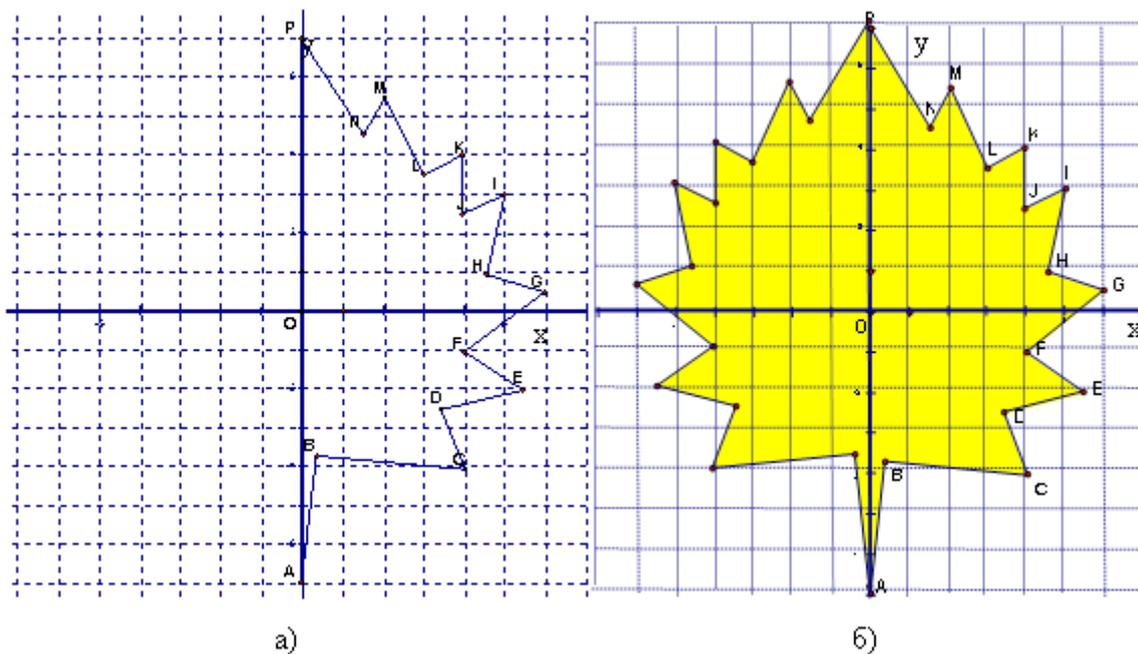
— построение орнаментов с помощью простейших линий;

- построение паркетов из многоугольников;
- изготовление разверток или моделирование самих фигур;
- варьирование задачной ситуации (урок одной задачи);
- перекраивание геометрических фигур различными способами;
- преобразование фигур на координатной плоскости.

Приведём примеры некоторых заданий.

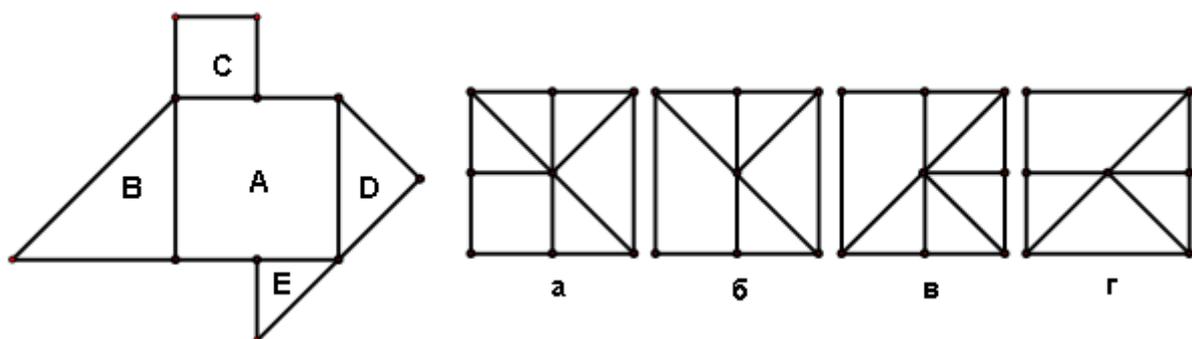
**Задание 1.**

Отметьте точки и соедините их отрезками как показано на рисунке (рис. а). Постройте точки, симметричные заданным относительно оси  $OY$  и соедините их отрезками. Как можно назвать получившуюся фигуру (рис. б)? Выберите в новой системе координат другие точки таким образом, чтобы при соединении их отрезками получилась фигура: а) симметричная относительно оси  $OX$ ; б) похожая на изображение животного и симметрична относительно оси  $OY$ .



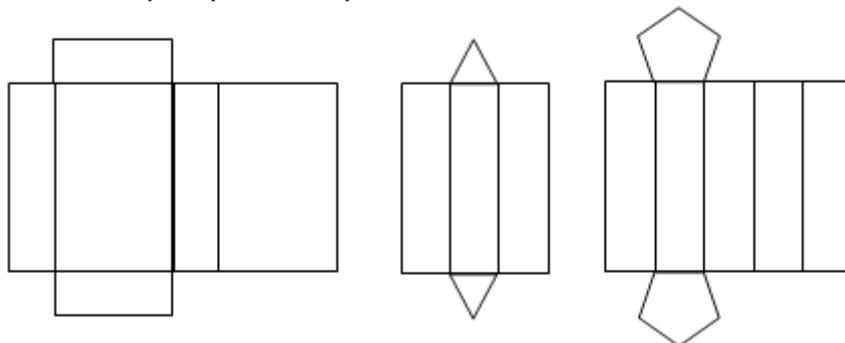
**Задание 2.**

Пусть вырезан лист бумаги, имеющий такую форму, как на рисунке. Перенесите части в следующей последовательности: сначала часть С накладывается на часть А, затем В — на С, D — на В и, наконец, часть Е накладывается на часть D. Ответ найдите на рисунках а — г. Покажите на полученных фигурах взаимно перпендикулярные и параллельные отрезки.



**Задание 3.**

На рисунке даны уменьшенные развёртки геометрических тел. Выполните по ним модели этих тел.



Общие творческие задания используются непосредственно в процессе усвоения знаний. Мотивация учебной деятельности, пояснение особенностей её осуществления и отчасти тренировочные упражнения могут являться составной частью предшествующей работы по усвоению знаний. Здесь особенно важен пятый этап — презентация.

В качестве общих творческих можно использовать задания на:

- построение красивых ломаных линий;
- построение геометрических узоров, орнаментов;
- рисование геометрических линий одним росчерком;
- выразительную штриховку объемных фигур отрезками и др.
- построение многоугольников, изображающих предметы или фигурки животных;
- составление из частей многоугольников всевозможных фигурок (танграм, монгольская игра, геоплан и т. п.);
- раскраску;
- деление фигур на части;
- перекраивание геометрических фигур;
- вычисление площадей или объемов сложных геометрических фигур;
- установление простейших свойств геометрических фигур.

3. Индивидуальные творческие задания содержат материал, раскрывающий многообразие проявления геометрии, её применение в различных областях культуры, науки, искусства, т. е. материал, выходящий за рамки программы школьного курса.

В качестве индивидуально-творческих могут быть использованы следующие задания на:

- различные способы построения линий второго порядка (спиралей, циклоид, кардиоиды, гипоциклоиды и др.);
- различные способы построения правильных многоугольников (пятиугольников, семиугольников и др.);

- построение многоугольников в виде звезд (пятиконечных, семиконечных и т. д.);
- построение «необычных» объектов;
- изучение свойств отдельных многогранников;
- сказочную формулировку условия задачи;
- составление числовых узоров и др.

В процессе изучения геометрического материала в курсе математики 5–6 классов возможно привлекать школьников к *составлению* стихотворений (по учебному материалу; мнемоник; формулирующих условие задачи); к составлению сказок (по учебному материалу; в качестве условия задачи); к составлению кроссвордов; к *придумыванию* условий заданий по имеющемуся чертежу. Использование таких форм усиления эмоционального воздействия геометрического содержания, как *составление, придумывание, соединение, моделирование, конструирование и комбинирование*, способствует не только расширению общего кругозора детей, но и позволяет развивать геометрические представления о фигурах, выявлять разнообразные наклонности школьников, вовлекать их в творческий процесс.

Ученик овладевает креативными навыками продуктивной, исследовательской деятельности: добыванием знаний непосредственно из реального процесса взаимодействия с геометрическими объектами, владением приемами действий в нестандартной ситуации, эвристическими методами решения проблем.

Эффективность обучения посредством практических работ с использованием динамических карт и программного средства «Живая геометрия» проявляется, в том, что приоритет ставится на глубокое понимание проблемной ситуации, сознательное и активное усвоение учебной информации, а в ходе усвоения — на целенаправленное развитие мышления учащихся, на формирование у них умения исследовать проблемную задачу, а также творчески применять полученные знания в учебной деятельности.

**Литература:**

1. Атрощенко, С. А., Первушкина, Е. А. Использование моделирующих компьютерных программ в профессионально направленном обучении геометрии // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 7–2 (26). с. 47–49.

2. Кудачова, Н. С. Развитие пространственных представлений учащихся 5–6 классов средней школы с использованием движений: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02/Н. С. Кудачова. — Арзамас, 2000. — 176 с.
3. Первушкина, Е. А. Использование инновационных образовательных продуктов при обучении математике в школе. Электронный научно-практический журнал Культура и образование. 2014. № 12 (16). с. 13.
4. Первушкина, Е. А. Использование образовательных информационных технологий в развитии геометрической креативности школьников при обучении математике в 5–6 классах в рамках введения ФГОС // В сборнике: Наука и образование в жизни современного общества сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 18 частях. 2013. с. 109–110.
5. Тараник, В. И. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся и ее развитие средствами практических работ по геометрии. Учебно-методическое пособие: науч. ред. В. А. Далингер. — Омск: ООО «Сфера», 2009. — 188 с.
6. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 23 апреля 2002 г. [<http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>]

## Педагогические основания развития современных интерактивных технологий обучения

Селиванов Илья Юрьевич, кандидат педагогических наук, заместитель генерального директора  
ООО «Тристрой» (г. Москва)

С первых дней существования обучения и до сегодняшнего дня утвердились и получили широкое распространение три формы взаимодействия учителей и учащихся, к ним можно отнести: пассивные методы обучения, активные методы обучения, а также интерактивные методы обучения.

Методы первой группы — пассивные, возникли вместе с рождением педагогики примерно в V в. до н. э. За многие столетия их технологическая структура не претерпела существенных изменений [1].

Известно, что первые древнегреческие философы и педагоги, среди которых можно особенно выделить Платона, Аристотеля, Архимеда, Демокрита широко применяли означенные методы обучения на практике. Об этом свидетельствует множество источников, сохранившихся и дошедших до нашего времени. Так, например, учитель Александра Македонского Аристотель, проводил групповые занятия в классах и на природе, развивая у своих учеников пространственное воображение и творческие способности [2].

Известно, что впоследствии Александр Македонский неоднократно упоминал о роли своего наставника в его будущей судьбе и свершениях. Один из сподвижников Александра, Птолемей неоднократно упоминал, что Аристотель вложил в них любознательность, прилежание, вдохновил их на поиски новых смыслов и идей, а также привил любовь к путешествиям и страсть к новым открытиям [3].

Можно предположить, что вложенный Аристотелем в своих воспитанников творческий потенциал в итоге привел их в Древнюю Индию, которая в ту пору считалась неисследованной страной и многими современниками Александра характеризовалась не иначе, как край света.

Птолемей неоднократно упоминал, что Александром Македонским в его бессмертном походе в среднюю Азию двигало отнюдь не желание завоевать эти земли, а исследовать, открыть миру новые горизонты, дойти до края земли [4]. Именно идеи Аристотеля, заложенные в Александра с детства, наряду с его любовью к древнегреческим мифам и подвигам их героев, вдохновили Александра совершить этот отважный поход.

Пассивные методы обучения широко применялись и в более поздние периоды истории. Нельзя не отметить философов и педагогов нового времени Гельвеция, Гоббса, Локка, Руссо и Гегеля. Они внесли огромный вклад в развитие социально-педагогических идей, открыли человечеству поиск новых смыслов, стремление к открытию новых горизонтов, целостному переосмыслению мира.

Пассивные методы обучения, впервые были выделены в социальной педагогике и рассмотрены отдельно в рамках процесса обучения именно в этот период.

Социально-педагогические идеи присутствовали в системах духовной и материалистической философии. Наряду с развитием этих идей, менялись взгляды на процесс обучения, что подталкивало его к эволюционному изменению.

Постепенно сформировался общественный запрос на модернизацию системы образования, перехода на новые принципы и методы обучения. Этот процесс вошел в активную фазу к середине XIX в., к этому времени наблюдался значительный прогресс в развитии многих наук, имеющих отношение к различным процессам в жизни общества.

Достаточно сильное влияние на общественный запрос произвели те процессы, которые происходили в то время

в Европе, с этим было связано стремительное развитие капитализма, усиление экономических связей между странами что привело, в конечном счете, к активной миграции населения [5].

В итоге, перемены, отразившиеся на социально-педагогических процессах, оказали влияние на его инструментарий, что привело к эволюции пассивных методов обучения. Однако начавшиеся в этот период изменения завершились только к середине XX столетия.

Пассивные методы обучения считаются традиционными методами обучения и самыми консервативными из них. Главным модератором процесса обучения является учитель, который инициирует этот процесс с помощью взаимодействия с аудиторией посредством различных технических возможностей.

До появления современных информационных технологий, главными техническими средствами педагога были его ораторские способности: красноречие, тембр голоса, умение делать паузы в процессе выступления, грамотно преподнести аудитории учебный материал и многое другое.

Система образования, выстроенная на основе применения пассивных методов обучения, зарекомендовала себя на протяжении всей истории человечества, о чем мы упоминали ранее, и используется в качестве таковой с незапамятных времен.

Главным преимуществом ее являлась возможность преподнесения аудитории большого количества материала за ограниченный срок (временные рамки урока) с помощью чтения лекций.

Главным ее недостатком была, и остается в наше время, пассивность аудитории. Именно от этого состояния и произошло название методов обучения, став нарицательным. Оно характеризует собой пассивность, инертность, статичность аудитории, которая в первую очередь обуславливается субъектно-объектным взаимодействием педагога и аудитории. При взаимоотношениях такого рода аудитория, которая в данном случае считается объектом, переносится на периферию, становится безликой, чем, в конечном счете, и объясняется ее пассивность.

С развитием педагогики и проникновением в систему образования информационных технологий изменилось отношение к системе обучения и использованию пассивных методов в ее структуре. Таким образом, во второй половине XX в., появились активные методы обучения, а за ними интерактивные методы обучения, на которых мы остановимся более подробно.

Главной отличительной особенностью активных методов обучения от пассивных стала передача лидерских функций от педагога к аудитории, притом, что педагог сохранял за собой роль модератора урока. Его главной задачей оставалась координация действий аудитории, контроль за выполнением заданий и подведение общих итогов.

Активные методы обучения, сменив пассивные методы обучения, начали стремительно развиваться, из экспериментальных лабораторий они перешли в школы, университеты, частные закрытые учебные заведения.

Наиболее значимый вклад в развитие активных методов обучения внесли в 60-е годы XX в., США. Этот период в жизни американского общества связан с мощнейшей социальной революцией, которой удалось не просто потрясти основные устои американской жизни, но и ключевым образом видоизменить ее до неузнаваемости.

Активно вовлеченными в этот процесс оказались передовые научные центры: Гарвардский и Принстонский университет. Именно эти учебные заведения ранее других откликнулись на общественный вызов и начали пересматривать основные идеологические взгляды на процесс обучения в своих аудиториях [6].

Преподаватели стали предоставлять большую свободу действий учащимся, способствовать реализации их творческих идей, поощрять и мотивировать независимое мышление. Необходимо отметить, что существенную роль также сыграли расовые разногласия между различными слоями американского общества.

Противостояние «белых» и «черных», угнетение индейцев в резервациях, все это вызывало бурю общественного недовольства перерастающую в массовые протесты, погромы и провокации. Массовое студенческое движение поддержали хиппи, которые проповедовали идеи и философию отличную от принятой тогдашним американским обществом [7].

Все вышеозначенные процессы привели к кардинальным изменениям системы образования, многие положения легли в основу концепции мультикультурализма, которая благодаря активной деятельности США, распространилась по всему миру. Многие идеи, выработанные американским обществом в 1960-е годы, актуальны и в наше время.

Стоит отметить, что активные методы обучения в рамках групповых, коллективных занятий широко применяются не только в сфере образования, но и в центрах реабилитации. Так, например, опыт реабилитации ветеранов вьетнамской войны примененный впервые под эгидой руководства министерства обороны США, используется сегодня во многих цивилизованных странах. Или всемирно известная система реабилитации алкоголиков и наркоманов известная как (Anonum Alcoholics, сокращено AA) в пер. с англ. Анонимные алкоголики, оказывает помощь зависимым людям во многих странах мира [8].

В основу групповых занятий общества анонимных алкоголиков также легли активные методы обучения. Главным преимуществом активных методов обучения над пассивными, как раньше, так и сейчас, считается вовлеченность аудитории в процесс обучения, это достигается за счет мотивации отдельных лидеров или групп и включения их в активную учебную деятельность, благодаря чему процесс обучения проходит намного продуктивнее. Прежде всего, это обуславливается тем, что сами обучающиеся заинтересованы, заинтригованы, мотивированы и т.п. Также, применение активных методов обучения позволило значительно расширить арсенал технических средств, применяемых в педагогическом процессе.

Стоит отметить, что изначально в учебных заведениях стали использовать аудио и видеоаппаратуру: магнитофоны, проекторы, телевизоры и пр., а позже и компьютеры, благодаря которым произошла техническая революция, затронувшая не только педагогику, но и все значимые социальные сферы.

Первый компьютер, вернее первую механическую вычислительную машину изобрел Ч. Бэббидж в 1822 году [9]. Этому техническому прорыву предшествовало несколько значимых исторических этапов.

Рассмотрим наиболее важные из них:

Первый этап относится к периоду античности, его можно условно датировать 3000 лет до н. э., в это время в Древнем Вавилоне появились первые счеты — абак.

Значительно позже, примерно 500 лет до н. э. в Древнем Китае появился усовершенствованный абак на соломинках с косточками — суаньпань [10].

Примерно в 87 г. до н. э. — в Древней Греции, был изобретен «антикитерский механизм» — это устройство на основе зубчатых передач являлось астрономическим вычислителем [11].

Второй этап — Эпоха возрождения. В 1642 г. Б. Паскаль представил миру первую «Паскалину», реально осуществленное и получившее известность механическое, вычислительное устройство [12]. С его помощью можно было суммировать и вычитать пятиразрядные, десятичные числа и многое др.

В 1673 г. немецкий философ Г. Лейбниц создал механический калькулятор, который производил множество операций: умножение, сложение, вычитание и деление. Позже в 1786 г. немецкий инженер и военный технолог И. Мюллер усовершенствовал механический калькулятор Лейбница и создал на его основе специализированный калькулятор для табулирования логарифмов, вычисляемых методом разности [13].

Третий этап — XX в. В 1912 г. была создана первая машина для интегрирования дифференциальных уравнений по проекту русского инженера А. Н. Крылова. Далее, подобные системы активно совершенствовались в период Второй мировой войны с 1939 по 1945 гг. В последствие развитие компьютеров усилилось в послевоенный период на рубеже 1960-х годов в СССР и США [14].

Первый полет Ю. А. Гагарина 12 апреля 1961 г. ознаменовал эру освоения космического пространства. Это событие дало мощный толчок в развитии науки и техники и предопределило гегемонию будущих компьютерных технологий и информационных систем.

Стоит отметить технологическую эволюцию и высокоскоростные темпы развития компьютерной техники в этот период и последующий за ним. Отметим, что бортовой компьютер, установленный на космическом корабле Аполлон 11, который совершил первый полет и высадку Н. Армстронга на Луну внес значительный вклад в миниатюризацию вычислительной техники.

На рубеже 1970–1980-х гг. компьютеры приобрели современные очертания, знакомые большинству пользо-

вателей. Образ современного компьютера с монитором, мышью и клавиатурой известен миллионам граждан по всему миру, а технологические новинки типа смартфонов, планшетов и пр. гаджетов продолжают завоевывать их симпатии.

С появлением компьютеров и применением их в процессе обучения связано множество противоречий. Наиболее яркое из них касается эволюции активных методов обучения и их трансформации в интерактивные методы обучения.

До настоящего времени, современные исследователи не могут однозначно ответить на вопрос — являются ли интерактивные методы наиболее прогрессивной разновидностью активных методов обучения, или они относятся к самостоятельной группе методов обучения?

Этот вопрос по-прежнему остается дискуссионным. Дело в том, что современные исследователи в существующих обстоятельствах разделяют два понятия — интерактивные методы обучения и интерактивные технологии обучения. Этому обстоятельству сопутствует целый комплекс причин.

К интерактивным методам относятся тематические задания, групповые задания, тесты, ролевые игры, а, кроме того, все то, что не подразумевает обязательного использования компьютера. Интерактивные же технологии как раз подразумевают обратное. В связи с чем, интерактивные технологии обучения часто путают с компьютерными технологиями обучения, что, несомненно, является заблуждением и, вот почему.

Сам термин — интерактивные технологии, появился в английском языке и согласно определению, данному в оксфордском словаре, означает взаимодействие, взаимодействующие технологии с чем-либо или с кем-либо [15].

В современной информатике термин интерактивность очень часто сопутствует понятию — нахождение в режиме онлайн (в пер. с англ. «на связи») это означает, что человек или программа доступны для взаимодействия с пользователем в сети.

Интерактивные технологии обучения отличаются от компьютерных технологий обучения тем, что в процессе обучения человек взаимодействует с другими участниками этого процесса. То есть термин интерактивное обучение применим к командной, групповой работе, или же в некоторых случаях, к работе с учебной программой в режиме онлайн. В этом случае подразумевается взаимодействие человека с программой через сеть, во всех остальных случаях, когда, например, человек работает с учебной программой на своем компьютере один, это не относится к интерактивным технологиям обучения.

Со временем возникло такое понятие как интерактивный урок, его отличие от обычного урока состоит в том, что в самом процессе обучения используются интерактивные методы, а также интерактивные технологии. Например, групповые занятия в классах, где большая часть лекционного материала транслируется на интерактивный экран или доску, а также передается в виде кейсов элек-

тронной информации с помощью персональных компьютеров или гаджетов.

Многие учебные заведения активно развивают данную форму обучения. Наиболее прогрессивными странами в данном направлении считаются США, Япония и Китай. Вместо того, чтобы бороться с наличием смартфонов у школьников и студентов и устранять их из учебных классов, представители означенных держав пошли иным путем, решив еще более вовлечь данную технику в образовательный процесс.

На базе ведущих университетов означенных стран созданы специальные кафедры, где под руководством опытных педагогов студентами и аспирантами разрабатываются учебные приложения, устанавливаемые на смартфоны и др. гаджеты, вследствие чего, обучающиеся начинают активнее втягиваться в образовательный процесс. У них появляется заинтересованность и создается впечатление благоприятной обстановки, где отсутствует психологическое давление (с их мнением считаются), а также повышается мотивация к обучению, благодаря игровому подходу к самому процессу.

Подытоживая все вышеизложенное, можно отметить, что успех достигается за счет того, что преподаватели с молодежью начинают разговаривать доступным языком, располагая ее к себе знанием и умением.

Интерактивный урок сегодня считается наиболее прогрессивной формой обучения, так как он позволяет упразднить большинство ненужных функций педагога. К их числу, прежде всего, относится излишний дисциплинарный контроль и упомянутое нами ранее психологическое давление на аудиторию.

Интерактивный урок построен таким образом, что его структура исключает возможность какого-либо давления на нее. В основе организации интерактивного урока лежит принцип абсолютной самомотивации учеников. Учителю же остается только координировать их действия и заниматься решением организационных вопросов.

Благодаря такому подходу, интерактивный урок становится более качественно спланированным, чем обычный урок, в нем заранее распределен круг обсуждаемых вопросов, задач и проблем, кроме того распределены ролевые функции участников, а главное, что интерактивный урок преследует достижение конкретной цели. Иными словами, интерактивный урок всегда целенаправлен.

Одним из основных преимуществ интерактивного урока является возможность дистанционного обучения, что достигается за счет использования современных компьютерных и интерактивных технологий обучения.

Дистанционные формы обучения активно развиваются в современном мире, на сегодняшний день существует множество онлайн курсов доступных через Интернет. Формы дистанционного обучения пробуют применять и в известных вузах по всему миру. Как правило, образовательные проекты, связанные с дистанционным обучением реализуются на базе информационных порталов и сайтов в виде онлайн лекций и тематических заданий. Дистанци-

онные обучающие игры вообще пользуются общемировой популярностью и занимают свою, весьма прочную, нишу на рынке программного обеспечения.

Стоит отметить, что их влияние стремительно растет, они пользуются большой популярностью у студентов и аспирантов ведущих мировых вузов. Поэтому не исключено, что в скором времени они будут активнее внедряться в систему вузовского и послевузовского образования.

Вместе с тем, необходимо добавить, что также интенсивно развивается рынок дистанционного программного обеспечения для различных приложений смартфонов, планшетов и других гаджетов.

Многие специалисты очень высоко оценивают перспективы развития этого рынка и его будущие результаты. Однако уже сегодня общеизвестны преимущества характерные исключительно дистанционным технологиям обучения и перспективы их развития в XXI в.

Дистанционное обучение позволяет существенно экономить время и максимально эффективно использовать учебный материал, конкретизировать контент и преобразовывать его в учебные кейсы, где основная информация представлена наиболее понятно для широкой аудитории.

Дистанционное обучение более доступно для внедрения новаций, нежели традиционное академическое обучение. На сегодняшний день дистанционное обучение все больше сводится к проведению интерактивных Интернет лекций, в результате происходит стремительное развитие интерактивных технологий обучения в сети.

Охарактеризовать современные интерактивные технологии обучения можно по ряду признаков, приведем некоторые из них.

Во-первых, интерактивные технологии обучения подразумевают использование персональных компьютеров.

Во-вторых, они подразумевают использование учебного программного обеспечения.

В-третьих, процесс обучения происходит через сеть Интернет или внутреннюю корпоративную сеть Интранет.

Исходя из вышеописанных признаков, мы можем классифицировать интерактивные технологии обучения и разделить их на две основные группы.

К первой группе можно отнести локальные интерактивные технологии обучения. Это компьютеры, учебное программное обеспечение и различные гаджеты, используемые в аудиториях, где взаимодействие между учащимися осуществляется через внутреннюю сеть Интранет.

Ко второй группе относятся внеаудиторные или дистанционные интерактивные технологии обучения, где базовые характеристики те же, что и в первой группе, с одним лишь отличием — обучение осуществляется через внешнюю сеть Интернет.

Существующие сегодня локальные и дистанционные интерактивные технологии обучения, возможно, дополнятся какой-нибудь новой группой, ведь существует много возможностей для развития интерактивных технологий обучения с помощью современных компьютерных систем. Можно отметить, что развитие интерактивных технологий

обучения напрямую зависит от развития компьютерных технологий — электронно-вычислительных машин и программного обеспечения.

Современные исследования в области квантовой физики обещают нам уже в обозримом будущем создание квантовых компьютеров, что позволит в значительной степени ускорить процесс обработки и передачи информации. Такие квантовые ЭВМ будут работать гораздо быстрее нынешних компьютеров, их технические возможности будут на порядки выше.

Квантовые технологии приведут к рождению нового поколения электроники, не только квантовые компьютеры будут их детищем, но и офисная техника, гаджеты и многое другое, что будет использоваться в процессе обучения и приведет к изменению самой структуры учебного процесса.

Изменится формат лекций, процесс сдачи экзаменов, выполнение самостоятельных заданий и многое другое, также изменится система дополнительного образования, с ней изменятся курсы повышения квалификации, все это

приобретет в большей степени дистанционный характер обучения.

Интерактивные технологии не просто вносят коррективы в процесс обучения, они, по сути, полностью видоизменяют его. Ранее мы упоминали о меняющейся роли педагога в рамках интерактивного урока, теперь мы видим будущие очертания грядущих событий способных изменить не только его роль в системе образования, но и саму систему образования. С внедрением в нее компьютеров, гаджетов и прочих устройств, преподаватель перестает быть основной фигурой в формате интерактивного урока, он становится в большей степени его модератором, корректирующим отдельные этапы, направляющим события и общий сценарий к выполнению поставленной цели. Таким образом, очертания педагогики будущего, очевидно, будут носить явный технологический оттенок, однако полного отстранения педагога от обучающего процесса не произойдет, по крайней мере, до появления искусственного интеллекта.

#### Литература:

1. Алексюк, А. Н. Общие методы обучения в школе. — К.: Радянська школа, 1983.
2. Бойназаров, Ф. А. Проблемы традиции и современности: (Образ и личность Александра Македонского). — М.: Наука, 1990.
3. Грейнджер, Д. Империя Александра Македонского: Крушение великой державы. — М.: ИНФРА, 2010.
4. Бивен, Э. Династия Птолемея. История Египта в эпоху эллинизма. — М.: Центрполиграф, 2011.
5. Шумпетер, Й. Капитализм, Социализм и Демократия. — М.: Экономика, 1995.
6. Овинников, Р. С. Зигзаги внешней политики США. От Никсона до Рейгана. — М.: Политиздат, 1986.
7. Макинерни, Д. США. История одной страны. — М.: Мидгард Эксмо, 2009.
8. Мкртчян, М. А. Становление коллективного способа обучения: монография. — К.: КГУ, 2010.
9. Гутер, Р. С. Чарльз Бэббедж (1792–1871). — М.: Знание, 1973.
10. Перельман, Я. И. Занимательная арифметика. — М.: СДРВКБ, 1951.
11. Сури, Д. Гаджет не нашей эры // Итоги. — 2007. — № 11 (561) за 26 марта 2007.
12. Гиндикин, С. Г. Рассказы о физиках и математиках. — М.: МЦНМО, 2001.
13. Храмов, Ю. А. Лейбниц Готфрид Вильгельм // Физики: Биографический справочник/Под ред. А. И. Ахиезера. — Изд. 2-е, испр. и дополн. — М.: Наука, 1983.
14. Штрайх, С. Я. Алексей Николаевич Крылов. — М.: Воениздат, 1956.
15. Сайт Оксфордского онлайн словаря. URL: <http://www.oed.com> (Дата обращения: 23.06.2015).

## Формирование гендерной идентичности у детей дошкольного возраста

Суетина Любовь Родионовна, воспитатель;

Фрезе Ирина Ивановна, воспитатель;

Малахова Любовь Николаевна, воспитатель

МДОУ детский сад комбинированного вида № 41 «Семицветик» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

**П**роблема формирования гендерной идентичности детей в дошкольных учреждениях сегодня актуальна как никогда. Социальные изменения, происходящие в современном обществе, привели к разрушению традиционных стереотипов мужского и женского поведения. Де-

мократизация отношений полов повлекла смешение половых ролей, феминизацию мужчин и омужествление женщин [5,45].

Содержание существующих на сегодняшний день программ воспитания детей в дошкольных учреждениях со-

ставлено без учета гендерных особенностей мальчиков и девочек. В них делается упор на психологические, индивидуальные и возрастные особенности детей, без акцента на гендер. Поэтому, в детских садах и далее в школе осуществляется «бесполое» (усредненное) воспитание, что в конечном итоге приводит к формированию феминного (женственного) мальчика и маскулинной (мужественной) девочки. Новые подходы к организации воспитательно-образовательного процесса, определенные ФГОС, предлагают иной взгляд на содержание нравственного воспитания дошкольников, включая, помимо формирования семейной и гражданской принадлежности и вопросы гендерного воспитания дошкольников. Гендерное воспитание — это формирование у детей представлений о настоящих мужчинах и женщинах, а это необходимо для нормальной и эффективной социализации личности. Целенаправленное гендерное воспитание, оказываемое на девочку или мальчика в дошкольном возрасте, повлияет на развитие ребенка существенно. И позволит проявлению у девочек и мальчиков тех качеств личности, которые позволят им быть успешными в современном обществе. Гендерный подход в воспитании предусматривает не только объяснение детям разницы между представителями обоих полов и соответствующие правила поведения. Так, мероприятия по гендерному воспитанию включают и формирование у детей чувства толерантности друг к другу [1,20].

Поэтому роль воспитателя значительна и главной задачей является: преодоление формализма в обучении и воспитании, поворота к интересам и потребностям конкретного ребенка, к умению видеть, слышать и понимать его своеобразие, индивидуальные и возрастные особенности вне зависимости от пола.

Чтобы мальчик вырос настоящим мужчиной, необходимо воспитывать в нем эмоциональную устойчивость, смелость, решительность, ответственность, рыцарское отношение к представительницам женского пола, и, в первую очередь, желание и способность защищать [3,14].

Чтобы из девочки получилась хорошая хозяйка и любящая мама, нужно уделять внимание воспитанию нежности, заботливости, скромности, аккуратности, терпимости, стремлению к мирному разрешению конфликтов [3,15].

Работая над проблемой гендерной социализации дошкольников в условиях детского сада, ставятся следующие цели:

1. Формировать гендерную идентичность у мальчиков и девочек посредством создания предметной социокультурной среды.

2. Разрабатывать и внедрять игровой комплекс с учетом гендерных особенностей для развития детей на каждом возрастном этапе дошкольного детства.

3. Осуществлять педагогическое просвещение родителей, привлекать их к созданию условий для воспитания и развития ребенка в соответствии с половой принадлежностью.

В группах необходимо создавать специальные функциональные центры (зоны): центр речевого развития, игротека (центр интеллектуальных и математических игр), центр экспериментирования, центр ручного труда, центр искусств, центр для режиссерских и ролевых игр учитывающие интересы девочек и мальчиков. Организация пространства жизнедеятельности детей предполагает соблюдение зонирования группового помещения, позволяющего заниматься разными видами деятельности, не мешая друг другу.

Центр речевого развития может быть представлен дидактическими играми, наборами картин, картинок, способствующими развитию речи мальчиков и девочек. Словарный запас у мальчиков достаточно широкий, но в активном словаре преобладают глаголы, междометия, то есть слова, передающие действия, поэтому мальчикам подбираются сюжетные картинки о военных действиях, спасательных операциях, подвигах, спортивных соревнованиях, играх мальчиков. Речь девочек более эмоциональна, они склонны к предметно-оценочной речи, в которой преобладают существительные, прилагательные, отрицания, утверждения. Наборы сюжетных картинок и дидактических игр для девочек подбираются о природе, играх девочек, о нравственных действиях людей.

Литературно-театральный центр разделить на библиотеку для девочек и для мальчиков, также в центре представить книги, театры, интересные обоим полам.

Центр экспериментирования наполнить разнообразным материалом для исследований, не только в природе, но и с предметами неживой природы. Сюда чаще «заглядывают» мальчики, исследователи и экспериментаторы по своей природе. Девочек больше привлекают комнатные цветы, уход за ними, сбор гербариев, семян для зоны коллекции.

Центр искусств «интернационален» по видам искусств, но для самостоятельной продуктивной деятельности можно подобрать раскраски для девочек и для мальчиков. Мальчики чаще рисуют технику, военные действия, большие дома, улицы, их рисунки наполнены действием, движением, поэтому подбираются соответствующие шаблоны и трафареты. Девочки чаще рисуют людей, процесс, себя, прорисовывают мелкие детали, глазки, ротик и т.д. Цветовая гамма ярче, наборы цветных карандашей, мелков, красок имеют большее разнообразие оттенков.

Центр ручного труда разделить на мастерскую для мальчиков и центр рукоделия для девочек. На основании этих центров организовать кружки отдельно для мальчиков (например, рекомендации Т.Н. Дороновой) «Самоделкин» и для девочек «Волшебная игла»).

Центр творческих игр — наиболее важная часть предметно-развивающей среды, направленная на формирование полоролевых представлений и предпочтений детей, дающая возможность свободно взаимодействовать ребенку со сверстниками [6,68].

В соответствии с поставленными задачами необходимо принципиально изменить подход к организации игровых зон для девочек и мальчиков.

Помещение группы можно разделить на два «царства» с помощью коврового покрытия. Так как все педагоги знают, что особая роль в формировании у девочек и мальчиков гендерной устойчивости принадлежит сюжетно-ролевой игре, поэтому подбору материалов и оборудования для игровой деятельности девочек и мальчиков уделить особое внимание.

Материалы и оборудование, которыми пользуются девочки и мальчики (мягкие игрушки, настольно-печатные игры, книги, комплекты предметов-заместителей), расположить в группе по обоюдной договоренности.

В каждой игровой зоне разместить коробки с атрибутами для самостоятельной организации сюжетно-ролевых игр (у мальчиков — «Военные», «Моряки», «МЧС», «Водители» и т.д., у девочек — «Больница», «Магазин», «Ателье», «Салон красоты» и т.д.)

С мальчиками обсудить расположение крупного деревянного конструктора и игрушечного «автопарка». При этом у каждого мальчика должен быть свой персональный набор, за состояние которого ребенок несет личную ответственность. По окончании игры набор складывается и возвращается на то место, которое определено для хранения «мужских» материалов.

С девочками также можно обсудить расстановку мебели в игровом уголке и договориться с ними о том, где в игровом уголке они будут хранить кукольные постельные принадлежности, одежду, посуду и т.п.

Разделение пространства группы на две зоны не говорит о том, что девочки и мальчики играют отдельно. Они также с удовольствием взаимодействуют друг с другом. Например, в зоне девочек находится коробка с инструментами, и при игре в «Семью» мальчики могут использовать инструменты в роли папы. В зоне мальчиков расположен чемодан доктора, где девочки могут оказать «медицинскую помощь» мальчикам при необходимости, в соответствии с сюжетом игры [3,16].

Совместные сюжетно-ролевые игры способствуют обучению социальным ролям девочек и мальчиков и умению взаимодействовать друг с другом. Это такие игры как «Спасатели», «Салон сотовой связи», «Космическое путешествие», «Автостоянка» и другие. Привычные для всех игры пополняются новой атрибутикой для мальчиков и для девочек

Чем старше дети, тем больше они нуждаются в полифункциональном материале, обслуживающем их разнообразные игровые замыслы.

Предметная среда на каждом возрастном этапе отличается определенным набором игр и игрушек, отвечающим особенностям полоролевого развития мальчиков и девочек.

Можно выделить несколько основных тенденций в подборе игрушек при переходе от младшего к старшему дошкольному возрасту:

- постепенный переход от более крупных игрушек к мелким;
- от простых кукол и пластмассовых машинок к более реалистичным игрушкам, игрушкам-копиям.

В младших группах происходит процесс первичной половой идентификации и он ассоциируется с одеждой, прической. Дидактические игры, а также сюжетные игры знакомят детей с женской и мужской одеждой. К игре «Оденем Катю на прогулку» добавляется игра «Оденем Сашу на прогулку». К сюжетной игре «Уложим Таню спать» добавляется «Уложим Мишу спать» и так далее. Рядом с куклой-девочкой одетой по сезону в приемной появляется кукла — мальчик [3,23].

В среднем возрасте дети объединяются в небольшие группы для совместных игр, чаще всего это группы мальчик-мальчик или девочка-девочка. Увеличивается потребность в отдельных уголках, оборудованных соответствующим игровым материалом. Чаще «девчоночьих» игрушек бывает достаточно, а для мальчиков игрушки дополняются. Мальчик в группе сверстников своего пола приобретает мужские черты, становится менее зависимым от матери. Поэтому в играх мальчиков особенно характерна групповая деятельность [3,25].

При внесении изменений в игровом пространстве стремиться вызвать у детей расположение и симпатию к новинкам, желание участвовать в обустройстве группы. Так, например, оборудовав для мальчиков «уголок динозавров», предложить им соорудить постройки из строительного материала и фантастические деревья из природного или бросового материала [3,26].

В старшем возрасте мальчики и девочки объединяются для совместных игр, выполняя мужские и женские роли. К привычному набору игрушек добавляются куклы-мальчики (от младенцев до мужчин).

В уголках девочек появляются игрушечные дома с мебелью, одеждой для женщин (куклы Барби и домик для куклы Барби).

Уголок ряжения, который был только в младших группах, в старшем возрасте имеет другое содержание: девочки наряжаются, учатся конструировать наряды, проявляя творчество и фантазию. Для мальчиков подобрать соответствующие костюмы рыцарей, пажей, принцев, богатырей [4,43].

Важной задачей, при оформлении группового помещения с учетом гендерных особенностей детей, является оказание помощи ребенку в том, чтобы он имел возможность многократного подтверждения того, что она — девочка, а он — мальчик. Для этого использовать простейшие маркеры гендерных различий, но с учетом индивидуальных интересов и потребностей каждого ребенка [2,45].

В изготовлении маркеров гендерных различий могут принять участие, как воспитатели, так и родители. Но при этом основным требованием является индивидуальный подход к детям, учет их вкусов и привязанностей к изображению на метке и ее цветовому решению.

Шкафчики в приемной обозначить картинками для девочек (бантики, куклы-девочки, цветочки) и для мальчиков (машинки, самолетчики, звездочки) с соответствующим цветовым решением. На стульчиках соответствующие

маркеры (ростовое обозначение в красном цветочке или в синем кружке).

Для осуществления двигательной активности и занятий физическими упражнениями мальчиков и девочек подбирается спортивное оборудование в соответствии с требованиями СанПиН, но содержательная сторона двигательной активности также имеет свою специфику в зависимости от пола: у мальчиков и девочек свои двигательные предпочтения, связанные с особенностями физического развития мальчиков и девочек. Поэтому, организуя игры, самостоятельную активность подбираются атрибуты: для мальчиков это метание в цель, игры в городки, футбол, девочки успешно справляются с обручем, любят прыжки через скакалку, спокойные игры с мячом [5,34].

Эстетика оформления группового помещения должна отвечать эстетическому воспитанию дошкольников и иметь гендерную направленность. Условия приблизить к домашним, в интерьер внести элементы, украшающие как мужское, так и женское жилье (картины, гравюры, произведения народного творчества, выставки авторских работ девочек и мальчиков, мам и пап и другое). В приемной комнате сделать уголки, где девочки и мальчики

могут привести себя и свою одежду в порядок. В спальне кровати девочек застелить розовыми покрывалами, а мальчиков — голубыми. Спальню следует разделить на две части: одна для девочек, другая для мальчиков. Туалетные комнаты обозначить в виде смешной девчонки и веселого мальчишки.

Общий дизайн помещения обеспечивает эмоциональное благополучие детей и взрослого. Обстановка максимально приближена к домашней, вселяющей чувство защищенности и уверенности в себе [4,56].

Правильно организованная развивающая среда позволяет каждому мальчику и каждой девочке найти занятие по душе, поверить в свои силы и способности, научиться взаимодействовать с педагогами и сверстниками, понимать и оценивать их чувства и поступки, освоить правила мужского и женского поведения.

Различные формы педагогического просвещения пап и мам приносят определенные плоды. Главный итог работы — каждый взрослый должен получить исчерпывающие ответы на вопросы «Как воспитывать сына? Дочь? Какую предметную среду для ребенка создать дома? Как правильно выбрать игрушку ребенку?»

#### Литература:

1. Доронова, Т.Н. Девочки и мальчики 3–4 лет в семье и в детском саду. — М., 2008
2. Еремеева, В.Д., Хризман Т.Л. Мальчики и девочки — два разных мира. — Москва, 1998.
3. Мальчики и девочки: две половинки? // Обруч, 1998 г. № 6
4. Мальчики и девочки // Обруч, 2007 г. № 5
5. Панфилова, М.А. Психологические основы воспитания девочек и мальчиков в детском саду и в семье. — Москва, 2009.
6. Шелухина, И.П. Мальчики и девочки. — Москва, 2008.

## Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка)

Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Белов Данил Николаевич, курсант УВЦ  
Национальный исследовательский Томский государственный университет

*В данной статье рассматриваются вопросы формирования компетенций военного переводчика, основные компетенции и их влияние на общее качество перевода, способы и проблемы формирования таких компетенций; используются примеры из сопоставления русских и китайских, русских и английских военных терминов. Делается вывод об условиях, необходимых для формирования компетенций военного переводчика.*

**Ключевые слова:** военный перевод, профессиональное образование, переводческие компетенции, квалификационная характеристика, методика преподавания, китайский язык.

## Military interpreters' professional competence (using examples from Chinese)

E. V. Tikhonova  
D. N. Belov

*This article considers the issues of military interpreters' professional competence formation, main competences of this profession, their influence on general quality of interpreting; describes the ways to form the competence and the problems connected with them; the Russian-Chinese and Russian-English military terms comparison examples are used. The conclusion is made on the conditions necessary for the competences formation.*

**Keywords:** military interpreting, professional education, qualification characteristics, teaching methods.

В настоящее время в связи с развитием взаимоотношений между Россией и странами Востока, а в частности, с КНР, мировые реалии заставляют по-новому взглянуть на вопросы сотрудничества во всех областях взаимодействия (экономика, бизнес, политика), в том числе и в военной сфере, которой уделяется все большее значение [1–3]. Сфера военного сотрудничества России расширяется, проводятся совместные учения, заключаются контракты на поставку различных видов вооружения. Успешность такой международной деятельности немыслима без вовлечения военных переводчиков [1]. Вдобавок, профессия военного переводчика требует высокого профессионализма, так как любая ошибка может привести, в худшем случае, к человеческим жертвам. Исходя из всего этого, ставится вопрос о том, какие профессиональные компетенции должны быть сформированы у военного переводчика в процессе обучения.

Если ещё в 1965 году военными переводчиками называли специалистов, которые должны «понимать природу современного боя и твёрдо знать военную терминологию, уметь реферировать военную литературу, переводить военные документы и вести допрос пленного» [1], то в настоящее время к этому определению было добавлено обладание лингвострановедческими и военнострановедческими знаниями [3]. Все профессиональные компетенции, таким образом, должны быть сообразны этому определению.

Под профессиональной компетенцией здесь будет пониматься вся совокупность навыков и умений, позволя-

ющих эффективно решать профессиональную задачу [4]. Опираясь на работы исследователей в области теории перевода (Ю. А. Карпова [5], Т. С. Серова [6], В. Н. Комиссаров [7] и т. д.), мы выделяем следующие компетенции военных переводчиков:

**1. Языковая компетенция** — использование всех доступных языковых средств адекватно ситуации общения, взаимоотношениям между коммуникантами, их ролевым функциям и регистру общения. Сюда же относят и постоянную необходимость пополнения словарного запаса переводчика.

Таким образом, военный переводчик должен в совершенстве владеть военной лексикой, понимать узус военных текстов, уметь подбирать правильный эквивалент при переводе военных терминов, обладающих полисемией или вовсе не имеющих прямых аналогов в русском.

Так китайский военный термин (yíng) будет переводиться как «батальон» или «дивизион» в зависимости от того, о каком роде войск идёт речь. Китайское (wèishèng) переводится по-разному относительно размера организационно-штатной единицы, в которую структурно входит данное подразделение: «санитарный, медицинский, медико-санитарный, полевой» [8].

**2. Коммуникативная компетенция** — формирование правильных выводов из высказывания на основе фоновых знаний, введение необходимых для понимания рецепторами перевода фоновых знаний в процессе перевода.

Касательно военных переводчиков фоновые знания имеют решающее значение, так как именно они со знанием военной терминологии составляют то, чем отличается военный переводчик от своих коллег по переводу в других областях [7]. Фоновые знания, в свою очередь, помогают достичь эквивалентности, точности и адекватности перевода, более конкретного понимания смысла высказывания.

Фоновые знания также могут облегчить понимание военного сленга. Например, Париж в годы Первой мировой войны иронично называли «We we town» в связи с репутацией парижан как людей лёгкого нрава (с фр. *ouï — да*) [9].

В рамках коммуникативной компетенции может выделяться эмотивно-эмпатийная компетенция. Она состоит в особом умении идентифицировать и учитывать имплицитно выраженные чувства и эмоции коммуникантов, демонстрировать свои положительные и нейтральные эмоции и переключаться с отрицательных эмоций на положительные или нейтральные [4, 5]. Этот аспект представляет особый интерес в рамках перевода при допросе и во многом реализуется в самой психологии допроса военнопленных.

**3. Текстобразующая компетенция** — умение создавать тексты различных типов.

Военные тексты подразделяются на жанры: военно-научные, военно-технические, военно-информационные, военно-публицистические, военно-деловые тексты, уставы, наставления и т. д. [1]. Каждый жанр определяет структуру самого текста, его цели.

Например, большие различия как в композиции, так и в других своих аспектах имеют тексты военно-технического обозрения и военно-проблемного обозрения. Если в первом поджанре задачей ставится рассмотрение нескольких событий с точек зрения немногочисленных коммуникантов, то военно-проблемное обозрение рассматривает чаще всего одно событие с привлечением большого количества коммуникантов [10].

**4. Техническая компетенция** — специальные знания, умения и навыки, необходимые для совершения переводческой деятельности. Среди специальных переводческих умений выделяются:

- 1) умение выполнять параллельные действия на двух языках и переключаться с одного языка на другой;
- 2) умение понимать текст «по-переводчески»;
- 3) умение видеть глубинную структуру высказывания и поверхностную, умение переключаться между ними;
- 4) умение совершать максимально точный перевод при отсутствии прямых соответствий;
- 5) умение правильно выбирать и применять различные приемы перевода, чтобы преодолеть трудности, связанные с особенностями исходного языка;
- 6) умение анализировать текст оригинала, выявлять в нём переводческие проблемы и успешно их решать.

В работе военного переводчика присутствуют и некоторые специфические виды перевода: перевод при ради-

ообмене, допрос пленного, перевод с листа и т. д., требующие своих собственных подходов [11].

5. Особый вид компетенции выделяет В. М. Панькин [12] — **стратегическая компетенция**. Она заключается в умении восполнять недостатки во владении языком как языковыми, так и внеязыковыми средствами. Сюда также входит знание определяющих перевод факторов (прагматических, социокультурных, дискурсивных и лингвистических) и измерение их влияния на выбор общей стратегии перевода для последующей максимизации использования этих факторов в определенной коммуникативной ситуации. В дискурсе военного перевода эта компетенция также находит своё отражение. Л. К. Латышевым [13] приводится пример, когда военный переводчик, не знакомый с техническими терминами, обозначал каждый элемент механизма как «фишка 1», «фишка 2» и т. д. Задача была выполнена, хотя и сам перевод получился крайне сомнительным.

**6. Операциональная компетенция** — умение различать языковые картины мира различных языковых коллективов, владеть на базе этих картин переводческими категориями и выполнять адекватный перевод с помощью таких категорий [14]. Например, эта переводческая компетенция важна при переводе китайских числительных на русский язык. В китайском языке система счета отличается от русской, поэтому умение быстро переводить числительные из одной системы в другую критично при выполнении устного последовательного перевода ввиду временных рамок.

Ввиду исключительной ответственности дела военного переводчика, профессия предъявляет и некоторые требования к личности, без которых эффективный военный перевод невозможен или контрпродуктивен. Так военный переводчик должен уметь работать в любой обстановке, в том числе с риском для жизни, что составляет особую компетенцию военного переводчика уже как потенциального участника боевых действий. Следовательно, военный переводчик должен не только быть подготовленным морально и физически, но и знать военные дисциплины, уметь читать топографические карты, обращаться с оружием, анализировать оперативно-тактическую обстановку и т. д. Эта профессия, поскольку является синтезом двух других — переводчика и военного, имеет и морально-этические нормы, присущие обоим её составляющим.

Все вышеперечисленные компетенции, таким образом, обуславливают всю многогранность и сложность методов, используемых в процессе обучения военному переводу, к которому в разных странах подходят по-разному.

В настоящее время в России военных переводчиков обучают либо на базе ВВУЗ, либо на базе УВЦ при гражданских вузах. Между ВВУЗ и УВЦ при гражданском университете существуют различия в подходах к обучению военных лингвистов, что определяется разными порядками и правилами обучения в целом. В частности, у курсантов УВЦ при гражданском вузе имеются большие возможности в изучении иностранных языков: обучение

у носителя языка (что встречается очень редко в вузах Министерства обороны), возможность выезда за границу во время каникул для языковой практики. Тем не менее, на военную подготовку курсант тратит только один день в неделю, что составляет одну из главных проблем обучения военного переводчика именно как военного, поэтому перед преподавателями стоит задача предельно продуктивно использовать время, которое проводит курсант в УВЦ, для обучения военным реалиям. Построить подходящую программу также помогает и сотрудничество между руководством факультета и УВЦ. Наиболее эффективной методикой, используемой для обучения устному последовательному переводу с китайского языка, считается использование реального устного дискурса не-

зависимо от способа его порождения [15]. Что касается военных вузов, курсанты там более ограничены в плане изучения языков, но процесс освоения военных реалий протекает более интенсивно [3]. Главным средством обучения иностранному языку в военном вузе являются печатные и аудитивные тексты [15].

Таким образом, задача формирования компетенций военного переводчика является выполнимой; для неё необходимо грамотное сочетание военных и языковых дисциплин. Также нельзя не отметить важность теоретического осмысления подготовки военного переводчика для дальнейшего совершенствования учебного процесса. Не стоит забывать о практической необходимости или её отсутствии при изменении плана обучения специалистов.

#### Литература:

1. Гаврилов, Л., Курапова Е., Торсуков Е. Подготовка переводческих кадров в России (к истории вопроса) // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. — 2014. — № 2. — с. 125–135.
2. Тихонова, Е.В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение»): дис. канд. пед. наук/Е.В. Тихонова — Томск, 2014. — 152 с.
3. Шевченко, М.А., Митчелл П.Д. Обучение военных переводчиков в гражданском вузе (опыт Национального исследовательского Томского государственного университета)/Язык и культура. — 2013. — № 1. — с. 125–131.
4. Тихонова, Е.В., Минакова Л.Ю. Компоненты профессиональной компетентности переводчика в сфере устного последовательного перевода (китайский язык) // European Social Journal. 2013. № 8 (35). с. 283–290.
5. Карпова, Ю.А. Русский язык как обязательная составляющая процесса формирования эмотивно-эмпатийной компетенции будущего устного переводчика // Индустрия перевода: материалы V Междунар. науч. конф. (Пермь, 3–5 июня 2013 г.) — Пермь, 2013. — с. 62–66.
6. Серова, Т.С. Единица обучения и общая характеристика системы упражнений в чтении // Система упражнений в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам в вузе: межвуз. сб. науч. тр. — Пермь, 1990. — с. 25–34.
7. Комиссаров, Н.В. Современное переводоведение: учеб. пособие. — 2-е изд., испр. — М.: Р. Валент, 2011. — 424 С.
8. Митчелл, П.Д., Сысуев В.А. Способы достижения переводческой эквивалентности при переводе военных документов (на примере китайского языка)/Индустрия перевода. — 2014. — № 1. — с. 55–59.
9. Митчелл, П.Д., Холдаенко И.С. Американский военный сленг. Статья 1: Влияние Первой мировой войны/Язык и культура. — 2014. — № 4 (28). — с. 64–71.
10. Кучинская, Е.А. Коммуникативное моделирование жанров англоязычных военно-публицистических текстов/Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2011. — № 6. — с. 92–98.
11. Миньяр-Белоручев, Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. — М.: Воениздат, 1980. — 237 С.
12. Панькин, В.М. Языковые контакты: краткий словарь/В.М. Панькин, А.В. Филиппов. — М.: Флинта: Наука, 2011. — 157 с.
13. Латышев, Л.К. Технология перевода. — М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. — 280 С.
14. Аликина, Е.В. Специфика отбора дискурсивных ситуаций при обучении устному последовательному переводу [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. — 2012. — № 10 (18). — Электрон. журн. — URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/10/alikina.pdf> (дата обращения: 10.04.2015).
15. Егорова, Л.С. Обучение научному и военному английскому на курсе по подготовке переводчиков/Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. — 2008. — № 1 (101). — с. 55–59.

## Целесообразность развития творческого компонента технологической подготовки школьников

Трофимова Кристина Владимировна, магистр, учитель технологии  
МАОУ СОШ № 25 (г. Томск)

Урок как основная форма организации обучения школьников прошел длительный путь своего становления и совершенствования. Многие ученые, учителя обращали внимание на его недостатки (передача готовых знаний, отсутствие связи между различными уроками, доминирующая роль учителя на уроке, отсутствие диалога в обучении, недостаточный учет индивидуальных особенностей учащихся и др.). Поэтому всегда продолжались поиски совершенствования структуры урока, его организации и проведения, обращалось внимание на согласование образовательной, воспитательной и развивающей целей урока [8].

В настоящее время совершенствование урока обусловливается современными целями обучения, воспитания и развития творческой, высоконравственной личности, особенностями совместной деятельности учителя и учащихся по достижению запланированной цели. Современный урок нацелен не только на усвоение школьниками системы знаний по тому или иному учебному предмету, приобретение умений и навыков, но в большей мере на развитие у них творческих способностей и склонностей, учет интересов и стремлений каждого учащегося. Он отличается тесным взаимодействием учителя и учащихся, при котором упор делается на равноправные человеческие отношения.

Уроки технологии — это особые занятия и требования к ним особые. Они должны строиться по законам искусства. Отсюда и ряд особенностей, где решаются нравственно-эстетические задачи воспитания [5].

Особенностью обучения на уроках технологии является то, что существуют два основных подхода: академический и свободный (творческий). В первом случае детей учат создавать объекты в соответствии с требованием профессионального реалистического искусства. При такой системе обучения дети приобретают практические навыки, полезные для многих специальностей, развивают мелкую моторику, что полезно в житейских ситуациях. Но они не получают опыта решения творческих задач, не приобщаются к искусству, как таковому.

Во втором случае детям создают благоприятные условия и среду для творчества, не оказывая особого академического воздействия. Они обретают опыт свободного самовыражения, общение с уже известными художественными материалами, при помощи которых создаются интересные образцы. При таком подходе развивается воображение, эстетический вкус, обогащается и развивается внутренний мир. Но творчество без обучения особым графическим навыкам невозможно.

Для того чтобы ученик «вступил во владения» собственным творческим потенциалом нужно использовать

оба подхода, чтобы путь творческого развития был целенаправленным и полным, а ребенок смог использовать весь арсенал художественных средств и свое воображение, мог не только фантазировать, но и воплощать задуманное путем изобразительных навыков, полученных на академических уроках [8].

Для проявления интереса к творчеству на практике использовались принципы гуманизации воспитания, толерантности, осознанности, самостоятельности и принцип личностного подхода.

Практика показала, что все эти принципы развивают интерес к творчеству. Если через уроки технологии добиться того, чтобы детская душа проснулась, зазвучала, т. е. научить ученика сопереживать, то его духовная жизнь станет более полной. Именно тогда развивается нравственный и духовный аспект, а также творческий потенциал ученика, что немаловажно. И каждый раз вместе с детьми нужно радоваться их маленькой победе на уроке: радостному озарению в глазах, задумчивому выражению лица, эмоциональному всплеску и новой идее [5].

В ходе данного обучения нужно отметить несколько моментов, важных для обучения на уроках.

1. Перед детьми с первых шагов обучения должна ставиться задача на «выразительность», все более усложняющаяся по содержанию, касающаяся цвета, формы, материала. Решая такие задачи, ребенок делает на доступном ему уровне то же самое, что и настоящий профессионал.

2. Творческое развитие ребенка протекает нормально, когда он осваивает технологию искусства не в качестве самоцели, а в связи с решением конкретных задач. Тогда приобретенный навык становится не лишним грузом за плечами, а гибким инструментом в руках, средством воплощения собственных замыслов.

3. Необходимо пробуждать у ребенка личную заинтересованность в творчестве. В этом могут помочь задания, требующие адекватного выражения собственного чувства, отношения, настроения, замысла ребенка.

На уроках технологии решаются вопросы эстетико-познавательного воспитания открываются широкие возможности для творческого развития учащихся, формируются эмоционально-нравственное отношение к миру, окружающей жизни, к людям, развивается ассоциативно-образное мышление. Задача таких уроков разбудить и воспитать душу ученика, сформировать в нем творческое начало. Творческие способности формируются поэтапно. Сначала формируются способности, связанные с творчеством на основе зрительного представления [9]. Показателями этих способностей могут служить: оригинальность, беглость, смысловая завершенность, эмоциональность.

Таблица 1. Критерии, показатели и средства измерения уровня развития творческого компонента учащихся

Критерии	Показатели	Средства измерения
Оригинальность	способность порождать новые, нестандартные идеи, непохожие на идеи других участников	Задание «Незавершенные фигуры», тест креативности Торренса
Гибкость	способность показать широкое многообразие идей, вариантов выполнения задания	Задание «Повторяющиеся фигуры», тест креативности Торренса
Быстрота (продуктивность)	способность высказывать максимальное количество идей, быстрота, скорость генерирования идей, их количество.	Задание «Повторяющиеся фигуры», тест креативности Торренса
Законченность	способность совершенствовать или придавать законченный вид «продукту» своей деятельности	Задание «Повторяющиеся фигуры», тест креативности Торренса
Эмоциональность		Наблюдение

Мной было проведено исследование в 7А, 7Б и 7В классах муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 25 г. Томска.

На основании анализа литературы, наблюдений за учебной деятельностью детей на уроках технологии бесед с ними были выявлены следующие параметры, которые могут выступать в качестве критериев развития творческого компонента, это: оригинальность, гибкость, быстрота мышления, законченность, эмоциональность [10].

Для исследования уровня развития оригинальности детей я использовала следующую диагностику. Детям предлагалось задание «Незавершенные фигуры», где на листке было предложено 10 фигур. На выполнение этого задания отводилось 10 минут. Учащиеся должны были преобразовать каждую фигуру в законченный образ, т.к. незаконченные фигуры вызывают стремление завер-

шить их простейшим способом [10]. Поэтому, чтобы создать оригинальный ответ необходимо противодействовать этому стремлению. Все десять фигур различаются между собой, но навязывают определенные устойчивые образы.

В течение проведения этой диагностики наблюдалась растерянность у некоторых детей, чувство удивления. Многие рисовали образы с удовольствием, заинтересованностью, были увлечены заданием. Эти дети пытались дать интересные, оригинальные решения. Самые оригинальные преобразования наблюдались у детей, которые любят рисовать и придумывать при этом свои рисунки, а не срисовывать у других, кроме этого именно эти дети в большинстве случаев довольны готовым результатом своей трудовой деятельности. Результаты представлены в виде диаграммы (рис. 1).

Таким образом, видно, что уровень оригинальности в этих классах ниже среднего. В основной же массе, дети

Выявление критериев развития творческого компонента у школьников до эксперимента

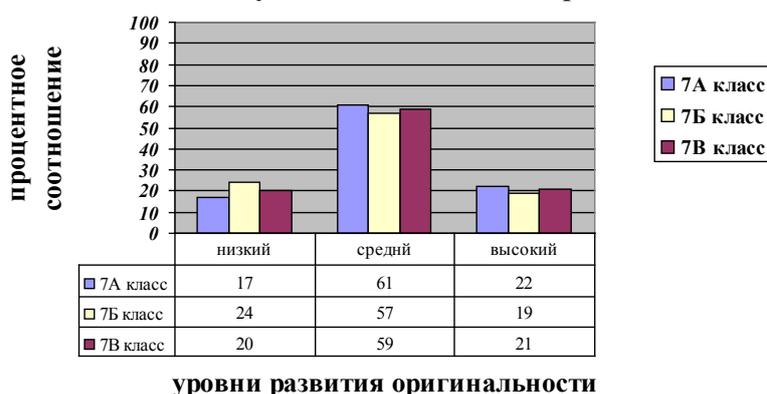


Рис. 1. Гистограмма уровня развития оригинальности у школьников

### Выявление критериев развития творческого компонента у школьников до эксперимента

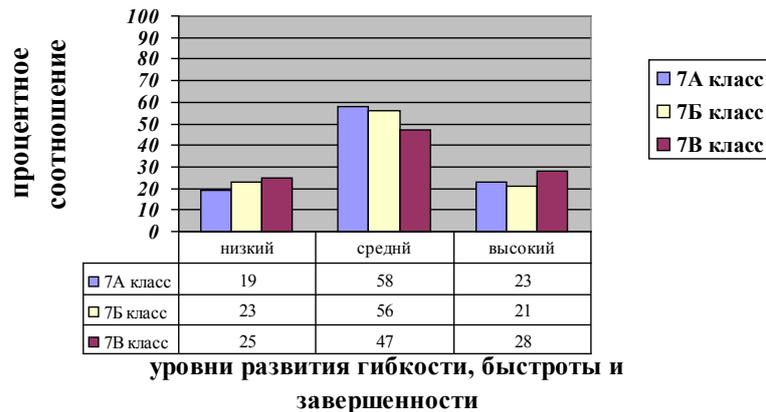


Рис. 2. Гистограмма уровней развития гибкости, быстроты и завершенности у школьников

показали средний уровень оригинальности и это были несложные геометрические фигуры.

Для исследования гибкости творческого мышления учащихся мной был выбран тест Е.П. Торренса — «Повторяющиеся фигуры». В основе этого метода лежит способность строить различные изображения на основе одного и того же повторяющегося образа, графического контура.

Бланк теста представляет собой стандартный лист бумаги с нарисованными двумя рядами одинаковыми контурными изображениями (по 8 штук в каждом ряду), изображения могут напоминать капли, круги, зигзаги. На выполнение задания определённое время (20 мин.) [11]. Главный показатель гибкости творческого мышления — количество идей воспроизводимых ребенком, т.к. испытуемый постоянно должен преодолевать ригидность мышления и выдвигать разнообразные идеи.

С помощью этого теста я выяснила такие показатели уровня развития школьников, как быстрота (продуктивность), гибкость, а также завершенность мышления у учеников. Результаты тестирования представлены в следующей диаграмме (рис. 2).

Таким образом, видно, что около 25% учащихся показали высокий уровень развития гибкости, быстроты и завершенности мышления. Эти учащиеся обладают способностью быстро и тесно переходить от одного класса явлений к другому, далекому от первого по содержанию.

Уровень развития эмоциональности исследовался мной в ходе наблюдения за учащимися в процессе учебной и творческой деятельности. В ходе наблюдения я распределила учащихся по трем уровням:

Высокий уровень эмоциональности, т.е. наивысший балл, получили те школьники, которые имея положительный настрой перед выполнением работы сумели сохранить его на протяжении всей деятельности и которые были удовлетворены результатом своего труда.

Средний уровень эмоциональности — предполагал либо наличие эмоционального настроя и выраженность эмоций в процессе работы, по неудовлетворенности результатом своего труда, либо, начав работу без эмоционального настроя, но приобретая его в процессе работы, учащийся остался доволен результатом своего труда.

Низкий уровень эмоциональности — в процессе работы учащийся терял эмоциональный настрой, полученный в начале урока, и был совершенно недоволен результатом своего труда. Результаты наблюдений представлены в виде диаграммы (рис. 3).

Таким образом, только у некоторых детей низкий уровень эмоциональности, т.е. во время работы преобладали отрицательные эмоции, недовольство результатом своей деятельности, иногда даже характерно незаконченность работы.

Также мной было проведено тестирование на определение уровня творческого потенциала учащихся (тест креативности А.П. Торренса). Тест позволяет оценить уровень творческого потенциала, умения принимать нестандартные решения. В результате тестирования вывинулось, что у всех учащихся вполне нормальный творческий потенциал. Они обладают теми качествами, которые позволяют им творить, но у них есть и проблемы, которые тормозят процесс творчества. Во всяком случае, их потенциал позволяет им творчески проявить себя, если они, конечно, этого пожелают.

Итак, в конце проведенного исследования в 7А, 7Б и 7В классах я хочу сделать следующие выводы:

— оригинальность создаваемых образов наблюдается у меньшей половины класса. В большинстве же дети создают однотипные образы, малооригинальные или неоригинальные;

— гибкость мышления развита у учащихся ниже среднего, т.е. большинство детей не способны к выделению существенных признаков из множества случайных, не способны быстро перестраиваться с одной идеи на другую,

### Выявление критериев развития творческого компонента у школьников до эксперимента

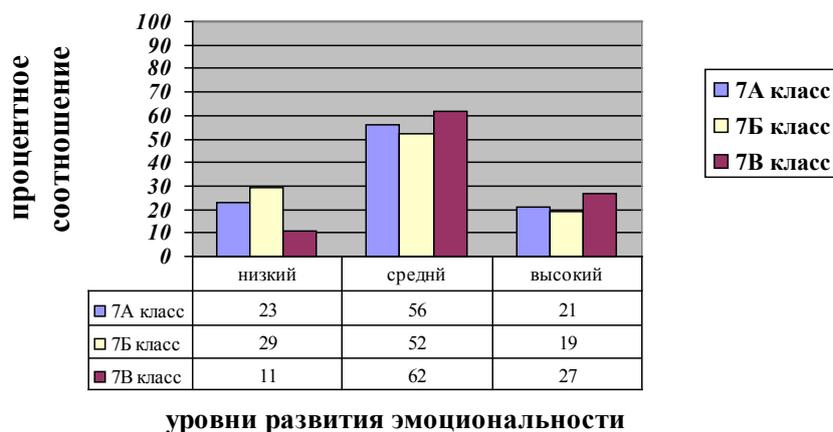


Рис. 3. Гистограмма уровня развития эмоциональности у школьников

не могут комбинировать и варьировать, предлагают лишь одно-два решения проблемы.

— в течение урока отмечается нестабильность интереса к процессу и результату деятельности, т. е. происходит постоянный спад и рост интереса.

— дети, которые аккуратно и качественно выполняют задание, а также у которых эмоциональный положительный настрой, сохраняется на протяжении всего урока, более расположены к творчеству.

Учитывая всё это, мы выявили ряд проблем, которые показывают нам, что целесообразно развивать творче-

ский компонент технологической подготовки у школьников. На уроках технологии, важно создать атмосферу интереса к знаниям, стремление искать, исследовать, творить, вносить техническую смекалку. Поэтому необходимо направлять педагогический коллектив на поиски самых разнообразных путей и приемов поддержания творческих интересов учащихся в любом виде их деятельности, любом направлении. В организации процесса учения предлагается всемерно разнообразить самостоятельную работу учащихся, постоянно совершенствовать способы их творческой деятельности.

#### Литература:

1. Астахов, А. И. Воспитание творчеством: Книга для учителя. М. Просвещение, 1986.
2. Бабанский, Ю. К., Победоносцев Г. А. Комплексный подход к воспитанию школьников. М. Педагогика.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Книга для учителя, — 3-е изд. — М. Просвещение, 1991.
4. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
5. Кругликов, Г. И. Основы технического творчества: Книга для учителя. — М.: Народное образование, 1996.— 344 с.
6. Левин, В. А. Воспитание творчества. Томск: «Пеленг», 1993. — 56 с.
7. Никитин, Б. П. Ступеньки творчества, или развивающие игры. — Просвещение. 1990. — 160 с.
8. Подласый, И. П. Педагогика: Учебник для студентов высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.—576 с.
9. Туник, Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003.
10. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления // Креативные тесты. СПб. Изд-во «Дидактика Плюс», 2002.
11. Туник, Е. Е. Тест Торренса. Диагностика креативности. СПб.: Иматон, 1998.

## Проблемы подготовки и переподготовки педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений к инновационной деятельности

Туракулова Манзурахон Меллабоевна, старший преподаватель

Андижанский областной институт повышения квалификации и переподготовки кадров народного образования (Узбекистан)

*В данной статье раскрываются вопросы, связанные с подготовкой и переподготовкой педагогических кадров к инновационной деятельности в системе повышения квалификации. Определены основные факторы, обеспечивающие успешность подготовки и переподготовки учителя к инновационной деятельности. Названы показатели, определяющие готовность учителя к инновационной деятельности.*

**Ключевые слова:** подготовка кадров, инновационная деятельность, педагог, система непрерывного образования, дошкольные образовательные учреждения.

Современная эпоха и время стремительных перемен в окружающем нас мире характеризуются мощным развитием рыночных экономических отношений, усложнением, углублением социальных процессов, обострением проблем в нравственной и культурной жизни, повышением роли личностных устремлений человека. В связи с этим в последние годы резко повысилась роль образования в жизни каждого отдельного человека и всего человечества в целом. В Гамбургской декларации 1997 года образование признано «ключом, открывающим дверь в XXI век».

В настоящее время учебный процесс в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический процесс всё больше осознаётся как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека и развитию духовного богатства личности.

Какие бы реформы ни предпринимались обществом в области образования, важнейшей фигурой в них всегда будет учитель. В соответствии с концепцией модернизации образования одной из важнейших задач становится задача организации целенаправленного профессионального образования педагогов. Внедрение инновационных педагогических технологий в эту систему будет способствовать, с одной стороны, становлению профессиональной компетентности самих педагогов, а с другой, — внедрению этих технологий в учебный процесс образовательных учреждений разного уровня.

Основу и содержание инновационных образовательных процессов составляет инновационная деятельность, сущность которой заключается в обновлении педагогического процесса, внесении новообразований в традиционную систему, которая предусматривает высшую степень педагогического творчества. Субъектом, носителем инновационного процесса является, прежде всего, педагог-новатор. Участники инновационного процесса должны иметь надлежащую квалификацию для выполнения возложенных на них обязанностей. Поэтому необходимым условием эф-

фективной инновационной деятельности является специальная подготовка учителя, накопления и осмысления им опыта такой деятельности, внутренняя настроенность на поиск и постижения нового.

Анализ научно-педагогической литературы по вопросам инноваций в образовании позволил нам определить основные факторы, обеспечивающие успешность подготовки и переподготовки учителя к инновационной деятельности:

— осознанное отношение учителя к инновационным технологиям и их роли в решении актуальных проблем образования;

— познавательный интерес учителя к инновационным педагогическим технологиям и личностно-значимый смысл их применения;

— методологические знания (умение воспринимать действительность с позиций системного подхода, сформированность общенаучных категорий);

— научно-теоретические знания по предмету и знания по теории и технологии обучения предмету (знание принципов и методов педагогического исследования, владение конкретными исследовательскими умениями);

— положительный педагогический опыт;

— способность к созданию нового, нетрадиционного подхода к организации учебно-воспитательного процесса, умение творчески решать любые профессиональные проблемы.

— сформированность рефлексивной позиции (оценка педагогом себя как субъекта инновационной деятельности).

Выявленные в педагогической науке компоненты готовности к инновационной деятельности рассматриваются как совокупность мотивационного, когнитивного, креативного, рефлексивного компонентов, которые взаимозависимы и связаны между собой.

*Готовность учителя к инновационной деятельности определяют по следующим показателям:*

1) осознание необходимости внедрения педагогических инноваций в собственной педагогической практике;

2) информированность о новейших педагогических технологиях, знания новаторских методик работы;

3) ориентация на создание собственных творческих задач, методик, настроенность на экспериментальную деятельность;

4) готовность к преодолению трудностей, связанных с содержанием и организацией инновационной деятельности;

5) владение практическими навыками освоения педагогических инноваций и разработки новых.

Эти показатели проявляют себя не изолированно, а в разнообразных сочетаниях и взаимосвязях. На основе соотношения и степени проявления этих показателей выделяют интуитивный, репродуктивный, поисковый, творческий (производительный) уровни сформированности готовности к педагогическим инновациям [1, с. 17–28].

На *интуитивном* уровне, учитель относится к инновационной проблематике как к альтернативе традиционной практики. Основой такого отношения является эмоциональный, интуитивный настрой на восприятие нового потому, что оно новое, а не глубокие теоретические знания особенностей инновационной идеи или анализ педагогической практики, которая на этой идее базируется.

На *репродуктивном уровне* сформированности готовности к инновационной педагогической деятельности учитель владеет теоретическими основами, содержанием, конкретными методиками педагогов-новаторов, нередко применяет элементы этих систем в собственной педагогической деятельности.

Учителя, желающие работать по-новому, воплощая в собственную деятельность известные технологии и ме-

тодики учебно-воспитательной работы, относятся к *поисковому уровню* сформированности готовности к инновационной педагогической деятельности.

*Творческий уровень* сформированности готовности к инновационной педагогической деятельности характеризуется тем, что учитель имеет широкие и содержательные знания о новых научных и новаторских подходах к обучению и воспитанию, владеет новейшими технологиями и создает собственные. Реализация творческого потенциала в инновационном процессе для многих из них является важнейшим ориентиром деятельности.

Готовность к инновационной педагогической деятельности формируется не сама по себе, а во время педагогической практики, аккумулируя все накопленное на предыдущем этапе, достигая благодаря этому значительно высшего уровня. Это означает, что каждый предыдущий уровень готовности является предпосылкой формирования новых уровней.

Своевременное, объективное выяснение уровня сложившейся готовности конкретного педагога к инновационной деятельности дает возможность спланировать работу по переподготовке и развитию его инновационного потенциала, который является важным компонентом структурных профессиональных качеств. Подготовка и переподготовка учителей к инновационной деятельности в системе повышения квалификации учителей с учетом сложившегося уровня их готовности требует еще более детального его рассмотрения, поскольку именно от этого зависит формирование гармонично развитого поколения республики.

#### Литература:

1. Дерновский, И. Инновационные педагогические технологии: Учебное пособие. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
2. Слостёнин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность // Педагогика. — М., 1997. — № 4. — с. 66–72.

## Урок по теме «Абиотические факторы и адаптации к ним организмов. Температура» (5 класс)

Тюкаева Светлана Прокопьевна, учитель биологии  
 МАОУ СОШ № 25 (г. Томск)

#### Цели: Предметные результаты:

1. Сформировать умение характеризовать температуру как важнейший абиотический фактор и адаптации к нему организмов.
2. Сформировать умение понимать значение морфологических изменений организмов под воздействием разных температур.

#### Задачи:

Метапредметные и личностные результаты.

#### Познавательные УУД

1. Сформировать умение анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления; выявлять причины и следствия простых явлений.
2. Сформировать умение владеть смысловым чтением.

#### Коммуникативные УУД

1. Сформировать умение слушать и понимать речь других людей.

2. Сформировать умение самостоятельно организовывать учебное взаимодействие при работе в паре.

#### Регулятивные УУД

1. Сформировать умение определять цель учебной деятельности.

2. Сформировать умение выдвигать версии, выбирать из предложенных и искать самостоятельно средства достижения цели.

**Тип урока:** изучение новых знаний.

**Методы:** репродуктивный, частично-поисковый, групповой.

**Форма организации познавательной деятельности:** групповая.

**Оборудование:** таблицы «Экологические группы растений», «Экологические группы животных», «Природные зоны» карта, иллюстрации, слайды с изображением растений и животных разных экологических групп.

#### **Ход урока.**

1. Организационный момент.

Приветствие. Подготовка к работе.

**Целеполагание.** Постановка проблемного вопроса. Всем ли организмам требуется одинаковая температура?

Беседа: Каков источник тепла на Земле? Как температура влияет на жизнь растений?

1. Как температура влияет на жизнь животных?

2. Как узнать об этом подробнее?

Где мы с вами можем почерпнуть необходимую информацию? (рассказ учителя, учебник, дополнительная информация)

Но прежде чем мы с вами приступим к работе, давайте выясним, что вы уже знаете об этом факторе — температуре?

#### **II. Актуализация знаний.**

Проверка подготовки учащихся по домашнему заданию.

Каждый учащийся выбирает одно из заданий:

Задание 1. Блицпрос по терминам.

Задание 2. Задание по карточкам.

Задание 3. Устный ответ у доски с использованием таблицы.

Задание 4. Работа с текстом (вставить пропущенные термины).

**Задание 1.** Блицпрос с целью актуализации знаний по тем «Экология организмов».

1. Что называют окружающей средой?

2. Что такое экологические факторы?

3. Сколько групп экологических факторов различают?

4. Что такое оптимум?

5. Что называют зоной оптимума?

6. Какие организмы называют эврибионтами?

7. Какие организмы называют стенобионтами?

**Задание 2.** (на карточке). Выпишите номера верных утверждений:

1. Действие одного фактора не может заменить воздействие другого. (да)

2. Некоторые организмы способны жить при значительных изменениях факторов окружающей среды. (да)

3. Чем сильнее отклонения от оптимума, тем менее выражено угнетающее действие фактора. (нет)

4. Между зоной оптимума и пределами выносливости можно выделить зоны угнетения. (да)

5. В зоне угнетения определенный фактор снижает жизнеспособность организма. (да)

6. Все организмы чувствуют себя хорошо при высокой температуре, а при низкой — плохо. (нет)

#### **Задание 3.**

1. Где находится зона угнетения организмов? (Между зоной оптимума и пределами выносливости, где определенный фактор снижает жизнеспособность организма).

2. Что такое диапазон выносливости? (Весь интервал температур, от минимальной до максимальной, при которой еще возможен рост, называют диапазоном выносливости).

3. Какие факторы называют лимитирующими? (Факторы, находящиеся в недостатке).

4. Что называют адаптацией? (Приспособление организмов к определенным условиям окружающей среды).

5. Как по-другому называется закон ограничивающего фактора? (Закон минимума Либиха).

6. Объясните правило взаимодействия факторов. (Экологические факторы действуют на организм совместно. Одни факторы могут усиливать или ослаблять силу действия других факторов. Эта особенность называется правилом взаимодействия факторов).

#### **Задание 4.** Вставьте пропущенные термины.

1. Папоротник пузырник ломкий произрастает только \_\_\_\_\_.

2. Свойство видов приспосабливаться к тому или иному диапазону факторов среды обозначается понятием \_\_\_\_\_.

3. Некоторые растения предпочитают очень \_\_\_\_\_ почву, а другие относительно \_\_\_\_\_.

4. Температуру выражают в градусах, а конкуренцию \_\_\_\_\_ конкурирующих особей на \_\_\_\_\_.

5. В степях, пустынях зной переносится \_\_\_\_\_, чем в Сибири, потому что воздух там \_\_\_\_\_.

6. Одни факторы могут \_\_\_\_\_ или \_\_\_\_\_ силу действия других факторов.

#### **Ответы:**

1. на затененных скалах;

2. экологическая пластичность;

3. влажную;

4. сухую;

5. в количестве;

6. На единицу площади;

7. легче;

8. сухой;

9. усиливать;

10. смягчать.

### III. Изучение нового материала. Совместное открытие знаний.

*Слово учителя. (Рассказ-беседа)*

1. Основной источник тепла на Земле.
  2. Природные зоны.
- Организация работы в группах. Работа с учебником.

*Задание 1.*

Группы растений по отношению к температуре. Найти информацию о холодолюбивых (морозоустойчивых, льдоустойчивых), неморозоустойчивых растениях.

*Задание 2.*

Холоднокровные и теплокровные животные. Одни могут регулировать температуру тела, другие — нет. Найти примеры пойкилотермных и теплокровных животных и их приспособления.

*Задание 3.*

Приспособленность животных к низким и высоким температурам. Найти информацию о морфологических изменениях. Изучить правила Карла Бергмана (1847 г.) и Джоела Аллена (1877 г.)

Правило К. Бергмана. У одной группы теплокровных видов особи с более крупными размерами тела распространены в более холодных областях.

Правило Д. Аллена. У теплокровных животных близких видов в холодных климатических зонах наблюдается уменьшение площади выступающих частей тела: ног, ушей, хвоста.

### IV. Закрепление. Самостоятельное применение знаний. Задачи.

1. У сосен, растущих в лесу, теряются нижние ветки, а у ели они сохраняются до глубокой старости. Объясните данное явление.

*Предполагаемый ответ.* Сосна — светолюбивое растение, ее верхушка тянется к свету, ветви, оказавшиеся в тени, отмирают. Ель — теневыносливое растение, строение кроны конусом обеспечивает ей необходимое количество света от макушки до корней.

2. Почему капусту и томаты сажают рассадой, а свеклу и огурцы семенами?

*Предполагаемый ответ.* Капуста и томаты — теплолюбивые растения; при посадке семенами они не успевают созреть за вегетативный период. Они хорошо переносят пересадку в грунт в виде рассады. Свекла — холодоустойчивая культура и успевает в умеренном климате дать урожай при посеве семенами. Огурцы — теплолюбивые растения, их можно выращивать и семенами и рассадой.

Литература:

1. М. М. Боднарук, Н. В. Ковылина «Занимательные материалы и факты по общей биологии в вопросах и ответах». Изд. «Учитель» Волгоград 2005 г.
2. Е. Н. Демьяненко «Биология в вопросах и ответах». Изд. «Просвещение» Москва 1996 г.
3. В. Б. Купрессова, Н. П. Литковская, Г. Р. Мударисова, М. А. Павлова «Экология. Примеры, факты, проблемы». Изд. «Печатная мануфактура» Томск 2012 г.
4. Ю. В. Малеева, В. В. Чуб «Биология. Флора» Изд. «Дрофа» Москва 1994 г.

### Дополнительный материал.

*Как растения себя греют?*

Многие растения прекращают свою жизнедеятельность в суровый период (холода. Изнуряющая засуха).

— В лиственных деревьях зимой содержится минимальное количество соков, иначе замерзающие соки разорвали бы дерево.

— Арктические и высокогорные растения переносят даже в бесснежные зимы морозы в 40–50 градусов. Изменяя состав сока, делая его антифризом, что снижает температуру замерзания.

— Некоторые растения в инфракрасных лучах давали яркость. Основой излучения является флюоресценция растений, какими бы лучами не освещалось растение, оно всегда излучает красные или инфракрасные лучи. У пихты излучение сохраняется при температуре 40 градусов. Подснежник расплавляет снег своим теплом.

— Самым «жароустойчивым» сухопутным растением является верблюжья колючка, которая выносит температуру до 70 градусов.

— Самым засухоустойчивым считается фукс пузырчатый (морская бурая водоросль), который выдерживает десятикратную (от первоначального содержания) потерю влаги.

— Самая морозостойкая среди водорослей — фукс. Выдерживает температуру до –60 градусов.

— Самое морозоустойчивое высшее растение нашей планеты — лиственница даурская. Она выносит морозы до –65 градусов.

### V. Подведение итогов. Формулировка выводов.

1. Температура — важный фактор в жизни организмов.

2. Растения и животные имеют адаптации к низким и высоким температурам.

3. У организмов период активной жизни в значительной степени ограничен температурными условиями.

4. Температура определяет границы существования растений и животных, распространение их по территории земного шара, темпы роста и развития. Продолжительность зимнего покоя.

Выставление оценок.

### VI. Домашнее задание.

Изучить текст учебника на с. 17–20. Ответить на вопросы параграфа.

## Роль семьи в формировании правовой культуры старшеклассников

Фабриков Максим Сергеевич, аспирант

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Уровень развития правовой культуры в российском обществе является показателем его цивилизованности, критерием становления правового государства. Одной из причин распространения в России правового нигилизма является низкая культура — как общая, так и правовая. Следствием этого является отсутствие одной из важнейших предпосылок реального функционирования правового государства. Правовая культура приобретает всё большее значение для обеспечения достойной и благополучной жизни граждан Российской Федерации. Это определяет ее особое значение как фактора социального развития [3, с. 8].

Правовая культура выражает этику взаимоотношений людей в обществе в соответствии с правом, законами. Правовая культура отражает не только деятельность человека непосредственно в правовой сфере, но применение правовых знаний в жизни, а также уровень развития правосознания как личности, так и общества в целом, объединяет такие дефиниции, как право, правосознание, правовые отношения, законность и правопорядок, правомерное поведение, правовые учреждения, уровень признания обществом всего многообразия правовых ценностей.

Какие же институты воспитания влияют на формирование правовой культуры старшеклассников?

На наш взгляд, это, прежде всего, семья — первичная ячейка общества, в которой межличностные отношения основаны на любви, привязанности и интимности. Мы разделяем мнение выдающегося социолога П.А. Сорокина (1889–1968), считающего вопрос об устройстве семьи гораздо более важным, чем вопрос о формах правления.

Есть немало особенностей современной семьи, так или иначе влияющих на характер воспитания детей и взаимоотношения ее со школой. Отметим лишь два из них: низкую культуру разводов и невозможность семьи угнаться за стремительно меняющимися условиями жизни. Современная семья испытывает большие трудности в выборе стратегии и тактики отношения к своему ребенку, к выбору занятий, друзей и т.п. Родители всегда поначалу неопытны, а сейчас они неопытны несравненно более своих родителей, ибо опыт воспитания, унаследованный ими от родителей, во многом неприменим в современных условиях. Так, если родители нынешних подростков росли в семьях, где было более одного ребенка, а стало быть, имели братьев или сестер, то сегодняшний ребенок в большинстве случаев — единственный в семье [2, с. 433–435].

В настоящее время происходят изменения парадигмы отношений семьи, школы, государства. Если раньше

семья помогала школе, государству воспитывать детей, то сегодня государство и школа помогают семье воспитывать детей.

Огромные изменения произошли в мире информации. Сегодня мы констатируем более десятка телевизионных каналов, компьютеризацию социальных процессов, распространения Интернета, видеопродукции и т.д.

Сегодня происходит коммерциализация спорта, образования, культурного досуга. Образование требует все больше материальных затрат на приобретение учебников, канцелярских товаров, спортивных принадлежностей, одежды и обуви; родители озабочены поиском дополнительных источников существования, и это не лучшим образом сказывается на характере общения их с детьми. Они видят друг друга все реже, не говоря уже о том, чтобы поговорить по душам, вместе пойти в кино, театр, парк.

Отчуждение родителей от детей начинается с самого раннего возраста. Детям не поют колыбельных песен, не рассказывают сказки, не читают книг. Ребенок уже с ясельного возраста становится потребителем навязчивой и агрессивной телерекламы. Часто остается один на один с телевизором или в манеже, подвергается наказаниям, смысл которых он понять не может: вчера бросил мягкую игрушку — и ничего, а сегодня нашлепали за то, что бросил фарфоровую чашку. Тяжелое последствие родительского отчуждения — депривация, приводящая к детским неврозам.

Существуют две крайности в отношении родителей к школе: семья полностью полагается на авторитет школы, считая, что педагоги всегда правы, а ребенок всегда виноват, и другая крайность, когда семья не доверяет школе, беря на себя слишком много ответственности в вопросах образования своего ребенка. Истина, как обычно, находится между этими подходами. Конечно, педагоги — люди, которые могут ошибаться, но родители не могут заменить школу с ее систематичностью знаний и общением сверстников в процессе обучения.

Достаточно часто исследователи выделяют три воспитательных подхода родителей, сочетание которых варьируется в зависимости от их установок, тщеславия и темперамента. Первый подход связан со стремлением всесторонне развивать ребенка в домашних условиях. Второй подход заключается в активном побуждении воли ребенка к занятиям, третий — в снятии психического напряжения от огорчений школьной жизни.

Однако наступает подростковый возраст, и семья и школа встречают мощного конкурента во влиянии на ребенка — общество сверстников, которое начинает занимать доминирующее положение. В подростковом и юно-

шеском возрасте наблюдается наибольшая автономия от семьи, и родители должны знать это, и понимать, что крушения их авторитета нет (если авторитет, конечно, был), просто таковы особенности возраста. Еще Дж. Локк в свое время писал, что в определенном возрасте молодые люди делают прыжки в сторону, и самое лучшее, что взрослые могут сделать, — устроить так, чтобы прыжки и отклонения происходили на их собственных глазах [1, с. 123].

В подростковый период учебный коллектив тоже не занимает доминирующего положения, как в предыдущем периоде онтогенезе. Доминирует, начиная с подросткового возраста, группа сверстников, общество равных, группа свободного общения. Стремление к группированию со сверстниками носит объективный характер: группа реализует потребность юного человека принадлежать к сообществу, с которым он соотносит свои взгляды, ценностные ориентации, даже оставаясь в одиночестве или в обществе взрослых. Он и себя старается оценить так, будто друзья его видят и сохраняют с ним психологическую общность. Такая группа является для подростка и юноши каналом информации о себе и о жизни, которую они не могут получить от взрослых ни в семье, ни в школе. Поэтому референтная группа сверстников — незаменимый и совершенно необходимый фактор социализации. Какой я? Что я могу? Какие мои пределы влияния на людей? Задавая эти вопросы, подросток узнает о себе; каков он в ситуации, когда за его спиной не стоят родители и педагоги.

В то же время организованные и педагогически регулируемые объединения подростков в школе и учреждениях дополнительного образования формируют у них те ценности и тот опыт отношений и общения, который они приносят в общество сверстников.

Нередко взрослые недооценивают роль групп неформального общения в развитии и жизненном самоопределении детей, всячески оберегают их от «улицы», полагая, что именно оттуда их дети усваивают все плохое. В то же время в неформальные группы ребята приносят то, что ими получено в семье, школе, из средств массовой информации, в учреждениях дополнительного образования. Следовательно, корень всех проявлений, и положительных, и негативных, находится, скорее всего, там. Человек, которого в подростковые годы всячески оберегали от неформального общения в группе, повзрослев, испытывает трудности и дискомфорт в общении с товарищами и сослуживцами. Уменьшение у нынешних подростков объема неформального общения происходит вследствие объективных причин, таких как повышения криминогенности в обществе и как следствие — снижение уровня безопасности каждого; развитие аудиовизуальной техники, компьютерных игр и Интернета, позволяющих в одиночку играть, слушать музыку, смотреть фильмы, получать информацию и общаться с партнерами на далеком расстоянии. Родителям, заботящимся о будущем своих детей, нецелесообразно добавлять к на-

званным объективным причинам еще и субъективные. Если в семье нормальные, доверительные отношения, родителям не приходится бояться свободного общения своего ребенка. Оно, безусловно, будет более раскованным, чем дома и в школе, но гуманистические ценности, исповедуемые в семье, не позволят подростку перейти ту грань, за которой его поведение становится безнравственным, циничным или, более того, преступным.

Таким образом, и школе, и семье надо видеть в обществе сверстников проявление объективной психологической реакции подросткового возраста — группирования со сверстниками — и искать пути возвышения потребностей юных в подлинном товариществе, дружбе, заботе. Эти поиски и, надо полагать, находки — одно из средств педагогизации среды, которая, в частности, заключается, в развитии эмпатии (умения вчувствоваться в другого человека, сопереживать) и аффилиации (потребности завести дружбу и любить, а в педагогическом смысле — откликаться на ожидания окружающих, соответствовать им). Чем больше будет существовать таких эмоциональных связей и привязанностей между детьми, отдельными семьями и педагогами, тем больше будет оснований для укрепления взаимного доверия, возникновения совместной деятельности школы и семьи, содержанием которой становится формирование представления о своей генеалогии, участие в заботах школы и отдельных товарищей по классу, воспитание бережливости, заботливости, практической сметки, развитие хозяйственной деловитости, эмпатии, толерантности.

На наш взгляд, необходимо формирование главного стрессора, который определяет последующую позицию человека в оценке себя, окружающих людей, происходящих событий, своих действий и поступков, а также активность и направленность усилий в работе над собой. Нравственное воспитание начинается с самого раннего возраста, упущения в этом отношении приводят к невосполнимым последствиям в воспитании человека.

Необходимо уделять особое внимание воспитанию волевых качеств и чувству собственного достоинства. Нравственно-волевые качества необходимы для того, чтобы человек умел отстоять свою позицию, сохранить свое «я», самореализоваться. Отсутствие волевых качеств превращает человека в стадное существо и может привести его под влияние другого, нередко социально-негативного лидера. В такой ситуации безвольный человек вполне может оказаться соучастником социально опасных действий группы. Нравственная основа развития личностных качеств человека определяет направленность его волевой активности.

Единство семьи и школы объединяет и усиливает воспитательное воздействие на старшеклассников в процессе формирования правовой культуры.

С этой целью организуются:

— методические семинары при школах для родителей (родительский лекторий, родительский семинар);

- повышение роли родительских комитетов в жизни школы, усиление связи родителей и учителей;
- создание попечительских родительских организаций при образовательной организации;
- приобщение к активному участию родителей в мероприятиях класса, школы;
- посещение педагогов детей на дому;

— помощь и поддержка родителей в воспитательной работе с обучающимися со стороны педагогов, социального педагога, психолога.

Таким образом, формирование правовой культуры старшеклассников — это интегративный процесс, происходящий в тесном единстве всех институтов воспитания и образования.

#### Литература:

1. Локк Дж. Сочинения в трёх томах: Т. 3/Дж. Локк. — М.: Мысль, 1988. — 668 с.
2. Сорокин, П. А. То, о чем забывается/П. А. Сорокин // Социология революции. — М.: РОССПЭН. — 704 с.
3. Шубина, О. Б. Правовая культура как элемент культуры общества: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01/Ольга Борисовна Шубина. — СПб., 2002. — 176 с.

## Научные подходы к обоснованию педагогических условий формирования здорового образа жизни подростков

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук;  
 Финашина Галина Владимировна, аспирант  
 Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

*В статье рассматриваются основные научные подходы к обоснованию педагогических условий, формирующих ответственное отношение к здоровью у подростков и ориентирующих их на выбор здорового образа жизни. Автор объединяет существующие подходы в три направления: внедрение отдельной дисциплины или метода как средства формирования ЗОЖ, психолого-педагогическое направление, комплексное направление.*

**Ключевые слова:** *здоровый образ жизни, педагогические условия, валеологизация, ЗОЖ, здоровьесбережение.*

Формирование здорового образа жизни подростков является актуальной темой на протяжении нескольких последних десятилетий, так как статистика, публикуемая Министерством здравоохранения, свидетельствует о том, что доля здоровых детей снижается, а количество заболеваний, в том числе хронических, возрастает. Лишь в последние годы наметилась позитивная тенденция по повышению доли здоровых детей и подростков и снижению у них хронических заболеваний, но этот сдвиг незначителен. В этой ситуации важной задачей является определение и создание педагогических условий, способствующих формированию здорового образа жизни подростков. Среди научных подходов к пониманию здорового образа жизни учащихся и созданию соответствующих педагогических условий можно выделить три основных направления:

**1. Внедрение отдельной дисциплины или метода** как средства формирования здорового образа жизни. К этому направлению можно отнести следующие подходы: физическое самосовершенствование, валеологизация, метод научного познания.

1) Физическая культура как средство самосовершенствования и формирования здорового образа жизни. Эта

тема активно разрабатывается еще с 80-х годов XX века в исследованиях А. Д. Дубогай, Г. К. Зайцева, О. Л. Трещевой, С. О. Омельченко и др. В XXI веке физическое самосовершенствование, наполняясь новым содержанием, также продолжает выступать в качестве одного из педагогических условий формирования здорового образа жизни детей и подростков. К. В. Чедов полагает, что «модель спортивно ориентированного воспитания должна рассматриваться как пространство деятельности социальной личности ребенка и подростка, обеспечивающее естественные условия формирования его сбалансированной социальной активности, умения достойно и честно побеждать и проигрывать, извлекая из неудач уроки, обеспечивающие следующие победы» [15, с. 138]. Анализируя работы, посвященные спортизации общеобразовательных школ, автор выделяет основные принципы, лежащие в основе этого подхода: принцип конверсии, принцип гармоничности развития личности обучающегося, принцип активного здоровьесформирования, принцип накопления потенциала социальной активности и толерантности и принцип свободы выбора. В основе принципа конверсии лежит организация тренировок, в ходе которых организм

школьника адаптируется к физическим нагрузкам нужного объема, интенсивности и содержания физических упражнений; кроме того, школьник в процессе тренировок осваивает и совершенствует новые двигательные действия и навыки, помогающие ему физически совершенствоваться. Принцип гармоничности развития личности реализуется через усвоение школьником ценностей физической культуры в соответствии с его индивидуальными и личностными особенностями. Для реализации принципа активного здоровьесбережения необходимо учитывать возрастное развитие моторики школьников, а также сензитивные периоды, мотивы и интересы обучающихся к определенному виду спорта. Социальная активность и толерантность развиваются у школьников в процессе коллективных занятий, при условии соблюдения правил выполнения упражнений и личной ответственности за результат коллектива. Свобода выбора предполагает самостоятельный выбор школьником вида спорта.

2) Валеологизация образования. Развитием этого направления на современном этапе занимаются Г.К. Зайцев, М.А. Митяева, Л.Г. Татарникова, З.В. Тюмасева, Т.Ф. Орехова. Г.К. Зайцев — автор проекта «Здоровосозидающая школа», направленного на воспитание у школьников устойчивой установки на здоровый образ жизни. Для реализации этой цели автор рекомендует ввести в школьную программу новый предмет — валеологию, построенную с учетом базовых потребностей детей и направленную на формирование у них мотивации здорового образа жизни. «Здоровосозидающая школа», по Г.К. Зайцеву, состоит из трех ступеней: школы саморазвития (1–4 классы), школы самопознания (5–8 классы) и школы самоопределения (9–11 классы), которые строятся «на основе учета актуальных (доминирующих) потребностей занимающихся, что обеспечивает истинный интерес, подлинную активность, саморазвитие, самопознание, самосовершенствование, самоопределение, воспитание высших чувств, психологический комфорт и качество знаний» [6]. Л.Г. Татарникова предлагает следующую структуру подобного курса: «I ступень — «Я и мое здоровье», II ступень — «Ребенок и его здоровье», III ступень — «Этика и психология семейных отношений», состоящая в свою очередь из двух разделов — «Основы сексуальной культуры» и «Путь к материнству и отцовству» [12].

М.А. Митяева выделяет следующие педагогические условия, от которых зависит эффективность формирования культуры здорового образа жизни подростков:

1. Постоянная подготовка учителей, социальных педагогов к работе по валеологизации личности ребенка в учебно-воспитательном процессе, что позволяет создать соответствующую систему деятельности по формированию культуры здоровья личности.

2. Единство действий школы и семьи и создание особого стиля валеологических отношений между учителем, социальным педагогом и учениками, что в силу их субъективной значимости помогает оздоровлению атмосферы школьной жизни и сочетанию научно обоснованного ва-

леологического просвещения с полезной для здоровья деятельностью детей и подростков.

3. Формирование культуры здоровья у детей при условии единства процессов организации урочной и внеурочной, внешкольной и внеклассной деятельности. От педагогического коллектива требуется продуманная система взаимодействий с учащимися, которые будут формировать у них положительное, здоровое отношение к себе, своим близким, людям вообще, и существенно, чтобы это отношение действительно стало деятельным [10, с. 39].

3) Научный метод познания. И.Г. Андреева в качестве педагогического условия формирования здорового образа жизни у подростков предлагает использование научного метода познания: «Важнейшей задачей содержания образования в свете стандарта нового поколения является формирование необходимого опыта деятельности школьников в вопросах здоровья при изучении естественнонаучных предметов на основе научного метода познания как системы универсальных знаний и навыков. <...> Вся учебно-познавательная деятельность на основе метода научного познания является мощным эмоциональным зарядом, необходимым для формирования мотивации к здоровью и здоровому образу жизни» [3, с. 38].

**2. Психолого-педагогическое направление**, в котором особое внимание уделяется мотивации, потребностям личности, психологической готовности, ценностям и установкам, личностной активности в вопросах здоровьесбережения. Научные подходы в рамках этого направления рассматриваются в работах А.М. Абаева, Е.В. Кожинной, Т.В. Мартыновой, Юнйевой и др.

1) Установки. А.М. Абаев основой формирования здорового образа жизни считает мировоззренческие установки: «Формирование основ здорового образа жизни — это привитие значимых для здоровья мировоззренческих установок, основных навыков сохранения и укрепления здоровья, элементов личной физической, гигиенической культуры, а также культуры психофизической регуляции и гармоничного межличностного общения» [1, с. 39].

2) Направленность личности. Е.В. Кожина и Т.В. Мартынова вводят понятие «направленность на здоровый образ жизни школьников» как педагогическую категорию и определяют его как «стержневое личностное новообразование, определяющее динамичную систему отношений, проявляющихся в духовных потребностях, познавательных установках, мотивах, ценностных ориентациях, побуждающих ее [личность] к активному мотивированному выполнению деятельности по сохранению здоровья» [9, с. 83]. Авторы также выделяют в направленности школьников на ЗОЖ следующие компоненты: ценностно-смысловой, когнитивно-целевой, эмотивно-рефлексивный, регуляционный.

3) Мотивы личности. Н.В. Юнйева рассматривает формирование здорового образа жизни у подростков через личностный и мотивационный компоненты и определяет мотивы к здоровому образу жизни как «целостную систему осознанных побуждений, активизирующих (энер-

гетизирующих) и направляющих проявления личности (нравственные, духовные, физические) в различных сферах жизнедеятельности с позиций ценности своего здоровья» [16]. Также Н. В. Юняева отмечает, что мотивация к здоровому образу жизни рассматривается как «целенаправленный процесс содействия подростку в осознании им здоровья как высшей ценности, в формировании ответственного отношения за него и включение ребенка в здоровьесбережение в соответствии с его индивидуальными возможностями и способностями».

**3. Комплексное направление**, рассматривающее здоровый образ жизни как комплексное явление, которое может быть сформировано при одновременном влиянии как внутренних, так и внешних факторов. Комплексный научный подход, основанный на сочетании различных факторов и условий, используется в работах Н. В. Третьяковой и В. А. Федорова, А. В. Гурьева, Е. Н. Дзятковской, Т. Ф. Ореховой и И. Г. Абрамовой.

Н. В. Третьякова и В. А. Федоров определяют педагогические условия как «совокупность взаимосвязанных влияний в образовательном процессе, обеспечивающих формирование готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности» [14, с. 156]. Авторы выделяют внешние и внутренние условия, влияющие на выбор здорового образа жизни подростками. К внешним условиям относятся социальные и ресурсные составляющие, к внутренним — личностные и организационно-педагогические. Социальные условия, по мнению Н. В. Третьяковой и В. А. Федорова, представляют собой нормативно-законодательную базу федерального, регионального и муниципального уровня, регулирующую осуществление здоровьесберегающей деятельности образовательными учреждениями. Ресурсные условия — это «показатели санитарно-гигиенических условий и качества образовательной среды, соблюдение которых обеспечивает субъекту образовательного процесса благоприятные и безопасные для здоровья условия обучения и воспитания» [14, с. 158]. Личностные условия, по мнению авторов, связаны с мотивацией школьников и заключаются в активации здоровьесберегающего потенциала, который понимается как «динамическая психологическая система представлений человека о предпочитаемой модели (идеального образа) физического, психического и духовно-нравственного здоровья и о собственном ресурсном обеспечении, а также средствах и способах его наращивания» [14, с. 159]. Организационно-педагогические условия, в свою очередь, включают систему управления механизмами, функциями и структурой учебного процесса, которая позволяет обеспечить результативность здоровьесбережения за счет создания в образовательном учреждении структурного подразделения — службы здоровья.

А. В. Гурьев считает основными педагогическими условиями внедрения здорового образа жизни создание организационно-педагогических, коммуникативных и санитарно-гигиенических условий как «контура работы,

направленной на сохранение и укрепление здоровья участников образовательного процесса» [4, с. 65].

Е. Н. Дзятковская разработала программу «Здоровьесберегающие образовательные технологии» (ЗОТ), которую она предлагает рассматривать «как комплекс, состоящий из трех компонентов: используемой учителем педагогической технологии; психолого-педагогических мер по снижению ее возможного неблагоприятного воздействия на обучающегося; работы с учащимися и педагогами по воспитанию культуры здоровья» [5, с. 25].

Т. Ф. Орехова вводит понятие «здоровьесоздающее образование», которое определяет как «целенаправленно организованный педагогический процесс, обеспечивающий становление здоровья учащихся и учителей как феномена культуры в условиях их взаимодействия в течение каждого дня» [11, с. 61], который является качественной характеристикой, формирующей у педагогов и школьников готовность к здоровьесозданию в ходе учебного процесса. Важным аспектом, по мнению Т. Ф. Ореховой, является позиция педагогов и родителей, формирование у них принципиально нового мировоззрения, нацеленного на переход к сохранению и укреплению собственного здоровья.

И. Г. Андреева предлагает следующие способы формирования ЗОЖ в образовательном учреждении:

— развитие и совершенствование в содержании образования системы интегрированных межпредметных и предметных знаний о здоровье с учетом современных естественнонаучных тенденций;

— включение педагогически адаптированных знаний о здоровье в учебные и контрольно-измерительные вопросы и задания текущей и итоговой аттестации учащихся (ЕГЭ и ГИА) с целью мониторинга качества обучения вопросам здоровья;

— переход от теоретической информации о здоровье, мало связанной с практикой, к системной ориентировочной основе практических действий;

— формирование опыта самостоятельной познавательной и творческой деятельности в вопросах здоровья на основе метода научного познания как практического компонента содержания образования [3, с. 39].

Учитывая требования к качеству образования и здоровьесбережения детей и подростков, изложенные в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», принятой Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года № 761 и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, можно сделать вывод о перспективности научных подходов к формированию здорового образа жизни, учитывающих индивидуальные особенности участников образовательного процесса и воздействие внешних и внутренних факторов, включающих как создание внешних условий, так и учет мотивационно-ценностной сферы и потребностей всех участников образовательного процесса.

Литература:

1. Абаев, А. М. Здоровьесберегающий подход к изучению и формированию образовательной среды/А. М. Абаев // Педагогика. — 2012. — № 3. — с. 37–40.
2. Андреева, И. Г. Здоровье человека в содержании образования/И. Г. Андреева // Педагогика. — 2011. — № 10. — с. 26–32.
3. Андреева, И. Г. Содержание образования в свете государственной политики сохранения здоровья нации/И. Г. Андреева // Педагогика. — № 10. — 2012. — с. 31–39.
4. Гурьев, А. В. Внутришкольная работа по сохранению здоровья участников образовательного процесса/А. В. Гурьев // Педагогика. — 2011. — № 5. — с. 61–66.
5. Дзятковская, Е. Н. Здоровьесберегающий ресурс методической системы/Е. Н. Дзятковская // Педагогика. — 2011. — № 1. — с. 25–33.
6. Зайцев, Г. К. Проект «Здоровьесозидающая школа. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.esad.ru/sem07-13.html>
7. Звездина, М. Л. Разнообразие научных подходов к формированию здорового образа жизни/М. Л. Звездина // Научный диалог. — 2013. — № 8 (20): Педагогика. — с. 8–23. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/raznoobrazie-nauchnyh-podhodov-k-formirovaniyu-zdorovogo-obraza-zhizni-obuchayuschih-sya>
8. Здоровье и образование детей (статистические данные). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.mma.ru/library/online/academy/statistic.html?print=Y&SECTION\\_CODE=library\\_%2Fonline\\_%2Facademy\\_%2Fstatistic](http://www.mma.ru/library/online/academy/statistic.html?print=Y&SECTION_CODE=library_%2Fonline_%2Facademy_%2Fstatistic)
9. Кожина, Е. В., Мартынова Т. Н. Теоретические аспекты проблемы направленности старшеклассников на здоровый образ жизни/Е. В. Кожина, Т. В. Мартынова // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2014. — № 3 (59). — Т. 1. — с. 79–84.
10. Митяева, А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/А. М. Митяева. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с. — ISBN 978-5-7695-7507-5.
11. Орехова, Т. Ф. Понятие «Здоровьетворящее образование» как педагогическая категория/Т. Ф. Орехова // Вестник ОГУ. — 2004. — № 7. — с. 60–66.
12. Орехова, Т. Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования/Т. Ф. Орехова. — М.: Флинта, 2011. — 354 с. — ISBN 978-5-9765-1211-5.
13. Педагогика здоровья. — М.: Педагогика, 1990. — 288 с. — ISBN 5-7155-0059-1.
14. Третьякова, Н. В., Федоров, В. А. Педагогические условия формирования готовности обучающихся к здоровьесберегающей деятельности/Н. В. Третьякова, В. А. Федоров // Инновации в образовании. — 2015. — № 1. — с. 155–166.
15. Чедов, К. В. Спортизация общеобразовательных школ — перспективное направление в оздоровлении учащихся/К. В. Чедов // Инновации в образовании. — 2013. — № 7. — с. 135–144.
16. Юняева, Н. В. Педагогические аспекты формирования мотивов здорового образа жизни у подростков/Н. В. Юняева. — Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца: материалы международной научно-практической конференции (1–2 июня 2009 г., г. Пермь). Часть II/под ред. Л. А. Косолаповой, Н. Г. Липкиной; Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь: ПГПУ, 2009—324 с. — ISBN 978-5-85218-410-8.

## Роль нравственно-эстетического воспитания в профессиональной деятельности будущих медицинских работников

Хамадеев Эддар Фанович, студент;

Еникеева Алсу Мирхатовна, студент;

Хусаенова Альбина Ауфатовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Насретдинова Ляля Минигалеевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Башкирский государственный медицинский университет

**М**орально-эстетическое воспитание — процесс непрерывный. Оно осуществляется не только в процессе обучения, бесед, занятий, собраний и мероприятий воспитательного характера. Действенность окружающей среды не всегда заметна, менее ярка и показательна и не всегда осознаётся даже самим воспитуемым. Всё это порою служит основанием для пренебрежительного отношения к вопросам эстетического оформления окружающего нас мира: учебных аудиторий, лечебных учреждений, студенческих общежитий. Необходимо исходить из того, что в нравственно-эстетическом воспитании нет и не может быть «мелочей». Вот почему как важный воспитательный фактор рассматривается не только идейное содержание, но и художественное оформление наглядной агитации, студенческих рефератов и конспектов, музыкальные и физкультурные паузы и другие элементы учебного и воспитательного процессов в медицинском вузе. Даже элементарные требования личной гигиены должны носить характер не только гигиенических требований, но и нравственно-эстетических норм.

Система активно-преобразующих средств воздействия нравственно-эстетического воспитания включает в себя различные формы воздействия с первого дня поступления студентов в медицинский вуз и до его окончания как в учебном процессе, так и во внеурочное время. Это — и морально-эстетическая и деонтологическая проблематика в курсах лекций и практических занятий по предметам и участие студентов в художественной самодеятельности.

Формирование активной жизненной позиции у будущих специалистов не должно превращаться в напыщенные моральные проповеди. К сожалению, приходится отмечать, что преподаватели нередко сбиваются на путь формальной назидательности, морализирования, внешнего «давления» и призывов. Причём, нравственные правила нередко подаются сложно, без учёта живой практики, многообразного мира чувств, мыслей и действий современного студента. В моральных призывах он нередко слышит одно, а на практике видит совсем другое. В результате гуманистический смысл деятельности медицинского работника подвергается нежелательной трансформации, ибо при этом возникает расхождение между словом и делом, раздвоенность между знанием этических норм и нежеланием или неумением следовать им на практике.

Нравственно-эстетическое воспитание в процессе учёбы — это исторически первичный и определяющий

момент в морально-эстетическом развитии личности студента. Каким бы запасом этических и художественных знаний ни обладал человек, какие бы тонкие и оригинальные этические и эстетические суждения он ни высказывал, но если к труду он относится формально и не творчески, не ищет возможностей для творческого самопроявления и самоутверждения, такую личность нельзя назвать высокообразованной нравственно-эстетически.

Морально-эстетические моменты проявляются во всех сферах человеческой деятельности — в учёбе, в общественной работе, в занятиях спортом, в семейно-бытовых отношениях и т.п. Для студенческой молодёжи проявление нравственно-эстетических аспектов в самом процессе овладения знаниями является одним из важнейших элементов в повышении эффективности их учебной деятельности. Пока в учёбе преобладают зубрёжка, механическое запоминание фактов и формул, нравственно-эстетические моменты в ней отсутствуют. Они начинают пробивать себе дорогу, когда студент овладевает навыками работы с учебниками, методами решения определённых задач, когда он умеет выделить и законспектировать главное в лекции и первоисточнике. И, наконец, когда он может логично, свободно и творчески изложить знания определённого материала. Вот почему проблемное обучение, которому в вузе придаётся большое значение, следует рассматривать не только как средство повышения эффективности учебного процесса, но и как важнейшую форму нравственно-эстетического воспитания студентов.

По сравнению с информационно-иллюстративным методом, проблемный должен содействовать тому, чтобы студент-медик творчески, инициативно подходил к усвоению тех или иных вопросов природоведения и обществоведения, умел делать выводы, принимать те или иные решения. В этом случае преподаватель должен излагать некоторые знания не в готовом виде, а приобщать студентов к размышлениям, к трудностям и противоречиям жизни. Методически оправдано даже некоторое обострение познавательного противоречия, поскольку этим приёмом достигается активизация сознания студентов, повышение их интереса, мобилизация их собственных мыслительных способностей.

Конечно, проблемный метод обучения чрезвычайно труден методически, его применение требует переосмысления всего учебного процесса. Но именно проблемное преподавание является наиболее оптимальным методом, ориентируясь на который, можно более успешно решать

не только сложные задачи формирования творческой личности специалиста, но и воспитания высокогуманных нравственно-эстетических его качеств.

Исследования психологов и социологов свидетельствуют, что студенты в лекторе ценят, прежде всего, эвристический, т. е. исследовательский подход к изложению материала, включающий их в процесс активного размышления.

В морально-эстетическом воспитании первостепенное место, безусловно, занимает формирование культуры чувств, умение эмоционально воспринимать добро и красоту, нравственно-эстетическое переживание. Вместе с тем нельзя рассматривать нравственно-эстетическое воспитание как нечто не связанное с развитием ума, познавательными способностями человека. И добро и красота требуют понимания, знания их законов. Моральные качества специалистов, их активная жизненная позиция формируются на основе принципов медицинской этики. Знания о добре и зле, справедливости и несправедливости, долге, чести играют роль своеобразного путеводителя в познании болезни и больного. Поэтому серьёзным фактором, помогающим глубже понять закономерности возникновения и развития нравственно-этических сторон в самой действительности, являются теоретические аспекты морально-эстетического воспитания.

Курс по этике и эстетике рассматривается как теоретический раздел общей системы нравственно-эстетического воспитания в медицинском вузе. Этот подход определил и выбор тематики лекций по этике. Главная цель, которая стоит перед этим курсом, — раскрыть специфику нравственно-эстетического сознания, его взаимодействие с другими формами сознания, в том числе и его взаимодействие с наукой. Для реализации этой цели отмечается не только специфика содержательной стороны нравственно-эстетического сознания, но и специфическая роль, которую играет мораль и эстетическое сознание в жизни общества, в формировании гармонически развитой личности.

Одним из ведущих принципов изложения морально-эстетической проблематики является принцип историзма. В лекциях раскрывается понятие нравственно-эстетического прогресса и обосновывается, что нравственно-эстетическое сознание общества представляет собой его высший этап.

Особое место в курсе читаемых лекций занимает теоретический анализ основных категорий медицинской этики (долга, чести, совести и т. д.).

Проблемы этики и эстетики, поднимаемые на лекциях, переносятся для обсуждения на практические занятия.

В органической связи с теоретическим курсом по этике и эстетике должен осуществлять свою работу студенческий научный кружок, на котором обсуждаются проблемы морали, эстетики, художественной деятельности.

Главной особенностью деятельности кружка является нравственно-эстетическая направленность обсуждаемых проблем. Рассматриваются основные категории этики и эстетики: содержание понятий добра, красоты,

смысла жизни, гуманизма и т. п. Анализ этих категорий осуществляется как в общесоциологическом аспекте, так и в медико-этическом измерении. Обсуждение всех этих нравственно-эстетических категорий вызывает очень оживлённую дискуссию у студентов.

Основы обучения медицинской этике и деонтологии, закладываемые в теоретических курсах, далее укрепляются и развиваются в ходе практических занятий студентов в клиниках (их работы у постелей больных) и в поликлиниках (их работы с амбулаторными больными, при оказании помощи на дому), в процессе научно-исследовательской работы в кружках, при прохождении практики.

Исходя из того, что клиника — прежде всего больница, и, хотя она дополнительно играет роль образования студентов, специализации и усовершенствования медицинских работников, в ней всё должно быть подчинено основной задаче: лечению больных людей. Об этом никому нельзя забывать, в особенности студентам.

Огромное значение в обеспечении должной организации и результативности нравственно-эстетической работы в клинике имеет высокий морально-эстетический уровень, профессиональная образованность и педагогический опыт преподавателей клинических дисциплин. При этом им следует стремиться не столько к тому, чтобы учить и воспитывать студентов, сколько к тому, чтобы обеспечить им возможность к самообразованию и самовоспитанию под их руководством. Именно в этом случае они будут и морально и методически подготовлены к последующему самостоятельному совершенствованию, что для нравственно-эстетического развития личности имеет первостепенное значение.

Студенты должны учиться и воспитываться в ходе текущей жизни клиники на хороших примерах. Но от них не следует скрывать и возможные дефекты в работе: нерадивость отдельных сотрудников, упущения, ошибки и т. п. Более того, все эти дефекты должны непременно вскрываться, глубоко анализироваться, из них должны делаться выводы на будущее.

Студенты должны воспитываться отнюдь не в оранжерейных условиях. Конечно, не следует искусственно создавать какие-либо затруднения и препятствия, но не надо уводить их от сложных жизненных ситуаций. Будущий специалист должен научиться не только смотреть, но и видеть, понимать жизнь и действовать в любой сложившейся ситуации.

Нравственно-эстетическое воспитание должно привить интерес и любовь к своей специальности, к своей будущей работе. Всему этому надо научить, всё это требуется воспитать. Именно на клинических базах путём разъяснения, убеждения, исторических и личных примеров у будущих медицинских работников должна быть сформирована готовность к безропотному несению и претворению в жизнь своего нелёгкого профессионального долга. Способность трудиться при любых обстоятельствах, готовность при необходимости к самопожертвованию ради других, ради

высоких целей, инициативность, исполнительность, аккуратность и честность — все эти моральные качества человека, в том числе и специалисты, тоже возвращаются в условиях воспитания и образования в медицинском вузе.

## Возможности развития эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор;  
Гридина Елена Александровна, ассистент;  
Мирук Анастасия Васильевна, ассистент  
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

*В статье раскрывается проблема развития эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Авторы анализируют особенности эмоциональной сферы младших школьников с недостаточностью интеллекта, предлагают соответствующую программу коррекционно-развивающей работы с детьми.*

**Ключевые слова:** младшие школьники, интеллектуальная недостаточность, эмоциональная сфера, коррекция развития.

## Opportunities for the development of the emotional sphere of children with intellectual disabilities

Shchelina Tamara Timofeyevna, D. p. M., Professor  
Grinina Elena Aleksandrovna, assistant  
Miruk Anastasia Vasiliyevna, assistant  
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

*In article the problem of development of the emotional sphere of younger school students with intellectual insufficiency reveals. Authors analyze features of the emotional sphere of younger school students with insufficiency of intelligence, offer the appropriate program of the correctional developing work with children.*

**Keywords:** younger school students, intellectual insufficiency, emotional sphere, development correction.

В последнее десятилетие значительно увеличилось количество детей с интеллектуальной неполноценностью, о чем свидетельствуют исследования А.П. Вороновой, О.В. Защириной, Д.И. Фельдштейна, Л.М. Шипицыной. Особым образом проблема развития таких детей актуализируется в условиях инклюзии в образовательной среде общеобразовательных учреждений. Практика инклюзивного образования показывает, что для относительно успешной социализации детей с интеллектуальной неполноценностью весьма важно именно в младшем школьном возрасте развивать эмоциональную сферу. Начало теоретической разработки и изучение этого вопроса связано с именем Л. С. Выготского, который высказал мысль о теснейшей взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сферы ребенка, утверждая, что развитие детей с интеллектуальной неполноценностью осуществляется в соответствии с общими закономерностями детского развития [1].

Впоследствии исследователи, в частности Н.Б. Шевченко, обращали внимание на то, что психическое,

и в том числе эмоциональное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью, представляет качественно иной, особый путь, который определяется не только общими, но и специфическими закономерностями, связанными с органическим поражением центральной нервной системы. По мнению ученого, среди таких закономерностей следует отметить определенную зависимость эмоционального развития от структуры, глубины своеобразия дефекта; наличие компенсаторных возможностей, связанных с направлением эмоциональной активности, с побудительным значением субъективных переживаний [4].

Более подробное описание эмоциональной сферы младших школьников с недостаточностью интеллекта представлено в работах Г.М. Бреслава, Е.Е. Дмитриевой, У.В. Ульенковой, О.Е. Шаповаловой, Щелиной Т.Т. и др. По их мнению, для эмоционального портрета младших школьников с нарушением интеллекта характерны слабость регуляции эмоций, малая дифференцированность, неадекватность эмоциональных проявлений. Наблюдаются болезненные проявления чувств (апатия,

эйфория), неадекватные формы эмоционального реагирования на изменение ситуации (от пассивности и равнодушия до агрессии и враждебности), повышенная склонность к возникновению аффективных реакций, имеются трудности в распознавании эмоциональных состояний других людей [3]. Е. А. Гринина и Т. Т. Щелина также указывают на такие особенности эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, как низкий уровень эмпатии и умения выражать свои эмоции [2]. Иными словами, эмоциональная сфера младших школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет определенные особенности, связанные, в первую очередь, с их интеллектуальным развитием.

В настоящей работе представлены результаты изучения особенностей эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в МКС (К) ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» г. Арзамаса Нижегородской области. В исследование приняли участие младшие школьники в составе 20 человек. В процессе исследования использованы модификация методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (В. М. Минаева), и методика изучения мимической моторики (Г. А. Волкова).

По результатам модификации методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» 60% испытуемых имеют низкий уровень развития понимания эмоциональных состояний людей, который характеризуется слабой способностью к восприятию чувств и переживаний другого человека. Эти дети, как правило, слабо реагируют на эмоциональное состояние другого человека, как бы не замечают его. Они способны понимать лишь ярко выраженные эмоции, поэтому в повседневной жизни далеко не всегда в процессе общения их реакция соответствует ситуации.

Другие 40% младших школьников с интеллектуальной недостаточностью имеют средний уровень развития понимания эмоциональных состояний людей. Это означает, что испытуемые неплохо различают эмоции другого человека, но в некоторых ситуациях могут перепутать чувства, которые сопровождаются похожими внешними проявлениями (жестами, движениями мышц лица и т. п.). Например, в ходе проведения методики, некоторые из ребят принимали злое выражение лица на карточке за серьезное. Как выяснилось, несколько сдвинутые брови, по их мнению, означали некоторую задумчивость, попытку «что-то вспомнить». Однако при сопоставлении этой картинки с различными ситуациями, которые также предлагались детям в проективном виде и сопровождались присутствием нескольких человек на картинке, с имитацией определенного действия, они делали правильный выбор. То есть верное указание эмоционального состояния, вызвавшего некоторое затруднение, всегда должно было сопровождаться какой-либо ситуацией с явным наличием определяемой эмоции. Высокий уровень развития понимания эмоциональных состояний людей ни у кого из ис-

пытываемых не выявлен, что свидетельствует об отсутствии способности к безошибочному определению эмоционального состояния другого человека.

Отметим, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью методика изучения мимической моторики вызвала большие затруднения, так как конкретность мышления, свойственная детям с интеллектуальной неполноценностью, мешала изобразить заданную эмоцию без примера или иллюстрации.

Низкий уровень использования мимики при выражении эмоционального состояния наблюдается у 60% испытуемых. Это означает, что дети при демонстрации заданной эмоции используют лишь некоторые выразительные движения лица, или не используют их совсем. Например, показывая удивление, многие из младших школьников приоткрывали рот, однако их брови оставались неподвижными, глаза не принимали округлую форму. Иногда испытуемые и вовсе не могли изобразить эмоцию.

40% младших школьников с недостаточностью интеллекта имеют средний уровень использования мимики, то есть, демонстрируя ту или иную эмоцию, испытуемые применяют различные выразительные движения мышц лица. Дети достаточно полно выражают эмоциональное состояние, однако некоторые эмоции вызывают у них затруднения. Высокий уровень использования мимики отсутствует. Поэтому можно сказать, что способность полноценно продемонстрировать различные эмоции, используя мимику, у них не развита.

На основании полученных результатов была разработана программа развития эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Занятия проводились в течение двух с половиной месяцев один раз в неделю. Каждое занятие включало в себя три части: вводную, основную и завершающую.

Целью вводной части занятия было — настроить группу на совместную работу, установить эмоциональный контакт между всеми участниками. В этой части в основном использовались приветствия, игры, обеспечивающие единый эмоциональный настрой группы. Начиная с первого, вводного, занятия, в группе выделились более активные и эмоциональные дети, которые на протяжении всех следующих занятий занимали активные позиции, стремились первыми выполнять задания, открыто выражали свои эмоции. Вместе с этим определились и младшие школьники, которые отставали от других ребят в выполнении упражнений, требовали большего внимания со стороны психолога, нуждались в его помощи.

Вторая, основная часть, включала в себя основную смысловую нагрузку всего занятия. В нее вошли упражнения с использованием сказкотерапии, арттерапии и игротерапии, направленные на развитие эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Проведение основной части занятий опиралось на результаты проведенного диагностического исследования и осуществлялось с использованием упражнений, направ-

ленных на обучение детей техники выражения мимики и пантомимики, а также на развитие у них способности понимать эмоциональные состояния других людей. В качестве основных упражнений были взяты: «Тише, мыши — кот на крыше», «Пираты, акулы и золото», «Обезьянка», «Новая кукла», «Мир эмоций», «Звери в лесу» и др.

На первых этапах основной части занятий некоторые упражнения вызывали трудности у младших школьников с интеллектуальной неполноценностью. Так, в процессе выполнения упражнения «Самое веселое лицо» практически все дети не могли изобразить при помощи мимики ту или иную эмоцию без примера. С детьми обязательно нужно было несколько раз воспроизводить какую-либо эмоцию, и лишь потом они могли это сделать самостоятельно. Некоторые же дети даже после нескольких повторений ведущего и остальных ребят очень бедно и с затруднениями показывали эмоциональное состояние, часто используя при этом лишь один элемент мимики. Например, показывая злость, дети просто сжимали губы, брови и глаза оставались неподвижными. Поэтому программа развития эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью была составлена таким образом, что сначала дети учились выражать свои эмоции, а затем уже понимать эмоциональные состояния других людей.

#### Литература:

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии: Учебник. — М.: Инфра — М, 2006. — 406 с.
2. Гринина, Е. А., Щелина Т. Т. Программа психологической помощи детям с интеллектуальной недостаточностью // IV международная научно-практическая конференция «Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития» Россия, г. Новосибирск, 17–18.10.2014 г. — с. 82–84;
3. Ульенкова, У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: Учеб. Пособие. М.: Академия, 2002. — 175 с.
4. Шевченко, Н. Б. Особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний человека под влиянием интонационных установок и их коррекция у умственно отсталых школьников: автореф. дис.... канд. пед. наук/Н. Б. Шевченко; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург: [б. и.], 1999. — 19 с.

Основной целью завершающей части занятия стало создание у каждого участника положительных эмоций от работы на занятии, снятие напряжения. Здесь проводились какие-либо упражнения на мышечную релаксацию, дыхательную гимнастику, способствующие снятию напряжения.

Разработанная программа развития эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью предназначена для детей с неглубоким интеллектуальным дефектом и предполагает использование методов, которые опираются на возрастные и психологические особенности детей младшего школьного возраста.

Таким образом, на основании проведенного нами исследования была разработана и проведена программа психологической помощи младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью в развитии эмоциональной сферы. В ходе осуществления программы мы встретились с некоторыми трудностями: сложность объяснения детям информации, донесения до них смысла многозначных слов, повторение детьми одного образца, обусловленных психическими особенностями младших школьников с интеллектуальной недостаточностью (фрагментарность мышления и т. д.). Однако в целом можно отметить, что все ребята открытые, хорошо шли на контакт, что помогло создать хорошую атмосферу на занятиях и уделить внимание каждому ребенку.

## Метод проектов в обучении элементам теории графов

Юдина Надежда Александровна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*В данной статье был рассмотрен метод проектов, позволяющий построить обучение на активной деятельности ученика. Подробно описаны проект на тему «Графы вокруг нас» и организация работы над ним. Этот проект можно предложить учащимся 5–6 классов в рамках математического кружка «Элементы теории графов». Представлены возможные критерии оценки проекта.*

**Ключевые слова:** *деятельностный подход, метод проектов, формирование универсальных учебных действий, теория графов.*

## Project method in teaching the elements of graph theory

Yudina Nadezhda Alexandrovna, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

*In this article we have described the method of projects, allowing you to build training on active work of pupil. The project on the topic «Graphs around us» and organization of work on it are described in detail. This project can be offered to students in grades 5–6 in the framework of the mathematical circle «Elements of graph theory». Possible criteria for evaluating the project are presented.*

**Keywords:** *activity approach, project method, formation of universal educational activities, graph theory.*

Согласно ФГОС второго поколения, основным подходом в современном образовании является деятельностный подход. Реализовать данный подход как на уроках математики, так и во внеурочной деятельности позволяет метод проектов.

Термин проектно-ориентированное обучение (project based learning) широко используется в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. В настоящее время под проектно-ориентированным понимается обучение в условиях организованной преподавателем совместной, самостоятельной, осмысленной деятельности учащихся, завершающейся созданием творческого продукта [2].

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся и творческого мышления, умения самостоятельно планировать свою деятельность и отслеживать результаты своей работы, умения ориентироваться в информационном пространстве. Таким образом, используя метод проектов, учитель формирует у учащихся универсальные учебные действия, которые прописаны в ФГОС.

Метод проектов возник в начале XX века в США. Он основывался на идеях прагматической педагогики американского философа и педагога Джона Дьюи. Уже тогда Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. А для того чтобы интерес появился, необходима проблема, взятая из реальной жизни, значимая и значимая для ребенка, решая которую необходимо приложить не только полученные знания,

но и новые знания, которые еще предстоит приобрести [1, с. 39].

Таким образом, работа над проектом включает в себя следующие этапы:

- 1) проблематизация (выявление проблемы);
- 2) целеполагание (цель — проектный продукт);
- 3) планирование (формулирование задач; определение способов, которыми эти задачи будут решаться; составление графика выполнения проекта, выбор исполнителей);
- 4) реализация проекта (сбор, систематизация и анализ полученных данных);
- 5) рефлексия (оценка работы, сравнение полученного результата с первоначальным замыслом);
- 6) презентация работы (оформление конечных результатов, защита продукта) [3, с. 10].

Необходимо заметить, что использование метода проекта на практике ведет и к изменению роли учителя в образовательном процессе. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. В целом при работе над проектом учитель

— помогает ученикам в выделении проблемы, в поиске источников информации, способных помочь им в работе над проектом,

— координирует весь процесс,

— поддерживает непрерывную обратную связь.

Также учителю необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. Например, для учащихся 5–6 классов трудно дается выделение проблемы, формулирование цели работы, планирование деятельности. Все это

предполагает, что значительный объем работы над проектом учителю придется осуществлять вместе с ребенком. Для учащихся 7–8 классов основной проблемой является сохранение интереса и мотива к деятельности на протяжении всей работы. Учащиеся 9–11 классов имеют уже достаточно знаний и опыта, чтобы самостоятельно справиться с работой. Поэтому помощь, оказываемая учителем, на данном возрастном этапе становится минимальной [3, с. 16].

Для типологии проектов предлагаются следующие признаки:

- 1) Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная;
- 2) Предметно-содержательная область: монопроект, межпредметный проект;
- 3) Характер контактов: среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира;
- 4) Количество участников проекта: индивидуальные, групповые, коллективные проекты;
- 5) Продолжительность проекта: краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные [1, с. 42].

Рассмотрим пример проекта на тему «Графы вокруг нас», который можно предложить учащимся 5–6 классов в рамках математического кружка «Элементы теории графов».

Теория графов в настоящее время является интенсивно развивающимся разделом математики. При этом учащиеся не знают, что графы применяются не только в математике, но и окружают нас в повседневной жизни. Интернет, телефонная сеть, схемы движения городского транспорта и авиалиний, карта звездного неба — все это является примерами графов, которые используются в современном мире. Поэтому работа над проектом «Графы вокруг нас» позволит учащимся ближе познакомиться с понятием графа и узнать его сферы применимости в разных областях науки и жизни.

**Тип проекта** — информационно-поисковый.

**Продолжительность проекта** — 4 недели.

**Вопросы, направляющие проект**

*Основополагающий вопрос:*

Нужны ли графы?

*Проблемные вопросы:*

Что такое граф?

Какова история происхождения теории графов?

Какие виды графов существуют?

В каких областях науки и сферах жизни используются графы?

Литература:

1. Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования»; вып. 2/Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. Мн.: РИВШ БГУ, 2003. — 240 с.
2. Сангалова, М. Е. Проектно-ориентированное обучение математической логике. // Тенденции и перспективы развития математического образования. Материалы XXXIII Международного научного семинара преподава-

### Этапы проведения проекта

#### *Подготовительный этап.*

1. Представление ученикам краткой информации (в форме презентации) об учебных проектах.
2. Выбор темы, постановка задач.
3. Обсуждение основополагающего и проблемных вопросов с учащимися.
4. Формирование групп для работы над проектом.
5. Обсуждение плана работы в каждой из созданных групп.
6. Создание критериев оценивания проекта и ознакомление с ними учащихся.

#### *Основной этап.*

1. Самостоятельная работа в группах, распределение обязанностей.
2. Поиск информации в разных источниках, анализ найденной информации, выбор главного.
3. Подготовка информации для использования в работе.
4. Просмотр и обсуждение подготовленных материалов с учителем.
5. Корректировка проектов с помощью обсуждения в группах.
6. Создание презентации для выступления.

#### *Заключительный этап.*

Защита проекта перед классом.

Подведение итогов. Рефлексия.

Среди критериев, по которым будет оцениваться проекты учащихся, наиболее важными можно считать следующие:

- значимость и актуальность выдвинутых проблем;
- активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта (при групповом проекте);
- необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей;
- умение аргументировать свои заключения, выводы;
- эстетика оформления результатов проведенного проекта [1, с. 46].

Таким образом, метод проектов предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, который позволяет учащимся научиться самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, используя для этого знания из разных областей, развивать свой творческий потенциал, а учителю — эффективнее организовать учебный процесс.

телей математики и информатики университетов и педагогических вузов, посвященного 100-летию ВятГГУ. Киров, 2014. — 248–250 с.

3. Ступницкая, М. А. Что такое учебный проект? М.: Первое сентября, 2010. — 44 с.

# Молодой ученый

Научный журнал  
Выходит два раза в месяц

№ 14 (94) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.  
Фозилов С. Ф.  
Яхина А. С.  
Ячинова С. Н.

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Агаев З. В. (Россия)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игиснинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.  
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

http://www.moluch.ru/

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26